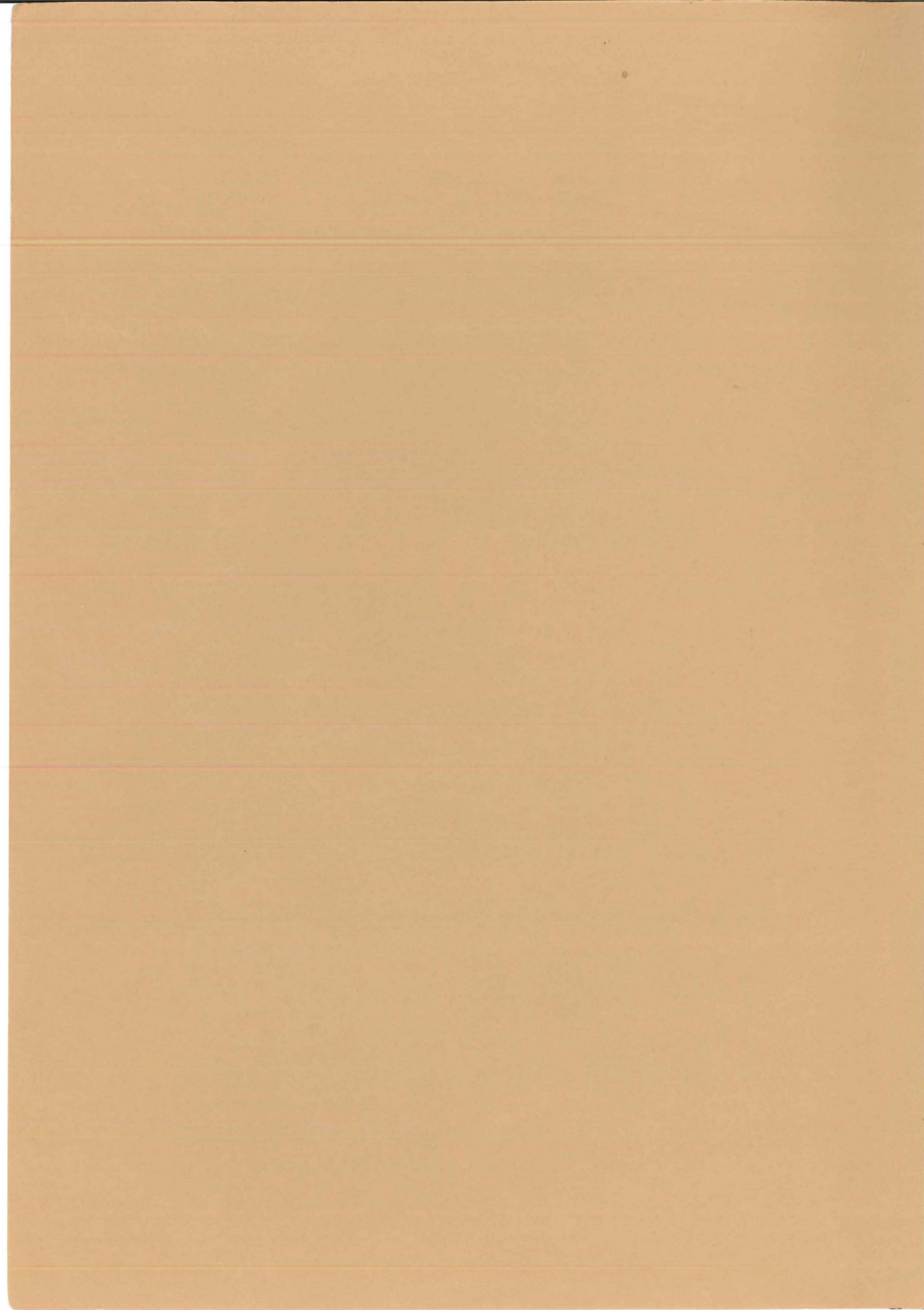


février 84



ANTHROPOLC

travaux du bslc, 9 rue lhomond, 75005 Paris



février 84

ANTHOBELC 7

travaux du belc, 9 rue lhomond 75005 Paris

Dans ce numéro :

AUDIO-VISUEL

Des machines oui, mais pour quel usage ? Au-delà des illusions techniciennes maintenant dépassées, il s'agit d'inventer de nouvelles pratiques avec le matériel en place et de faire aussi que la vidéo devienne un véritable instrument de communication interactive.

- J.L. Malandain : Pour l'abandon des laboratoires de langue et leur reconversion en régies-paroles p. 5
- M. Maurice : Un réseau vidéo-correspondance p. 13
- M. Maurice : Le journal vidéo p. 17

COMMUNICATION

De plus en plus, l'accent est mis sur le dynamisme de la communication : les règles, les enjeux, les antagonismes, la compétitivité des échanges dans la joute verbale comme dans la conversation ordinaire. La communication, c'est le potlatch ; c'est aussi le syncrétisme des langages.

- D. Bertrand : Le principe polémique dans la conversation p. 23
- J.M. Caré : L'improvisation, un sport linguistique p. 27
- J. Mouchon : Comprendre la gestualité p. 39

CREATIVITE

La créativité a trouvé sa place dans le champ méthodologique. Qu'elle soit créativité de découverte ou créativité combinatoire "c'est tout simplement l'imagination, mais intégrée dans les pratiques langagières avec des supports, des moyens, des techniques".

- J.M. Caré : Eléments de pictionnaire p. 49
- F. Debyser : Créativité en langue maternelle et en langue seconde p. 63
- J.L. Malandain : Le loto des mots p. 75

EVALUATION

Plutôt que des connaissances linguistiques, ce sont des savoir-faire langagiers que l'on cherche à évaluer aujourd'hui ; ce qui ne résoud pas tous les problèmes et notamment celui de l'objectivité dans l'évaluation de ces savoir-faire.

- J.C. Mothe : Les tests de savoir-faire : l'expérience européenne

p. 83

IMMIGRATION

La réalité des cultures migrantes est désormais liée à ce qu'on appelle "la seconde génération". Comment envisager les conséquences pédagogiques d'un phénomène qui reste trop souvent impensé parce qu'il dérange les règles établies d'une culture "nationale" ? Et, particulièrement, quel rôle peuvent jouer les parents dans la recherche d'une relation nouvelle et nécessaire entre les partenaires de l'institution scolaire ?

- F. Debyser : La culture migrante et ses conséquences pédagogiques
- M.G. Philipp : Immigration. Ecole, parents : comment communiquer ?

p. 93

p. 99

LEXICOGRAPHIE

Le dictionnaire, c'est l'enregistrement d'un capital linguistique, mais c'est aussi, souvent, un instrument pédagogique central. Conjuguer cette double exigence pour réaliser un dictionnaire du français en Afrique consiste à serrer d'aussi près que possible les variétés vivantes de la francophonie et rendre compte ainsi du "grand voyage des mots".

- J. David : Le français en Afrique. Projet de dictionnaire.

p. 113

LINGUISTIQUE-DISCOURS

Depuis longtemps déjà, la recherche linguistique s'est ouverte à l'analyse des discours. On en parcourt ici le champ élargi en examinant la notion de "lecture"

au regard des simulations théoriques de la communication, en étudiant avec minutie le fonctionnement argumentatif d'un discours publicitaire, en montrant aussi comment, dans leur écriture, chercheurs et écrivains se rejoignent souvent, partageant la même passion du langage.

- D. Bertrand : Ecrivains-chercheurs et chercheurs-écrivains : l'artisanat du langage p. 121
- P. Dahlet : Discours publicitaire et pragmatique de la culpabilisation p. 127
- H. Portine : Lecture et communication p. 137

METHODOLOGIE

L'histoire générale de la méthodologie du FLE reste à faire. Le récit des transformations et les avatars concrets des méthodes d'enseignement en Afrique anglophone et francophone donne sur cette histoire un aperçu précis, documenté et personnalisé.

- J. David : Le français langue étrangère en Afrique : évolution des méthodologies p. 145

REGARDS CULTURELS

Rendre la subjectivité des regards, éviter les pièges d'un savoir constitué, renvoyer l'étudiant à une réflexion sur le vécu de sa culture maternelle, telles sont les grandes lignes du projet interculturel pour l'enseignement de la "civilisation" : quelles en sont les répercussions sur l'apprentissage d'une langue seconde ? Et quelle forme va prendre le matériel pédagogique ? D'abord celle d'un travail - dont on trouvera ici les premiers exercices - sur le discours qui construit l'objet culturel.

- J.L. Malandain : La mue du crabe p. 153
- M. Troutot, G. Zarate : Le vécu d'un quartier. Notes pour l'élaboration d'un matériel pédagogique p. 159
- G. Zarate : Notes sur le regard touristique p. 181

NOUVELLES EDITORIALES p. 187

STAGES ET MISSIONS p. 189

Pour l'abandon des laboratoires de langues et leur reconversion en régies-parole

L'évolution des laboratoires de langues a suivi la demande des pédagogues spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères à la recherche de fonctions spécifiques pour accroître l'efficacité... Par ailleurs, comme le prix des matériels était très élevé dès le départ, l'achat et l'usage du laboratoire de langues s'est trouvé rapidement limité à des organismes spécialisés ou d'enseignement supérieur disposant de crédits suffisants. Ce phénomène a renforcé la spécialisation vers des objectifs professionnels pointus : acquisition d'une langue étrangère dans des délais brefs (intensif), perfectionnement et fluidité pour des publics restreints ayant à assurer des tâches à l'étranger. C'est ainsi que les laboratoires de langues sont devenus des appareils sophistiqués et coûteux qu'un nombre restreint d'organisations est en mesure de rentabiliser. Ce mouvement pourrait conduire à une technologie de plus en plus lourde, échappant totalement aux institutions scolaires traitant un grand nombre d'élèves (par exemple les établissements secondaires de l'Education Nationale).

On savait déjà que les procédures didactiques (répétition, correction phonétique, exercices structuraux...) étaient peu motivantes, mais comme ces contraintes étaient généralement admises par un public dans l'obligation de se perfectionner rapidement, on a laissé au second plan les problèmes de motivation pour un public plus large et moins contraint par rapport à ses acquisitions en langue étrangère ; de plus on s'est dispensé d'une réflexion sur l'usage qui peut être fait des appareils sonores dans le cadre des apprentissages et du perfectionnement dans la langue maternelle, en particulier en formation permanente.

Un concept nouveau, une conception différente.

A cet aspect économique et technique s'ajoute la conception originelle du travail en laboratoire de langue liée aux théories de l'apprentissage fondées sur le conditionnement stimulus-réponse ; malgré les aménagements et les enrichissements successifs, jusqu'aux orientations récentes vers l'interactivité et la programmation, cette conception ne prend en compte, comme production langagière, que l'émission de voix de l'étudiant : c'est le seul produit fini qui soit l'objet d'une évaluation. Sans mettre en doute l'importance décisive de cette compétence, il faut cependant préciser que l'usage des appareils sonores offre d'autres moyens de produire des documents sans qu'intervienne le "producteur" en tant que locuteur ; il suffit d'écouter la radio pour se rendre compte de l'absence du réalisateur, il peut ne jamais prendre la parole et pourtant il a construit l'émission avec la parole des autres ; les documents sonores, la parole en particulier, sont des matériaux bruts que le réalisateur utilise et façonne pour transmettre un message qui peut être une création, au même titre qu'une page de journal peut être produite avec l'écrit des autres. De plus, si la réalisation est confiée non pas à un individu mais à un groupe, avec des tâches et des matériaux différents, il y aura communication, non plus avec (ou en réponse à) le document(ou le stimulus) mais entre les membres du groupe pour la mise au point des procédures de réalisation (sélection, mise en ordre, mise en valeur, ajouts, etc.). Dans l'absolu on peut imaginer qu'il y a au départ des documents sonores et à l'arrivée une réalisation, sans qu'on sache jamais ce qui s'est passé, ce qui s'est dit entre les deux : c'est la négation même de la conception traditionnelle du laboratoire où la "mécanique" et le "stimulus" sont conçus pour susciter, contrôler et évaluer la parole de l'étudiant.

Qu'on imagine la surprise du professeur qui, écoutant de sa console la piste d'un étudiant fantaisiste, y trouverait une anecdote policière constituée d'éléments repiqués de la piste-maître ! Cet étudiant serait-il moins compétent pour autant ? On peut assurer, en tout cas, que même s'il n'a pas développé toutes ses compétences ce jour-là, il aura du moins passé une heure agréable... Simple boutade qui nous éclaire sur des voies inexplorées (et encore inexplorables ?) du fait des blocages et des verrous placés dans la machinerie à la demande même des pédagogues, légitimement attachés aux fonctions de base du laboratoire : répétons-le, elles restent indispensables pour assurer l'écoute attentive, la comparaison avec un modèle, la correction phonétique, l'assimilation des structures, la création d'automatismes, l'adaptation aux rythmes individuels, l'évaluation des progrès... Sans aucun doute, des aménagements sont possibles pour conserver ces fonctions tout en élargissant considérablement la panoplie des usages et, partant, le "parc" des utilisateurs d'un auxiliaire didactique puissant et polyvalent. On ne parlerait plus alors de "laboratoires de langues" mais de "régies-parole" pour le perfectionnement de la parole maternelle ou étrangère. Ce sont quelques-unes des voies possibles(1) qu'on trouvera brièvement décrites dans les pages qui suivent.

(1) Pour le détail de certaines approches et la manipulation des matériaux sonores, on consultera "Décrire et Découper la parole" 2ème partie, BELC, Paris 1982, en particulier pp.125 à 133, 148 à 164 et 202 à 218. On trouvera en annexe deux modalités prioritaires : le "montage par repiquage" et "l'insert".

A - Utilisation des fonctions conventionnelles du laboratoire : action sur les contenus et les modalités.

Copie de programme → copie d'un document authentique (interview, conférence, reportage, émission de radio, montage de séquences ou de bribes de documents différents, etc.).

Copie fragmentée pour faciliter l'analyse et le repérage.

Ecoute attentive au casque pendant la copie de programme pour repérer les fins d'énoncé ou de message (moments privilégiés pour qu'un interlocuteur prenne la parole ou pour arrêter un enregistrement). Le professeur arrête la diffusion à des moments plus ou moins favorables, l'étudiant appuie sur "appel" s'il pense que c'est une fin d'énoncé.

Ecoute attentive au casque, et réécoute au rythme de l'étudiant.

Ecoute pour coder une transcription proposée par le professeur (repérage des pauses, des fins d'énoncés, etc.).

Ecoute pour caractériser les documents et/ou les locuteurs à partir d'une grille de classement proposée par le professeur (discours, conférence, homme, femme, musique, bruit, etc.).

Utilisation de supports pour le soutien et le guidage de l'écoute (activités de repérage et d'inventaire, tableaux, grilles, documents écrits, illustrations ; identification d'informations et comparaison avec d'autres données fournies par le professeur, etc.).

N.B. : Dans ces procédures, la consigne donnée n'est pas explicitement d'écouter pour comprendre mais d'écouter pour réaliser la tâche demandée (repérage, inventaire, classement, etc.) ; cette perspective ou visée indirecte ne peut que favoriser la compréhension en supprimant l'appréhension du questionnement.

B - Introduction d'une variante par rapport aux fonctions conventionnelles du laboratoire.

1 - Répartition.

Distribution de morceaux différents d'un même document à plusieurs cabines, dans l'ordre ou en désordre. Exemple : les parties A, B, C, D... X d'un récit ou d'une conférence sont affectées, en "copie de programme", aux cabines 1, 2, 3, 4... X ou 2, X, 4, 1, 3...

Objectifs recherchés :

a) si la répartition a été faite en désordre, reconstituer le document d'origine : chaque cabine "lit" la séquence reçue dans l'ordre conforme à la logique du récit ou de l'exposé. Si la diffusion directe par h.p. n'est pas possible, l'étudiant dit le contenu de sa séquence en justifiant sa place : "c'est moi qui ai le début, il s'agit de..." Enregistrement possible et nouvelle diffusion de l'ensemble à la console.

b) si la répartition a été faite dans l'ordre, pratiquer un résumé collectif du document. Après écoute attentive, l'étudiant n° 1 "lit" son résumé (par h.p.) ou le dit à haute-voix, suivi immédiatement par l'étudiant n° 2, etc. Enregistrement possible et diffusion du résumé à la console, avec travail sur les raccords entre les séquences.

2 - Copie libre.

Diffusion continue d'un document connu des étudiants, ou diffusion fragmentée d'un document nouveau ou difficile.

a) objectifs recherchés : nettoyage et résumé du document en sélectionnant par la copie libre les passages les plus utiles.

b) à partir d'un document composite (au besoin monté par le professeur), repiquage de certaines séquences ou fragments caractéristiques : toutes les voix de femme, les interventions d'un même locuteur, les informations portant sur un même thème, etc.

C - Transformation du laboratoire en "Régie de parole" : nouvelles fonctions à introduire pour accéder à la manipulation des matériaux sonores.

A partir d'un document original, authentique et non "stimulus" conçu pour le laboratoire (cf. A. §1), interventions de l'étudiant pour produire un document différent par repiquage de séquences sélectionnées, déplacement, ajout et insert de sa voix.

Simulation du montage et du mixage.

Aménagements techniques :

Possibilités de coupler au moins deux cabines, l'une devenant "lecteur" du document de départ et l'autre "enregistreur" du document d'arrivée, avec commandes à la disposition des étudiants. Exemple: la cabine 3 a reçu un document A de la console (copie programme, cf. B.1), elle est associée à la cabine 4 ; les étudiants 3 et 4 peuvent entrer en communication ; ils se mettent d'accord sur leurs rôles respectifs : 3 lit la piste professeur, 4 enregistre sur la piste élève.

1 - Pratique du résumé ou du "nettoyage".

Un document long, confus ou brouillon est lu par une cabine et repiqué sélectivement sur une autre, les deux étudiants étant en "conférence" pour discuter, choisir les éléments à retenir et convenir des opérations à effectuer (arrêt, retour, etc.).

2 - Déplacements et détournements.

Un document est lu dans un ordre donné et repiqué dans un ordre différent (regroupement de voix, détournement du sens, etc.).

3 - Bruitage et illustration sonore.

(motivation à l'écoute de textes littéraires, en particulier).

Une cabine a reçu des bruitages ou des musiques d'ambiance et l'autre cabine le document à illustrer : concertation des deux étudiants (ou de tout un groupe) pour placer la meilleure illustration sonore sur la piste élève. Ensuite lecture simultanée des pistes professeur et élève de la cabine réceptrice.

4 - Habillage d'une déclaration.

Une déclaration étant lue par une cabine, il s'agira de l'introduction et de l'émailler de questions ou de commentaires en la fragmentant et en la repiquant sur la deuxième cabine avec des inserts au micro. Dans ce genre d'exercice, l'humour et la dérision n'entravent en rien, au contraire, une bonne perception des informations.

5 - Prolongements. Vers des "ateliers de création radiophoniques".

Si plusieurs cabines peuvent être "lecteurs" de documents différents (musiques, bruits, reportages, exposés, déclarations officielles sur un même thème) tout un groupe peut s'associer pour réaliser, par repiquage sur une cabine "enregistreur", une simulation de magazine radiophonique ou de bulletin d'information avec des interventions au micro (les raccords étant du type "montage cut"). La tâche peut être plus élaborée encore si le professeur propose des documents écrits et un "conducteur" avec des limitations de temps.

N.B. : Dans toutes les procédures intervient une part importante d'écoute et de travail en compréhension, à laquelle s'ajoute une communication active et vraie sur les modalités de la réalisation (choix, concertation, opérations à effectuer)... mais ni la compréhension ni la communication (expression) ne sont la consigne donnée au départ, elles interviennent comme des contraintes naturelles et implicites à la réalisation de la tâche.

Quant aux aspects techniques concernant les modifications à apporter aux appareils, des propositions ont été faites dans ce sens aux principaux constructeurs de laboratoires européens : tout dépendra, dans ce domaine, de la demande des usagers...

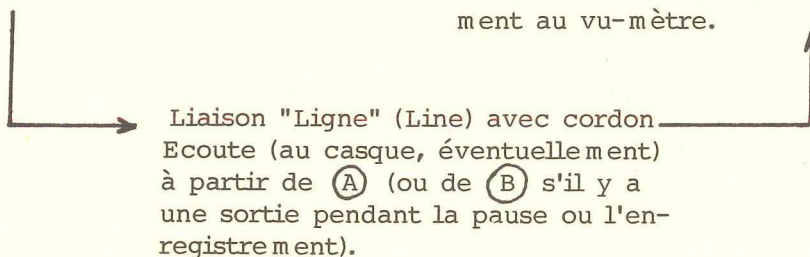
La pratique du montage, du résumé ou du nettoyage par "repiquage".

Ⓐ

Un magnétophone (bande ou cassette) pour rechercher les passages et les jouer(1).

Ⓑ

Un deuxième magnétophone en position enregistrement et pause(2). Position d'attente qui permet de contrôler le niveau d'enregistrement au vu-mètre.



Ecoute du document et recherche du début.

On écoute le document pour repérer le passage à ajouter à B1 : il peut se trouver avant, juste après ou plus loin ; on peut aussi répéter tout ou partie de B1 ou encore changer de document sur le magnétophone Ⓐ

Dans tous les cas, quand on a repéré le passage à ajouter, on lance Ⓐ un peu avant...

On peut aussi positionner Ⓐ sur le silence qui précède, mettre Ⓐ sur pause...

En lâchant la pause, on enregistre la première émission de voix continue jugée intéressante (segment bref suivi d'un silence ou énoncé avec "clausule"). On arrête en actionnant la pause. La difficulté et le vrai travail linguistique consistant à savoir "couper" au bon moment et à actionner la pause sur un silence pour éviter les glissements sonores. Si on a choisi un arrêt "en l'air" (sans chute de la voix), il faudra un niveau assez haut pour démarrer le morceau suivant.

... et on relâche la pause de Ⓑ quand on arrive au silence qui précède immédiatement le passage choisi ("à la volée").

... puis relâcher les pauses de Ⓐ et Ⓑ en même temps.

(1) Avantage des commandes "Review" et "Cue" qui permettent de revenir en arrière ou d'aller en avant sans passer par l'arrêt.
(2) Le fait de laisser Ⓑ sur la fonction enregistrement permet d'éviter le "cloc" de mise en fonction. Si le magnétophone n'a pas de pause, il faut un démarrage instantané (haut de gamme).

Réalisation des "inserts" au micro.

Dans la même disposition que précédemment (magnétophones (A) et (B)), il est possible d'ajouter de la parole au micro avant ou après les passages choisis et repiqués sur (B). Pour que l'ajout paraisse naturel, il faudra égaliser les niveaux d'enregistrement pour les entrées ligne et micro.

Sur les magnétophones ordinaires, on n'a qu'une seule entrée (ligne ou micro) : dans ce cas il faut changer de cordon à l'entrée en (B) en laissant le magnétophone dans la position enregistrement et pause.

On a souvent deux entrées séparées pour ligne et micro mais avec priorité à la ligne : dans ce cas, il faut libérer l'entrée ligne pour utiliser le micro.

Si les deux entrées sont libres, il faudra éviter les bruits pendant l'enregistrement ligne (à moins d'avoir deux potentiomètres séparés ou une commutation ligne/micro).

(A)

Recherche du passage à enregistrer.

(B)

Contrôle du niveau d'entrée puis enregistrement en relâchant la pause. Arrêt au moment favorable en utilisant la pause.

Position d'attente sur pause.

(C) Intervention au micro⁽¹⁾...

Vérification du niveau puis enregistrement au micro en lâchant la pause. Nouvel arrêt/pause.

Recherche du passage suivant.

et ainsi de suite...


J.L. MALANDAIN

17/06/83

(1) Les interventions au micro peuvent être une annonce / présentation du document repiqué en B, un commentaire sur le passage enregistré, une question introduisant le passage suivant, etc.

Projet

Si la télévision est une fenêtre sur le Monde pour le regarder,
la vidéo ne peut-elle ouvrir les portes... et permettre à ceux qui vivent
ces bouts de monde, ces réalités d'ici et d'ailleurs, de s'exprimer eux-
mêmes et de tenter de se rencontrer.



Un réseau vidéo correspondance...

C'est un peu une aventure que nous vous proposons, celle d'établir un
réseau international d'échanges à partir de multiples réseaux de communi-
cation entre des groupes scolaires ou non scolaires en utilisant comme
support d'expression : La vidéo.

SI VOUS ETES PROFESSEUR, FORMATEUR OU ANIMATEUR ET QUE VOUS SOUHAITEZ :

- 1) introduire la vidéo dans votre pratique pédagogique comme outil d'expression, de prise de parole pour vos élèves, vos étudiants, vos stagiaires, etc. et que vous avez la possibilité d'utiliser ou d'acquérir un matériel vidéo - au moins une unité portable -,
- 2) organiser votre enseignement (votre formation, vos animations) autour d'une production collective (par exemple travailler avec une classe, un groupe d'élèves à la réalisation d'une émission vidéo sur les réalités qu'ils vivent dans leur école, leur quartier, leur ville... quelque soit la forme choisie : fiction, reportage, mélange des genres,
- 3) participer à la mise en place de situations de communication réelle, en établissant une correspondance bilatérale (une classe de lycéens italiens apprenant le français échangent leurs "lettres vidéo" avec une classe de lycéens français apprenant l'italien) ou multilatérale (les émissions circulent entre l'Italie, la France, les U.S.A., le Maroc),
- 4) Chercher une autre approche des médias que celles des médias télévisuels dominants, utiliser et faire utiliser la vidéo pour faire autre chose que "de la télévision", en ne limitant pas son emploi à la diffusion de documents pré-enregistrés, en permettant à des non-professionnels de produire leurs propres émissions, en organisant de nouveaux circuits de diffusion (des destinataires ciblés et non un grand public anonyme) en ouvrant les possibilités d'écritures nouvelles,
- 5) instaurer une démarche interculturelle à partir des relations directes ainsi établies entre des groupes appartenant à des réalités culturelles différentes et intéressés à en parler.

R E P O N S E
à envoyer à l'équipe RVC
9 rue Lhomond - 75005 PARIS

Si ce projet de Réseau Vidéo Correspondance vous intéresse, vous pouvez écrire à l'équipe R.V.C. (coordinatrice : Micheline MAURICE) pour recevoir le texte détaillé du projet (principes, fonctionnement, directions de travail, conseils pour démarrer etc...) ainsi que les renseignements que vous désirez et pour renvoyer vos réponses au questionnaire suivant, comme première prise de contact.

1. Dans quelle institution travaillez-vous ?

2. Avec quel public pensez-vous démarrer ce travail de vidéo correspondance ?

3. Dans quel cadre ? (cours - stage - club - autres...)

4. Avez-vous déjà animé un projet utilisant la vidéo ? Un projet de production vidéo ? Avez-vous gardé les productions ? Si oui, lesquelles ?

5. De quel matériel vidéo pouvez-vous disposer ? (Système - standard couleur-marque - format cassettes ou bandes)

6. Quelle échéance de temps pensez-vous pouvoir vous (et nous) donner pour la réalisation d'une première production ?

7. Envisagez-vous des difficultés. Si oui, lesquelles ?
- au niveau des moyens ? (financiers et de matériel)

- au niveau institutionnel ?

- au niveau de la correspondance ? (expédition - douane...)

8. Avez-vous des souhaits particuliers en ce qui concerne le (ou les) groupe(s) avec le(s)quel(s) vous envisagez de correspondre ? Lesquels (public, institution, région, pays) ?

9. De quelles informations supplémentaires auriez-vous besoin, auxquelles nous pourrions répondre, soit à nous personnellement, soit par la voie de la Gazette ?

10. Nous sommes très intéressés dans cette phase de démarrage par toutes les "observations" que vous voudrez bien nous faire sur notre proposition :

Le journal vidéo

*Le média vidéo comme outil de prise de parole
et support de réseaux de communication.*

L'IDEE D'UNE TELE-LIBRE

En ce qui concerne la vidéo, nous pensons que l'intérêt majeur de cet outil apparaît lorsqu'on l'utilise pour en faire autre chose que "de la télévision" tant au niveau de la fonction médiatrice que de la nature du produit audio-visuel(1).

Cela nous a amené à élaborer une pratique que nous appelons "Journal vidéo" et à poser des questions du type : la vidéo à l'école ne peut-elle jouer un rôle similaire à celui de l'imprimerie(2) ? Un journal vidéo ne peut-il remplir la fonction d'une "télé-libre" de quartier à partir d'une école ?

La pratique de journal vidéo consiste en effet à donner aux différents partenaires de l'institution (les élèves, les enseignants, les parents, les autres gens du quartier, etc.) d'une part la possibilité d'utiliser la vidéo comme moyen d'expression, de production de leurs propres émissions (films, reportages, interviews, etc.) sur les problèmes, les questions, les réalités qui les concernent et d'autre part la possibilité de diffuser ces émissions pour engager des rencontres, des discussions, des échanges et créer ainsi de nouveaux réseaux de communication à l'échelle locale d'une école et de son environnement social et culturel.

Instaurer une pratique de journal vidéo réclame d'être bien clair sur les objectifs à atteindre car il faut bien savoir que les mécanismes de "prises de parole" sont très directement liés aux mécanismes des rapports

(1) La vidéo pour quoi faire ? ouvrage collectif BELC. Ed. PUF 82.

(2) cf. les techniques pédagogiques de travail collectif à partir de la production d'un journal et l'utilisation de l'imprimerie - Freinet.

de pouvoir et des conditions sociales, économiques, politiques et culturelles qui se jouent au niveau des institutions, qui rendent possible ou non, efficiente ou non, cette prise de parole.

LA VIDEO, NOTRE TELE A NOUS

Pourquoi la vidéo ? La vidéo n'est pas magique, c'est une technique, c'est un outil. Le journal vidéo c'est un projet pédagogique ou social. Il ne suffit pas d'introduire un outil dans une organisation sociale pour que les rapports au désir et au pouvoir de s'exprimer se modifient.

Cependant, la vidéo n'est pas une technique insignifiante et neutre, elle évoque un phénomène culturel important, celui de la télévision qui est même dominant pour un grand nombre d'enfants et d'adultes. Elle est perçue d'emblée par les enfants avec lesquels nous avons travaillé comme "notre télé à nous !"

En outre, la force du message cadré sur le petit écran est grande, plus grande que celle d'un texte et même d'une affiche. Et cela non seulement du fait des caractéristiques de la production - l'expression d'une réalité concentrée en quelques minutes en images et en son - mais aussi du fait des caractéristiques de la diffusion : un groupe de personnes concernées (élèves et maîtres par exemple, ou enfants et parents, etc.) autour d'un poste de télé et de l'émission qui va engager une discussion, déjouer les silences établis, rompre les isolements et faire mener une réflexion active dans la situation donnée.

S'EXPRIMER ET SURTOUT SE FAIRE ENTENDRE

Il s'agit là d'un réel pouvoir. Permettre à des groupes d'élèves, dans une école, d'accéder à ce pouvoir constitue un enjeu fort dans la pratique vidéo. Ce pouvoir relève des possibilités d'émergence des désirs multiples de s'exprimer et des possibilités d'acquisition d'une compétence au niveau du moyen d'expression. Car il ne s'agit pas seulement d'amener des élèves à s'exprimer, mais à se faire entendre, à être et à avoir des interlocuteurs réels dans leur école, leur collège, leur lycée, leurs lieux de vie. Entreprendre un journal vidéo c'est donc aussi entreprendre un travail de décloisonnement entre les rôles d'émetteurs et de récepteurs, entre les fonctions de producteurs et de spectateurs, c'est d'engager dans une dynamique de changement des relations de communication.

DES OBJECTIFS A ATTEINDRE, DES EMISSIONS REALISEES, DES EVENEMENTS CREES

Nous avons mis en oeuvre cette pratique de journal vidéo⁽¹⁾ dans le cadre d'une recherche action sur l'accueil des différences socio-culturelles à l'école. Nous l'avons développé dans des écoles primaires qui accueillent des enfants migrants, dans la banlieue parisienne, à Gennevilliers, à Colombes, et dans le quartier de Belleville à Paris.

Nous avons pu dégager quelques objectifs principaux pour un projet de Journal Vidéo.

(1) Cf. Le Journal Vidéo, une pratique active de communication, M. MAURICE, Brochure BELC, juin 1981.

QUE LES PRODUCTEURS SOIENT SUJETS DE LEUR PRODUCTION

Cet objectif passe dans un tout premier temps par une appropriation réelle de l'outil. Notre expérience nous permet d'avancer que n'importe qui - enfant ou adulte - peut savoir se servir d'une vidéo (légère) après quelques heures d'initiation, à condition de ne pas être abreuvé, avant même de toucher aux appareils, de connaissances électroniques ou de données sur la sémiologie de l'image(1).

Cela dit, il est certain que la qualité technique des premières productions n'est pas au niveau de la qualité du contenu ou de l'événement qu'a pu représenté pour tel et tel enfant le fait de s'être exprimé "à sa télé" ou d'avoir pu filmer "tout seul". Mais nous préférons soutenir le désir de prendre la parole, aider le groupe à s'organiser de façon autonome avant d'injecter a priori un savoir qui aura beaucoup plus d'écoute et d'effet s'il correspond à des besoins éprouvés. En effet les enfants s'inquiètent très vite de la propreté de l'image, du rythme, de l'écriture, en particulier lorsque le processus de diffusion est engagé et que leur destinataire devient réel.

Etre sujet de sa production c'est aussi et surtout être sujet de sa propre parole. Ainsi par exemple au cours de la réalisation de la première émission que des enfants des familles immigrées de la cité du Port de Gennevilliers ont faite sur le racisme qu'ils vivaient quotidiennement au collège, nous avons animé le groupe de sorte que la parole ainsi prise soit peu à peu structurée, organisée, réappropriée. Il s'agissait d'une suite d'interviews. Et dans ce premier temps, la parole est spontanée, non maîtrisée, parfois réactionnelle ou défoulante. Ces enfants disent ce qu'ils ont sur le coeur, accusent, dénoncent sans trop savoir à qui ils s'adressent. C'est un cri. S'en tenir là, à ce type de prise de parole serait en fait les déposséder, serait un vol de parole. C'est pourquoi nous avons proposé au travail de "montage" afin que l'ensemble des participants à l'émission - ceux qui s'expriment et ceux qui enregistrent - se retrouvent au cours de plusieurs séances pour choisir les séquences qu'ils conserveront et celles qu'ils effaceront, pour réaliser l'émission qu'ils assumeront auprès des interlocuteurs choisis par eux - l'ensemble des élèves et des professeurs du collège - C'est là un travail qui mène à un autre type de prise de parole, qui procède d'un contrôle exercé par l'énonciateur sur son énonciation. C'est aussi le moment d'une prise de responsabilité collective, d'une analyse des rapports de forces qui se jouent dans l'institution au regard de leur propre détermination à s'exprimer et à rencontrer les autres.

QUE LES PRODUCTEURS MAITRISENT LE RESEAU DE DIFFUSION

La diffusion, dans la pratique du Journal Vidéo, c'est le moment où ceux qui se sont exprimés et ont construit un message vidéo ("les producteurs") engagent avec des interlocuteurs choisis ("les récepteurs") un nouveau processus d'expression, de communication, et de production.

(1) cf. "Apprendre à s'en servir et s'en servir pour apprendre", P. LOWY, in "La Vidéo pour quoi faire ?", op. cité.

Il ne s'agit pas de la diffusion d'un "produit", diffusion-spectacle ou diffusion-expo ; l'objectif n'est pas de montrer la production vidéo pour distraire des spectateurs-consommateurs d'un produit (le film). Le principe est que les producteurs invitent des "spectateurs", suscitent chez eux le désir d'être les acteurs d'une discussion, de prendre à leur tour la parole, de s'organiser pour être des interlocuteurs réels dans leur institution ou leur environnement social.

La diffusion c'est une intervention d'un groupe (le groupe producteur) qui propose son regard et sa parole sur tel ou tel problème au sein d'une institution ou d'un groupe social, avec pour objectifs de stimuler de nouveaux processus de production diversifiée, de nouveaux projets, de nouveaux agencements de communication.

La diffusion, c'est une rencontre et un travail qui vise à rompre un silence, à faire émerger des désirs d'échanges, à faire apparaître les possibilités d'organisation autour des moyens d'expression (sans exclusivité pour la vidéo), à instaurer une pratique de circulation du pouvoir de s'exprimer.

Et un des principes importants de cette phase du journal vidéo est que les producteurs maîtrisent le réseau de diffusion, c'est-à-dire le devenir de leur prise de parole.

Ainsi, lorsque les gamins du Port de Gennevilliers organisent les séances de diffusion de leur reportage sur le racisme au C.E.S. auprès de leurs camarades et de leurs professeurs, c'est un événement qu'ils créent : c'est un peu comme si dans cet espace de la classe, un tabou était levé. On peut en parler, alors on va en parler... comme on peut. Certains gardent le silence au début, se tiennent en retrait, ce n'est pas facile de dépasser ainsi les habitudes ; d'autres s'expriment vivement sur les oppressions qu'ils vivent à l'école ou au dehors, sur celles qu'ils exercent, aussi ; le français insulte l'algérien, l'algérien "traîte" le portugais, le portugais le laotien ("ces chinois qui viennent prendre notre boulot et faire le chômage..."). Mais ce moment du débat parvient à être dépassé pour faire place aux tentatives d'analyse, d'explication des attitudes racistes ou vécues comme telles par les jeunes étrangers. "Pourquoi l'Autre est-il si susceptible parfois ?". Certains s'impliquent fortement, cherchent plus loin. "D'où vient le racisme ?". "Des adultes. Mon père, il est un peu raciste !". "Mais on ne peut pas discuter avec les parents". Pendant toute la discussion, les réalisateurs, ceux de la cité du Port restent assez silencieux à la fois pour laisser la parole aux autres mais aussi parce que la question de leur isolement à eux, enfants arabes du Port est un peu noyée dans le débat. Il leur est sans doute difficile d'en parler avec aisance ? "Vendrez-vous à la cité du Port ?" ose soudain Malika. La question est posée. La réponse est délicate. Elle ne peut pas être qu'une "parole", il faut une médiation concrète. C'est par des propositions de projets de productions vidéo que les jeunes y répondront à la fin de la séance; les idées, les projets sont nombreux : faire un film, ensemble sur :

- la cité du Port.
- la journée d'un jeune algérien à Gennevilliers.
- l'histoire d'un enfant immigré de la cité.
- la vie collective des jeunes au collège et au dehors.
- les fêtes et les coutumes des différents élèves du C.E.S.

En tant que lieu d'ouverture d'un groupe à un autre groupe, de confrontation de points de vue, de possible rencontre, la diffusion constitue un

vécu nouveau qui fait rupture, générateur de ruptures en chaînes - si infimes soient-elles - générateur d'autres prises de paroles et par là de prises sur le réel. Ce qui signifie que l'entreprise ne doit pas se limiter à une production, un produit, une diffusion ! C'est un processus qui doit se développer dans le temps sans sombrer dans la répétition.

QUE L'ECOLE SOIT LE LIEU D'UNE DYNAMIQUE INTERCULTURELLE

Compte tenu des situations dans lesquelles nous travaillons, cet objectif nous est essentiel. L'enjeu est de permettre à des enfants, à des adolescents de nationalité, d'histoire, de culture différentes de se situer, de se connaître, de trouver à l'école un lieu d'accueil de ce qu'ils sont, de parole possible sur les différences, d'échange interculturel.

Et plus qu'une démarche d'acquisition de savoirs "sur" l'Autre, nous pensons que la démarche interculturelle est avant tout celle du FAIRE PLACE. Et faire place à la différence de l'autre, c'est un travail, c'est un engagement dans un processus complexe, vivant, inscrit dans l'histoire et le quotidien où il s'agit à la fois de situer sa propre place et de permettre à l'Autre de parler la sienne. C'est ouvrir les possibilités de démarches authentiques qui s'originent dans les enjeux désirants tant des élèves que des enseignants, que des autres "étrangers à l'école", les parents, les gens du quartier. Et vont dans ce sens les pratiques d'animation, les projets pédagogiques qui accueillent les diversités, qui permettent de franchir les frontières - et il y en a beaucoup ! - les frontières des murs de l'école, les frontières des discours normés, les frontières des rôles, des statuts, des fonctions (l'élève, le maître, le parent, etc.) mais aussi les frontières d'un racisme latent, les frontières des "non-dits" des cultures minoritaires...

Or, lorsqu'un élève raconte une histoire de son pays, de sa vie, explique le rituel d'une fête, risque son analyse du racisme, apporte aux autres un bout de son savoir, de son savoir social, il se passe quelque chose pour lui-même et pour ses camarades. Mais c'est trop souvent "par hasard", à "l'occasion" ; c'est l'événement qui s'est créé et puis on n'en parle plus, "on se remet au travail".

La pratique du journal vidéo vise justement à "instituer" ces "hasards", c'est-à-dire à créer les conditions de prise de parole individuelle ou collective, d'émergence de ces fragments culturels, de ces réalités complexes et intimes, de cette "identité culturelle" qui nous constitue comme SUJETS, à les faire en quelque sorte sortir de la clandestinité dans laquelle trop souvent, l'école les tient.

Ainsi les enseignants des écoles de Belleville engagées dans une pratique de journal vidéo ont permis que se réalise une série d'émissions sur les pays d'où venaient leurs élèves et permis par là que se vivent des moments forts, importants, même s'ils sont fugitifs mais à côté desquels on peut passer, ou passe trop souvent. Ainsi lors du tournage de la première émission - sur l'Algérie - les deux enfants (8 et 9 ans) qui l'avaient préparée, ont amené leurs "trésors", la photo du père, la pièce de monnaie algérienne, le livre du Coran miniaturisé, les gâteaux de fête, les cassettes de chansons arabes et bien sûr les derboukas sur lesquelles ils jouaient créant le fond musical, bientôt repris par les autres.

C'est aussi David, le jeune Antillais qui, arrivé à l'école en cours d'année, est quelque peu mis à l'épreuve par ses nouveaux camarades, s'inscrit dans le projet "Journal vidéo" et propose de faire un reportage sur un magasin antillais, qu'il connaît bien, sur le boulevard de Ménilmontant.

Le groupe s'attachera très sérieusement à cette réalisation, la réalisant jusqu'au travail de montage, de doublage son par des commentaires et de la musique d'une cassette qu'amènera David.

C'est encore Oscar, le jeune portugais, au début très refusant, silencieux, boxant volontiers ses copains, ayant beaucoup de difficulté à s'inscrire dans le groupe au moment de la distribution des tâches de l'équipe de tournage, se risque un jour à chanter un fado, d'abord timide, rigolant, continuant par là d'assurer le rôle de "marginal" dans lequel le mettait le groupe, puis amplifiant sa voix, son chant, impose, crée un effet d'écoute chez ses camarades, de concentration chez le caméraman qui cadre son image en gros plan sur Oscar, un instant "Star à la télé", en portugais!! Et à partir de là, ce n'est pas le "miracle" bien sûr, mais Oscar a commencé à proposer ses idées, à risquer de dire ses désirs de reportage sur la "partie de boules" que faisaient tous les samedis, son père et ses compatriotes. Malheureusement cela n'a pas pu être réalisé - panne du matériel le jour du tournage - projet concurrent la fois d'après... Mais le processus était engagé et c'est Marie-Céleste (Maria Célesta, elle aussi portugaise, récemment arrivée en France) qui, à son tour, va se manifester, interviewer Oscar sur le jeu traditionnel portugais de la toupie de bois, ramenée par un autre groupe de l'école qui revenait d'une "classe nature" au Portugal. Et les interviews se poursuivent, l'émission réalisée est intitulée "Quand on parle de son pays, on le chante aussi" (montage de 10 mn.).

Micheline MAURICE

Le principe polémique dans la conversation

Les disciplines qui s'intéressent actuellement à la conversation pour en théoriser le fonctionnement sont d'un côté la pragmatique linguistique (cf. Grice) et de l'autre l'ethnométhodologie d'origine sociologique (cf. H. Sacks). A travers les notions prioritaires d'acte de langage et d'interaction, ces deux domaines de recherche mettent en avant le concept de communication, inséparable de la situation sociale réelle d'interlocution. Or, toute théorie de la communication, pour dégager ses paramètres constitutifs, doit pratiquer, sur la réalité immensément complexe de son objet, un certain nombre de sélections et de réductions conformes en définitive à des postulats originelles concernant l'activité de langage(1) : ce sera par exemple l'information qui sera privilégiée, ou bien l'intervention sur l'interlocuteur, ou toute autre dimension focalisée de l'activité communicative. C'est dire que toute conception de la communication repose, préalablement, sur une certaine conception du sens : des postulats de signification, le plus souvent implicites, se situent donc en amont des schémas de la communication. En

(1) Pour un panorama raisonné sur cette question, cf. H. Portine, "Les modèles de la communication", Bulletin de l'AMIFRAM, n° 22, Mexico, 1982. Dans son séminaire sur "la lettre volée", J. Lacan s'attaquait déjà aux simplifications abusives liées à la notion de communication : c'est ainsi que le premier dialogue de la nouvelle de Poe "représente la complexité véritable de ce qu'on simplifie d'ordinaire, pour les résultats les plus confus, dans la notion de communication. On saisit en effet dans cet exemple comment la communication peut donner l'impression où la théorie trop souvent s'arrête, de ne comporter dans sa transmission qu'un seul sens, comme si le commentaire plein de signification auquel l'accorde celui qui entend, pouvait, d'être inaperçu de celui qui n'entend pas, être tenu pour neutralisé", Ecrits I, Paris, Le Seuil, Coll. Points, 1966, p. 27.

prolongeant cette perspective, il est intéressant d'envisager l'éclairage que pourrait offrir à l'analyse conversationnelle la sémiotique, qui se définit précisément comme une théorie de la signification.

La schématisation narrative dans la conversation

Il s'agit ici seulement d'indiquer une hypothèse de travail. La sémiotique, comme on sait, se donne comme objets premiers d'analyse les discours énoncés : les textes. Elle considère que le texte est le lieu d'inscription de la cohérence discursive et que c'est par cette voie seulement qu'on peut en dégager les modèles. Cette cohérence syntagmatique a pu être formulée, au niveau intermédiaire du "parcours génératif de la signification"(1), sous la forme d'une syntaxe narrative dont les programmes simulent aussi bien l'enchaînement des actions que celui des procès de connaissance. La formation et l'identité des sujets résultent d'une interaction fondée sur la circulation entre eux de valeurs diverses, descriptives comme les biens thésaurisables, ou modales comme le vouloir, le devoir, le savoir, la croyance, le pouvoir. Initialement, cette dynamique des programmes se trouvait encadrée par les trois épreuves du schéma narratif : épreuve qualifiante, épreuve décisive, épreuve glorifiante. Plus abstraitement, et dégagées du corpus des récits qui en constitue la source, ces trois épreuves ont fait place à trois champs sémiotiques distincts dont l'enchaînement ou l'intrication sous-tendent l'agencement des discours : la manipulation (par laquelle un actant destinataire "fait faire" quelque chose à un actant potentiellement sujet), l'action (où le sujet accomplit le faire) et la sanction (où le destinataire effectue un jugement validant dans un sens ou dans un autre l'action accomplie). Le nombre et la diversité des configurations discursives justiciables de ces trois champs sont évidemment immenses, quels que soient les enchaînements, les entrecroisements ou les ellipses : les analyses concrètes de textes aussi variés que possibles, réalisées par les sémioticiens, en attestent la validité.

Un tel schéma méthodologique, s'il a fait ses preuves au niveau de l'étude des discours énoncés, peut-il être cependant déplacé au niveau de l'énonciation ? Peut-il être considéré comme opératoire pour l'appréhension des constructions langagières en situation interlocutive réelle ? Retrouver le fonctionnement des schèmes discursifs dans l'échange conversationnel consiste à opérer un transfert des modèles d'analyse dégagés sur le plan de l'immanence des constructions énoncées, au plan de l'activité communicative telle qu'elle se manifeste quotidiennement. Cela revient à narrativiser la conversation.

Le principe polémique-contractuel

La conversation sera donc considérée comme un texte, régie comme n'importe quel texte - en dépit de l'importance souvent aveuglante de ses caractères spécifiques - par des schémas de fonctionnement au niveau de la forme du contenu, qui en assurent la prévisible clôture, en orientent la finalité, en disposent les règles, à commencer par le contrat énonciatif inaugural - équivalent, en définitive, au "contrat" par lequel le lecteur s'engage dans sa lecture d'un texte. Si la conversation est bien un "schéma d'activité dyna-

(1) Cf. A.J. Greimas, J. Courtés, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1979, pp. 157-160.

mique"(1) mettant en oeuvre l'action réciproque des interlocuteurs, il convient de définir avant tout son principe fondateur : le principe de coopération, proposé par H.P. Grice et abondamment repris et commenté depuis(2), nous paraît d'un point de vue sémiotique simplifier exagérément la structure conversationnelle tout en la chargeant de présupposés d'ordre philosophique.

L'analyse des récits a fait apparaître - à côté de l'enchaînement finalisé des programmes - l'existence d'un parcours parallèle et enchevêtré à celui du sujet : le parcours d'un anti-sujet, virtuel ou réalisé, dont les formes de manifestation (exhibition ou occultation, coloration axiologique, etc.) dépendent des options du narrateur(3). Le contact entre les deux parcours se réalise dans le cadre d'un contrat ou d'une confrontation, chacune des structures étant toujours susceptible de tendre vers l'autre dans la régulation dynamique des processus narratifs. Si donc on accepte l'idée, évoquée plus haut, d'une application transférée des modèles, il est raisonnable d'envisager la conversation comme la réalisation continue de cette rencontre inter-actantielle, dont le champ de manoeuvre oscille en permanence à l'intérieur de la polarité contractuel vs polémique. Sans considérer ici le problème toujours ouvert de la prééminence du contractuel sur le polémique, ou inversement, il nous semble nécessaire néanmoins d'appréhender ensemble les deux termes de la catégorie, et de ne pas décider idéalement d'une "coopération" qui occulte, ou fait passer au second plan comme un écart dommageable, une des dimensions à nos yeux constitutive de la conversation. La structure polémique, faisant concurrence à la structure contractuelle institutionnellement stabilisée dans les jeux conversationnels, est évoquée ici ou là dans les travaux de chercheurs comme O. Ducrot ou J.B. Grice, mais elle l'est toujours marginalement, jamais inscrite dans la théorie elle-même, ni versée dans son appareil conceptuel. Nombreuses pourtant sont les configurations conversationnelles qui, de la provocation à l'ironie, en passant par la réfutation, exhibent la polémique de la relation dialogique ; nombreuses aussi sont celles qui, traditionnellement soumises au seul traitement linguistique comme la concession, la prétérition, ou la prolepse, renvoient à des structures sémio-narratives sous-jacentes qui reposent sur un dédoublement actantiel d'ordre polémique.

On pourrait ainsi envisager l'analyse de la conversation - conversation quotidienne, interviews, dialogues pédagogiques, débats, entretiens thérapeutiques, etc. - sur la base théoriquement maîtrisée d'une structure actantielle associant d'une part les relations syntagmatiques entre les actants Destinateur, Sujet et Objet, et d'autre part les relations paradigmatiques entre Sujet et anti-Sujet. Chaque interlocuteur construit ainsi dans son discours (et cela est repérable au niveau des petits "mots" de la conversation) le ou les rôles actantiels qu'il attribue à autrui et/ou celui ou ceux qu'il s'attribue à lui-même, chaque rôle étant susceptible de se modifier au fil des configurations modales par où s'oriente l'échange. Convenablement exploitée, une telle approche pourrait être féconde à plus d'un titre : sur le plan théorique, elle permettrait de donner un fondement sémantique et syntaxique à des principes assumés indépendamment de leurs présupposés et du recouvrement

(1) Pierre Bange, "Points de vue sur l'analyse conversationnelle", in "Communication", DRLAV-Revue de linguistique, Paris VIII, n° 29, 1983, p. 17.

(2) H. Paul Grice, "Logique et conversation", in "La conversation", Communications, 30, Paris, Seuil, 1980, pp. 57-72.

(3) A.J. Greimas, Du Sens II, Paris, Seuil, 1983, p. 9.

effectif des phénomènes qu'ils entendent analyser; en postulant ces articulations sémantico-syntaxiques plus profondes on pourrait ainsi envisager les modèles prévisibles d'implication que sous-tendent les énoncés ; en posant la question : "sous l'illocutoire, il y a quoi ?", on reconnaîtrait des schèmes narratifs justifiant la mise en oeuvre des actes de langage. Sur le plan méthodologique, cette approche permettrait d'apercevoir des moyens d'intégration à l'intérieur d'un cadre discursif élargi de phénomènes examinés ponctuellement et séparément (comme la confirmation, la concession, etc.). Sur le plan pédagogique, elle permettrait de mettre plus efficacement l'accent sur les "mots de la conversation" qui constituent les repères les plus spécifiques de l'échange verbal quotidien.

Les mots de la conversation

Nous paraphrasons ici Les mots du discours, d'O. Ducrot (Paris, Minuit, 1981), et l'objet d'une recherche portant sur les mots de la conversation - les "c'est vrai ?...", les "tu dis ça, c'est sûr, mais...", les "je te dis pas...", les "mais enfin, tout de même..." - serait sensiblement le même. Toutefois, au lieu d'examiner localement le système d'inférences que de tels fragments d'énoncés impliquent, il conviendrait selon nous de mettre à nu le réseau actantiel et ses cheminements dont ces énoncés, et d'autres du même type, constituent de manière fort elliptique, la trace. L'hypothèse est, en somme, qu'un texte s'écrit en creux sous le plus petit mot, et que ce texte est analysable car il répond à un agencement fonctionnel et descriptible. C'est, bien entendu, dans le corpus littéraire que l'on trouvera, en quelque sorte dépliée, l'aventure qui s'écrit sous les "mots de la conversation", investissant de leur sémantisme complexe des marqueurs dont on ne retient le plus souvent que la fonction d'articulateurs "d'ouverture", de "relance" ou de "clôture". C'est ainsi que Proust explore les petits "c'est vrai ? C'est bien vrai ?" d'Albertine, dans La Prisonnière : "Mais par instants certaines manières de parler d'Albertine me faisaient supposer - je ne sais pourquoi - qu'elle avait dû recevoir dans sa vie encore si courte beaucoup de compliments, de déclarations, et les recevoir avec plaisir, autant dire avec sensualité. Ainsi, elle disait à propos de n'importe quoi : "C'est vrai ? C'est bien vrai ?" Certes, si elle avait dit comme une Odette : "C'est bien vrai, ce gros mensonge-là ?" je ne m'en fusse pas inquiété, car le ridicule même de la formule se fût expliqué par une stupide banalité d'esprit de femme. Mais son air interrogateur : "C'est vrai ?" donnait, d'une part, l'étrange impression d'une créature qui ne peut se rendre compte des choses par elle-même, qui en appelle à votre témoignage comme si elle ne possédait pas les mêmes facultés que vous (on lui disait : "Voilà une heure que nous sommes partis" ou : "Il pleut", elle demandait : "C'est vrai ?"). Malheureusement, d'autre part, ce manque de facilité à se rendre compte par soi-même des phénomènes extérieurs ne devait pas être la véritable origine de "C'est vrai ? c'est bien vrai ?". Il semblait plutôt que ces mots eussent été, dès sa nubilité précoce, des réponses à des : "Vous savez que je n'ai jamais trouvé personne si joli que vous", "vous savez que j'ai un grand amour pour vous, que je suis dans un état d'excitation terrible". Affirmations auxquelles répondaient, avec une modestie coquettement consentante, ces "C'est vrai ? c'est bien vrai", lesquels ne servaient plus à Albertine avec moi qu'à répondre par une question à une affirmation telle que : "Vous avez sommeillé plus d'une heure - C'est vrai ?"(1).

Denis BERTRAND

(1) M. Proust, La Prisonnière, A la recherche du temps perdu, Gallimard, La Pléiade, T. III, p. 21.

L'improvisation, un sport linguistique



"Nos espoirs, c'est le public sportif qui les porte".

"Pourquoi dissimuler que nos regards louchent vers ces immenses marmites de ciment que remplit le public le plus avisé et le plus "fair-play" qui soit au monde : quinze mille personnes issues de toutes les classes sociales et venues de tous les horizons ? Ces quinze mille personnes qui paient leur place au prix fort et qui en ont pour leur argent, vous les trouverez là où l'offre et la demande sont harmonisées sainement. Vous ne pouvez attendre un comportement "fair-play" du côté des voies descendantes de l'art. La corruption du public qui fréquente nos théâtres vient de ce que ni ce public, ni le théâtre n'ont la moindre idée de ce qui doit s'y passer. Dans les salles de sport, au moment où les gens prennent leurs places, ils savent exactement ce qui va se passer ; et, lorsqu'ils sont assis, c'est exactement le spectacle attendu qui se déroule sous leurs yeux : des hommes entraînés déploient des forces qui leur sont propres et de la manière qui leur est la plus agréable ; avec une conscience aigüe de leurs responsabilités, mais en donnant l'impression d'agir pour le seul plaisir".

Bertolt Brecht

Écrits sur le Théâtre

Tome 1, p. 85

Edition l'Arche, Paris, 1972.

18, RUE D'ENGHEN, PARIS X^e TÉL. 523-15-10

THÉÂTRE DE L'ESCALIER D'OR

AVANT NOTRE SAISON PARISIENNE
DE JANVIER - FÉVRIER - MARS

TOURNOI
DE
NOËL

Les *Lundi 19 Décembre*
26 Décembre
et *Lundi 2 Janvier 84*
à 21 heures

"MATCH D'IMPRO"

spectacle de la **LIGUE D'IMPROVISATION FRANÇAISE**

Dimanche 4 Décembre 1983 : FR3 Nord-Picardie retransmet en direct au Canada le match d'improvisation qui oppose au Théâtre de la Commune d'Aubervilliers l'équipe canadienne de la LNI (Ligue Nationale d'Improvisation) à l'équipe française de la LIF (Ligue d'Improvisation Française). La salle est comble, Québécois et Français font l'ambiance. Chaque spectateur a reçu à l'entrée un prospectus avec le règlement de la ligue, sa claque (chausson en caoutchouc que l'on met l'hiver au Canada sur les chaussures pour les protéger de la neige) et un carton bicolore aux couleurs de chacune des équipes, bleu pour la LNI, rouge pour la LIF. Coup de sirène, les joueurs de chaque équipe vont s'entraîner durant cinq minutes sur l'aire de jeu au rythme des improvisations de l'organiste. Après la présentation solennelle des joueurs de chaque équipe et les hymnes d'usage, le match peut commencer.

EN 1977 DEJA

Les joutes d'improvisation, sous la forme que nous leur connaissons aujourd'hui, sont nées il y a quelques années, en 1977 exactement, d'une expérience tout à fait originale du THEATRE EXPERIMENTAL DE MONTREAL. A l'époque, le théâtre expérimental piétinait un peu partout, la participation du public étant dans l'ensemble toujours aussi fausse et artificielle. Un des animateurs du TEM, passionné de hockey sur glace, propose un pari un peu stupide, une gageure : partir des règles de hockey pour tenter de réconcilier théâtre et sport. Il est vrai qu'à l'époque, la majorité des Canadiens sont plus attirés par le hockey que par le théâtre. Le pari est tenu. La première joute a lieu le vendredi 21 octobre à minuit, devant une salle comble. La LNI est née.

Cette année là, on joue 17 parties et l'on doit à chaque fois refuser du monde à l'entrée des salles.

L'année suivante, à l'initiative de la Ligue, six équipes sont constituées et deux trophées institués : la coupe CHARADE et la coupe BEAUJEU. Les comédiens qui composent à l'époque ces équipes sont, en grande majorité, des professionnels et jouent souvent ailleurs. La LNI se produit seulement le Lundi à 21 heures (c'est le jour de relâche des théâtres) et, en ouverture de fin de semaine, comme disent les Québécois, le Vendredi à minuit. Les billets sont retenus très vite, impossible de s'en procurer à l'entrée.

Depuis, la Ligue s'est manifestée dans des salles de plus en plus grandes et le public a toujours suivi. La radio, puis la télévision ont diffusé les matches les plus importants, touchant ainsi le grand public.

L'enthousiasme est tel, qu'il est maintenant question de couvrir l'événement plusieurs fois par an, au même titre que les grandes manifestations sportives.

La LNI a fait également des déplacements en France au Festival d'Avignon, en 1982 et 1983, en Belgique et en Suisse. D'autres ligues sont nées : en France, la Ligue d'Improvisation Française. On pense déjà à un futur "Mundial" de l'improvisation avec des équipes de tous les pays francophones. En France, on commence à connaître un peu mieux l'expérience québécoise, la télévision y consacre même une émission hebdomadaire. Malheureusement, RING DINGUE qui passe le samedi sur TF1 n'a pas grand chose à voir avec les joutes de la Ligue.

UN JEU REGLE

L'improvisation a ses règles, des règles qui ne nuisent pas à la spontanéité du jeu, quand elles sont bien comprises.

Imaginons une grande salle, avec au milieu l'aire de jeu entourée de gradins. Ici, pas de scène frontale, de rideau de scène ; l'aire de jeu est de forme rectangulaire, plus petite qu'une patinoire de hockey. Elle est délimitée par des planches d'un mètre de hauteur. Il n'y a pas de glace, bien sûr, mais les improvisateurs ont pris l'habitude d'appeler "glace" l'aire de jeu. C'est donc sur la "glace" que vont se rencontrer les deux équipes composées chacune de six joueurs et d'un entraîneur. Chaque équipe a droit à deux remplaçants qui ne peuvent être présents pendant la partie. Les remplaçants peuvent être appelés à jouer si l'arbitre décide de l'expulsion d'un des six joueurs durant le match. Un arbitre principal, assisté de deux aides, arbitres de touche, règlent le déroulement de la partie : trois périodes de trente minutes avec une pause de dix minutes entre elles.

Chaque match reprend assez fidèlement le cérémonial du hockey : un organiste joue au début de chaque période et, à l'annonce de chaque improvisation, une musique de circonstance. Tout ce cérémonial est réglé par un maître de cérémonie.

Le match peut commencer. L'arbitre principal tire au hasard un carton dans une corbeille. Il y a environ trois cents cartons du même type qui donnent les indications suivantes :

- Titre de l'improvisation
- Nombre d'improvisateurs : de 1 à 6, avec la possibilité d'avoir des nombres inégaux par équipe : un rouge, deux bleus, des répartitions par sexe : un homme, une femme ou un nombre illimité de joueurs.
- La durée de l'improvisation : entre une vingtaine de secondes et une vingtaine de minutes.
- La nature de l'improvisation :
 - comparée : chaque équipe improvise à tour de rôle à partir des mêmes contraintes.
 - mixte : les improvisateurs de chaque équipe jouent ensemble sur le même thème et les contraintes imposées.
- La catégorie d'improvisation et, éventuellement les accessoires :
 - libre - comique - tragique - sans paroles - muette - à la manière de x etc...

L'arbitre principal lit à voix haute les indications qu'il a sur son carton, à l'attention du public et des joueurs de chacune des deux équipes. L'organiste ponctue chaque annonce par un mouvement rapide à l'orgue, en crescendo.

Au premier coup de sifflet, chaque équipe a vingt secondes pour se concerter avec l'entraîneur. Celui-ci doit choisir ses joueurs, donner quelques rapides indications et faire entrer le premier joueur sur la glace. Au second coup de sifflet, le match commence. Si l'improvisation est comparée, l'arbitre désigne, par tirage au sort, l'équipe qui peut commencer la première. Celle-ci a alors la possibilité d'exiger que l'équipe adverse commence.

A la fin du temps réglementaire, nouveau coup de sifflet. Les improvisateurs retournent à leur banc. L'arbitre demande alors au public de voter. Les spectateurs se servent alors du carton bicolore qu'ils ont reçu à l'entrée pour indiquer aux arbitres de touche la couleur de l'équipe qu'ils préfèrent.

Le public a aussi, à tout moment, le moyen de manifester son déplaisir ou son désaccord en jetant ses claques, soit sur la glace, soit sur l'arbitre. Quand il y a trop de claques, l'arbitre fait arrêter le jeu et balayer. Les arbitres de touche comptabilisent rapidement les points qui reviennent à chaque équipe.

L'arbitre principal est le véritable maître du jeu, il doit en faire respecter les règles et peut, à tout moment, distribuer des points de pénalisation et décider parfois de l'expulsion d'un joueur. Mais le public, en lançant ses claques, peut contester ses décisions et influencer le cours du jeu. L'arbitre se sert d'un second sifflet, le "gazou", plus doux que le premier, pour signaler une faute et en donne les motifs par l'intermédiaire du code gestuel, pour ne pas interrompre le jeu.

REGLEMENTS OFFICIELS (communiqués par la LNI)

- 1 - Le jeu consiste dans l'affrontement de deux équipes composées de six joueurs-improvisateurs (trois hommes - trois femmes) et d'un entraîneur. Chaque équipe doit s'adjoindre deux joueurs supplémentaires (une femme - un homme). Ces deux joueurs remplaçants ne peuvent être présents - en tant que joueur - lors du déroulement de la partie. Un arbitre et deux assistants veillent à ce que le jeu se déroule selon les règlements.
- 2 - Chaque partie a une durée de 90 minutes, c'est-à-dire trois périodes de trente minutes. Un arrêt de cinq minutes est prévu entre chaque période.
- 3 - A l'intérieur de la période de 30 minutes, il n'y a aucun arrêt du TEMPS, bien qu'il y ait arrêt du jeu.
- 4 - Une sirène annonce la fin de chaque période.
- 5 - Les improvisations sont de deux ordres :
 - A - Improvisation comparée : chaque équipe, à tour de rôle, doit improviser sur le même thème. L'équipe désignée au hasard par la couleur de la rondelle a le choix de commencer ou non.
 - B - Improvisation mixte : un ou des joueurs des deux équipes doivent improviser ensemble sur le même thème.
- 6 - Déroulement de chaque improvisation :
 - A - L'arbitre tire au hasard une carte qu'il lit à haute voix :
 - 1) Nature de l'improvisation (comparée ou mixte)
 - 2) Titre de l'improvisation.
 - 3) Nombre de joueurs (selon la nature de l'improvisation)
 - 4) Accessoires s'il y a lieu et catégorie de l'improvisation.
 - 5) Durée de l'improvisation.
 - B - Les joueurs et l'entraîneur ont vingt secondes pour se concerter et prendre place sur la glace. L'arbitre signale le début de l'improvisation par un coup de sifflet.
 - C - Dans le cas d'une improvisation comparée, la rondelle est lancée après la concertation de vingt secondes.
 - D - L'improvisation terminée, chaque spectateur est appelé à choisir l'équipe gagnante de l'improvisation en montrant la couleur de son panneau de vote correspondant à l'équipe de son choix.

- 7 - Si, à la fin de la première et de la deuxième périodes, l'improvisation n'est pas terminée, elle reprend au début de la période suivante, au point où elle s'était arrêtée (même position et reprise de la dernière réplique).
- 8 - Dans les quinze dernières minutes de la troisième période, seules les improvisations mixtes n'excédant pas huit minutes sont jouées.
- 9 - Advenant une égalité à la fin du temps réglementaire de 90 minutes, une période supplémentaire est jouée après un repos de cinq minutes jusqu'à ce qu'un point soit marqué.

COMPRENDRE LES REGLES.

C'est la première étape et, probablement la plus gratifiante, dans la découverte des subtilités de la compétition. On accède plus vite et mieux à une bonne compréhension des règles en pratiquant le jeu mais l'on peut aussi rester spectateur, à condition de trouver un public éclairé et de bons matches, ce qui n'est pas toujours le cas.

Les titres d'improvisations tournent en général autour de trois grands thèmes :

Les thèmes situationnels partent de lieux : "hôtel cosmopolite", "dans l'ascenseur", "un fou sur le toit", "eau profonde" ou de situations dont le développement impose l'évocation d'un lieu "lendemain de fête", "le bateau coule", "dans un filet", "ça bardait ce soir-là chez Clémence"...

Les thèmes généraux sont plus abstraits ("la vérité") et se prêtent à des interprétations plus variées. Un thème comme "délivrance" peut être improvisé avec beaucoup de liberté car la situation de départ n'est pas imposée. C'est aussi le cas de "confiance", "philosophie de cuisine", "voyage au bout de l'amour", "le voyeur", "horoscope", "maternité", etc.

Un thème comme "la puce" apparemment moins général que "délivrance" ou "l'héritage", n'impose cependant pas de situation cadre particulière et peut se prêter à des interprétations très ouvertes.

Les thèmes conversationnels partent de phrases, d'expressions figées souvent propres à l'oral que l'on peut considérer comme des amorces conversationnelles. Des phrases comme "c'est un beau dimanche, monsieur Julien..." ou "tiens, c'est toi !", "tu connais la dernière ?", "attends-moi devant la banque à deux heures" sont utilisées comme des déclencheurs d'expression au début de l'improvisation ou bien induisent une situation qui évoluera très progressivement pour intégrer la phrase-titre. L'aspect compétitif du jeu amène improvisateurs et entraîneurs à rechercher constamment l'originalité, surtout en improvisation comparée. Certains titres sont plus difficiles que d'autres : "la Tour Eiffel qui tue", "rencontre avec un lion", "la chaussure tragique" ou "vision shakespearienne d'un vol à l'étalage" sont moins évidents que "la chorale" ou "il y a une mouche dans la salade".

La polysémie de certains mots offre aussi des possibilités de jeu au second degré : la "puce" peut être électronique, "à coups de baguette" peut se jouer chinois, musical ou enfantin, "pied de poule" et "le filet" ont chacun au moins deux référents...

Dans "rencontre avec un lion", un improvisateur peut, après quelques pas sur la glace, opter pour une interprétation zodiacale du thème et imposer ce choix. On prend parfois un titre au pied de la lettre, faisant du rôle du "voyeur" une véritable profession attestée par une carte profes-

sionnelle. Ce type de détournement donne souvent des interprétations hautement surréalistes.

Le rôle de l'entraîneur est ici délicat. Chaque équipe n'ayant que vingt secondes pour prendre des décisions, il est impossible de consulter l'ensemble des joueurs et de prendre des avis. L'entraîneur doit choisir le joueur ou les joueurs les mieux placés pour commencer certaines improvisations et donner des indications les plus importantes. De toute façon, on ne peut, en vingt secondes, aller beaucoup plus loin dans la préparation et il arrive très souvent qu'une équipe aille sur la glace sans avoir de scénario en tête. Elle puisse alors son inspiration dans le cours du jeu lui-même. L'entraîneur peut aussi relancer le jeu en faisant entrer un nouveau joueur sur la glace, au moment le plus opportun.

Le genre d'improvisation, mixte ou comparée impose des stratégies de jeu assez différentes :

En improvisation comparée, les joueurs de chaque équipe, ensemble sur la glace, doivent coopérer, se faire littéralement des "passes" pour que l'improvisation soit suffisamment construite. Ici, pas de balle ou de ballon, mais des répliques, mots ou phrases, attitudes, gestes, mimiques. Le refus de passe en mixte est toujours pénalisé par l'arbitre car il est à l'origine d'improvisations chaotiques et sans grand intérêt.

En mixte, la rapidité avec laquelle une équipe investit la glace, imposant la situation de départ, peut être déterminante. Ainsi, dans "l'agonie du grand-père" l'équipe qui met en scène la première un gisant prend momentanément l'avantage. C'est un peu la même chose avec "Tu rentres tard" ou "Je t'ai cherché(e) partout" qui permettent à une équipe de prendre l'initiative. Mais des avantages de cette nature ne sont jamais tout à fait acquis. Dans les improvisations de durée moyenne, 4 à 8 minutes, le cours du jeu change et une équipe qui n'aurait pas saisi sa chance la première peut, en faisant basculer la situation à son profit, finir par maîtriser le jeu.

En comparée, c'est le tirage au sort qui détermine l'équipe qui devra commencer. On comprend que jouer le premier n'est pas toujours un avantage, l'équipe adverse ayant alors le temps de penser à une interprétation très différente, plus originale, voire même de pasticher l'interprétation précédente. Les improvisations comparées sont toujours un peu moins spectaculaires que les improvisations mixtes. Elles sont parfois très réussies et très poétiques car chaque équipe finit par avoir un stock de constructions, de canevas sur thèmes, toujours plus cohérents qu'en mixte, où l'imprévisible domine.

La durée de l'improvisation : elle peut aller d'une quinzaine de secondes à une vingtaine de minutes. Les contraintes temps sont importantes pour le déroulement de l'improvisation. Elles conditionnent le rythme et la structuration du jeu. Les erreurs, au début, sont toujours dues à une mauvaise appréhension des temps : on joue trop vite et, ce qu'on avait imaginé pour la fin, arrive avant le temps limite (il faut alors meubler les dernières secondes) ; on est surpris par le coup de sifflet de l'arbitre avant d'avoir pu mettre un terme au jeu. Les improvisations longues sont probablement les plus difficiles car les novices ont tendance, au début, à choisir des rythmes rapides. Il faut alors les entraîner au ralenti, à l'acceptation du silence, aux exigences de la construction réfléchie et posée d'un canevas de jeu.

Le nombre de joueurs : de 1 à 6 avec une variable où le nombre est illimité, c'est-à-dire que chaque équipe peut envoyer sur la glace le nombre de joueurs qu'elle veut, jusqu'à concurrence de 6. En mixte, les indications donnent parfois des nombres inégaux : 1 rouge et deux bleus par exemple. On peut aussi imposer le choix des sexes : un homme, une femme, deux hommes, etc. Le nombre de joueurs qui investissent la glace influence beaucoup le déroulement d'une improvisation et les stratégies de jeu. Il faut, de toute façon, que tous les improvisateurs présents sur la glace aient une participation active, ce qui n'est pas simple quand une équipe choisit d'utiliser tous ses joueurs ou bien, en mixte, avec un grand nombre de joueurs dans chaque équipe. Le plus difficile est de savoir être constamment attentif aux occasions d'implication apportées par les autres. Le choix du moment d'entrer dans le jeu ne peut pas dépendre d'une envie personnelle, il est étroitement lié au développement de l'improvisation car l'arrivée d'un joueur supplémentaire peut relancer l'action ou, au contraire, créer la confusion.

Les catégories imposées : difficulté supplémentaire, chaque thème d'improvisation doit être joué dans un registre : comique, tragique, mélodramatique, poétique, à la manière de x (Shakespeare, Molière, Edgar Poe, etc.) imposé par la fiche. Les improvisations sont parfois déclarées libres, les joueurs ayant alors le choix de leur registre. Cette nouvelle contrainte permet des variations à l'infini sur un thème. Source de trouvailles inattendues mais aussi, parfois, d'improvisations plates ou complètement ratées, la catégorie imposée réclame de la part de l'entraîneur et des joueurs un surcroît d'attention. Dans le feu de l'action, on oublie parfois de penser à Edgar Poe ou à Shakespeare. Les joueurs qui ne veulent pas prendre trop de risques, utilisent d'ailleurs une technique théâtrale éprouvée pour contourner la difficulté : l'intervention d'un narrateur qui sera imposée par la catégorie.

Certaines associations thèmes/catégories sont particulièrement subtiles: s'il est possible de jouer sans trop de mal le thème de "La chaussure tragique" en comique, il est beaucoup plus difficile de l'aborder en tragique. Il en va de même d'ailleurs de tous les thèmes graves.

Double arbitrage : si le juge suprême est en dernier ressort l'arbitre principal qui annonce par tirage au sort les contraintes que l'on vient d'évoquer et qui a le pouvoir de décider des pénalités, le public n'est jamais contraint au silence respectueux du spectacle théâtral. Ses interventions sont bruyantes, comme dans toute compétition sportive : il applaudit, interpelle, réagit. En lançant ses claques, il a le pouvoir d'intervenir à tout moment dans le déroulement du jeu, car il oblige ainsi l'arbitre à siffler une interruption pour balayage. Les claques pleuvent souvent sur l'arbitre lui-même quand une de ses décisions est contestée. Il y a donc des possibilités d'interaction régulatrice entre la rigueur, l'objectivité et parfois la sécheresse de l'arbitrage et l'affectivité, le parti pris d'un public souvent passionné. Ces liens directs entre joueurs et spectateurs libèrent le spectacle des contraintes de la cérémonie culturelle et, en responsabilisant davantage les "regardants", font du public un partenaire actif.

POURQUOI IMPROVISER :

L'acteur professionnel, l'élève dans une classe de langue, sont souvent prisonniers du modèle du texte écrit, à l'origine d'une transformation de la parole qui, du spontané, du quotidien, passe au spectaculaire, au théâtral.

L'improvisation, comme point de départ d'un travail d'expression

dramatique, est une technique déjà pratiquée par tous ceux qui ont tenté d'échapper à l'univers du théâtre traditionnel, centré sur le texte(1).

L'improvisation compétitive, telle que la conçoivent aujourd'hui les ligues, s'inspire largement de ces différentes pratiques. C'est une excellente introduction à l'univers théâtral. L'entraînement, nécessaire à la bonne maîtrise des règles, passe aussi par la formation de l'acteur, dégagée cependant du travail du texte. Cet entraînement se pratique en jouant et en analysant le déroulement du jeu. Il ne nécessite donc pas le recours systématique à des exercices isolés de mime ou d'expression corporelle qui, quand ils sont pratiqués à vide, n'offrent pas de réelles possibilités d'amélioration du jeu dramatique.

Les joutes d'improvisation se déroulant devant un public, l'entraînement doit servir à rendre intelligibles des règles de base qui ne sont pas sans rapport avec celles du spectacle théâtral :

1. Maîtrise de l'espace : il faut apprendre à utiliser toute l'aire de jeu (relativement étroite d'ailleurs) sans recourir à des accessoires ou costumes, sauf indications spécifiques dans les catégories imposées.
2. Travail du corps : apprendre à se placer pour être vu par tout le monde. Le corps est un élément essentiel du jeu, c'est avec le corps que seront concrétisés les espaces et symbolisés les objets.
3. Travail de la voix : se faire entendre par tout le monde. En improvisation cependant, cette attention accordée au public ne doit pas se faire par l'intermédiaire d'appels directs ou de clin d'oeil. Ce comportement relève du cabotinage, sanctionné par l'arbitre.
4. Travail du spectacle : le public doit comprendre ce qui est joué. C'est un contrat tacite passé entre trois partenaires : les improvisateurs, l'arbitre, le public. La préparation, même réduite à une concertation de vingt secondes et la construction du jeu doivent permettre de dire l'essentiel : placer la situation en n'escamotant ni le début ni la fin de l'improvisation. L'improvisation ne dissocie jamais le travail de l'acteur de celui de l'auteur. Improviser, c'est aussi "écrire" avec le corps et la voix une histoire qui se tient.

Chaque improvisation jouée sera donc suivie de phases de réflexion et d'évaluation qui déboucheront sur un travail d'entraînement à plusieurs niveaux. Nous donnons ici quelques conseils de base sans préjuger des stratégies qu'une équipe doit se trouver collectivement. L'entraîneur doit faire porter ce travail sur :

- l'espace : les amateurs ont tendance à jouer serré - l'entraînement consistera à jouer plus grand, à élargir en tentant d'utiliser tout l'espace disponible. On cherchera aussi à faire varier les configurations possibles d'une même situation en retenant progressivement les schémas essentiels : duos rapprochés, duos éloignés (conversation téléphonique) - scènes d'intérieur, scènes de rue, groupes compacts (file d'attente par exemple), groupes épars (marché, place de village, etc.)... Il faudra travailler aussi les déplacements, la mobilité dans l'espace servant à mieux concrétiser le déroulement d'une chronologie.
- le corps et la voix : on évitera les situations frontales du théâtre classique, sachant que l'aire de jeu est entourée sur trois côtés de spectateurs.

(1) Grotowski, Stanislavski, Boal, Le Living Theater, l'Odin Theater et d'autres.

Le travail du corps sera souvent plus une réflexion sur les signes et codes gestuels qu'une succession d'exercices d'expression corporelle. Ce qui est important, c'est d'apprendre à utiliser le corps pour exprimer tout ce qui ne pourra l'être par les procédés habituels du théâtre : accessoires, décors, musique. On insistera aussi sur l'économie des gestes en apprenant à éliminer progressivement les gestes inutiles, parasites ou trop personnels. On partira toujours des observations de détail, faites pendant le déroulement du jeu, pour apprendre à faire respecter ces conventions.

- La construction dramatique : en dehors de la structuration du jeu et du travail que l'on peut prévoir sur l'organisation du récit, un entraînement plus spécifique à l'improvisation compétitive doit prévoir des exercices :
 - d'écoute, l'improvisation réclamant une très grande attention. Il faut apprendre à être constamment mobilisé par la parole de l'autre, sans chercher à se préparer une réplique mais pour, au contraire, ne pas perdre l'occasion d'intervenir au meilleur moment.
 - de conversation pour lutter contre le vide ou la réplique gratuite. On fera ces exercices en tandems, graduellement sur 1, 2, 3 ou 4 répliques, en variant les rythmes et à partir d'amorces conversationnelles linguistiques ou thématiques. Ces exercices d'échanges peuvent aussi être pratiqués avec des balles ou ballons qui, associant le geste à la parole, matérialisent encore mieux les réseaux. On pourra, plus tard, compliquer les échanges en introduisant l'imprévisible ou l'insolite par des répliques inattendues, ironiques ou par des jeux de mots.
 - de transposition pour prendre l'habitude d'échapper aux clichés et aux stéréotypes et d'aborder les thèmes imposés de façon originale. Mettre l'équipe adverse en difficulté, c'est souvent faire basculer le cours du jeu en introduisant un élément insolite qui va remettre en question la logique de la situation de départ.

Il n'y a pas d'orthodoxie en matière d'entraînement. On pourra s'inspirer de toutes les pratiques qui favorisent l'improvisation et la spontanéité, à condition toutefois que cette démarche se fasse réellement en groupe et que l'entraîneur ne se prenne pas pour un metteur en scène omniprésent et omnipotent(2).

Au-delà de la sensibilisation à l'univers théâtral, cette technique présente d'autres intérêts évidents. La compétition qui la caractérise et la rapproche du sport pourrait déplaire à des éducateurs soucieux d'égalitarisme et peu perméables aux enjeux du sport comme spectacle. L'improvisation compétitive a pourtant des vertus éducatives réelles :

- . C'est un excellent apprentissage du travail en groupe qui demande un grand sens de l'écoute, une attention soutenue, une recherche constante de la cohésion. Beaucoup d'acteurs professionnels, venus

(2) On trouvera de précieux conseils dans l'ouvrage de J.P. Ryngaert : le jeu dramatique en milieu scolaire, CEDIC, Paris, 1977.

au début à l'improvisation en croyant participer à une partie de plaisir, ont dû abandonner quand ils se sont aperçus qu'ils étaient incapables de construire à plusieurs un spectacle cohérent sans le secours d'un texte.

- L'improvisation développe l'imagination, l'esprit de recherche et de renouvellement. L'improvisateur apprend à jouer avec le vide devant lui. Il lui faut construire un personnage, un récit cohérent. En improvisation, le message, c'est soi. On transmet ce que l'on est : une présence physique et, rien n'est jamais définitivement acquis.
- Elle favorise la maîtrise de soi, une meilleure perception du temps et la recherche de nombreuses stratégies de jeu. La multiplication des contraintes et la rigueur des règles compliquent et multiplient les stratégies en mettant les joueurs devant des décisions importantes : choix du personnage, du moment de l'entrée dans le jeu, du type d'implication dans la situation en fonction du jeu adverse : tactique offensive ou défensive. Tout joueur doit apprendre à réagir vite dans les improvisations courtes et à l'inverse, se dominer suffisamment pour construire posément son jeu dans les improvisations longues.

En outre, nous pensons que l'improvisation compétitive a aussi un intérêt plus spécifiquement linguistique et qu'elle pourrait donc intéresser le formateur en techniques d'expression ou le professeur de langues vivantes(3).

Certains titres favorisent l'emploi répété de structures grammaticales ou d'actes de parole en rapport avec une programmation linguistique. "C'est plus ce que c'était..." engage les joueurs dans l'évocation du passé et les conduit à utiliser l'imparfait et le passé composé. Il en va de même de "Souvenirs d'enfance", "De mon temps, moi, monsieur...", "Il était une fois...", "Tu te souviens, Jules...", "Tu rentres tard...". Des titres comme "Conseils à ceux qui partent", "Ah, si j'avais su...", "Si on gagnait au loto..." induisent le conditionnel. Il y a de fortes probabilités d'apparition du partitif et des quantitatifs avec "Remèdes de grand-mère", "Les courses du dimanche", "Troc", "Comment faire un gâteau sans farine", etc.

Dans d'autres cas : "Le savant fou", "Je cherche un machin pour accrocher une lampe au plafond", "Je voudrais des élastiques pour manches de chemise", les rapprochements seront d'ordre thématique.

L'aspect réglé et compétitif du jeu présente des analogies évidentes avec l'entraînement à la communication en langue maternelle et en langue étrangère. La pénalisation des refus de passes, des obstructions de jeu, des refus de thèmes ou de catégories, habitue progressivement les joueurs à la maîtrise des tours et des fils de parole.

D'autre part, il n'est pas complètement utopique de pratiquer l'improvisation avec des débutants en langue étrangère, à condition

(3) Nous comptons développer cet aspect particulier du travail en improvisation dans une prochaine publication où l'on proposera des thèmes, des procédures d'entraînement en rapport avec un programme linguistique ou un progression de méthode.

que la phase initiale de compréhension des règles se fasse en langue maternelle et que l'on passe graduellement à la langue cible. Une telle démarche présente l'avantage d'habituer très tôt les apprenants :

- à s'engager, sans le secours d'un texte, dans des situations de communication spontanées.
- à tenter de communiquer très tôt avec une grande économie de moyens linguistiques.
- à utiliser toutes leurs ressources pour communiquer : gestes et parole, maîtrise de l'espace, etc.

Enfin, l'improvisation compétitive vient compléter la panoplie des techniques d'expression dramatique que nous connaissons actuellement, en particulier les simulations et jeux de rôles, avec un apport ludique plus affirmé et une meilleure intégration de l'imaginaire.

Jean-Marc CARE

Comprendre la gestualité

1. Les méthodes d'étude des gestes et des mimiques.

La multicanalité de la communication humaine (canal acoustique + canal verbal) pose un problème de corrélation entre la chaîne verbale et la chaîne posturo-mimo-gestuelle. Il est certain que ces deux chaînes sont étroitement associées lors d'une interaction, mais l'appariement de leurs signaux est souvent difficile en raison de leur différence de nature et de la difficulté du choix des unités à considérer comme signal.

En effet, la différence de nature, sonore ou visuelle des deux chaînes, a des conséquences sur leurs propriétés : la chaîne verbo-acoustique est discontinue, formée de segments vocaux séparés par des pauses et elle est inexistante en l'absence d'émission. Elle se prête aisément à la transcription graphique grâce à l'écriture et à l'oscillographie, et les unités constitutives des segments vocaux - phonèmes et morphèmes sont assez faciles à définir. La chaîne visuelle est au contraire continue ; l'émetteur ne peut pas ne pas émettre une image au moins posturale et une expression faciale, et il n'existe aucun procédé de transcription du geste analogue à ce qu'est l'écriture pour l'émission orale.

D'autre part, la chaîne verbo-acoustique est linéaire, pratiquement unidimensionnelle sur un axe temporel : ses unités constitutives sont obligatoirement successives (on ne peut prononcer deux mots en même temps) alors que la chaîne gestuo-visuelle est tridimensionnelle, permettant aisément la juxtaposition des unités voire l'émission d'unités contradictoires dont la description précise sera complexe.

Les principales difficultés méthodologiques découleront en grande partie des caractères précédents :

- nécessité et difficulté de choisir les unités mimogestuelles et de les décrire,
- nécessité et difficulté de corréler les unités précédentes avec celles du canal verbal.

2. Typologie fonctionnelle de la gestualité communicante.

Il est souvent pratique pour définir le profil gestuel d'un interactant ou pour comparer les variations quantitatives des gestes selon les situations, de regrouper les diverses unités kinémorphiques en catégories fonctionnelles. Plusieurs classifications ont été proposées plus ou moins détaillées. Ainsi G.F. MAHL (1968) distingue deux grandes catégories : la gestualité communicative et la gestualité autistique, A. GREIMAS (1968) en propose trois : la gestualité modale programmant la communication, la gestualité attributive exprimant les attitudes et les états intérieurs, et la gestualité mimétique liée aux contenus du discours.

Mais il est souvent nécessaire d'atteindre un niveau d'analyse plus précis et les auteurs contemporains (P. EKMAN et W.V. FRIESEN, 1969, J. COSNIER, 1976) s'inspirent de la classification déjà détaillée proposée en 1941 par D. EFRON.

Nous en développerons ici une adaptation française selon le plan suivant :

Gestes communicatifs	quasi linguistiques		
	Syllinguistiques	Phonogènes	
		Coverbaux	Paraverbaux
			Expressifs
			Illustratifs
	Synchroni- sateurs	Phatiques	
Régulateurs			
gestes extra-communicatifs	autocentrés		
	ludiques		
	de confort		

2.1. Les quasi linguistiques ("emblematic movements" d'EFRON).

Ce sont des gestes qui peuvent être utilisés pour communiquer sans l'usage de la parole dont ils constituent un équivalent : par exemple : "stop" le bras devant soi horizontal, la paume relevée tournée

vers l'avant, les "saluts", le "ras le bol" main passée à la hauteur du front etc. On peut en établir des répertoires de 150 à 200 unités pour chaque communauté socio-linguistique, certains très mimétiques sont compris par tous, mais il en existe toujours quelques dizaines qui sont conventionnels et hermétiques aux non-initiés.

Les quasi linguistiques se caractérisent par leur aptitude à être utilisés seuls, mais ils sont aussi parfois associés à la parole et ils entrent alors dans la catégorie des coverbaux : illustratifs le plus souvent.

On a pu remarquer qu'ils servent fréquemment à exprimer des appréciations ou des sentiments plutôt négatifs, dépréciatifs ou agressifs (malédiction, menaces, etc.) qui peuvent être ainsi signifiés sans être dits.

2.2. Les syllinguistiques sont tous les gestes associés à la chaîne verbale.

2.2.1. Les phonogènes servent à la production de la parole : mouvements des organes phonatoires qui peuvent faciliter dans certains cas la compréhension verbale (lecture labiale).

2.2.2. Les co-verbaux qui comprennent :

- les para-verbaux analogues aux éléments vocaux prosodiques, ils peuvent servir à renforcer l'intonation ("intonatifs") et se traduisent alors par les "battements" de main et/ou de tête, ou à accompagner le développement logique de la pensée ("idéographes"). Certains de ces para-verbaux ont été décrits comme "marqueurs syntaxiques" par BIRDWHISTELL qui souligne qu'ils sont propres à chaque langue. Pour l'anglo-américain cet auteur décrit ainsi des marqueurs pronominaux, des marqueurs de pluralisation, des marqueurs verboïdes, des marqueurs d'aires et des marqueurs de manière.

Ils sont retrouvés pour le français à peu près analogues à ceux décrits pour l'anglais. Signalons cependant que ces marqueurs sont facultatifs et qu'ils sont liés à la spontanéité de l'interaction (ils deviennent rares, voire absents lors d'une récitation de texte).

- les illustratifs associés au contenu du discours, servent à préciser le référent ("déictiques" : par exemple pointer du doigt), à en figurer l'organisation spatiale ("spatiographiques" : par exemple décrire un itinéraire ou expliquer ce qu'est un escalier en colimaçon), à en mimer l'action ("kinémimiques") ou la forme ("pictomimique"). Certains illustratifs sont de simples adaptations des quasi linguistiques, et peuvent être associés à des para-verbaux.

- les expressifs connotent le discours. Ce sont essentiellement des mimiques faciales parfois renforcées par des postures et des gestes.

Les expressifs ont une valeur universelle mais leur usage et donc leur fréquence est contrôlée par la culture.

2.2.3. Les synchronisateurs vont constituer les instruments de la pragmatique conversationnelle avec :

- les phatiques, qui sont surtout le fait du locuteur. Ils lui servent à vérifier le bon fonctionnement du canal et à apprécier la qualité de la réception du message. Ce sont essentiellement les regards et les mouvements de tête vers l'auditeur, parfois un contact physique (main sur l'épaule ou le bras).

- les régulateurs sont généralement les réponses de l'auditeur aux phatiques émis par le locuteur. Ce sont les hochements de tête, et les mimiques expressives, synchrones des mimiques du locuteur.

Phatiques et régulateurs jouent un rôle essentiel sur lequel nous reviendrons, pour le bon déroulement de l'émission parolière, et pour assurer convenablement la distribution de la parole tour à tour entre les deux interactants.

2.2.4. les extra-communicatifs sont des gestes qui paraissent étrangers à la fois à la communication et à sa pragmatique bien qu'ils surviennent au cours de l'interaction.

Ce sont :

- les gestes autocentrés : grattages, onychophagie, etc.
- les manipulations d'objets et les activités "ludiques" automatiques : dessins automatiques et gribouillages, allumage et fumage de cigarettes, pliage de papier, etc.
- les mouvements de confort : croisement de jambes, de bras, changements de position, balancements, etc.

En fait, leur dénomination d'extra-communicatifs signifie simplement qu'ils n'ont pas de rapport évident et officiel avec la communication, mais ils n'apparaissent pas au hasard et sont souvent indirectement en rapport étroit avec l'interaction.

Ils traduisent souvent une attitude (fatigue, attention, gêne, etc.) vis-à-vis du discours et jouent ainsi un certain rôle méta-communicatif. Mais ils ne reçoivent pas de rétroaction directe de l'interlocuteur qui feint généralement de les ignorer bien qu'il les perçoive et en tienne éventuellement compte à son insu.

3. Les fonctions de la gestualité dans l'interaction conversationnelle.

Quels sont les rôles des différents types de gestualité ? Quel est leur niveau d'intervention principale ? A quoi et à qui sont-ils essentiels : à l'émetteur - à l'énoncé - au récepteur ? C'est poser maintenant le problème des fonctions de la gestualité dans l'interaction conversationnelle.

3.1. Les fonctions au niveau de l'énoncé :

Les fonctions de la posturo-mimo-gestualité sont les plus claires et les plus explicites au niveau de l'énoncé manifeste pour contribuer à sa sémantique soit connotative, soit dénotative et pour en compléter la prosodie :

- les gestes, en effet, vont connoter (en particulier par les postures et les mimiques expressives) soit l'attitude des locuteurs par rapport à l'énoncé verbal (assurant ainsi une fonction métacommunicative)

soit le contenu du discours lui-même (participant de manière attributive ou redondante à la constitution de l'énoncé).

Ex. : "Tu vas voir si tu continues..." accompagné d'une mimique de sourire et d'un hochement de la main droite ouverte, doigts joints en direction de l'allocutaire : la mimique constitue une dénégation de la menace verbo-gestuelle.

Ex. : "Il a pêché une truite..." avec geste des mains s'écartant les pouces relevés vers l'extérieur et une mimique "admiration".

Ex. : "Il a pêché une truite..." avec geste des deux index se rapprochant et mimique "ironique".

- les gestes illustratifs (particulièrement les spatiographiques, déictiques et pictomimiques) vont s'associer au texte verbal pour le compléter et concourir à sa fonction dénotative.

- S'ajoute à ces fonctions contextuelles, le renforcement prosodique des gestes paraverbaux qui soulignent les intonations, appuient l'emphase et les moments forts du discours. C'est le Classique Art Oratoire.

Cependant à cet apport explicite, s'ajoute un rôle beaucoup moins officiel qui fait de la posturo-mimo-gestualité le véhicule de l'implicite selon l'expression de MEHRABIAN, ou le "canal de fuite".

Les dispositions psychologiques profondes du sujet, ses préoccupations, ses intentions éventuellement inavouées sont susceptibles de transparaître à son insu à travers ses postures et sa mimogestualité concourant ainsi avec les autres informations visuelles (morphotype, vêtements, etc.) à produire sur l'allocutaire une impression permanente ou passagère qui peut influencer le cours de l'interaction.

MEHRABIAN a montré que quand deux personnes sont placées en face à face, chacune évalue l'autre selon 3 critères : le degré d'intimité, le statut de dominance, le niveau de vigilance. Aux U.S.A., l'intimité offerte est déduite de la proximité, de l'inclinaison posturale et de la fréquence du contact visuel ; le statut du degré de relaxation posturale ; et la vigilance de l'activité mimogestuelle, de la variabilité intonative et du débit parolier. Cependant le poids des signaux visuels dans la connotation globale d'autrui n'est pas accessoire.

Des études expérimentales sur les connotations provoquées par les signaux visuels et les signaux acoustiques émis par un même sujet, ont montré qu'il n'y a pas forcément concordance entre elles, et que dans une situation de communication totale les informations visuelles induisent les impressions dominantes.

Enfin sur un plan plus conscient, nous avons déjà signalé que le système quasi linguistique était particulièrement apte à transmettre des informations jugées inconvenantes voire indicibles : injures, malédictions, expressions dévalorisantes et agressives.

Dans une situation d'interaction conversationnelle l'énoncé total

sera donc la résultante d'une distribution multicanale des informations, susceptible de modaliser considérablement l'énoncé verbal.

3.2. Les fonctions au niveau de la pragmatique conversationnelle.

Aucune conversation ne peut se dérouler sans la mise en jeu d'un complexe de conventions proxémiques et stratégiques propres au langage parlé et auxquelles participent de façon parfois décisive les unités posturo-mimo-gestuelles que nous avons dénommées "synchronisateurs" de l'interaction. Ces unités synchronisatrices sont étroitement associées à des unités vocales et/ou verbales. S. DUNCAN (1976) a essayé de systématiser cet ensemble hétérogène dans l'intention de décrire le système de prise de parole (turn-system). Ainsi décrit-il 3 "signaux" pour le locuteur et 2 "signaux" pour l'auditeur.

3.2.1. Pour le locuteur :

- le signal d'échange (speaker-turn-signal) ; composé de plusieurs indices : syntaxiques (fin de phrase), intonatifs, gesticulatoires (fin de geste), verbaux (syntagmes "sociocentriques" : "etc...", "voyez-vous", "n'est-ce pas"...) auxquels nous ajouterons le regard et la pause.

- le signal gesticulatoire (speaker-gesticulation-signal) qui est inhibiteur de l'échange de parole et consiste en un maintien du geste.

- le signal phatique (speaker-within-turn-signal) marqué par une orientation tête - regard vers l'auditeur associé à la fin d'une unité de discours.

3.2.2. Pour le récepteur :

- les régulateurs (back-channel-signal) sont généralement des réponses au précédent et comprennent des indices vocaux et verbaux : "hum !", "oui", "exact", "tout à fait", etc., des compléments de phrases, des demandes d'éclaircissement ("comment cela ?" "mais pourquoi ?", "expliquez-moi", etc.), de brèves reformulations, et les classiques hochements de tête. Mais à cela nous ajouterons le contexte mimique : sourires et autres connotations qui attestent de l'écoute, ainsi que les mimétismes mimogestuels (mouvements échomimiques parfois très développés).

- le signal de prise de parole (speaker-state-signal) : avec le détournement du regard, le début de la gesticulation syllinguistique, l'inspiration préparatoire à la prise de parole, et une intensité vocale accentuée sur les premiers phonèmes.

Cette systématisation est pratique et DUNCAN l'appuie sur une étude statistique importante ; elle reste cependant assez schématique et, à notre avis, met sur le même plan deux ordres de phénomènes sensiblement différents : les signaux qui concourent au déroulement du discours, et ceux qui permettent les changements de parole. Tous servent à la synchronisation et à la stratégie conversationnelle, mais leurs effets sont presque opposés : les premiers sont destinés à prolonger le discours du locuteur, les seconds à l'interrompre.

3.3. Les fonctions au niveau du processus énonciatif.

Si la posturo-mimo-gestualité contribue à la composition de l'énoncé

total et à la réussite de l'interaction, c'est-à-dire joue un rôle bénéfique pour la réception, elle intervient aussi de façon importante quoique moins soupçonnée au niveau de l'émission.

Ces fonctions au niveau du processus énonciatif paraissent doubles et complémentaires : la facilitation cognitive, la régulation personnelle.

3.3.1. La facilitation cognitive correspond à l'aide qu'apporte le geste à l'activité générative locutoire. La chaîne verbale est le résultat d'un travail de codage d'un matériel hétérogène en un système homogène, selon des règles génératives qui nécessitent une organisation hiérarchique et une anticipation de l'énoncé en fabrication.

Or quelques remarques sont à faire :

- l'habileté dans le maniement de la parole ne s'accompagne pas d'une diminution de la gestualité, au contraire et CICERON l'avait déjà noté.

- l'activité gestuelle persiste en absence du canal visuel (dos à dos, téléphone) même si elle se modifie en faveur des mouvements autocentrés. Elle n'est utile manifestement qu'à l'émetteur.

- la gestualité co-verbale est acquise dans l'enfance conjointement au langage et n'est pas le résidu de la gestualité préverbale.

- la gestualité coverbale illustrative et idéographique anticipe souvent les paroles correspondantes.

Ainsi la gestualité apparaît liée de façon profonde et non consciente au discours verbal.

De plus, des études plus précises de la distribution temporelle des diverses activités motrices, ont mis en évidence leur étroite association avec la structure temporelle et sémantique du discours verbal.

SCHEFFLEN, dès 1965, avait signalé que plusieurs types de mouvements se déroulent simultanément au discours, les plus longs et les plus lents marquant les unités les plus larges du discours, et les plus courts ne faisant que souligner une unité morphémique voire syllabique.

Il distinguait ainsi selon un ordre croissant : les points, les positions (séquence de points), les présentations (l'ensemble des positions), et de nombreux auteurs ont relevé que les changements de thème s'accompagnaient souvent de modifications posturales.

KENDON (1972) pousse plus loin l'analyse et confirme qu'il y a pour la gestualité une structure hiérarchique isomorphe et anticipatrice de la parole.

Les positions posturales de variation lente seraient liés aux "paragraphes" et aux longues périodes du discours, les modifications segmentaires : les positions de la tête et des mains seraient liées aux phrases, et les mouvements brefs des mains, le regard et les expressions faciales aux mots et aux propositions.

Ainsi, à l'organisation hiérarchique de la chaîne parlée paraît s'articuler une organisation hiérarchique de la chaîne posturo-mimo-gestuelle, cette dernière anticipant la première à laquelle elle paraît fournir un support.

L'importance de cette participation intime du geste à l'activité locutoire créative de l'émetteur est attestée par sa diminution, voire sa disparition lors d'une récitation ou d'une lecture, ce qui contraste avec sa réapparition chaque fois que l'élaboration discursive met en jeu un certain travail de créativité intellectuelle.

3.3.2. La régulation personnelle dépend de la personnalité du locuteur: chacun va utiliser l'activité parolière selon un style qui lui est propre et qui tendra, avec plus ou moins de bonheur, à assurer son adaptation affective et émotionnelle à la situation, ou comme l'a souligné ARGYLE à obtenir un compromis économique entre les tendances contradictoires qui sous-tendent toute interaction : fuite/rapprochement, amour/agressivité, etc. On sait déjà que l'organisation défensive de chacun et sa stratégie d'adaptation habituelle vont s'extérioriser dans la syntaxe et le style énonciatif mais ceci est tout aussi vrai pour l'activité gestuelle qui leur est, comme nous l'avons vu, étroitement liée.

Cependant, la parole et le geste n'auront pas forcément les mêmes capacités réductrices sur les états de tension interne. Il a été montré par des procédés d'enregistrement polygraphiques simultanés d'activité verbale, d'activité motrice et d'activité végétative, que les réactions émotives étaient selon les individus plus ou moins sensibles à la parole ou au geste. Chacun ayant ainsi une "organisation verbo-viscéro-motrice" qui lui est propre et la parole et le geste ayant dans cette organisation un rôle régulateur variable ; certains sont plus "verbalisés" et d'autres "motorisés".

4. Conclusion.

Une réflexion sommaire sur les différences entre l'Oral et l'Écrit pourrait faire croire que l'oral est simplement un écrit de mauvaise qualité, en particulier par ses nombreuses incorrections grammaticales et ses ambiguïtés syntaxiques et sémantiques. Bien parler est d'ailleurs souvent synonyme de parler comme on écrit.

Or l'étude des éléments posturo-mimo-gestuels nous fait percevoir que la réalité est sans doute plus complexe : le "texte" oral n'est pas un texte écrit incomplet, c'est un texte hétérogène dont la partie verbale est conçue pour être complétée par des éléments non verbaux : vocaux et gestuels. Il serait donc tout aussi juste de dire que l'Écrit est un Oral privé de la voix et du geste... Cependant l'apport de la mimogestualité est plus qu'un simple étayage de la verbalité. Nous avons vu que ses fonctions sont diverses : co-verbales, contribuant alors à la sémantique et à la syntaxe, synchronisatrices en permettant la pragmatique de l'interaction, mais aussi régulatrices de l'énonciation en assurant un correct ajustement psychologique au difficile travail cognitif et émotionnel auquel est soumis le sujet en situation de créativité locutoire. C'est probablement surtout pour cette dernière raison que la mimogestualité est le véhicule privilégié des aspects implicites de la communication.

Quoiqu'il en soit, et quelles que soient leurs fonctions, les gestes dans leur forme et leur usage sont très strictement définis selon les groupes socio-culturels. On n'invente pas les gestes conversationnels même si chacun, comme il le fait pour le langage parlé ou écrit, les utilise selon un style qui lui est propre.

Ces notions risquent d'avoir quelques conséquences pédagogiques intéressantes : une meilleure maîtrise de la gestualité communicante s'accompagnerait dans bien des cas d'une meilleure élaboration verbale, de même qu'une familiarisation avec la gestualité propre d'une culture faciliterait probablement l'apprentissage et l'usage de la langue parlée correspondante, c'est du moins une hypothèse que formulent actuellement de nombreux didacticiens des langues vivantes.

Jean MOUCHON

Bibliographie

- BIRDWHISTELL (R.L.) : "Kinesics and context" :essays on body motion communication.
University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1970.
- CONDON (W.S.) : "Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns".
Journal persons and mental disease 143, pp. 338-347, 1964.
- COSNIER (J.) : "Communication non verbale et langage".
Psychologie médicale, 9-11, pp. 2033-2049, 1976.
- DUNCAN (S.J.) ; FISKE (D.W.) : "Face to face interaction".
L. Erlbaum, 1977.
- EKMAN (P.) ; FRIESEN (V.W.) : "The repertoire of non verbal communication"
Semiotica 1, pp. 49-97, 1969.
- GREIMAS (A.J.) : Pratiques et langages gestuels.
Langages 10, pp. 3-49, 1968.
- KENDON (A.) : "Some relationships between body motion and speech".
Studies in dyadic communication, ed. Siegman AW, Pope B, Pergamon Press, 1972.
- MEHRABIAN (A.) : "Non verbal communication".
Chicago Aldine-Atherton, 1972.
- SCHEFFLEN (A.E.) : "Communicational structure".
Indiana University Press, 1973.

Eléments de pictionnaire

Nous voudrions montrer ici que les graphèmes occidentaux sont aussi propres que les idéogrammes chinois à donner une représentation iconique des objets ou des concepts, à réconcilier en somme signifiant et signifié et faire ainsi mentir SAUSSURE. Les caractères alphabétiques latins ont, comme d'autres écritures, des potentialités idéogrammatiques et font du signe linguistique une entité moins arbitraire et immotivée qu'on a bien voulu le dire. Pour peu qu'on le maltraite gentiment, le signifiant d'un mot retrouve une certaine analogie avec son référent.

Le débat n'est pas d'hier, philosophes et écrivains ont tenté cette réconciliation. APOLLINAIRE, MALLARME et bien d'autres à la suite ont "remotivé" le signe linguistique en jouant sur l'espace et en quittant parfois la linéarité alphabétique. Les graphistes concepteurs de messages publicitaires ont donné à la lettre isolée de nouvelles possibilités analogiques. Ainsi, il suffit de faire tomber à l'interligne inférieure les trois O de locomotive pour avoir très vite l'image de l'engin, de remplacer le A de Paris par la Tour Eiffel pour évoquer immédiatement la capitale française, d'écrire une pluie de pluie pour qu'il pleuve. La publicité nous a aussi sensibilisé à d'autres calligraphies : ces lettres couvertes de glace dans FROID, pleines d'épines dans C A C T U S ou tigrées dans TIGRE.

En explorant systématiquement ces déformations alphabétiques, nous obtenons des pictogrammes, signifiants parfois étranges mais encore suffisamment familiers pour être lus. Avec un peu de chance et beaucoup de travail, les résistances tombent et le dictionnaire s'anime. Dans les pages qui suivent, on remarquera que la procédure la plus complexe consiste à quitter la linéarité alphabétique, c'est-à-dire à conserver toutes les lettres, sans en transformer ni la forme ni les contours. C'est le cas par exemple de ABRI, CLE, CRIER, ESCALIER, LONG, MONTAGNE, MOI, RIRE, ROULER, RUBAN, TOIT, TURNER, TRIANGLE, etc...

La frontière reste floue avec des pictogrammes qui, sans forcément remettre en question la linéarité alphabétique, jouent sur la calligraphie. C'est ici la matérialité du contour de la lettre qui crée de l'analogie. Ainsi, chaque lettre du mot ABEILLE est un essaim, les premières lettres de ARRACHER sont littéralement arrachées, le BOA s'entortille dans sa peau de serpent, le verbe BRULER s'enflamme, un miroir imaginaire est brisé dans BRISER, la CORDE n'est pas en nylon. Un cas limite : la CHEMINEE fume mais son H reste bien une lettre de l'alphabet.

La troisième voie semble royale... Rien n'est plus simple, en effet, que de remplacer une des lettres du mot à traiter par son référent le plus immédiat, à condition que celui-ci épouse assez bien le contour de la lettre choisie. Ainsi, à l'ECHELLE pourriez-vous grimper ? Les deux B de ABBE ne sont pas parfaitement transparents pour tout le monde mais si l'ARBRE n'est toujours pas l'impossible représentation iconique du signifié, c'est quand même un arbre ! Quoi de plus représentatif que le O d'ARROSER, le A de ANGE ou d'AIGLE, le O d'ATOME, celui d'ESCARGOT. Un E majuscule ressemble très vite à une prise électrique mâle et un O un peu écrasé à un écrou.

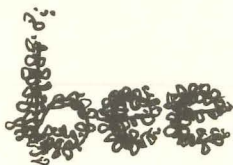
Il faudrait explorer plus avant une quatrième voie offerte par la redistribution du mot dans l'espace. C'est le cas de REFLET mais ce pourrait être aussi celui de GOMME, LIBERTE, PLUIE, etc.

GOMME
GOMM
GOM
GO
G
...
.

LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE
LIBERTE



La langue cible choisie n'est pas toujours déterminante pour la conception des entrées pictogrammatiques, par exemple :



BEE, bee
ABEILLE, nf



KEY, key
CLÉ, nf

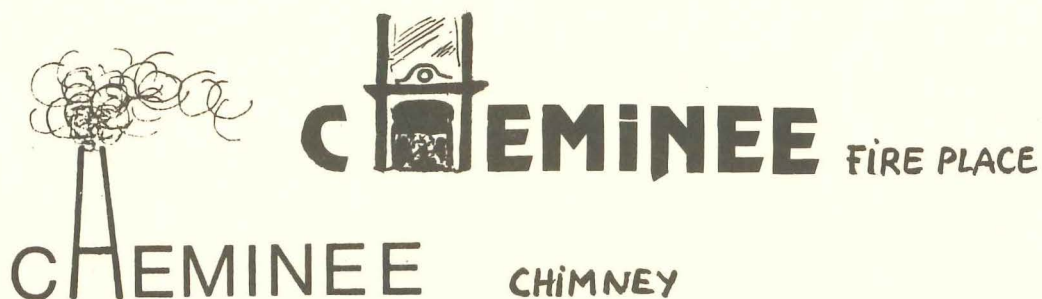
reprennent le même traitement que la version française.

Dans d'autres cas, par contre, la structure alphabétique du mot impose de nouveaux réassemblages, par exemple :



PLANE, plane
AVION, nm

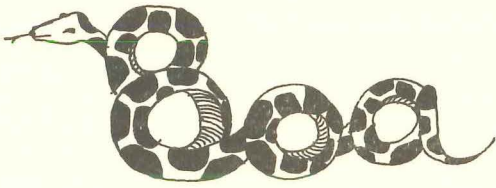
Reste le problème du découpage sémantique des mots polysémiques qui peut être en partie résolu par le dédoublement de certains pictogrammes :



Nous vous livrons quelques extraits de ce pictionnaire, objet de pur plaisir, peut être pédagogiquement utile quand même.

Jean-Pierre BLANCHARD, professeur
d'arts plastiques à l'Ecole Normale
de Rouen.

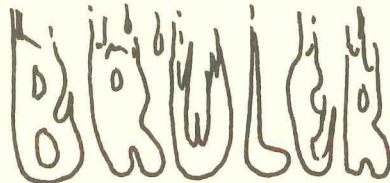
Jean-Marc CARE



BOA	boa	n.m.
<i>boa</i>	<i>Boa</i>	<i>n.m.</i>

BALLOON

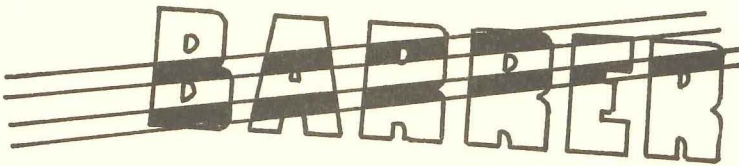
BALLON	ballon	n.m.
<i>ball, balloon</i>	<i>Ball</i>	<i>n.m.</i>



BRULER	brûler	v.
<i>burn</i>	<i>verbrennen</i>	

~~BRISER~~

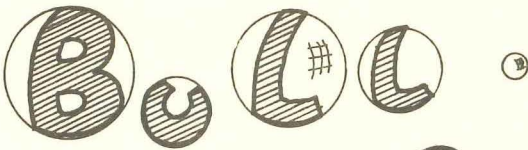
BRISER	briser	v.
<i>brake</i>	<i>zerbrechen</i>	



BARRER	barrer	v.
<i>strike out</i>	<i>versperren</i>	

BOBINE

BOBINE	bobine	n.f.
<i>bobbin</i>	<i>Spule</i>	<i>n. f.</i>



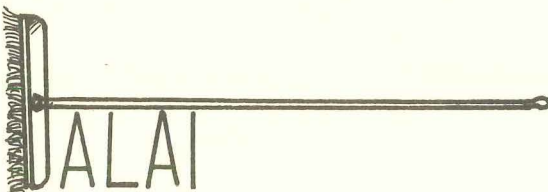
BULLE	bulle	n.f.
<i>bubble</i>	<i>Blase</i>	<i>n. f.</i>

BIJOU

BIJOU	bijou	n.m.
<i>jewel</i>	<i>Schmuck</i>	<i>n.m.</i>

BROSSE

BROSSE	brosse	n.f.
<i>brush</i>	<i>Bürste</i>	<i>n. f.</i>



BALAI	balai	n.m.
<i>broom</i>	<i>Besen</i>	<i>n.m.</i>



ROISSANT

CROISSANT
croissant

croissant
Hörnchen

n.m.
neutre



CLE
key

clé
Schlüssel

n.f.
n.m.



CANON
canon

canon
Kanone

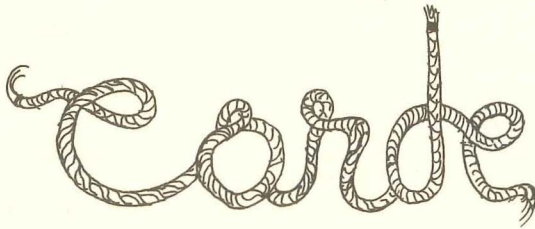
n.m.
n.f.



CRIER
shout

crier
schreien

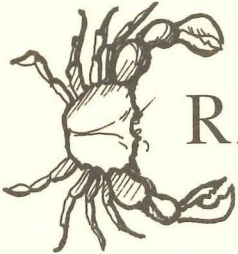
v.



CORDE
rope

corde
Seil

n.f.
neutre

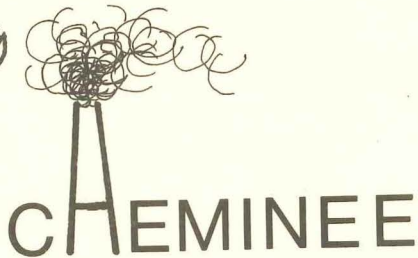


RABE

CRABE
crab

crabe
Krabbe

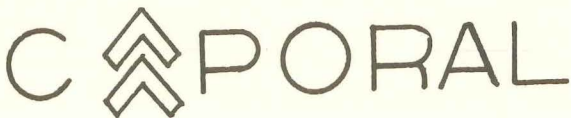
n.m.
n.f.



CHEMINEE
chimney

cheminée
Kamin

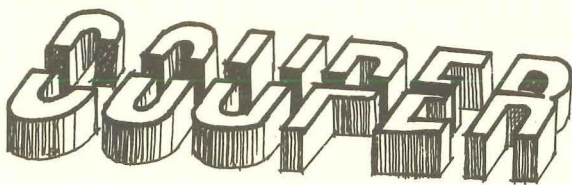
n.f.
neutre



CAPORAL
corporal

caporal
Korporal

n.m.
n.m.



COUPER
cut

couper
schneiden

v.

J. B. Blanchard '83



CROCODILE
crocodile

crocodile
Krokodil

n.m.
neutre

EC  ELLE

ECHELLE
ladder

échelle n.f.
Leiter n.f.

e s c a l i e r

ESCALIER
stairs

escalier n.m.
Treppe n.f.

« ECRASER »

ECRASER
crush

écraser v.
zermalmen

ESCARG  T

ESCARGOT
snail

escargot n.m.
Schnecke n.f.

ECLAIRER

ECLAIRER
light up

éclairer v.
beleuchten

ECL  RE

ECLORE
hatch

éclore v.
ausschlüpfen

 ELECTRICITE

ELECTRICITE
electricity

électricité n.f.
Elektrizität n.f.

ELEPHANT

ELEPHANT
elephant

éléphant n.m.
Elefant n.m.

ECROU  U

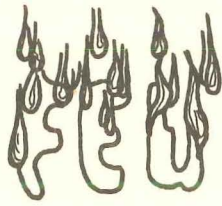
ECROU
nut

écrou n.m.
Schraube n.f.

ét  ile

ETOILE
star

étoile n.f.
Stern n.m.



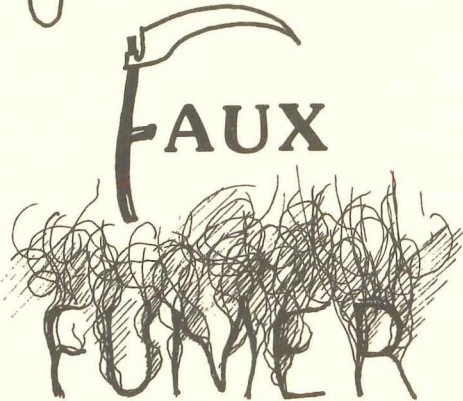
FEU
fire

feu n.m.
Feuer neutre



FIL
thread

fil n.m.
Faden n.m.

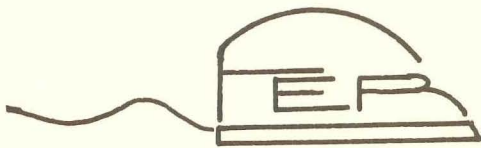


FAUX
scythe

faux n.f.
Sense n.f.

FUMER
smoke

fumer v.
rauchen



FER
flat iron

fer n.m.
Bügeleisen neutre

FONCER

FONCER
dash

foncer v.
dunkeln



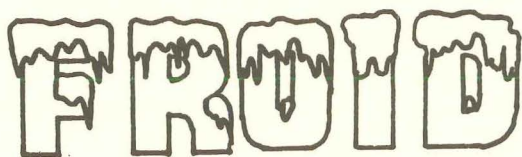
FANTOME
ghost

fantôme n.m.
Gespenst neutre



FONDRE
melt

fondre v.
schmelzen



FROID
cold

froid adj.
Kalt



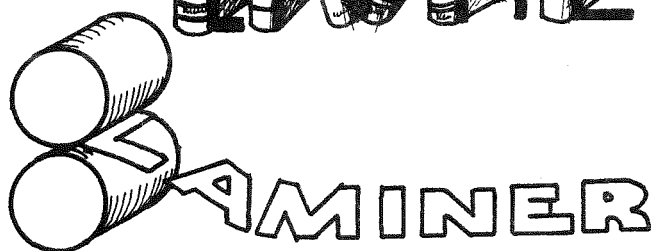
FERMETURE
zip

fermeture n.f.
VersluB n.m.



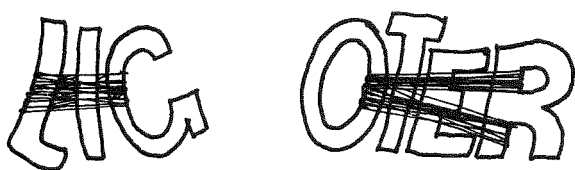
LIVRE
book

livre n.m.
Buch neutre



LAMINER
lamine

laminer v.
auswalzen



LIGOTER
tie

ligoter v.
fesseln

LORGNON



LORGNON
pince-nez

lorgnon n.m.
Zwicker n.m.

LAMPADAIRE

LAMPADAIRE
street lamp

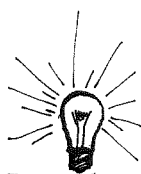
lampadaire n.m.
Straßenlaterne n.f.



LARME
tear

larme n.f.
Träne n.f.

LUNE



LUNE
moon

lune n.f.
Mond n.m.

LUIRE

LUIRE
shine

luire v.
Scheinen ou leuchten

LOUCHER

LOUCHER
squint

loucher v.
schielen



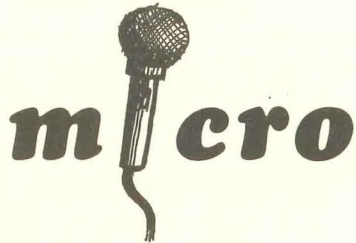
LONG
long

long adj.
lang



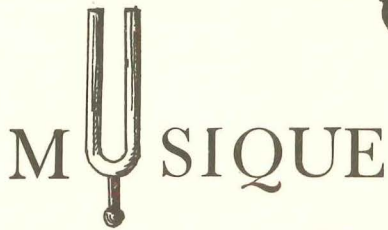
MONTAGNE
mountain

montagne n.f.
Berg n.m.



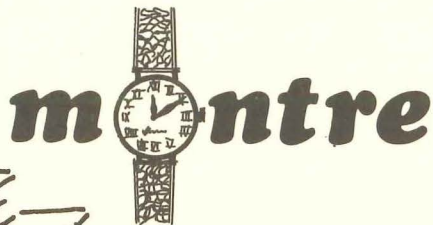
MICRO
microphone

micro n.m.
Mikrophon neutre



MUSIQUE
music

musique n.f.
Musik n.f.



MONTRE
watch

montre n.f.
Uhr n.f.



MARCHE
step

marche n.f.
Stufe n.f.



MORDRE
bite

mordre v.
beißen



MECHE
wick

mèche n.f.
Zündschnur n.f.



MOI
I

moi p.p.
Ich



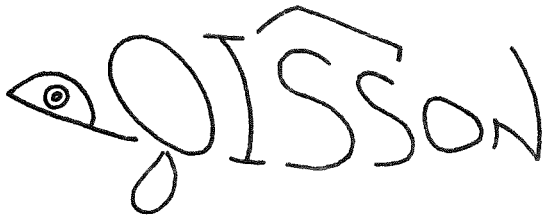
MOU
soft

mou adj.
weich



MAISON
house

maison n.f.
Haus neutre



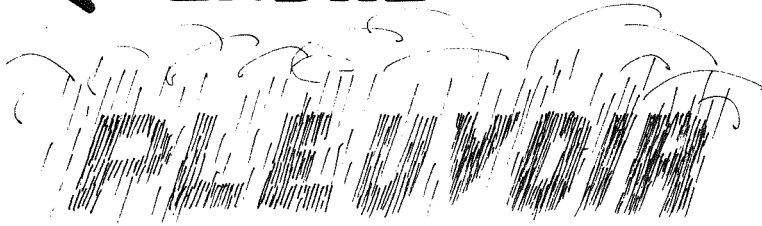
POISSON
fish

poisson n.m.
Fisch n.m.



PRENDRE
hang

prendre v.
hängen



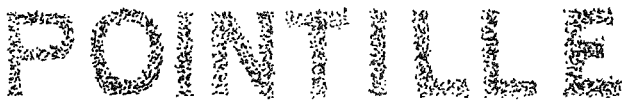
PLEUVOIR
rain

pleuvoir v.
regnen



PORTE
door

porte n.f.
Tür n.f.



POINTILLE
dotted line

pointillé n.m.
ponktiert adj



PONT
bridge

pont n.m.
Brücke n.f.



POMME
apple

pomme n.f.
Apfel n.m.



POIDS
weight

poids n.m.
Gewicht neutre



POING
fist

poing n.m.
Faust n.m.



PEINTURE

PEINTURE
paint

peinture n.f.
Farbe n.f.



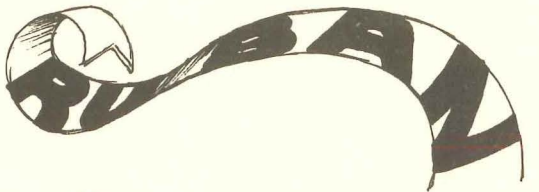
REFLET
reflexion

reflet n.m.
Widerschein n.m.



RAT
rat

rat n.m.
Ratte n.f.



RUBAN
ribbon

ruban n.m.
Band neutre



RIRE
laugh

rire v.
lachen



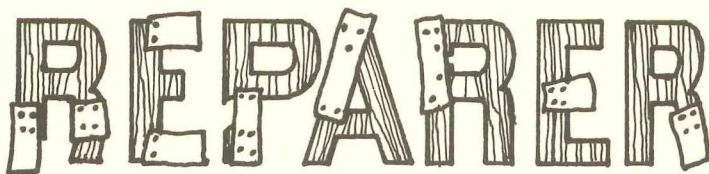
ROULER
roll

rouler v.
rollen

rêver

REVER
dream

rêver v.
träumen



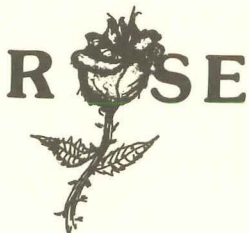
REPARER
repair

réparer v.
ausbessern



ROBINET
tap

robinet n.m.
Hahn n.m.



ROSE
rose

rose n.f.
Rose n.f.



ROI
king

roi n.m.
König n.m.

tigre

TIGRE
tiger

tigre n.m.
Tiger n.m.

TORDU

TORDU
bent, crooked

tordu adj.
verdreht

TOURNER

TOURNER
turn

tourner v.
drehen

TRANCHES

TRANCHE
slice

tranche n.f.
Schnitte n.f.

TONDEUSE

TONDEUSE
lawn-mower

tondeuse n.f.
Schermaschine n.f.

Taper

TAPER
hit

taper v.
klopfen



TIRE-BOUCHON

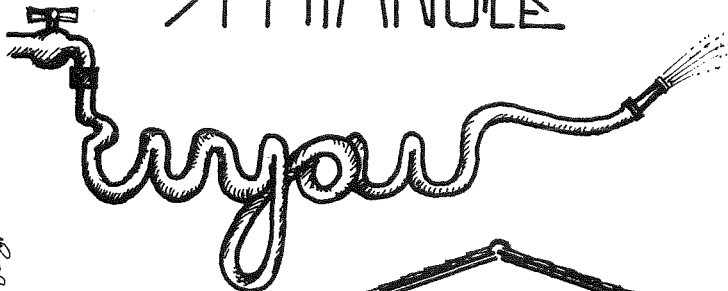
TIRE-BOUCHON
cork-screw

tire-bouchon n.m.
Flaschenöffner n.m.

TRIANGLE

TRIANGLE
triangle

triangle n.m.
Dreieck neutre



TUYAU
pipe

tuyau n.m.
Rohr neutre

TOIT

TOIT
roof

toit n.m.
Dach neutre

Créativité en langue maternelle et en langue seconde

Je vais tout d'abord prendre quelques précautions oratoires parce que j'ai un peu le trac d'ouvrir ce colloque, en arrivant d'assez loin, sur des problèmes qui, probablement, ont une signification spécifique ici et pour lesquels les solutions ou les réflexions venues d'ailleurs n'ont qu'un intérêt relatif. Ces précautions me semblent également nécessaires compte tenu du public réuni ici et parmi lequel il y a non seulement un certain nombre de spécialistes des problèmes d'acquisition et de psycho-linguistique, mais aussi de nombreuses personnes qui ont l'expérience vécue de la problématique conjointe de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde. La France par contre est un pays où on distingue nettement d'une part l'enseignement des langues étrangères, de l'autre, l'enseignement de la langue maternelle; comme cela les vaches sont bien gardées... Il y a certes quelques zones de ruptures, des zones où c'est difficile, où ça brûle, où ça suscite et ça révèle des contradictions; par exemple, les travailleurs migrants et leurs enfants. Mais dans l'ensemble, ce sont deux problématiques différentes, et j'ai l'impression que pour dire des choses intéressantes sur ce problème-là, il faut appartenir à des pays où ce problème est vécu. Et ce n'est pas par hasard que c'est à Turku en Finlande que se sont dégagées des idées. Ce n'est pas par hasard que ce soit Eddy Roulet de Suisse qui a écrit récemment un livre pour une pédagogie intégrée de la langue maternelle et de la langue seconde. J'ai l'impression que les choses intéressantes viendront d'ici et non pas d'ailleurs; en tout cas, non pas d'"ailleurs" (au pluriel) officiellement monolingues.

Il y a enfin une autre difficulté qui me gêne un peu, c'est le thème que je me suis proposé de traiter, qui touche à la créativité. J'ai l'impression que c'est un thème un peu divergent par rapport aux préoccupations dominantes. Les préoccupations dominantes en linguistique appliquée — on pourrait facilement énumérer les quatre ou cinq thèmes qui intéressent à l'heure actuelle — par exemple les approches communicatives, l'analyse de discours... Je ne sais pas si, dans les enseignements fonctionnels ou sur objectifs, la créativité est tellement à l'honneur. Evidemment, je pourrais me consoler en me disant que c'est tout à fait normal qu'une réflexion sur la créativité soit divergente, puisque certains ont précisément pensé que la créativité relevait d'une approche ou d'une pensée divergente.

Je pourrais sans doute de façon un peu démagogique, me servir de ça pour dire que oui, la créativité, c'est précisément la pensée divergente, donc l'approche déviante, l'approche non conformiste; mais je ne voudrais pas afficher trop de désinvolture par rapport à vos préoccupations. Il y a même des auteurs célèbres dans le domaine des recherches ou des propositions de travail sur la créativité qui ont parlé de pensée "latérale". Je me méfie un peu de ce terme parce que ça fait trop penser à des gens qui pensent de travers. Et quand on pense trop de travers ou qu'on regarde trop de côté, on risque de se cogner contre les becs de gaz, ou contre les données de la recherche, c'est-à-dire contre les évidences, soit théoriques, soit réelles.

*Ce texte est la transcription de la communication orale présentée par F. Debyser. Les intertitres sont de la responsabilité du comité de rédaction.

La créativité selon Chomsky

Il peut être cependant intéressant de se demander pourquoi une réflexion sur la créativité en didactique des langues peut être un peu "à côté", un peu divergente par rapport aux préoccupations de la linguistique appliquée — parce que j'ai l'impression que ce qui nous rassemble ici, c'est quand même la linguistique appliquée. J'évoquerai donc ce rendez-vous manqué avec la linguistique appliquée des professeurs, des pédagogues ou des didacticiens qui essaient de promouvoir des techniques de créativité dans l'enseignement des langues. Je crois que cela s'est passé le jour où devant le besoin qui était très fortement senti, déjà depuis une dizaine d'années, de promouvoir un enseignement plus novateur, moins rigide, moins répétitif dans les classes, en un mot plus "créatif", on s'est tourné comme d'habitude, vers les sciences du langage. On est donc allé chercher du côté des linguistes ce qu'ils avaient à nous dire sur la créativité langagière. Et là, je dois dire qu'on a été fortement déçus. La personne qui, il y a une quinzaine d'années, avait dit des choses les plus retentissantes sur la créativité, c'était Chomsky. Certaines idées-forces avaient beaucoup impressionné les professeurs, par exemple, la définition du modèle de compétence: l'idée que la compétence, c'est quelque chose qui permet à des gens de comprendre ou de produire un nombre infini d'énoncés. On avait l'impression que ça avait un rapport avec la créativité. Et ça intéressait pas mal les enseignants, qui se disaient que c'était peut-être bien là leur besoin, que c'était peut-être là qu'était le lieu du fameux transfert qu'ils essaient toujours d'obtenir et qu'ils ne réussissent pas forcément.

Malheureusement, on est resté sur sa faim quand on est allé voir de près les argumentations chomskyennes. En effet les passages où Chomsky définit la créativité présentent une argumentation théorique très abstraite, une argumentation de mathématicien qui n'a pas grand chose à voir avec la pédagogie. Je me réfère, bien sûr à son argumentation au sujet de la créativité gouvernée par les règles. (La créativité qui change les règles, il n'en a pas beaucoup parlé, se contentant de répéter des choses qu'avait déjà dites Saussure sur le changement linguistique, c'est-à-dire l'accumulation de changements individuels qui finissent par s'additionner et par modifier le système). Pour la créativité gouvernée par les règles, en fait, tous les exemples qu'il a donnés sont totalement inintéressants pour l'enseignement. Ce sont les exemples d'enchâssement ou les exemples de récursivité: le fait qu'on ne peut pas générer ou énumérer un nombre fini de phrases épuisant les possibilités d'un modèle syntaxique à états finis est prouvé par le fait totalement anodin — important pour le théoricien et pour le mathématicien, peut-être, mais un peu dérisoire — qu'on peut faire des enchâssements illimités, qu'on peut dire par exemple que "le chien a mordu le chat qui a bu le lait qui a... qui a ... qui a ..." à l'infini.

Un peu dérisoire, en ce sens que, si on cesse un instant d'éprouver une révérence terrorisée à l'égard du prestige de Chomsky, ça rappelle un film qui s'appelait "Miracle à Milan", où il y avait des clochards dans un bidonville auxquels tout à coup, on permettait de réaliser des souhaits, une espèce de conte de fée des temps modernes. Il y en a un, évidemment, qui commence par dire "Je voudrais avoir à manger". Un autre dit: "Je voudrais une bouteille de vin." Un autre plus intéressé, dit: "Moi, je voudrais avoir un million." Alors, du coup, ça entraîne une surenchère. Un autre dit: "Moi, je voudrais avoir un million de millions." Un autre, jaloux: "Ah! Mais moi, je voudrais avoir, un milliard de milliards de milliards de milliards, etc." Jusqu'au moment où un malin, qui laisse les autres aller jusqu'au bout, dit simplement: "Più uno." (Plus un.)

C'est un peu ça, la créativité selon Chomsky, justifiée d'après l'existence des règles de récursivité qui empêche aussi bien les chercheurs que dix milliards de chimpanzés tapant sur des machines à écrire jusqu'à la fin des temps, ou encore cent mille ordinateurs, de compter toutes les phrases possibles d'une langue et de les énumérer une fois pour toutes. Un raisonnement, en somme, peu pertinent pour la pédagogie.

La créativité dans la combinatoire

Il y a eu d'autres apports. Par exemple, en France, un autre linguiste, également mathématicien de formation et spécialiste de grammaire formelle, Maurice Gross, a proposé un argument inverse, qui est que la combinatoire du langage en elle-même (sans avoir besoin d'aller chercher des règles d'enchâssement ou de récursivité) est telle qu'elle offre des milliards et des milliards de combinaisons possibles et que, à ce stade de combinaisons astronomiques, même la différence entre inventaires finis ou infinis se confond: on est déjà dans l'infini. C'est-à-dire que quand on en arrive à des chiffres astronomiques de possibilités

ou à des myriades d'énoncés possibles, on est déjà dans une combinatoire infinie.

Tout ceci n'a pas un énorme intérêt pour nous et je serais bien incapable d'entrer dans ce débat ni de décider qui, au plan théorique a raison, mais il est peut-être plus intéressant pour le pédagogue de se dire: "La créativité concrète dans le fonctionnement du langage ne se réduit pas forcément aux règles d'enchaînement; la créativité du langage, c'est aussi la possibilité de comprendre et de produire, grâce à la combinatoire, une quasi-infinité (ou d'une infinité, si Gross a raison) d'énoncés possibles.

Il y a eu d'autres linguistes, notamment ceux qui se sont intéressés à la pragmatique, aux problèmes de l'énonciation, ou encore aux effets de sens — je pense à Strawson — qui nous ont indiqué que la créativité était peut-être à rechercher du côté de la grande souplesse d'effets de sens qu'on peut obtenir avec la langue, dans des énoncés réalisés. C'est la notion de créativité sémantique. C'est la notion selon laquelle un locuteur, grâce à tout l'arsenal des implicites, des présupposés, des modalisations et des stratégies discursives, peut presque à l'infini moduler, modaliser son énoncé, s'en rapprocher, s'en détacher, l'infléchir, le nuancer. Je crois que ces orientations plus récentes de la linguistique cadrent mieux avec les préoccupations des professeurs qui tendent à se détacher un peu des combinatoires purement formelles et s'intéresser à la créativité du sens. C'est pourquoi la didactique des langues a suivi de près les développements de la pragmatique ainsi que les recherches portant sur le discours, la parole, les interrelations ou les stratégies de communication.

En effet lorsque ces recherches ont été reprises, non plus par les philosophes du langage ou par la linguistique formelle mais par la sociolinguistique et par l'ethnographie de la communication, on a obtenu des descriptions beaucoup plus fines, beaucoup plus excitantes pour des professeurs, des paramètres et des stratégies de la communication. (Je n'emploierai pas, d'ailleurs, beaucoup le mot "stratégie". Pour moi, "stratégie", d'après les vieux dictionnaires, c'est l'art de conduire les troupes à la guerre ou au front. Je ne saisis guère les différences que l'on tente de faire entre "stratégies", "processus", "procédures", et je préfère parler des "procédés" de la communication ou des "manières de communiquer".)

Les approches communicatives

Tout ceci s'est retrouvé au centre des préoccupations de la recherche et a été suivi de propositions d'applications pédagogiques que l'on retrouve dans ce qu'on appelle maintenant "les approches communicatives". Seulement, avec les approches communicatives, il y a eu parfois une dénaturation des observations des ethnométhodologues et des sociolinguistes. Dénaturation quelquefois réductrice, et ce danger, d'ailleurs, est signalé à gauche et à droite depuis quelques années. C'est-à-dire que l'approche communicative a raffiné son étude des paramètres de la communication, mais elle a eu également tendance à en réduire les applications pédagogiques dans des programmes fonctionnels. Si bien que, ce qu'on croyait une ouverture s'est peu à peu rétréci dans des programmes fonctionnels purs et durs ou dans des programmes définissant des compétences rétrécies: des compétences de "gendarmes" ou des compétences de "gardiens de musée". Vous connaissez au Canada de nombreux exemples de programmes "ad hoc" de ce genre.

C'est ainsi que l'ouverture vers la créativité qu'on attendait, notamment le choix des stratégies de parole, le choix de nuances de l'énoncé, s'est dangereusement refermée. Au lieu d'un pas en avant vers la liberté du langage ou de l'expression, on a eu une espèce de resserrement vers une programmation plus rigoureuse. On cite beaucoup Hymes et son "speaking model"; le danger toutefois est qu'au lieu de tirer profit d'une prise en compte plus fine, plus ouverte, et plus nuancée de la communication, on ne retombe au contraire dans une sorte de modèle "carcan". Modèle "carcan", au sens où avec les méthodologies structurales ou audio-orales, on avait des contraintes très fortes sur les contenus linguistiques; on avait des contraintes très fortes également touchant au vocabulaire et à la syntaxe mais pas sur l'utilisation de la compétence linguistique qui restait ouverte. Bien sûr on avait une prédétermination des contenus: "Le Français fondamental", par exemple. Cette prédétermination avait été encore accrue par un manque d'inventivité ou un certain conformisme de méthodologues austères.

Je me souviens d'un collègue qui, à une certaine époque, disait: "Ah! la vache "fondamentale", on ne peut rien en faire parce qu'on ne peut pas la *traire* ou parce qu'on ne peut pas la mener *paître*."* Mais c'était peut-être un manque d'imagination: tout à l'heure.

*Ces verbes n'étant pas retenus en Français Fondamental. (N.d.R.)

J'ai bien parlé des vaches qui étaient bien gardées; je crois que ça, ça pourrait être dans le français fondamental. On peut aussi mettre une vache sur le toit, on peut avoir une vache dans sa chambre, on pourrait faire l'amour avec une vache! Ce n'est pas une perversion sexuelle très courante, mais dans la mythologie, ça existe. C'est même célèbre en France pour les spécialistes de mots croisés, parce qu'il y a un petit mot en deux lettres: dont la définition est "vache aimée de Jupiter" ... En Val d'Aoste, il y avait jadis des combats de vaches, et ainsi de suite. On peut également faire parler une vache dans un conte pour enfants ou dans une publicité pour la télévision. Il y a aussi un film: "La vache et le prisonnier".

Malgré tout, on avait bien une limitation du vocabulaire, une limitation des structures ou des constructions. Mais aujourd'hui, si on applique en les dénaturant trop les modèles tirés (et mal assimilés) de la sociolinguistique, non seulement on risque d'avoir une prédétermination sur les constructions et sur le lexique, mais on aura aussi une prédétermination sur les intentions communicatives, sur les situations de communication, sur les rôles et les attitudes dans la communication, sur les thèmes de la communication. Tout ça ne va vraiment pas du côté de la créativité. Et la rigidité de programmation qu'on reprochait à l'école méthodologique précédente risque de se resserrer de plus en plus dans des approches communicatives mal comprises.

Les jeux de langage

Heureusement, les sociolinguistes et les anthropologues ont découvert d'autres choses. Par exemple, la créativité langagière dans les communautés linguistiques: les jeux de mots, les rites verbaux, les défis langagiers rituels. On a eu l'impression, pendant un certain temps, que les jeux de langage étaient réservés aux poètes et aux écrivains alors que dans toute tradition orale, dans toute communauté linguistique, dans toute ville, dans toute campagne, que ce soit en Afrique, que ce soit à Buenos Aires, que ce soit chez les Pieds noirs français venant d'Algérie, que ce soit en Sicile, que ce soit à Java, il y a des jeux langagiers créatifs et réglés qui sont d'une richesse infinie. Témoin de ce regain d'intérêt, un livre qui se situe dans le courant de l'anthropologie linguistique, *Speech Play*, publié aux Etats-Unis il y a sept ou huit ans. On y trouve, entre autre choses plaisantes, une étude sur les langages ludiques et rituels javanais. Une chose tout à fait étonnante, c'est qu'un de ces langages consiste à appliquer à la voyelle de chaque syllabe une règle de réécriture de type: $x \rightarrow xfx$, "a" donnant "afa", "i" donnant "ifi", "ang" donnant "angfang", et ainsi de suite. C'est assez amusant parce qu'en français, les gamins ont une espèce de langage ludique, du genre "pig Latin" des Anglais, qu'on appelle précisément le "javanais", et qui consiste à parler, à "parvarlerv" en disant "bonvonjourvour" pour "bonjour". Il y a là un petit mystère: qui sait si un matelot hollandais n'a pas ramené ça de Java à Paris, et avec la confusion entre le "f" et le "v", c'est devenu le "javanais" des écoliers français...

En tout cas, à l'heure actuelle, les sociolinguistes s'intéressent assez à ces choses-là et ils ont bien raison parce que la communication ludique présente une richesse étonnante aussi bien par ses formes, que par ses contenus. On s'intéresse finalement, par exemple, aux contes africains. Pendant des années, pour mieux adapter la présence culturelle et linguistique post-coloniale du français dans les pays d'Afrique francophone, on s'est dit: "On ne peut plus, quand même, dans les livres de lecture, raconter des histoires sur l'hiver, sur Noël, sur la neige, sur les sabots dans la cheminée et des choses de ce genre; alors qu'est-ce qu'on va faire? On va prendre des contes africains." Simplement, on ne s'était pas aperçu qu'on prenait des contes africains et qu'on en faisait des espèces de petits contes de Perrault, c'est-à-dire qu'on les écrivait comme un récit bien rédigé avec un début et une fin en perdant toute la richesse communicative qu'il y avait dans la tradition orale de l'art de conter, toute la créativité langagière du genre. On n'en gardait pas non plus les interactions entre le conteur et les participants, où le public est pris à témoin, participe, pose des questions, pose aussi des trappes langagières et se fait répondre.

Voilà par exemple une dimension, qui risque d'être très riche pour les études sur la créativité. Nous, didacticiens des langues, attendons beaucoup des sociolinguistes qui iront voir un peu de ce côté-là. Je crois aussi que toute l'étude du langage ludique et enfantin doit être très féconde. Et nous avons publié, il y a quelques années, au BELC, un petit "livre" qui

s'appelait *Jeu, Langage et Créativité*. Il y avait un pas dans cette direction, et, notamment, un chapitre consacré un peu à la mode pragmatique à : "ce qu'on dit quand on joue". Malheureusement, à l'époque, nous n'avons pas étudié les jeux des enfants; on a pris les boules, la "pétanque" et le "421", qui est un jeu de dés. Mais il y avait bien l'idée d'explorer un peu les actes de paroles des pratiques ludiques. — Je crois que Madame Ervin-Tripp a fait une communication récente, à ce sujet. — Je crois que les informations que l'on aura sur ce point seront non seulement passionnantes mais indispensables, sinon on va "coller" aux écoles maternelles et aux enfants le modèle de communication du Conseil de l'Europe, qui, à l'origine, était conçu pour les adultes européens, qu'on a ensuite étendu aux élèves des écoles secondaires, puis au Tiers monde, et qui risque de retomber sur le dos des enfants de l'école maternelle.

Il y a, dans l'étude des techniques de découverte du langage ou des jeux langagiers enfantins, certainement une mine d'observations possibles qui n'a jamais été sérieusement exploitée. Par exemple, tous les enfants français, vers cinq ou six ans, ont un usage tout à fait naturel du conditionnel dans les activités d'imagination, de simulation à deux, du type "je serais roi", "tu serais policier", "j'aurais un fusil", "je serais prisonnier". Et on peut se demander dans quelle mesure, dans l'acquisition progressive du système, si l'erreur fossilisée du type "si j'aurais", ne vient pas tout simplement de là. C'est-à-dire qu'il y a un moment du système où il y a un mode qui sert à l'expression de l'imaginaire qui, d'ailleurs, est attesté dans d'autres langues. En italien, c'est un imparfait: "ero una regina" (je serais une reine), "eravamo su un'isola" (nous serions sur une île); ce qui est un usage tout à fait particulier et bizarre de l'imparfait, qui est utilisé dans le jeu verbal des enfants pour imaginer une situation simulée dans laquelle ils vont jouer dans des situations inventées des personnages romanesques, ou des personnages de contes de fée.

La créativité langagière chez les écrivains

Je crois donc qu'il y a probablement énormément de choses à attendre des études moins abstraites, plus proches du concret, plus proches de l'humain que mènent les sociolinguistes à l'heure actuelle. Mais malgré tout, la sociolinguistique ne nous a pas apporté un modèle de la créativité. Je crois en définitive que les seuls "linguistes" qui nous ont dit des choses utiles ne sont pas les savants mais les écrivains et les poètes. C'est-à-dire que lorsque nous avons cherché à mettre au point des techniques de créativité, nous les avons trouvées dans la tradition des écrivains ou des poètes qui aimaient jouer avec le langage. Pour les jeux de créativité en français, nous sommes allés chercher dans Rabelais, dans Raymond Queneau, chez les poètes surréalistes, chez les fantaisistes, et c'est là que nous avons trouvé des choses intéressantes. De même qu'on est allé chercher à l'étranger, dans *Alice*, dans Lewis Carroll, des choses que ne nous donnaient pas les linguistes. Les gens chez qui, vraiment, on a trouvé des idées, des exemples et des pratiques utilisables en classe, étaient des gens qui avaient le goût du langage et le goût de la manipulation linguistique; c'est-à-dire la tradition populaire et ludique ou les écrivains qui aimaient jouer avec le langage.

La créativité chez les pédagogues

Tout ce bilan, c'est pour expliquer le rendez-vous manqué avec la linguistique; j'espère que c'est un rendez-vous manqué pour un temps seulement... Voyons maintenant ce que nous ont dit les pédagogues ou les éducateurs. Il y a une tradition chez les pédagogues et les éducateurs, du moins depuis un siècle, de valoriser la créativité et l'initiative; et, c'est vrai que, par exemple, dans la tradition européenne, chez Claparède, Freinet, Decroly, Montessori, on trouve toute une série de recommandations valorisant dans les pratiques éducatives, la créativité, l'initiative, les productions d'enfants, bref un modèle pédagogique non répétitif. Il y a bien sûr des différences. On trouve, par exemple, des gens comme Decroly ou Claparède qui valorisent davantage le jeu; Freinet préfère les activités sérieuses ou tout au moins les activités réelles conformes à l'âge des enfants, mais il y a chez tous une valorisation de la créativité, c'est-à-dire de faire produire aux enfants des choses nouvelles, ou intéressantes, ou neuves, ou un peu originales.

Il y a un ennui, sauf peut-être, dans les fichiers auto-correctifs de l'école Freinet, c'est que les éducateurs se sont rarement préoccupés du langage en tant que tel. Et c'est là une lacune. En outre, assez souvent, le message de créativité des éducateurs, au bout d'un certain

temps, s'étiole dans une espèce d'exhortation un peu moralisante: "Soyez créatifs!" dit-on aux enfants. Ou, encore dans les discours d'école normale, aux maîtres: "Soyez créatifs avec les élèves." Mais comme malheureusement l'Institution n'est pas créative, comme les programmes ne sont pas créatifs, comme le manuel n'est pas créatif, malgré ces recommandations, les enseignants restent un peu démunis.

En psychologie expérimentale

Si bien qu'au BELC, en désespoir de cause, après avoir fait ce tour, nous nous sommes dit: "Allons chercher la créativité du côté des gens qui ont essayé d'en faire un objet d'étude." Et malgré certaines réticences, nous sommes allés du côté de la psychologie expérimentale. "Réticences", parce que a priori, nous étions un peu méfiants à l'idée d'aller chercher la créativité du côté de gens qui mesurent la créativité au double décimètre. Mais on manquait tellement d'instruments qu'on s'est dit: "Allons chercher dans la tradition de la psychologie expérimentale ce qu'on a dit sur ce sujet." Et finalement, nous avons trouvé dans les études classiques de Guilford, d'Osborn, de Torrance et d'autres, des paramètres assez intéressants. Intéressants, surtout parce qu'ils concernaient fondamentalement le langage. Par surcroît, de nombreuses observations semblaient d'une utilité immédiate en vue de la pédagogie.

Par exemple l'idée que la créativité, qu'il s'agisse d'une capacité ou d'une aptitude, tout le monde en a plus ou moins un peu. Et ça, c'est très important. Certains gauchistes, en 1968, développant le thème de l'imagination au pouvoir, disaient: "Tout le monde est créatif". Malheureusement, bien sûr, il y a certains sujets qui le sont plus que d'autres, semble-t-il, d'après les expérimentations. En tout cas, il semble bien que la créativité soit un potentiel humain et éducatif que tout le monde a à quelque degré et qu'on peut plus ou moins développer, qu'on peut plus ou moins refréner.

Une autre idée intéressante, c'était la distinction entre "créativité" et "intelligence". On revient à l'heure actuelle à l'analyse, en didactique des langues, parce qu'il y a une nécessité sentie un peu partout de redonner une plus grande place à l'enseignement cognitif ou, en tout cas, à des pratiques de conceptualisation. Nous sommes convaincus que s'il faut accorder une place à l'analyse, il ne faut pas non plus transformer l'enseignement des langues vivantes en réflexion métalinguistique, sous peine, justement, de le rendre non créatif ou peu créatif. Il ne faudrait pas tout à coup faire de la réflexion intégrée sur l'enseignement de la langue maternelle et/ou de la langue seconde une attitude de réflexion permanente coupée de la manipulation et de la créativité langagière. Il y a un équilibre à trouver entre les techniques d'analyse qui sollicitent davantage l'intelligence et les techniques d'expression qui stimulent la créativité.

Les composantes de la créativité

D'autres composantes de la créativité mises en lumière par la psychologie expérimentale nous ont intéressés immédiatement parce qu'elles sont en rapport direct avec le langage. La psychologie expérimentale a procédé comme elle fait habituellement, quand elle prend comme objet d'étude quelque chose dont on ne sait pas trop ce que c'est (la mémoire, l'intelligence ou n'importe quoi d'autre qu'on ne peut pas toucher du doigt, qu'on ne peut pas isoler, qu'on ne peut pas mettre sur la table, qu'on ne peut pas découper en éléments). On essaie alors de trouver des phénomènes observables dont on peut penser qu'ils présentent une corrélation forte avec ce qu'on cherche, suivant les principes de l'analyse factorielle. Les tests ou, si l'on préfère, les révélateurs de la créativité, ont été, par exemple, la fluidité verbale. Je ne sais pas si à elle seule la fluidité verbale est un très bon test de la créativité. À la limite, on risquerait de confondre créativité et bavardage. Il est à peu près sûr que quelqu'un qui, devant un test de Rorschach, ne dit rien du tout est quelqu'un qui a des problèmes. Mais doit-on considérer pour autant que le bavard, qui en dit quinze fois plus que son voisin, est forcément, a priori, quelqu'un de créatif? Il n'empêche que la fluidité verbale est considérée comme une des composantes de base de la créativité et qu'un des objectifs des langues vivantes, est bien de former des bavards...en langue étrangère. Enseigner les langues, ce n'est pas apprendre aux gens à se taire, c'est essayer de leur apprendre à parler.

D'autres paramètres intéressants sont la flexibilité et la capacité d'analogie: encourager la flexibilité permettra d'éviter que les méthodes restreignent abusivement la créativité (pensez à la vache de tout à l'heure et aux soi-disant contraintes sémantiques de la grammaire générative). Par exemple, l'autre jour, j'avais dans la tête: "Paul effraie la sincérité" — vous savez, ces phrases canoniques qui sont citées comme exemples d'agrammaticalité. Dans un parc du Val d'Aoste, région bilingue où il y a des inscriptions en français, j'ai vu récemment attesté par un écriteau "le silence effraie la bêtise". Alors, je veux bien qu'un grammairien me dise après: "La bêtise, c'est les gens bêtes; et donc on peut très bien comprendre comment cette phrase anormale peut rentrer dans une description standard." Mais en permanence on a dans le langage créatif des expressions anormales. Et si on limite la compétence des apprenants non seulement à ne pouvoir dire que les mots qu'ils savent dans les constructions qu'ils connaissent, mais en leur imposant des restrictions d'emploi culturelles ou des restrictions conformistes, ils ne pourront évidemment dire que très peu de choses. Et c'est la caractéristique de la plupart des exercices des manuels de langues vivantes des premières leçons. Une chaise, c'est fait pour s'asseoir, point. Une porte, c'est fait pour être ouvert ou fermé, point. On ne peut donc dire presque rien avec le matériel linguistique, parce qu'on surajoute encore des contraintes, ou des limitations à l'usage que l'apprenant pourrait en faire.

Il y a aussi l'originalité. Le critère d'originalité est un peu flou...et, ne nous paraît pas toujours convaincant, mais il peut sans doute être repris pour encourager la diversité des productions langagières dans des classes de langage où le conformisme est plutôt de mise.

Destructuration et restructuration

Enfin, il y avait surtout cette idée que l'on trouve chez la plupart des psychologues de la créativité que la créativité, c'est l'aptitude à la destructuration et à la restructuration. Et cela, nous est apparu une idée fondamentale, une piste particulièrement féconde pour l'apprentissage des langues. En ce sens que ça rejoint finalement le grand virage de la psycholinguistique lorsqu'elle a abandonné le schéma d'apprentissage par accumulation de "stimulus-réponses" pour envisager la succession de paliers d'organisation de la compétence, de destructuration d'une compétence préparant l'organisation d'une compétence nouvelle plus puissante. Cette dialectique de la destructuration et de la restructuration a même été utilisée pour expliquer le génie créateur. Le grand génie créateur est quelqu'un qui se renouvelle. Le petit maître, c'est le peintre vénitien qui, même s'il fait des choses très jolies, fait pendant cinquante ans la même petite vue de Venise. C'est Canaletto, dont on sait que c'était une sorte de peintre de cartes postales qui vendait la plupart de ses tableaux en Angleterre, à la haute société, comme souvenirs de voyage. Tandis que le grand créateur, c'est le grand peintre, le grand cinéaste, ou le penseur, Picasso, Fellini ou Freud, quelqu'un qui à un moment donné peut tout casser (comme Picasso) changer, et proposer une restructuration complète de leur art ou de leur pensée.

Jeu et langage

Laissant de côté ces envolées humanistes, je crois qu'on peut considérer comme fondamentale cette dialectique de la destructuration et de la restructuration, qui consiste à défaire un ensemble d'éléments et à en faire quelque chose d'autre et de différent. En outre cette conception nous est apparue immédiatement applicable dans le cadre d'une pédagogie de la créativité combinatoire des éléments du langage. On s'est mis alors au travail. C'est ainsi que nous avons commencé à proposer des pratiques langagières nouvelles, à mettre au point des jeux sur les sons, des jeux sur les syllabes, des jeux sur les lettres et des jeux sur les mots, où on s'est aperçu qu'avec une pédagogie, disons, même pour débutants, il y avait infiniment plus de techniques d'animation ou d'exercices langagiers qu'on peut réaliser, même avec un nombre limité d'éléments même avec des éléments purement formels. Sans compter que dès qu'on manipule des mots, on touche aux faits de sens, et que ça démultiplie considérablement les possibilités de création verbale.

On a également mis au point — par “on” j’entends un certain nombre de gens qui travaillent au BELC avec moi — des techniques de construction de phrases ou d’énoncés. Et là on a commencé par des exercices simples tels que des matrices de phrases et on a récupéré, par exemple, tous les jeux surréalistes sur la fabrication d’énoncés: des jeux parfois anciens, bien connus, comme les jeux de société, comme les techniques des “petits papiers”, mais qui sont parfaitement novateurs en classe de langue.

Mais, travailler sur des sons, des syllabes, des lettres, des mots, des énoncés, c’est rester en deçà de la communication, c’est rester en deçà du texte. C’est un peu comme s’amuser avec les pions d’un jeu sans y jouer vraiment. C’est un préjeu langagier. Il nous a semblé intéressant d’aller plus loin et de ne pas nous limiter à des exercices formels, de ne pas nous limiter à des exercices d’associations d’analogie, de fluidité, ou de combinatoire élémentaire d’énoncés, mais d’aller vers la production de discours. Dans cette perspective, nous avons commencé par nous intéresser à des textes stéréotypés tels que par exemple la carte postale, la lettre, la petite annonce, la recette de cuisine et nous nous sommes aperçus qu’on pouvait parfaitement faire des matrices avec lesquelles les enfants, les élèves, les adultes pouvaient créer une infinité de discours beaucoup plus aisément qu’avec les indications qu’on leur donne habituellement dans les manuels.

Les interactions conversationnelles

Nous avons également donné une grande importance aux jeux de rôles créatifs, c’est-à-dire à des jeux de rôles où intervient la spontanéité, où intervient l’invention, où intervient l’imprévu dans le discours. Cela nous semble particulièrement important dans la perspective des approches communicatives, parce qu’un des défauts majeurs de certaines méthodes qu’elles ont inspirées est de prévoir des communications trop réglées. Le rêve de certains chercheurs qui étudient les interactions conversationnelles à l’heure actuelle, est trop souvent d’arriver à une espèce d’algorithme de la conversation. On prévoirait le développement de la conversation sous forme d’étapes réglées, et de choix discursifs gouvernés par une règle du jeu stricte, déterminant à l’avance les stratégies communicatives et la succession des actes de parole. Or, il nous semble que ce qui pourra se faire pour prédire de façon trop protocolaire les échanges conversationnels n’est pas tellement intéressant pour la pédagogie des langues vivantes. En outre, ce genre d’études ne porte le plus souvent que sur des interactions conversationnelles qui, de plus en plus, sont destinées à être remplacées par la technologie.

On a fait une infinité de descriptions d’événements de conversation où des personnages demandent des timbres à la poste, des gens demandent un renseignement dans une gare ou veulent acheter quelque chose. Or, c’est justement parce que ces interactions sont réglées qu’on n’en a plus besoin, c’est-à-dire que maintenant on est en mesure d’avoir des machines avec des boutons et des voyants de différentes couleurs ou des instructions qui permettent d’éviter l’employé humain. Or, ce qui nous intéresse c’est plutôt des situations mettant en jeu ce qui est inhérent à la conversation et ce qui fonde la créativité de l’échange verbal humain, c’est-à-dire l’imprévu.

La construction de récits

Nous nous sommes ensuite intéressés à la construction de textes, et notamment aux techniques de construction de récits. Cette fois encore nous avons commencé à partir de supports combinatoires. C’est ainsi qu’on a fait un jeu destiné aux enfants, mais qui est aussi largement utilisé par les adultes. On a tiré de l’analyse de la structure du récit, de la morphologie du conte de Propp un modèle un peu simplifié qui permet de fabriquer des contes avec environ une dizaine de fonctions narratives. Ce jeu se présente un peu comme un jeu de cartes ou un tarot de cartomancienne. Il y a des cartes correspondant à des héros, à des désirs; il y a des conseillers, des déplacements, des obstacles, des bonnes rencontres, des mauvaises rencontres, des défis, des victoires etc... Tout ceci, au début, est une simple combinatoire, un peu comme une séquence ordonnée de cartes, mais on s’aperçoit ensuite que les apprenants qui jouent avec ce jeu pour produire des récits ou des contes, au bout d’un certain temps se mettent à transgresser les règles ou à en inventer d’autres. C’est là un

aspect des pratiques ludiques dont l'intérêt pédagogique nous paraît particulièrement important: il faut commencer par donner des règles et des supports, car nous sommes arrivés à la conviction que les contraintes ou les supports ne sont pas du tout antithétiques de la créativité, mais la stimulent. Mais, à certains moments, il faut introduire la dimension de subversion et de modification des règles, et que c'est ça qui est fondamentalement formateur. Le processus est d'ailleurs naturel en langue maternelle, et il faut lui faire aussi une place dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

“L'immeuble”

Après avoir multiplié les recherches dans ces différentes directions, nous nous orientons actuellement vers des ensembles pédagogiques plus ambitieux où ce sont, du début à la fin, des techniques de créativité qui supportent l'itinéraire d'enseignement, et, par suite, de l'apprentissage. Nous avons appelé ces ensembles des simulations globales; je vous donne un exemple des cinq ou six d'entre elles que nous avons réalisées. Toutes ont pour principe de construire avec un groupe classe, l'univers d'un discours imaginaire, de meubler cet univers et d'augmenter le langage au fur et à mesure que cet univers se peuple. C'est à chaque fois une sorte de genèse, ou tout au moins une pratique de romancier. Par exemple, il y a ce petit travail que certains d'entre vous connaissent et qui s'appelle “L'immeuble”. “L'immeuble”, a consisté à proposer à des groupes qui travaillent en langue étrangère ou maternelle, (il est utilisé avec les deux publics) une sorte de bâtiment, une sorte de maison où il y a des gens. On imagine dix hommes et dix femmes et quelques enfants; on ajoute quelques chiens et quelques chats, et on met tout ça dans la maison. Au début, ce sont des personnages sans beaucoup d'épaisseur, sans vie; et plutôt stéréotypés; mais très vite on demande de leur donner des noms. Déjà, s'appeler Michel Fauconnier, ce n'est pas la même chose que de s'appeler Frédéric Dupont ou Gaston Laflaque. “La dame qui habite au quatrième, comment elle s'appelle? Honorine... Chantal ou Cunégonde...? On demande de leur donner un âge, une profession. “La fille qui habite dans une chambre, quel âge elle a? — 22 ans. — Qu'est-ce qu'elle fait? (L'identification des adultes, malheureusement, aujourd'hui, c'est par ce qu'ils font.) — “Elle est au chômage”, ou encore “elle est hôtesse de l'air”, ou “elle est étudiante en linguistique”. C'est comme cela qu'au bout d'un certain temps, tout à coup, on a un univers qui se crée.

Dans cette démarche, au lieu que les élèves ou les étudiants ne disposent que de l'univers des enfants ou des familles tristement stéréotypées que leur offrent les manuels, ils se fabriquent eux-mêmes leur univers de discours. Une fois que celui-ci est constitué, il se prête à toutes les utilisations du langage. Il se prête à la communication. Ces personnages en effet se mettent à se parler. Ils se rencontrent dans l'ascenseur ou ils se rencontrent dans l'escalier. Ils s'aiment; ils ne s'aiment pas. Ces personnages agissent; ils ont des actes quotidiens. Par exemple, “il est sept heures du soir, qu'est-ce qu'ils sont tous en train de faire? Qu'est-ce qu'ils disent? Cela peut prendre la forme d'exercices d'expression de type “bande dessinée”. “Qu'est-ce qui leur est arrivé? Quelle est leur histoire? Qu'est-ce qu'ils sont venus faire dans cette maison? ”

Dans cet “immeuble”, on a prévu qu'il y avait cinq étrangers; cinq étrangers, selon les contextes, ça peut donner des pistes tout à fait différentes. Ça peut être trois Marocains, ça peut être une fille au pair danoise, ça peut être cinq curés croates. Mais ce qui, encore une fois est important, c'est que ce sont les étudiants qui vont inventer tout cela.

C'est ainsi qu'un groupe peut travailler pendant vingt, trente, cinquante ou cent cinquante heures. On a à l'heure actuelle, des expériences de professeurs qui ont travaillé soit avec des enfants — il y a des cas en Italie avec des débutants en langue étrangère —, soit en langue maternelle dans des programmes de techniques d'expression, soit avec des cas mixtes; on trouve aussi des cas de formation, de perfectionnement linguistique de travailleurs étrangers, où il y a eu une expérience axée là-dessus pendant deux cents heures.

L'importance des contraintes

Pourquoi est-ce qu'on a fait cela? Vous voyez, notre démarche, a consisté au début à commencer par des exercices un peu timides, et souvent ponctuels, comme par exemple des pratiques de fluidité verbale permettant de libérer l'expression; mais en fin de parcours on est arrivé beaucoup plus loin qu'on ne l'avait prévu au départ, à des projets pédagogiques globalisants, parce qu'on avait l'impression qu'on pouvait tout raccrocher à cela. Cela nous a amenés également en chemin, à revoir nos options de départ qui avaient quelque peu tendance à réduire la créativité à la libération de l'expression et à la spontanéité. Et ceux d'entre vous qui connaissent le livre *Jeu, langage et créativité* se souviennent peut-être qu'il participe une espèce de joyeuseté du gai savoir, et du gai parler qui patageait un peu dans une idéologie spontanéiste.

Ceci dit, il y a des choses que je ne regrette pas du tout, notamment dans l'introduction de ce livre, en particulier la valorisation de la fonction "plaisir" du langage liée à la fonction créative. Si toutefois, nous sommes un peu moins spontanéistes, notamment en matière éducative, c'est probablement parce que nous avons mieux compris l'importance des supports, l'importance des techniques et l'importance des contraintes. Par exemple, on s'est aperçu que les contraintes, à condition qu'il ne s'agisse pas d'interdictions ou de censures mais de contraintes techniques, ne sont pas un obstacle à la créativité; mais au contraire un incitatif. Se "colleter" contre une difficulté, une instrumentation, un matériel, ou tout simplement du bois, des couleurs ou des mots, est un support stimulant pour la créativité. Pour ceux d'entre vous qui connaissent de plus près l'évolution littéraire française contemporaine, je dirai que nous étions plutôt influencés par Raymond Queneau il y a cinq ans et que nous le sommes plus par Georges Perec maintenant ainsi que par la conviction que des contraintes formelles, des supports contraignants et même des contraintes thématiques ne sont pas forcément un obstacle, mais peuvent au contraire être un déclencheur pour la créativité.

Une autre raison de donner une visée plus ambitieuse à la créativité, en allant au-delà d'un ludisme joyeusement régressif, est d'ordre institutionnel: la créativité ne doit pas être une sorte de placebo ou de dernière cartouche pour un enseignant à bout d'arguments ou de convictions éducatives. Il ne faut pas que les professeurs utilisent les techniques de créativité en se disant "L'école fout le camp, les élèves ne croient plus à rien, l'institution toute entière vacille, et finalement, les techniques de créativité, c'est très bien parce que comme ça, on passe une heure où au moins on ne s'ennuie pas, et c'est déjà ça." Explicitée ou non, une position de ce genre est quand même un peu limitée comme perspective éducative, et nous rappelle la réflexion qu'on avait faite à De Gaulle quand il était en visite en Roumanie, en mai 1968. Comme on s'en souvient ça s'agissait un peu à Paris; il était quand même allé en Roumanie, où on lui avait dit: "Attention!" Il y a un vieux proverbe roumain qui dit "la maison brûle et la grand-mère se peigne." La créativité ainsi conçue se réduirait à un dérivatif dérisoire où les professeurs et les élèves font joujou pendant que l'institution scolaire fout le camp.

C'est un peu pour ça que nous avons réagi en réalisant des ensembles pédagogiques créatifs plus ambitieux et, finalement, pas forcément moins ludiques mais moins "plaisantins", si vous voulez, ce qui ne nous empêche pas de rester très attachés à la notion du plaisir langagier et du plaisir verbal, mais nous pousse cependant à dépasser le saupoudrage et à viser une pédagogie plus intégrée. Le saupoudrage, c'est par exemple les petits exercices de créativité pour s'amuser à la fin d'une heure de classe et pour faire passer la pilule. On fait cinquante minutes d'exercices structuraux et cinq minutes de techniques associatives plaisantes. C'est contre cette conception que vont certains matériels comme "l'immeuble", comme "les Iles", ou comme la construction d'un roman policier, dont les hypothèses de travail plus ambitieuses impliquent et engagent plus à fond les élèves et les enseignants.

On s'est interrogé aussi sur les rapports entre "créativité" et "création". Qu'est-ce qui distingue la créativité de la création? Ça nous entraînerait dans des discours un peu

métaphysiques qui dépasseraient le cadre dont nous disposons. Simplement, qu'il y a une question concernant la qualité des productions qui est souvent posée. Ce n'est pas suffisant d'avoir des associations ou d'être bavard; ce qui est intéressant, c'est de faire des choses d'un certain intérêt. Pas de chercher à tout prix l'originalité dans des productions différentes ou déviantes mais de faire des choses d'une certaine qualité. Or, l'étalon pour mesurer la qualité n'existe pas. Mais cela n'empêche pas qu'on se donne les moyens pour obtenir une certaine qualité des productions. Se donner des moyens, c'est se donner du temps et un projet. Cette qualité que ne donne pas un exercice de cinq minutes, on a plus de chances de l'obtenir grâce à l'investissement d'un groupe dans un projet créatif collectif qui implique un assez grand nombre d'heures de travail et des pratiques régulières.

Des questions ouvertes

Pour conclure, quelles sont les questions que nous posons? Je ne vous annoncerai pas la créativité comme la nouvelle méthode des années 1985; je crois cependant que c'est une composante à tenir très présente, je crois qu'il n'y aura pas d'approche communicative valable sans créativité. Le type de questions qu'on se pose, c'est par exemple le rapport entre créativité combinatoire et créativité de découverte. Il est probable que les techniques de créativité de découverte sont plus faciles avec une pédagogie de la langue maternelle et les techniques de créativité combinatoire, plus faciles à valoriser et à dynamiser en didactique des langues étrangères. Il y a probablement, quand même, chez nous, l'idée que la créativité combinatoire et la créativité de découverte (à rapprocher de "déstructuration-restructuration") ne sont pas antithétiques, mais que la créativité combinatoire prédispose à la créativité qui change les règles (au sens chomskyen).

On se pose aussi la question du rapport entre L_1 et L_2 . Nous, nous sommes des professionnels de la pédagogie des langues secondes; mais depuis que nous nous sommes orientés vers cette voie, les professeurs de français langue maternelle viennent nous trouver et nous demandent de leur prêter ces instruments. Il est probable, qu'une pédagogie de la créativité en langue maternelle peut jouer un rôle décisif d'aide à la consolidation de la compétence syntaxique.

La troisième question qu'on se pose est: Quel est le rapport avec les activités cognitives, ou les activités d'analyse? Comme on sait, on a tellement forcé sur l'apprentissage mécaniste qu'à l'heure actuelle on assiste à un retour en force de l'apprentissage "cognitif" notamment dans le cadre d'une pédagogie intégrée de la langue maternelle et de la langue seconde et aussi d'un transfert de réflexion entre langue maternelle et langue seconde. Cela amène à développer à tous les niveaux chez les apprenants des procédures de réflexion et d'analyse de ce qu'ils font, de ce qu'ils sont en train de faire, de ce qu'ils disent. Sur ce point, je crois sans aucun doute que la créativité ne va pas être une pédagogie du gai savoir, du gai parler qui gommerait l'analyse. La réflexion ne doit pas être antithétique de la créativité, ni réciproquement. Mais il est vrai que nous sommes inquiets devant une certaine surenchère en faveur des attitudes d'analyse, qui risquerait de survaloriser le "voir" ou le "réfléchir" aux dépens du "faire" et du "produire".

Je crois pour ma part davantage aux techniques de créativité même un peu commerciales à l'américaine du genre "do it". Il y a beaucoup de choses qu'on peut faire, au lieu de les dire ou de les faire commenter. Même des choses un peu complexes, comme des exercices sur la cohésion et la cohérence textuelle. Nous avons mis au point, par exemple avec des groupes d'étudiants, un exercice pratique d'invention de cohérence textuelle inspiré par Flahaut. Ça consiste à prendre deux phrases qui n'ont aucun rapport apparent entre elles. Par exemple "Ce n'est pas l'alouette, c'est le rossignol", et "Passe-moi le sel"; ou "Non, merci, j'ai déjà donné"; ou encore "Ciel! mon mari!" Et l'on dit aux étudiants: "Voilà deux phrases qui n'ont aucun rapport de cohérence entre elles; trouvez-en, construisez-en un. Imaginez une histoire." (Au fond, la créativité, c'est l'imagination, l'imagination appliquée au langage.) "Trouvez un rapport tel que ces deux phrases puissent être deux énoncés qui se suivent dans un dialogue." Des étudiants nous ont très vite, par petits groupes, proposé des solutions de cohérence et nous ont inventé des histoires et des contextes plausibles.

Par exemple, "Ciel! mon mari! ", est l'exclamation d'une Juliette un peu vieillie et qui a gardé une liaison avec Roméo, mais qui s'est mariée avec quelqu'un d'autre. Seule dans sa chambre, elle entend venir quelqu'un et s'écrie: "Ciel! mon mari!", mais en fait c'est Roméo qui arrive. Et Roméo, avec un ton un petit peu cynique, dit: "Ce n'est pas l'alouette, c'est le rossignol." Parce qu'entre eux, ils ont convenu qu'on appelait le mari "l'alouette" et Roméo, "le rossignol".

D'autres ont proposé une solution ingénieuse à partir de "passe-moi le sel": "C'est un couple qui a reçu en cadeau de mariage, d'amis pas très argentés, deux petites salières". La salière est une alouette en porcelaine; la poivrière un rossignol. Alors, l'un des membres du couple dit: "Passe-moi le sel", et l'autre lui passe par mégarde la poivrière. Le personnage B proteste: "Ce n'est pas l'alouette, c'est le rossignol! " "parce qu'on lui a donné le poivre au lieu de lui donner le sel".

Cet exemple illustre l'idée que, souvent, des pratiques sont aussi efficaces que des discours analytiques. On ne pourra pas, bien sûr, faire économie d'une réflexion théorique sur le concept de cohérence si on veut rendre l'étudiant conscient de son utilité en vue de l'analyse de discours. Mais il est plus important, probablement, d'avoir quatre-vingt pour cent de manipulations et de productions, et seulement vingt pour cent d'analyse dans l'équilibre des pratiques pédagogiques.

Pour terminer, quel est notre rapport avec l'approche communicative? Sur ce point nous avons une position très ferme, (rappelez-vous le titre de l'article d'Allan Maley, "Illusion du réel et réalité de l'illusion"): nous pensons que certains modèles trop hyperréalistes de la communication manquent le réel. C'est-à-dire qu'en fait, l'hyperréalisme dans la programmation, et la simulation de la communication est condamné à manquer son objectif. La tentation de l'hyperréalisme consiste à imaginer la conversation comme on imagine un débarquement sur la lune; mais on n'y arrive jamais et les simulations qui vont dans ce sens ne sont ni vraies, ni impliquantes ni même crédibles par l'étudiant; il ne s'y reconnaît pas et l'hyperréalisme manquant le réel tombe dans l'absurde.

En revanche, les techniques de créativité, très souvent, par l'implication, par la motivation, par les échos qu'elles suscitent, par la projection collective à laquelle se livrent les apprenants lorsqu'ils s'y prêtent, sont probablement plus réelles et plus riches de sens pour l'élève, qui grâce à l'imaginaire, peut atteindre cette réalité de l'illusion qui est toujours le problème pédagogique auquel la didactique des langues est confrontée depuis toujours, comme l'acteur au paradoxe du comédien.

C'est là-dessus que je voudrais terminer en rappelant que la créativité, c'est tout simplement l'imagination, non pas l'imagination au pouvoir, vague message un peu exhortatoire mais l'imagination intégrée dans les pratiques langagières avec des supports, des moyens, des techniques et des conceptions méthodologiques.

Francis DEBYSER

Conférence inaugurale du IIe Colloque sur la didactique des langues, organisé en Oct. 1981 par le Groupe de Recherche sur la Didactique des langues à l'Université Laval, Québec.

Ce texte a été publié par le Centre International de Recherche sur le Bilinguisme (1982) qui nous a aimablement autorisé à le reproduire.

Le loto des mots

Si vous êtes rapide et peu patient, passez tout de suite aux pages 81 et 82.

Si vous n'êtes ni patient ni rapide, lisez un autre article... et merci de votre visite !

Regardez ce tableau,

<i>encore</i> 1	<i>heureux</i> 2	<i>qu'</i> 3	<i>on</i> 4	<i>va</i> 5	<i>vers</i> 6
<i>l'</i> 7	<i>été</i> 8	<i>en</i> 9	<i>France</i> 10	<i>dernier</i> 11	<i>il</i> 12
<i>a</i> 13	<i>fait</i> 14	<i>très</i> 15	<i>chaud</i> 16	<i>avril</i> 17	<i>ou</i> 18
<i>mai</i> 19	<i>aéroport</i> 20	<i>fermé</i> 21	<i>quand</i> 22	<i>le</i> 23	<i>chat</i> 24
<i>n'</i> 25	<i>est</i> 26	<i>pas</i> 27	<i>là</i> 28	<i>les</i> 29	<i>souris</i> 30
<i>dansent</i> 31	<i>ce</i> 32	<i>heure</i> 33	<i>de</i> 34	<i>partir</i> 35	<i>Amérique</i> 36
<i>la</i> 37	<i>vie</i> 38	<i>plus</i> 39	<i>chère</i> 40	<i>tant</i> 41	<i>santé</i> 42

Vous constatez que les huit premières cases, en haut, de gauche à droite, dans l'ordre 1 à 8, forment une phrase.

Ecrivez-la.

La phrase attendue est : **"Encore heureux qu'on va vers l'été".**

Les cases suivantes, de 9 à 16, ne forment pas une phrase complète : il manque deux mots !

Quels mots pourrait-on ajouter pour faire une phrase complète sans modifier l'ordre des cases ?

En France dernier il a fait très chaud

Les mots les plus attendus sont :

En France l' été dernier il a fait très chaud.

Regardez la première phrase de la grille ! Vous constatez que les deux mots qui vous manquaient sont dans cette phrase :

Notez leur numéro : **l'** **été**

l' n° 7 **été** n° 8

Vous venez de découvrir le premier principe de fabrication de la grille : on ne répète pas les mots qui sont déjà dans une case précédente.

Ecrivez maintenant la troisième phrase qui comportera obligatoirement les mots de la séquence 17 à 21. Prenez les mots qui vous manquent dans les cases précédentes.

avril ou mai aéroport fermé
17 18 19 20 21

Remplissez chacun des "entonnoirs" avec un mot manquant pris dans les cases antérieures.

avril ou mai aéroport **fermé**

La phrase attendue est :

Vers avril ou mai l' aéroport a été fermé
6 7 13 8

Vous venez de découvrir le deuxième principe : on peut reprendre plusieurs fois des mots qui ont servi à compléter des phrases précédentes, même s'ils changent de sens (l'été... a été...).

D'après vous, jusqu'où peut aller la quatrième phrase qui commence à la case 22 ?

La quatrième phrase va de la case 22 à la case 31. Elle est manifestement complète sans avoir à "piocher" de mots dans les cases précédentes. Dans ce cas, on n'a pas à la modifier, même s'il est possible de dire "quand le chat n'est pas encore là...". C'est le troisième principe : la grille est fabriquée avec des phrases choisies à l'avance qu'il s'agit de retrouver. C'est ainsi que la troisième phrase choisie a été "Vers avril ou mai..." et non pas "En avril ou en mai...".

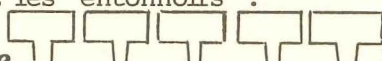
Essayez maintenant de trouver la cinquième phrase ; elle aura au total neuf mots. Pour vous, tout le problème est de trouver une séquence qui peut constituer une phrase, autrement dit de bien placer le "point final".

Le point final est à mettre à la case 35.

Il vous manque donc cinq mots que vous aurez à prendre plus haut. Il est interdit d'aller chercher des mots plus bas, c'est-à-dire après votre point final.

Ce heure de partir
32 33 34 35

Remplissez les "entonnoirs" :

Ce  heure de partir.

La phrase attendue est :

Ce n' est pas encore l' heure de partir.
25 26 27 1 7

Le point final de la sixième phrase est à placer en case 40, mais attention ce n'est pas forcément le dernier mot de la phrase.

Amérique la vie plus chère
36 37 38 39 40

Au total, la phrase aura 10 mots.

La phrase attendue est :

En Amérique la vie est plus chère qu' en France.
9 26 3 9 10

Et maintenant, trouvez la dernière phrase qui a servi à remplir la grille.

Remplissez les "entonnoirs".

Tant santé.

La phrase attendue est :

Tant qu' on a la santé.
3 4 13 37

Cette grille a été fabriquée en écrivant à la suite sept phrases dans les cases, sans jamais répéter les mots déjà placés dans les cases précédentes.

Voici les sept phrases choisies à l'avance.

Le numéro des cases est indiqué et les mots déjà utilisés sont soulignés.

- 1 Encore heureux qu' on va vers l' été.
1 2 3 4 5 6 7 8
- 2 En France l' été dernier il a fait très chaud.
9 10 11 12 13 14 15 16
- 3 Vers avril ou mai l' aéroport a été fermé.
17 18 19 20 21
- 4 Quand le chat n' est pas là, les souris dansent.
22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
- 5 Ce n' est pas encore l' heure de partir.
32 33 34 35
- 6 En Amérique la vie est plus chère qu' en France.
36 37 38 39 40
- 7 Tant qu' on a la santé.
41 42

Maintenant, vous avez compris le mécanisme. Fabriquez vous-même une grille de 24 cases avec ces 4 phrases :

- 1 Elle n'a dansé qu'un seul été.
- 2 On n'a pas tous les jours vingt ans.
- 3 Elle va au cinéma tous les deux jours.
- 4 Il n'y a pas un seul cinéma dans cette rue.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24

Voici les 4 phrases avec le numéro des cases ; les mots déjà utilisés sont soulignés.

1 Elle n' a dansé qu' un seul été
 1 2 3 4 5 6 7 8

2 On n' a pas tous les jours vingt ans
 9 10 11 12 13 14 15

3 Elle va au cinéma tous les deux jours
 16 17 18 19

4 Il n' y a pas un seul cinéma dans cette rue
 20 21 22 23 24

Remarquez la part du hasard pour retrouver la dernière phrase : la grille serait la même pour les phrases :

Il n'y a qu'un seul...

Il y a un seul...

Il n'y a pas qu'un seul...

Mais c'est vous qui avez choisi "Il n'y a pas un seul...". C'est votre droit !

Votre grille est faite. Vous pouvez la proposer à des amis et leur dire : "parmi les phrases qui ont servi à remplir la grille, il y a une phrase gagnante. Si vous la trouvez, vous gagnerez une sucette !" Bien sûr, vous pouvez les aider en précisant : "C'est une phrase de huit mots", ou encore : "Elle parle d'une cinéphile" ou toute autre indication au gré de votre fantaisie.

Pour gagner la sucette, le joueur doit reconstituer la phrase.

La phrase attendue est :

Elle va au cinéma tous les jours.

Mais vous pensez peut-être que c'est trop facile et que tout le monde va trouver. Dans ce cas, pour départager les ex-aequo, vous pouvez ajouter une phrase "super-gagnante", à trouver en prenant les mots n'importe où dans la grille, sans tenir compte des phrases qui ont servi à remplir la grille. Par exemple : "la phrase super-gagnante est l'évocation d'un souvenir agréable". Cette fois, il est difficile de gagner, mais ça peut rapporter gros, comme au loto !

Essayez, pour voir !

Vous avez gagné !

La phrase "super-gagnante" était :

Il y a deux ans, on a dansé dans cette rue.

Voilà, il ne vous reste plus qu'à fabriquer des grilles pour amuser vos amis... ou apprendre à vos élèves à observer des phrases, et à faire du français pour gagner des sucettes.

Avec ce procédé, vous pouvez faire réviser des phrases importantes, les leçons d'un manuel, des formules utiles ; vous pouvez aussi donner, en même temps que la grille, le texte d'où vous avez extrait les phrases pour la fabriquer (article de journal, page(s) d'un ouvrage, récit, nouvelle, etc.). Pour gagner, les joueurs acharnés iront jusqu'à lire... Quel miracle!!

Si vous avez un ordinateur, vous pourrez faire un petit programme pour enfouir les phrases gagnante et super-gagnante dans la mémoire et les faire résurgir quand le joueur aura tapé les bonnes phrases. En bricolant un peu, vous pourriez peut-être faire sortir une sucette du floppy ! Alors bonne chance !

Si vous n'avez qu'un(e) seul(e) ami(e) et pas d'ordinateur, vous pouvez encore jouer... avec une seule grille. Pensez à une phrase de la grille et définissez-la (nombre de mots, paraphrase, association d'idées, petit dessin, etc.). Au fur et à mesure que votre ami(e) vous proposera des phrases, vous pouvez l'aider en lui indiquant qu'un mot est bon ou que tel mot est bon (technique du "mastermind"). Ensuite, ce sera à votre ami(e) de penser à une phrase et à vous de la trouver.

**SI VOUS VOULEZ JOUER POUR DE VRAI, REGARDEZ CETTE GRILLE ET
TOURNEZ LA PAGE.**

	1	2	3	4	5
A	depuis	cinq	jours	la	colonie
B	de	vacances	s'	était	installée
C	dans	les	ruines	d'	un
D	château	on	avait	monté	tentes
E	parmi	pans	muraille	adossés	à
F	colline	cuisine	se	trouvait	près
G	une	source	au	pied	du
H	vieux	donjon	tout	allait	bien
I	c'	vraies	mais	soir	il
J	passa	événement	bizarre	calme	après
K	le	repas	enfants	entendirent	soudain
L	tintement	sonore	côté	ils	appelèrent
M	moniteurs	qui	n'	plus	rien
N	sans	doute	agissait	des	bruits
O	ruisseau	lendemain	y	pensait	pourtant
P	deux	tard	mêmes	métalliques	répétèrent
Q	cette	fois	monde	inquiet	chacun
R	son	explication	faisait	rouler	boîtes
S	conserves	sur	pierres	espion	peut-être
T	martiens	décida	donc	faire	recherches
U	pour	en	avoir	coeur	net
V	tous	armés	pelles	et	pioches
W	creusèrent	bout	demi-heure	découvrirent	grande
X	cavité	creusée	par	l'	eau
Y	ruisselant	dégagé	niche	où	scintillaient
Z	pièces	or	étaient	effritées	temps
AA	quelques	tombaient	sol	tant	inquiété

A VOUS DE JOUER...

Vous venez d'observer une grille de 135 cases ; elles ont été remplies en écrivant dans l'ordre un récit complet mais sans jamais répéter les mots déjà inscrits dans une case précédente. Vous pouvez constater que la première phrase est complète et va de la case A1 à la case D1. La seconde phrase peut être reconstituée en utilisant des mots déjà rencontrés dans la première, et ainsi de suite. Le seul problème est de bien repérer où commence et où finit chaque nouvelle phrase et de réutiliser des mots déjà rencontrés pour la compléter ; on peut réutiliser les mots autant de fois que nécessaire.

Parmi toutes les phrases qui ont servi à remplir la grille, l'une est "gagnante" : l'ordinateur(1) sait laquelle et il vous le dira si vous la tapez sur le clavier.

Vous avez droit à autant d'essais que vous voudrez, mais ce n'est pas un jeu de hasard car il vous suffit de reconstituer logiquement et grammaticalement les phrases qui ont servi à remplir la grille pour trouver la bonne : c'est un jeu de patience !

Maintenant, voici un jeu de hasard : avec tous les mots de la grille et sans suivre obligatoirement l'ordre dans lequel on a rempli les cases, on peut faire beaucoup d'autres phrases. L'une d'entre elle est "super-gagnante" et l'ordinateur(2) vous dira laquelle si vous avez la chance de la trouver... mais il faut d'abord trouver la phrase "gagnante". Alors, bon courage !

-
- (1) En attendant l'ordinateur, voici la clé pour trouver la phrase gagnante : elle a treize mots dont quatre commencent par un "d".
- (2) Voici la clé pour trouver la phrase super-gagnante : elle comporte un seul mot de chacune des colonnes.

Envoyez vos réponses, avec au besoin vos commentaires, à J.L. MALANDAIN - B.E.L.C. - 8 rue Malebranche - 75005 PARIS.

Si vous avez bien trouvé les deux phrases, vous recevrez une jolie carte postale de Paris. Sinon vous recevrez la réponse... (N'oubliez pas votre adresse !)

Bonne chance !

Les tests de savoir faire : l'expérience européenne

Je voudrais faire état de quelques types d'épreuves de savoir-faire comme on en trouve maintenant un peu partout en Europe, en me limitant :

- d'une part à des épreuves de français langue étrangère ;
- d'autre part à deux seulement des différentes fonctions d'évaluation : celle de l'efficacité, pour la mesure d'une qualification professionnelle, et l'évaluation formative, intégrée à l'apprentissage ;
- enfin à des épreuves auxquelles j'ai pu personnellement contribuer, car il aurait été présomptueux et vain de ma part d'essayer de dresser un tableau, nécessairement partiel et partial, des expériences européennes dans leur ensemble.

Je commencerai par énoncer deux ou trois principes directeurs, les hypothèses de travail qui ont conduit à l'élaboration d'épreuves de ce genre, pour donner ensuite, en les commentant, quelques exemples de réalisations concrètes, dont les caractéristiques découlent de ces principes directeurs.

Certains de ces exemples seront tirés d'épreuves qui ont été conçues depuis 1977 pour mesurer les compétences de travail en français des fonctionnaires internationaux non francophones de l'ONU de Genève et de l'UNESCO à Paris. D'autres seront extraits d'épreuves destinées à l'évaluation formative d'apprenants débutants ou moyens.

L'idée directrice essentielle est de tirer les conséquences, pour l'évaluation, de la notion de hiérarchie des objectifs.

De même que la connaissance d'une règle de grammaire, par exemple, ne constitue qu'un objectif intermédiaire, pédagogique, par rapport à un objectif plus lointain et hiérarchiquement supérieur qui est la capacité d'appliquer cette règle à bon escient en cas de besoin, de même l'apprentissage de la langue ne constitue en général qu'un objectif intermédiaire par rapport à l'objectif terminal qui est, dans la plupart des situations d'apprentissage d'une langue étrangère, l'acquisition d'une compétence

de communication au moyen de cette langue, c'est-à-dire d'une capacité de s'en servir dans des situations langagières réelles, lorsque l'apprentissage est terminé.

La principale conséquence de cette évidence sur les techniques d'évaluation est la recherche de l'authenticité dans les tâches qui sont demandées aux apprenants ou aux candidats.

Sans bien sûr se faire d'illusions excessives sur cette authenticité. La situation d'évaluation comporte en effet une part d'artifice irréductible, dont la moindre n'est pas la nature des enjeux.

Mais il est clair que les épreuves qui font appel à des opérations mentales qui n'existent que rarement ou pas du tout dans l'utilisation authentique d'une langue en situation réelle seront plus artificielles encore que celles qui s'efforcent de simuler ces situations réelles.

Ce sera bien entendu le cas des épreuves qui isolent les composantes de l'analyse linguistique, comme les épreuves spécifiques de grammaire ou de vocabulaire, puisque la quasi-totalité des situations langagières réelles intègrent l'ensemble de ces composantes, dont la distinction est purement linguistique ou pédagogique.

Les épreuves de ce type ont peut-être leur place dans l'évaluation formative, qui est orientée vers l'apprentissage : ici la recherche de l'authenticité à tout prix et en toutes circonstances nuirait probablement à la précision du diagnostic, même en cas de combinaison entre évaluation externe et auto-évaluation.

Mais, même en évaluation formative, les épreuves de connaissances linguistiques sont insuffisantes, et sans doute les moins utiles.

Et dans les tests de qualification, on doit pouvoir affirmer qu'elles n'ont pas du tout leur place : dans ce type d'évaluation, tournée non plus vers l'apprentissage mais vers la vie réelle extra-scolaire, tout comme dans les examens de fin d'études, par exemple, la précision du diagnostic n'a plus d'intérêt, ni la façon dont l'apprentissage s'est déroulé. Seul compte le résultat c'est-à-dire la capacité de résoudre efficacement les problèmes posés par des situations réelles de communication.

Comme, de plus, dans ce genre d'évaluation, le problème d'économie, donc de choix et de représentativité de ce choix est beaucoup plus draconien que dans l'évaluation formative, il paraît évident qu'il faut y préférer les épreuves de savoir-faire simulant des situations réelles, à l'exclusion d'épreuves moins authentiques et mesurant l'atteinte d'objectifs plus secondaires.

Une autre idée essentielle, et tout à fait liée à la précédente, est celle de la diversification des techniques d'évaluation.

D'abord, en raison de l'extraordinaire diversité des compétences langagières, diversité qui n'est que le reflet de l'infinie variété des situations de communication de la vie réelle.

Ensuite en raison de la diversité non moins grande des objectifs globaux d'apprentissage selon les apprenants, ou selon les types de besoins.

Il semble que l'évaluation en langues doit s'efforcer, par sa flexibilité, de tenir compte le plus possible, quoique d'une façon nécessairement partielle, de ces diversités-là.

Elle manquera de validité si elle se contente de quelques techniques, toujours les mêmes, qui privilégieront nécessairement certaines facettes, toujours les mêmes, de la compétence langagière.

Sans doute existe-t-il pour chaque type d'apprenants, pour chaque sous-compétence digne d'être évaluée, des techniques plus appropriées, plus efficaces, plus valides que d'autres, qui seront peut-être plus appropriées pour d'autres apprenants et d'autres sous-compétences.

Je vais essayer de développer un peu et d'illustrer ces notions d'authenticité et de diversification, en commençant par l'évaluation de la compréhension.

Il n'est pas question de proposer le rejet pur et simple de techniques éprouvées comme les QCM ou les tests de closure. Mais leur systématisation ne me paraît pas souhaitable pour au moins deux raisons :

- la première est qu'elles sont relativement éloignées de l'authenticité. Certes, elles reposent sur des mécanismes mentaux qui font partie de l'activité langagière réelle, à savoir l'anticipation en lecture et la formulation d'hypothèses en interprétation.

Mais il faut reconnaître que, dans l'usage quotidien d'une langue, on se trouve rarement en situation d'avoir à combler les lacunes d'un texte à trous ou à choisir entre quatre ou cinq interprétations différentes, et de plus formulées dans la langue-cible, comme il arrive quand on subit un QCM de la forme la plus répandue, celle que j'appellerai "QCM à distracteurs fabriqués par le constructeur".

- le second reproche qu'on peut adresser à la systématisation de ces techniques est bien évidemment leur uniformité. Tout se passe alors en effet comme si on supposait que la compréhension est une fin en soi, au lieu de n'être qu'un moyen d'atteindre une autre finalité, qui peut être linguistique (réponse à une question, par exemple) ou non linguistique (prise de décision...).

C'est ainsi que, pour s'en tenir provisoirement à l'exemple de la compréhension écrite chez les fonctionnaires internationaux, on négligerait d'évaluer des capacités importantes comme celles de la compréhension sélective ou de la compréhension globale rapide.

Les QCM classiques de compréhension d'un texte ambitionnent en effet presque uniformément de mesurer la compréhension détaillée et approfondie d'un texte, quelles que soient sa nature et sa fonction, et ne constituent pas toujours une technique fonctionnelle d'évaluation.

Or même la compréhension détaillée peut être évaluée par d'autres techniques, qui peuvent se révéler plus appropriées. Par exemple, pour l'ONU de Genève, on avait imaginé l'épreuve suivante.

On fournit au candidat :

- d'une part la photocopie d'un texte de référence authentique : en l'occurrence une circulaire administrative extraite du règlement du personnel et définissant en détail les conditions d'octroi au personnel de l'Organisation d'une indemnité pour frais d'études des enfants à charge ;

- d'autre part tout une série de textes de nature variée, lettres personnelles, notes officielles, messages téléphonés, tous simulés, qui étaient censés émaner de divers ayant-droit (ou se croyant tels) et dont le traitement correct supposait une compréhension exacte du texte de référence.

La consigne était de classer ces demandes en trois catégories : "recevables", "irrecevables" et "douteuses faute d'informations suffisantes", et de justifier de façon succincte le classement dans les deuxième et troisième catégories, en fournissant selon le cas la raison (ou l'une des raisons) du caractère irrecevable de la demande, ou la liste complète des informations manquantes.

Une épreuve de ce genre me paraît réunir une foule d'avantages avec un minimum d'inconvénients :

- D'abord, la situation d'évaluation simule de la façon la plus exacte possible une situation authentique où peuvent se trouver réellement ces fonctionnaires.

- Ensuite, il s'agit d'un savoir-faire à la fois spécialisé (car qui a besoin de comprendre le détail d'une circulaire administrative sinon les fonctionnaires chargés de l'appliquer ?) et purement langagier, car il ne comporte pas de composantes extra-langagières comme c'est le cas d'autres types de savoir-faire professionnels complexes où la compétence linguistique n'est qu'un élément parmi d'autres.

- De plus, la dimension de la compréhension écrite n'est pas évaluée pour elle-même, mais à travers son résultat : l'accomplissement d'une tâche nécessitant une compréhension pertinente.

- D'autre part, le problème de la compréhension du stimulus secondaire (par exemple la souche et les options d'une QCM traditionnelle, qu'il faudrait d'ailleurs à mon avis rédiger, dans la plupart des cas où c'est possible, en langue maternelle) est ici résolu puisque ce qui en tient lieu, ce sont les demandes simulées dont la compréhension mérite d'être évaluée au même titre que celle de la circulaire.

- Enfin, ce genre d'évaluation, qui n'a pas l'apparence d'une tâche scolaire, se révèle motivante pour des adultes tout en restant parfaitement objective et rigoureuse.

Je dois reconnaître qu'il s'agit ici d'un exemple assez privilégié, et qu'on trouvera peut-être difficilement des techniques, applicables à d'autres types de sous-compétences et à d'autres types d'apprenants, qui réunissent autant d'avantages.

Je voudrais donner pourtant, pour la compréhension orale cette fois, l'exemple d'une technique sensiblement différente, qui comporte un peu plus d'inconvénients que la précédente, mais conçue dans le même esprit.

Cette épreuve a été administrée à la session 1982 de l'examen d'aptitudes linguistiques pour le français des personnels de l'UNESCO.

Les candidats recevaient d'une part la photocopie d'une page d'agenda vierge divisée en 7 colonnes représentant les journées d'une semaine donnée, et en une douzaine de lignes représentant les tranches horaires de 8 heures du matin à 21 heures ; et d'autre part une feuille de papier avec les consignes suivantes :

" Vous êtes chargé(e) d'organiser, dans la semaine du lundi 31 mai au dimanche 6 juin, une réunion d'environ deux heures entre trois personnes : le professeur ALVAREZ (A), Madame BERGER (B) et Monsieur COSTA (C).

Chacun d'eux vous a donné, enregistré sur répondeur automatique, son emploi du temps pour cette semaine.

Vous allez entendre leurs réponses deux fois, avec des pauses. Vous pouvez prendre des notes pendant l'audition, et utiliser la page d'agenda ci-jointe.

Faites dans le tableau ci-dessous la liste complète des moments où cette réunion de deux heures sera possible, en indiquant chaque fois :

- 1) le jour
- 2) l'heure
- 3) éventuellement à quelles conditions (exemple de condition : demander à A ou à B ou à C de changer quelque chose qui peut être changé dans son emploi du temps)."

Ils entendaient alors un enregistrement qui comportait, après l'énoncé oral des mêmes consignes, la description, naturellement simulée, par chacun de ces trois personnages imaginaires, de leurs prévisions d'emploi du temps pour la semaine en question, avec des contraintes impératives et des préférences négociables. Le croisement de ces différentes données aboutit, à condition qu'elles aient été comprises, à faire ressortir une série de tranches de 2 heures où aucun des trois personnages n'a d'empêchement majeur, la décision du choix définitif du meilleur rendez-vous étant censée appartenir à quelqu'un d'autre dans une phase ultérieure.

Ici encore, la situation simulée est plausible dans le contexte professionnel des candidats. Ici encore, la compréhension n'est pas évaluée directement, mais à travers l'action qu'elle permet. Ici encore, la forme du test est relativement motivante et tout à fait objective.

Mais on tombe cette fois-ci dans un défaut que l'exemple précédent évitait et qui est l'intervention de savoir-faire autres que langagiers à savoir dans ce cas une technique très particulière de prise de notes, mettant en jeu la capacité de transposer dans une visualisation spatiale, synthétique et claire des données temporelles, analytiques et hiérarchisées.

Cet inconvénient pourrait cependant, il faut le noter, être réduit par une présentation informatique de cette épreuve, puisqu'il est tout à fait possible de construire un programme qui laisserait l'ordinateur se charger de tout le travail extra-langagier de synthèse et de visualisation à partir des instructions, justes ou fausses, fournies par l'apprenant. Il est vrai qu'alors l'évaluation de la compréhension serait encore quelque peu biaisée par la capacité, à la vérité assez rapide à acquérir pour cet exercice, de se servir du clavier de l'ordinateur.

Autre inconvénient, mais dont il ne faudrait pas à mon sens exagérer l'importance : l'énoncé qu'on soumet à la compréhension des apprenants est ici artificiel, entièrement fabriqué par le constructeur, ce qui peut paraître contradictoire avec la recherche d'authenticité dont nous parlions tout à l'heure. Je pense que cette contradiction n'est qu'apparente.

En effet, cette authenticité concernait davantage, dans mon propos, le contexte situationnel et surtout les opérations mentales mises en jeu chez l'apprenant, que les énoncés eux-mêmes.

Cela n'empêche pas, bien entendu, de proposer des textes authentiques pour évaluer la compréhension, dans tous les types d'exercices qui s'y prêtent.

Mais le problème se pose en termes complètement différents lorsqu'il s'agit d'énoncés à destinataire individuel, comme c'est le cas dans notre exemple actuel (ou dans l'exemple précédent en ce qui concerne les lettres des postulants à une indemnité, ou dans tous les cas quotidiens d'échanges verbaux personnels) ; et lorsqu'il s'agit d'énoncés à destinataires multiples et indéterminés,

comme c'est le cas pour les circulaires administratives, mais aussi pour tous les messages véhiculés par les différents médias, écrits ou parlés.

Autant, dans le second cas, il est facile de s'identifier à l'un des innombrables destinataires de l'énoncé, pourvu qu'on fasse partie de sa cible potentielle ; autant, dans le premier cas, l'énoncé est tellement dépendant des différents paramètres de la situation d'énonciation que son authenticité devient d'une extrême fragilité : cette authenticité serait certainement tout à fait illusoire si elle se bornait à la seule forme de l'énoncé, tandis que la situation d'énonciation serait, elle, complètement modifiée par la situation d'évaluation.

On a donc tout avantage, pour évaluer la compréhension, à utiliser des textes authentiques de presse, de publications diverses, de radio, de télévision, mais s'il s'agit de "messages personnels", l'authenticité présente de telles difficultés et de tels risques qu'il est sans doute préférable d'y renoncer.

Il est d'ailleurs remarquable de constater, d'une façon tout empirique, que, dans l'usage quotidien de notre langue maternelle et probablement aussi pour la majorité des usagers d'une langue étrangère, la proportion de ces deux catégories d'énoncés que nous avons besoin ou envie de comprendre n'est pas du tout la même pour l'oral et pour l'écrit. Parmi les textes écrits que nous sommes amenés à lire, l'énorme majorité a été rédigée non pas pour nous personnellement, mais pour des ensembles plus ou moins vastes et plus ou moins définis de lecteurs plus ou moins anonymes. Pour l'oral, sauf cas marginaux d'asociaux installés en permanence devant leur télévision ou retranchés sous leur walkman, la différence est loin d'être aussi écrasante, et même souvent inversée. Aux enseignants et aux évaluateurs d'en tenir compte.

Pour passer un peu plus rapidement sur des exemples d'évaluation d'autres types de compréhension, je peux mentionner des techniques moins spécialisées, donc plus généralisables.

La compréhension sélective peut se mesurer entre autres par des épreuves du genre de celle-ci : à partir d'un document authentique assez long de type informatif, ou d'un dossier composé de plusieurs documents de sources variées, articles de presse, extraits de rapports, etc., on propose un questionnaire dont les réponses ouvertes sont censées être l'ossature d'un futur exposé qu'on ne demande pas de rédiger, et sont fournies, en totalité ou en partie, par les sources documentaires proposées.

Ou encore, à partir d'articles ou de rapports ou d'exposés oraux de type argumentatif ou récapitulatif, on remplit, par des réponses ouvertes ou fermées, les cases d'un tableau dont les entrées ont été préparées par l'examineur dans une optique identique ou différente de celle de la source.

C'est une compréhension globale rapide qui sera mise en jeu par des épreuves comme celle qui consiste à repérer dans un texte informatif long, divisé par exemple en paragraphes numérotés, à quels endroits se trouvent les réponses à certaines questions posées sur le contenu du texte.

Ou celle dont la consigne est derépertorier, selon les entrées d'une classification par exemple thématique, des documents de natures, sources, thèmes, styles, et longueurs variés, chacun d'eux pouvant être classé sous une ou plusieurs entrées, la difficulté de l'épreuve pouvant être modulée à volonté par la finesse de la classification, la richesse des entrées, l'abondance et la diversité des documents, la limitation du temps de passation, etc.

Beaucoup des types d'épreuves que je viens de citer peuvent être rangés dans la catégorie des QCM, quand il s'agit de questions à réponses fermées. Mais ce ne sont pas ici des "QCM-à-distracteurs-fabriqués-par-le-constructeur-du-test" mais des "QCM de classement", variété qui est loin de présenter autant d'inconvénients : ce sont ceux qui demandent aux intéressés de répartir en un certain nombre de classes des textes, des fragments, des éléments quelconques, en fonction de critères bien définis qui peuvent être très naturels et très proches de l'authenticité, s'ils sont adaptés à la fonction des énoncés en question.

L'épreuve de compréhension de circulaire administrative que j'ai mentionnée est un exemple de QCM de ce type, avec, il est vrai, une petite complication supplémentaire, mais facultative, consistant à demander la justification de certaines classes de réponses. Mais le principe de base est de classer les demandes en trois catégories.

Ce modèle permet de générer très facilement des épreuves de compréhension adaptées à toutes sortes de types d'énoncés et à toutes sortes de niveaux, y compris les débutants. Des modes d'emplois, par la répartition d'une liste d'opérations en "obligatoires", "interdites" ou "possibles". Des petites annonces, à classer entre "adaptées", "douteuses" ou "inadaptées" à telle exigence définie. Ou, encore plus simple, des séries d'énoncés brefs, écrits ou oraux, destinés à vérifier les capacités d'interprétation de différentes réalisations d'actes de parole de type binaire, comme l'expression de l'accord ou du désaccord, de l'acceptation ou du refus, de l'opinion favorable ou défavorable, etc.

Il s'agit bien ici d'une interprétation en situation authentique, d'un savoir-faire pragmatique simple.

Les épreuves de ce genre conservent, me semble-t-il, les avantages théoriques et pratiques qu'on s'accorde généralement à reconnaître aux QCM (évaluation spécifique de la compréhension, objectivité, rapidité de correction) sans en avoir les inconvénients : ni la difficulté de construction (car ici pas de distracteurs à imaginer), ni le rôle du hasard (car la simplicité de l'exercice autorise la multiplication des items, qui réduit ce rôle), ni la schématisation excessive (car les oppositions accord/désaccord ou acceptation/refus ou recevable/irrecevable sont elles-mêmes schématiques), ni surtout, naturellement, l'artifice de la situation.

Dans d'autres cas, avec d'autres types de textes, ce seront les questions à réponses ouvertes qui seront les plus appropriées ou, comme nous l'avons vu dans notre premier exemple, un mélange des deux formules.

L'inconvénient du procédé des réponses ouvertes est avant tout pratique, car il diminue la rapidité de correction et la perfection de l'objectivité, mais ce n'est pas une raison suffisante pour les exclure de l'éventail des techniques utilisables, si l'authenticité, la diversité et la validité peuvent y gagner.

L'éventail des techniques utilisables semble malheureusement moins vaste pour l'évaluation de l'expression, toujours plus délicate et plus problématique que celle de la compréhension.

L'une des raisons de cette difficulté est certainement le rôle, bien différent de ce qui se passe en compréhension, que jouent respectivement la liberté et la contrainte dans l'activité langagière de l'expression.

En situation authentique de compréhension, en effet, l'énoncé qu'il s'agit de comprendre nous est donné tel quel, nous est en quelque sorte imposé et dans son contenu et dans sa forme. Certes, il y a presque toujours une

marge de liberté d'interprétation qui est laissée à l'auditeur ou au lecteur, mais cette marge est relativement étroite.

Au contraire, en situation authentique d'expression, l'énoncé que nous produisons est le résultat d'un libre choix, tout au moins dans sa forme, sauf cas de production stéréotypée.

D'où le caractère hautement artificiel et même scolastique de nombreuses épreuves traditionnelles, encore hélas répandues, qui imposent aux apprenants des contraintes formelles, au prix, bien souvent, de consignes métalinguistiques diamétralement opposées à l'authenticité.

Mais on peut penser que les non moins traditionnelles épreuves d'expression dite "libre" tombent, elles aussi, pour des raisons inverses, dans l'artifice : les récits sur consignes vagues, les descriptions d'images, les commentaires de textes, correspondent à des activités langagières peu fréquentes dans la réalité, et surtout laissent au locuteur, dans le contenu même de son énoncé, une liberté anormalement grande, dont on ne bénéficie que rarement dans la vie réelle.

Car, dans l'énorme majorité des cas réels, le contexte énonciatif et surtout l'intention de communication (même si cette intention résulte elle-même d'un libre choix) fournissent des contraintes impératives qu'ignorent totalement les épreuves d'expression "libre". Quand on parle ou qu'on écrit, c'est naturellement avec une intention de communication précise, pour traduire en mots l'idée qu'on a dans la tête, et non pas n'importe quelle idée.

Or, dans les épreuves traditionnelles d'expression libre, il est impossible d'évaluer la pertinence du contenu, sauf précisément dans des cas où cette pertinence relève d'autre chose que des compétences langagières en expression : une rédaction "hors du sujet", un commentaire de texte mal approprié révèlent surtout des déficiences dans la compréhension du sujet à traiter ou du texte à commenter, non dans les capacités d'expression. Autrement, en vertu de quoi pénaliserait-on un candidat qui par exemple raconterait des événements hautement improbables qu'il prétendrait, contre toute vraisemblance, avoir vécus ? La pertinence du contenu de l'expression échappe donc bien complètement, dans ce cas, à l'évaluation, alors qu'il s'agit d'une qualité essentielle de la communication.

Quels critères d'évaluation reste-t-il donc dans ces épreuves ? L'évaluation scolaire traditionnelle prend souvent en compte des critères comme l'originalité ou l'imagination. Mais s'agit-il de compétences langagières ? Et ces compétences ont-elles la moindre pertinence dans un usage professionnel de la langue ? Au contraire, la langue administrative, par exemple, ou la langue commerciale, sont déterminées non seulement par leur fonction strictement utilitaire, mais encore par l'existence de stéréotypes et de modèles. L'imagination, la richesse d'invention, l'originalité, l'expressivité, la créativité y ont vraiment peu de place.

Et en définitive, il ne reste plus guère, dans ce genre d'épreuves, qu'un critère unique, celui de la conformité aux normes linguistiques, de la correction.

C'est bien là le critère essentiel et souvent exclusif de l'évaluation traditionnelle de l'expression : peu importe à la limite ce qu'on dit ou ce qu'on écrit, pourvu que ce soit correct.

Pour évaluer cette dimension essentielle qui consiste à exprimer, de façon à la fois exacte et compréhensible, une intention de communication

bien définie, il faut en fait des épreuves à consignes contraignantes simulant les contraintes d'une situation authentique, c'est-à-dire portant uniquement sur la signification et non sur la forme.

Et pour que ce genre de tâche ait un sens, et soit autre chose qu'une simple copie ou une répétition mécanique, il est nécessaire que le mode d'expression de la consigne et celui de la tâche attendue soient différents, et qu'il y ait transposition.

Une première sorte de transposition possible est celle de l'oral à l'écrit, par la transmission écrite d'un message oral. Il est facile d'imaginer des exercices de ce genre adaptés à l'âge, au niveau, aux intérêts, aux besoins de n'importe quels apprenants. Voici un exemple de consigne possible pour une situation de relations civiles, non professionnelles, pour des apprenants presque débutants.

"Vous êtes chez votre ami X, qui est francophone dans un pays francophone. Le téléphone sonne, vous décrochez. C'est Y, qui veut vous laisser un message urgent pour X et que vous allez entendre. Mais vous devez partir tout de suite. Alors vous laissez le message par écrit à X qui le trouvera quand il rentrera".

On peut donner alors n'importe quel type de message, très simple ou plus complexe, avec des pauses ou avec un débit rapide, avec le contenu qu'on voudra, et on aura la possibilité d'évaluer une capacité langagière tout à fait authentique, qui présente la particularité de combiner compréhension et expression, qu'une tradition relativement récente exige, abusivement me semble-t-il, de séparer systématiquement dans l'évaluation.

Il est vrai que, dans le cas d'une évaluation formative, le diagnostic risque de manquer de précision, mais ce genre d'épreuves est plutôt utile pour tester des savoir-faire langagiers en cours d'acquisition. C'est le résultat final d'une association très naturelle entre CO et EE qui est évalué, la CO l'étant ici encore par l'acte, linguistique cette fois, qu'elle permet, et l'EE pouvant être évaluée d'une façon tout à fait fonctionnelle, puisque l'important ici est de transmettre de façon à la fois exacte, complète et intelligible le sens du message entendu. Ce qui permet une évaluation analytique aussi rigoureuse que possible et utilisant le critère de pertinence, beaucoup plus important que celui de correction linguistique. Le tout se plaçant dans une situation de communication tout à fait plausible.

Il existe un autre type de transposition, plus riche encore de possibilités, c'est le passage d'une langue à une autre, c'est-à-dire, puisqu'il s'agit d'expression écrite ou orale en langue étrangère, la transposition de la langue maternelle, ou d'une langue seconde bien maîtrisée, à la langue-cible.

On assiste actuellement en Europe à une réhabilitation de ce procédé dans l'évaluation. Il ne s'agit pas vraiment de la traduction au sens strict du terme, qui exige, qu'il s'agisse d'interprétation simultanée ou de traduction de textes littéraires ou de spécialité, des capacités très sophistiquées et professionnelles, que la plupart des apprenants n'auront jamais besoin d'acquérir. Mais d'une simple transposition d'idées d'une langue à l'autre, par exemple à partir de consignes détaillées qui ne sont contraignantes que sur la signification de ce qu'on a à dire, non sur l'aspect formel.

Certes, cette technique n'est pas toujours possible. Elle est exclue de fait quand, par exemple, le groupe des apprenants ou des candidats est linguistiquement hétérogène. C'est d'ailleurs précisément le cas, et pour cause, dans les organisations internationales, où la multiplicité des langues maternelles

et la diversité des langues de travail constituent des obstacles insurmontables.

L'usage de la langue maternelle est sans doute à manipuler avec précaution dans l'apprentissage et, même en évaluation, il heurte certains principes hérités des méthodes directes et structuro-globales.

Mais pourquoi se priver, dans les cas où elle est utilisable, d'une technique d'évaluation à la fois commode, efficace et proche de l'authenticité puisque, dans un usage réel d'une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas encore, c'est bien souvent dans la langue maternelle, ou dans une autre langue étrangère mieux maîtrisée, que l'intention de communication se verbalise d'abord.

De plus, un bilingue, même s'il s'agit d'un bilinguisme encore embryonnaire, peut se trouver très plausiblement dans toutes sortes de situations où il pourra utiliser sa double compétence. Et ces situations ont toutes les chances d'être motivantes puisqu'elles sont valorisantes pour celui qui s'y trouve, même si une face de cette double compétence est encore très limitée.

Enfin, pour l'évaluateur, elles constituent une mine inépuisable de simulations tout à fait opératoires pour une évaluation réellement communicative.

Je dirai pour conclure que ces considérations très partielles ne prétendent pas proposer une solution à tous les problèmes, dont beaucoup ne sont pas près d'être résolus, comme celui de l'objectivité de l'évaluation directe de l'expression, tout au moins en situation d'évaluation certificative puisque, dans l'évaluation formative, l'auto-évaluation, dont l'importance et l'efficacité sont bien démontrées, résout la question d'une autre manière ; ou encore, toujours dans l'évaluation certificative, le problème de la simulation d'une situation d'expression orale, ou celui de l'arbitraire du seuil de réussite, ou celui de la conciliation des exigences contradictoires d'économie et de représentativité.

Mais le fait que l'évaluation en langue étrangère ou seconde mette désormais davantage l'accent sur les savoir-faire langagiers, après l'avoir mis un peu trop sur les connaissances linguistiques, constitue très certainement un progrès en lui-même, même si beaucoup d'autres progrès restent à accomplir.

Communication présentée au "Symposium sur le testing de performance en langue seconde" organisé à Ottawa par l'Université d'Ottawa en mars 1983.

Jean-Claude MOTHE

La culture migrante et ses conséquences pédagogiques

La réflexion prospective sur les conséquences pédagogiques prévisibles ou souhaitables de l'évolution des "cultures migrantes" (le pluriel s'impose) est difficile à plusieurs titres :

a) Elle doit en effet prendre en compte :

1. L'évolution des sociétés d'accueil,
2. L'évolution de leurs systèmes éducatifs,
3. L'évolution des cultures des communautés de migrants ou issues de migrants,
4. L'évolution des cultures des pays d'origine,
5. L'évolution des flux migratoires.

Toute prévision qui négligerait l'un de ces paramètres risquerait de se fourvoyer, ce qui impose non seulement un cadre, mais une dynamique interdisciplinaire à toute recherche en ce sens.

b) En outre, pour prévoir ou projeter, il faut partir d'une connaissance du présent : or, pour certains de ces paramètres, ce constat d'une situation de départ reste en grande partie à faire, notamment en ce qui concerne le point 3. : comment en effet imaginer le devenir des cultures migrantes alors qu'on commence seulement en Europe à s'apercevoir qu'elles existent et à s'interroger sur ce qu'elles sont après des années où on ne s'est préoccupé que des "cultures d'origine". Cette étude, comme le recommande le texte de présentation de L. Porcher est nécessairement préalable à toute spéculation futurologique.

1. Evolution des sociétés d'accueil.

L'évolution politique, économique, sociale, culturelle, et, partant idéologique des sociétés d'accueil sera déterminante en ce qui concerne

le pluriculturalisme auquel elles sont déjà confrontées.

Il est évident en effet que ni le volontarisme, ni le militantisme, ni même la lente progression des attitudes en faveur du pluralisme culturel n'auront autant d'effet sur les résistances ou les ouvertures à la "différence culturelle" que les pressions conjoncturelles telles que la situation économique, le marché de l'emploi, le pouvoir d'achat, etc. des populations d'accueil y compris des strates antérieures d'immigration (cela s'est vu ailleurs, par exemple aux Etats-Unis).

D'une manière générale on peut sans grand risque avancer l'hypothèse que seules des sociétés ouvertes à la recherche de solutions progressistes aux difficultés du pluriculturalisme auront des chances de les résoudre de façon relativement satisfaisante.

On peut cependant espérer que le pluriculturalisme des pays industrialisés étant déjà une réalité de fait, la nécessité de "faire avec" n'entraînera pas que des difficultés mais aussi une plus grande aptitude à s'y adapter et à y trouver des solutions.

A noter également, comme élément favorable, le terrain que gagne, dans les esprits comme dans les institutions, la reconnaissance d'identités culturelles régionales à l'intérieur des communautés d'accueil, ce qui ne peut que favoriser également une meilleure acceptation des "différences culturelles extérieures" et peut concourir d'une manière générale à la solidarité entre les différences.

En conséquence, tout ce qui pourra être fait par l'école et le système éducatif pour aider à cette prise de conscience, et, puisqu'on parle de "valeurs", pour valoriser les "identités" ne pourra qu'aider à faire considérer comme normal ce qui hier encore relevait du militantisme, et à banaliser la conscience de la différence alors que bien souvent encore la problématique de la différence a pour postulat sous-jacent que "le différent c'est l'autre".

Enfin pour que de la simple reconnaissance d'un tissu multiculturel des sociétés d'accueil on accède à un pluriculturalisme de droit, il est nécessaire que les groupes concernés aient précisément les moyens et les droits politiques d'imposer cette reconnaissance, sans passer par le truchement, le parrainage ou la médiation d'autres instances, ni d'une manière générale par la (bonne ?) volonté des sociétés d'accueil.

En rendant caduques les tergiversations sur la frontière entre droits sociaux, droits associatifs et droits politiques, le fait qu'en France la très grande majorité des enfants de migrants sont ou seront de nationalité française, et donc des citoyens de plein droit, leur donnera le pouvoir qu'ils n'ont pas encore, de prendre directement en main leur action et éventuellement leurs combats.

2. Evolution des systèmes éducatifs.

Le succès ou l'échec de l'enseignement de masses, et, par exemple en France le succès ou l'échec des mesures proposées pour l'amélioration de l'enseignement dans les collèges ou de la formation professionnelle continueront à concerner au premier chef les enfants de migrants.

Seront également déterminants les mesures qui seront prises, et l'efficacité qui sera assurée ou non à leur application, en faveur de l'enseignement des langues et des cultures d'origine.

Il conviendra également de suivre avec vigilance l'application des réformes de l'institution scolaire afin que les dysfonctionnements, les injustices et les inégalités qu'elles veulent réduire et dont les enfants de migrants sont fatalement victimes plus que toute autre catégorie socio-culturelle, ne réapparaissent pas sous de nouvelles formes ; qu'après des classes dépotoirs on ne voie pas par exemple, dans une pédagogie par groupes de niveaux, des groupes dépotoirs de faible niveau qui ne feraient que disperser et occulter un itinéraire de l'échec.

Enfin l'apparition de nouvelles technologies éducatives, par exemple l'informatique et la télématique, peut, selon les conceptions et les modalités d'insertion des didacticiels dans l'institution scolaire jouer aussi bien en faveur des enfants de migrants que contre eux. Là aussi la vigilance s'impose pour que les déclarations, suivant lesquelles ces nouvelles technologies sont novatrices et réductrices d'inégalité par rapport à l'outillage éducatif traditionnel, soient suivies d'effets.

3. Evolution des cultures des communautés de migrants ou issues de migrants.

Il semble indispensable que les mutations en cours des "cultures migrantes" soient observées attentivement et que l'on développe pour leur étude un outillage épistémologique et méthodologique qui manque actuellement et faute duquel on ne peut que se référer de façon hasardeuse à des mutations survenues dans d'autres temps et d'autres conditions (par exemple les évolutions d'attitude de la première à la seconde puis à la troisième génération de migrants dans la société nord-américaine : observations qu'il est utile de connaître mais dont rien ne permet de prouver qu'elles constituent des lois sociologiques d'évolution des sociétés migrantes).

La grille proposée par A.J.F. Köbben dans le document DECS/EGT (82)4 "Identité et Culture" semble un bon exemple d'instrument d'analyse utilisable de façon longitudinale.

On peut également recommander à la recherche d'être particulièrement attentive aux points d'évolution et de différenciation par rapport aux cultures d'origine dans des secteurs tels que les relations familiales, les relations de groupe, les relations entre sexes, le statut des femmes et des filles, la relation au savoir et à l'éducation, la religion, etc.

4. Evolution des cultures des pays d'origine.

Il conviendra également que l'étude suivie de l'évolution des "cultures migrantes" ne soient jamais coupées de celle de l'évolution des sociétés d'origine afin de ne pas rapidement tomber dans un contraste idéologiquement suspect et scientifiquement inexact entre culture d'origine = tradition d'une part et culture migrante = évolution et mutation d'autre part : il n'y a pas qu'en Europe que le statut de la femme et de la jeune fille arabes bouge ou est remis en question.

Par ailleurs, l'évolution des sociétés des pays d'origine aura d'autres incidences qu'on ne saurait prévoir actuellement notamment en ce qui concerne l'évolution de la représentation qu'en auront les enfants de migrants, par exemple quant au prestige qu'elles pourront exercer et à la possibilité non onirique d'un retour. L'intérêt qu'elles sauront ou non montrer à l'égard des minorités qui sont issues d'elles aura également beaucoup d'importance. Ce point a également des conséquences pédagogiques et laisse notamment entrevoir dans la pédagogie interculturelle la nécessité de ne pas limiter l'information à la tradition, mais d'actualiser d'autant plus la présentation des sociétés d'origine dans leur évolution que la tentation sera naturelle de les fixer dans une image passéiste.

5. L'évolution des flux migratoires.

La crise économique ayant pratiquement interrompu la migration sans pour autant favoriser les retours, on est surtout attentif aujourd'hui au problème dominant d'une deuxième génération dont le destin semble de rester dans les pays d'accueil.

Ce n'est pas là cependant une situation irréversible et d'autres flux migratoires peuvent reprendre sans que l'on puisse aujourd'hui prévoir dans quel sens ni de quelle manière.



Conséquences pédagogiques

Trop de points sont hypothétiques ou nécessitent une information qui manque encore, notamment en ce qui concerne la réalité culturelle migrante, pour que l'on puisse détailler des recommandations.

On peut cependant reprendre un certain nombre de points qui se sont dégagés ci-dessus et en tirer quelques principes qui soulignent notamment la nécessité :

1. de poursuivre l'élaboration d'une pédagogie interculturelle à l'intention de tous les enfants y compris ceux des sociétés d'accueil,
2. de préparer l'ensemble des maîtres, y compris dans leur formation initiale, à cette pédagogie et non pas seulement ceux qui sont supposés avoir des classes à forts effectifs d'enfants de migrants,
3. de proposer, sans l'imposer, à tous les enfants de migrants la possibilité de l'accès à la langue et à la culture d'origine,
4. d'appliquer, avec ses conséquences, la logique de la centration sur l'apprenant en faisant des enfants de "la seconde génération" non pas l'objet (c'est-à-dire les simples destinataires) des enseignements interculturel ou de culture d'origine, mais les sujets,
5. pour cela faire de la pédagogie interculturelle une pédagogie de

l'expression et de la communication, de l'expression individuelle ou interpersonnelle à la communication collective notamment par les médias,

6. de préparer pour cela la deuxième génération à être elle-même le sujet autonome du discours traitant de sa condition et de son devenir.

F. DEBYSER

Communication au Colloque sur
"La culture immigrée dans une société
en mutation - l'Europe multiculturelle
en l'an 2000".

Conseil de l'Europe - Conseil de la
Coopération Culturelle.

Strasbourg Janvier 83

L'école du Port de Gennevilliers

Un ghetto, un vrai, comme en Afrique du Sud raciste : ghetto géographique, loin de tout tissu urbain, des magasins, services publics et moyens de transport ; ghetto racial par l'absence de Français depuis 1966, moment de l'installation, et la présence de 95% de maghrébins ; ghetto social enfin puisque sont réunies là, sans qu'elles l'aient choisi, 100 familles nombreuses et 600 personnes seules ayant peu de ressources financières.

La préfecture, qui a voulu ce ghetto, l'a construit sur un terrain lui appartenant, le gérant et responsable du relogement de ces habitants a construit juste à côté une école maternelle primaire.

Qu'y faire ? L'abstention aurait amené une situation scolaire connue ailleurs : présence d'enseignants insatisfaits, instables, pas ou peu formés et incapables de revendiquer collectivement les moyens nécessaires pour s'en sortir.

D'où la décision d'un "noyau constitutif" avec projet pour limiter les effets du ghetto, de s'y installer. Il y a 16 ans de cela. Les moyens importants obtenus par la lutte ont été importants. En fait, il y a eu volonté de s'adapter aux problèmes, de refuser la fatalité selon laquelle tous ces enfants étaient voués à l'échec, de réunir des moyens plus importants qu'ailleurs et d'engager un travail de longue haleine avec la population.

Le but ultime, mais quotidiennement présent, est la disparition de la cité, donc de l'école : la meilleure école ne fera pas disparaître les difficultés dramatiques des enfants et parents liées à cet habitat scandaleux.

Il n'est pas possible ici de recenser les multiples aspects de l'adaptation. Pour l'essentiel, il y a :

- la stabilité du personnel,
- de petits effectifs (15 maxi en primaire et en maternelle),
- une scolarité à 100% à partir de 2 ans dans des conditions particulièrement favorisées,
- un système de bus, appelé ici "recyclage" qui permet à la moitié (environ) des enfants d'âge primaire d'aller dans une école ordinaire avoisinante : ils sortent du ghetto, les autres y restent mais trouvent des conditions favorisées de scolarité.

Les options prises par les enseignants en 1966 ont pour la plupart été reconduites d'année en année ; cependant, l'équipe est bien consciente de l'ambiguïté de certaines solutions adoptées : le débat reste ouvert pour la pratique, il est clos pour l'objectif final (mais là c'est autant comme citoyen que comme enseignant que l'action est à mener) qui reste la disparition de ce ghetto.

Effectifs en 1981-82 :

- 5 classes maternelles (1 GS - 2 MS - 2 PS) = 75 enfants.
 - 5 classes primaires (CP - CE1 - CE2 - CM1 - CM2) = 75 enfants.
- environ 150 enfants.

Rappel : les enfants étrangers scolarisés dans l'enseignement élémentaire public en France représentent un taux de 10,3% de l'effectif global. Les enfants étrangers représentent en CP (1ère année de l'élémentaire), 11,9% de l'effectif global (chiffres Education Nationale, 1980-81).

RECHERCHE-ACTION :

Accueil des réalités socio-culturelles à l'école, le cas des enfants de travailleurs immigrés.

ORIENTATIONS :

Elucidation positive du rapport des enfants aux langues, cultures et réalités socio-culturelles en présence et en situation d'immigration. Décloisonnement entre espace scolaire, familial et social. Adaptation du fonctionnement de l'institution scolaire aux réalités de l'immigration.

OBJET :

Déterminer conditions d'élaboration des réponses aux problèmes d'insertion des enfants avec les agents sociaux concernés. Elaborer pratiques d'animation et projets pédagogiques. Former maîtres à partir de leur participation à l'action et à la réflexion.

PUBLIC

Enfants et jeunes. Acteurs sociaux (élèves, enseignants, parents, éducateurs, travailleurs sociaux).

ACTIONS :

- Elles prennent en compte à chaque fois :
- l'introduction et l'exploration de techniques d'expression et de communication en prise sur l'environnement.
 - la formation des acteurs sociaux à partir de leur participation à l'action et à la réflexion.
 - la liaison école/parents/quartiers au travers de dispositifs appropriés.
 - la création d'un réseau inter-institutionnel.

Immigration. Ecole, parents. Comment communiquer ?

La mise en évidence de la relation échec scolaire/appartenance sociale et culturelle a porté au centre de la réflexion et des pratiques éducatives la question des rapports de l'école et de son environnement. Celle-ci est souvent posée en terme d'ouverture de l'une sur l'autre sans autre précision. Nous ferons, quant à l'utilisation de cette notion, trois remarques. La première est que le sens uni-directionnel du terme d'ouverture, qu'il s'agisse de l'école vers ou sur l'environnement ou de l'environnement vers ou sur l'école, continue à maintenir le flou sur la nature dynamique des interactions réciproques et sur les processus à l'oeuvre dans le triangle enfant - milieu social (large et restreint) - école. La seconde touche à l'économie fâcheuse qui est faite, par là, d'une définition claire des différents protagonistes : chacun d'entre eux est, en tant qu'acteur social, à la fois individuel et collectif, source et centre d'échanges et de transformations. La dernière vise la difficulté de l'école, une fois nommés les différents acteurs sociaux, à prendre effectivement en compte, parmi ses partenaires, les parents qui figurent pourtant parmi les parties constitutives du milieu social.

Ces résistances ne sont pas nouvelles. Elles sont le produit de l'histoire des rapports sociaux et des débats idéologiques qui ont présidé au développement de tout un système éducatif. Ce système a longtemps considéré que l'éducation des enfants qui lui étaient confiés était, derrière ses murs, de son seul ressort et de sa seule compétence. Aussi l'ensemble des agents éducatifs, parents-enseignants-éducateurs et travailleurs sociaux ont-ils largement interiorisé ces résistances. Les défenses des enseignants face à ce problème sont certes encore plus fortes compte tenu des carences d'un système de formation qui ne prépare pas à aborder cette question. Au cours de la dernière décennie, de façon plus grave encore, des théories explicatives de l'échec scolaire ont contribué à renforcer des attitudes négatives en dévalorisant des catégories sociales entières : l'entourage socio-familial accédait tout à coup à une visibilité très particulière par le biais de l'analyse des manques, déficiences, ou inadaptations dont il était porteur. Peu stimulant,

inapte par ses conditions de vie à répondre aux besoins nécessaires au développement de l'enfant, culturellement pauvre, le milieu venait à être désigné comme milieu défavorisé et les enfants issus de ces milieux comme enfants à problèmes. La coupure familles-école était une nouvelle fois légitimée.

Même s'il est aujourd'hui patent que les schémas d'interprétation proposés par ces théories macro ou psychosociologiques, prises isolément, sont inadéquats, faute de visée dynamique, à élucider la nature et les effets des interactions entre acteurs, relations sociales et interpersonnelles, rapports de forces entre catégories sociales et systèmes culturels dominants et minoritaires, leurs effets ne continuent pas moins à se faire ressentir. L'ensemble des représentations que se font les enseignants des familles s'en trouvent affectées, devenant ainsi un frein puissant à l'innovation. Ces représentations nourrissent le malaise des enseignants confrontés à la question de leurs rapports avec les familles, même si elles demeurent inconscientes, inavouables et par là non explicitées. C'est certainement parmi les agents éducatifs chez les enseignants et les personnels des GAPP relevant de l'éducation spécialisée, secteur dans lequel sont formés et recrutés bon nombre d'enseignants qui auront des enfants immigrés dans leurs classes, que le malaise est le plus grand. C'est paradoxalement dans cette catégorie, en raison même de sa sensibilité aux problèmes de l'échec scolaire que les réticences à envisager des pratiques coopératives et coéducatives sont les plus fortes. Nous avons toujours constaté une grande prudence dans les discours, sinon une réserve, qui laisserait à penser que l'influence des parents serait particulièrement néfaste, parfois un évitement de la question. Le plus souvent, nous avons été confrontée à un véritable désarroi. Il ne s'agit pas pour nous d'entamer un quelconque procès mais de faire un constat celui de l'insuffisance d'un système de formation, qui, à notre connaissance, n'accorde aucune place à l'analyse des processus qui caractérisent les relations interethniques dans le contexte des sociétés industrialisées, marquées par l'immigration.

La complexité de la question paraît d'autant plus inextricable aux agents éducatifs quotidiennement confrontés avec les populations immigrées qu'ils sont plus fortement interpellés par les effets - difficultés, contradictions voire conflits - qu'engendrent la violence des rapports de domination économique sociale et politique. Ce n'est certes ni le statut d'infra-droit des parents émigrés ni l'ensemble des différences de traitement qui en découlent, ni les discours tenus sur la mouvance des projets migratoires qui contribueront à entamer leur prudence voire à secouer une certaine frilosité. Celles-ci paraissent à l'heure actuelle n'être que le reflet ou le mode de réponse provoqué par les orientations très générales - et donc toujours interprétables dans un sens favorable ou défavorable - indiquées en matière d'éducation par les instances responsables. Il est à remarquer que, dans une société en crise et à la recherche d'une rédéfinition d'elle-même, ces orientations resteront longtemps imprécises, du moins tant que cette société n'aura pas réussi à définir un projet social et culturel global, qui prennent en compte les aspirations et les besoins de tous ses membres et sur lequel un consensus se sera établi. Dans la conjoncture actuelle, il est plus que jamais de la tâche des différents agents sociaux, sur les divers lieux de leur pratique sociale d'essayer d'élaborer des réponses qui contribueront à éclairer le sens et les directions de ce projet. La question des rapports de l'école avec son nouvel environnement ethnique, social et culturel en fait partie.

Force est de constater que si les enseignants, confrontés aux difficultés des enfants issus de milieux socio-culturels minoritaires, sont favorables à la mise en place de pratiques visant à articuler activités d'apprentissage et activités d'expression, qui aident leurs élèves par l'implication dans des

projets créatifs à structurer les différents éléments de leur vécu quotidien, ils font rarement appel à une coopération avec les parents. Alors même que l'on observe une certaine unanimité pour considérer que la vie affective, relationnelle et sociale est vécue en continuité par l'enfant, la coupure en matière éducative, ou la distance entretenue avec la communauté familiale, ne sont guère perçues comme une négation des liens qui unissent l'enfant à celle-ci. Cette attitude nous semble être en contradiction avec la tâche et le rôle des enseignants en tant qu'agents de socialisation. En effet, n'ont-ils pas pour rôle, entre autres, d'aider leurs élèves à développer leurs capacités à communiquer, structurer leur personnalité, construire leur identité, accroître leurs capacités à élaborer des modes de réponse aux situations spécifiques qu'ils rencontrent sans avoir à renier l'une ou l'autre de leurs appartenances sociales et culturelles ? Et s'il est vrai que les enseignants reconnaissent que ce rôle n'est pas exclusivement le leur, mais aussi celui de tous les agents qui agissent dans l'environnement de l'école, quelle est la nature de cette difficulté, dans la pratique, à rencontrer les parents et notamment quand ceux-ci sont des travailleurs immigrés ? Si par ailleurs certains enseignants se plaignent de ne pas voir les parents d'enfants en difficulté scolaire, et que certains parents déplorent cette absence de contact avec l'école, que faudrait-il imaginer, au-delà des structures bureaucratiques de consultation ou d'information, quand il s'agit d'orienter l'un ou l'autre enfant vers des filières spécialisées, qui permettent une prise en charge co-éducative ?

Notre propos consistera à éclairer la question des rapports école-familles immigrées au travers d'éléments apparus au cours d'une action concrète, effectuée dans une classe primaire avec Alain Bourgaire, à l'École de la cité de transit du Port à Gennevilliers. Cette action, inscrite dans la recherche "Accueil des réalités socioculturelles à l'école", avait pour objectif de recueillir les points de vue des différents partenaires quant à la mise en place d'un projet co-éducatif, d'en faire émerger les possibilités pour, au fil du travail, aborder la question des contenus, des démarches et des dispositifs. L'ensemble des éléments dégagés au cours de séances de réflexion et d'évaluation de cette action exploratoire devaient servir à affiner les hypothèses de travail, à préciser les lignes de force d'un tel projet quant à sa formulation, à son ancrage dans le réel, et tenter enfin de porter le débat à l'intérieur des structures de concertation de l'école.

Cette action a été menée avec une classe de CP-CE, soit treize enfants âgés de six à sept ans, tous redoublants, des parents et l'enseignant de cette classe, en liaison avec l'activité d'expression menée à partir des contes des traditions orales. Elle n'a été rendue possible que grâce à la dynamique qui avait réussi à se créer depuis deux ans dans l'école, au travers des ateliers contes, théâtre et vidéo. Ces ateliers ayant parmi leurs objectifs de travailler avec les enfants et les adultes, à partir de la spécificité de chaque médiation, à la mise en place de réseaux d'expression et de communication*.

POINTS DE DEPART...

La confrontation des points de vue de l'enseignant et de l'animatrice

* Cf. Micheline MAURICE : Le Journal Vidéo : Une pratique active de communication à l'école, avec des enfants, Multigr., B.E.L.C.
Marie-Gabrielle PHILIPP : La fabrique des contes, multigr., B.E.L.C.

au cours des discussions préliminaires au démarrage de l'action avait permis de faire ressortir les éléments suivants :

- On peut faire l'hypothèse que les effets des différents systèmes de valeurs et de références transmis par la famille, par l'école et ceux présents dans l'environnement social proche, sont parmi les facteurs déterminants de l'échec scolaire. Alors même que ces systèmes ont pour but de contribuer à la structuration et à la socialisation de l'enfant, leurs effets contradictoires provoquent des perturbations, créent un brouillage des codes et des valeurs tel qu'il enfreint développement et épanouissement. Si ces effets sont connus, en revanche les noeuds de contradiction entre ces systèmes de référence ne font pas l'objet d'une explicitation entre les agents éducatifs, parents et enseignants, du fait de la méconnaissance réciproque où ils se tiennent. Cette méconnaissance est liée à la distance sociale et culturelle provoquée par l'appartenance et la participation à des ensembles et sous-ensembles culturels différents : des modes d'organisation, des systèmes de références et de valeurs viennent à régler comportements et attitudes . L'absence de contacts entre les individus et les groupes mais aussi les phénomènes que provoque la situation de contact elle-même, contribuent à leur tour à renforcer cette distance. Comment en effet apprécier l'importance respective du décalage d'une part entre une connaissance abstraite des "cultures" et des effets des réalités sociales et culturelles provoquées par la situation d'immigration et une connaissance fondée sur le vécu, de l'ensemble d'autre part des représentations stéréotypées antérieures au contact et qui le structurent ? Le décalage alimente de part et d'autre des discours sur les différences, qui trop souvent font abstraction d'une analyse des rapports de domination, qu'il contribue à entretenir. Ces "différences" n'en demeurent pas moins inexplicitées entre les individus, faute de recherche de relations véritables et donc de situations de rencontre favorables à une reconnaissance positive et réciproque. Quelle est par ailleurs dans ce qui structure ces situations l'importance des représentations conscientes et inconscientes du statut social et des rôles réciproques ? En quoi l'histoire des contacts des parents avec les institutions françaises et notamment l'école contribue-t-elle à les tenir à l'écart de toute prise d'initiative ? Les "résistances" peuvent être interprétées comme une réponse à la distance mise par l'institution elle-même, de par les modes de communication qu'elle instaure, notamment l'impossibilité qui leur est faite de voir et de comprendre concrètement ce que sont les situations scolaires et les exigences qu'elles déterminent. Parmi ces facteurs de résistance, on peut supposer le rôle joué par l'existence d'un ensemble complexe de perceptions et de représentations liées à l'image que se font les parents traditionnellement de l'école, de son savoir et de son pouvoir, mais aussi de ses limites à assurer, par exemple, l'insertion des jeunes dans un monde du travail traversé par le phénomène du chômage. S'ajoutent à cela les représentations que l'on se fait de ses propres compétences, en raison de ses problèmes linguistiques ou de son "niveau d'instruction" qui détermineraient l'accès à la compréhension d'un système de codes que l'on ignore.

- Dans le même temps où l'on fait appel à l'expression et à l'élaboration d'un savoir culturel et social chez les enfants, à savoir "le vécu et la représentation de ce vécu", dans le cadre, entre autres, d'une activité d'animation utilisant les contes des traditions orales et culturelles des pays d'appartenance des familles, comme une médiation à la constitution de repères par rapport "aux cultures" des parents et à leur propre vécu, il paraît nécessaire sinon urgent de tenter de recueillir et d'identifier des éléments du vécu social et culturel. Ces éléments sont constitutifs d'un savoir spécifique des

adultes de la cité, susceptibles d'être ou de faire l'objet d'une transmission orale dans le milieu de vie, d'être partagés. Ils appartiennent à "la mémoire collective" du groupe, et sont à prendre en compte par l'école.

Le partage de cette "mémoire collective" nous paraît en effet susceptible chez des enfants encore jeunes de fournir un contenu identitaire concret au sentiment d'appartenance à la communauté culturelle de leurs parents et d'aider à la construction et à l'expression de leurs rapports à cette culture. Pour engager ce travail à la fois d'identification et de recueil des éléments constitutifs de la culture familiale (ou des cultures), nous avons pensé prendre comme point de départ les productions qui ressortent des traditions populaires et de la littérature orale, c'est-à-dire tout texte qui a pour fonction de livrer une appréhension du monde, d'assurer l'apprentissage de la vie sociale, de transmettre des valeurs sociales et culturelles et de maintenir des liens entre générations. En effet, nous avons fait l'hypothèse que figurent au nombre des éléments constitutifs de cette "culture" et existent peut-être encore à l'état fragmentaire dans la cité, des contes, des chansons, des plaintes, des formulettes, des anecdotes. Ceux-ci ne constituent qu'un élément parmi d'autres qui pourrait nous conduire à d'autres "textes" comme des "mémoires" ou des "histoires de vie" particulières dans l'immigration, et être introduits dans l'univers de la classe, de l'école. Les situations qui se créeraient à la faveur de ce travail permettraient peut-être que s'engagent entre les deux parties des échanges et une confrontation notamment au niveau des contenus d'enseignement au travers desquels sont transmises certaines de ces valeurs. Celle-ci amènerait à une réflexion sur l'articulation des contenus, des démarches et des attitudes qui facilitent la mise en place d'une démarche interculturelle et co-éducative.

Ces différents points de vue et hypothèses ont sous-entendu la recherche de méthodes de réalisation d'un projet d'animation qui prenait en compte :

- la construction et la mise en oeuvre d'un projet pédagogique avec les enfants ainsi que son exploitation,
- la participation des parents volontaires à ce projet, l'expression de leurs points de vue par rapport à celui-ci mais aussi de leurs interrogations par rapport aux exigences de l'école et la scolarisation de leurs enfants.

Il se fixait pour objectifs :

- d'établir ou rétablir au niveau de l'école primaire un contact interrompu avec les familles (en effet la coupure famille-école est moins grande en maternelle du fait d'une certaine présence des mères).
- d'informer et expliciter les exigences de l'école, concernant connaissances, comportements et démarches en vue de l'établissement d'un consensus et d'une convergence d'attitudes face à des comportements scolaires.
- de débattre d'autres modes de participation (par exemple : mener en corresponsabilité avec les maîtres des activités d'expression). En préciser le contenu, les moyens, le cadre.
- de constituer un matériel "d'histoires" où puiser en vue de mener des activités d'acquisitions et d'expression.
- d'assurer l'une des dimensions psycho-affectives d'un apprentissage de la lecture en se servant d'un support motivant, se prêtant à une explicitation des références culturelles, et complémentaire de situations d'approche fonctionnelle.

DISPOSITIF

Les grands cadres du dispositif d'action et de réflexion retenus ont consisté en l'aménagement de structures à la fois de travail avec les enfants sur le projet "recueil d'histoires" - lecture (2 x 1h/semaine), de rencontre avec les parents (contacts informels, réunions d'informations, de discussion et d'évaluation) et de réflexion évaluation entre enseignants et animateur..

Les médiations retenues ont été les contes et la vidéo. La production de documents audio-visuels et leur diffusion devait permettre aux parents de voir et de comprendre ce qui était tenté.

DEROULEMENT

Étalée sur six mois, l'action n'a en fait eu pour durée effective que quatre mois, compte tenu de la préparation et du départ en "classe nature". On distinguera trois phases :

Quand la proposition devient projet

Les enfants du CP étaient déjà sensibilisés à un travail sur les contes de traditions populaires du fait de leur participation volontaire à des ateliers contes et des prolongements auxquels cette activité donnait lieu en classe. Ils étaient familiarisés d'autre part avec un mode de coanimation entre le maître et l'animatrice. Compte tenu de la motivation existante et de l'intérêt que portent généralement les enfants de cet âge à écouter et connaître des "histoires", nous leur avons proposé de connaître non pas seulement celles qui existent dans les "livres" où puise l'animatrice mais aussi de partager celles qui, peut-être étaient racontées dans les familles, celles apprises ou entendues dans le pays, transmises par leurs aînés et de recueillir les traces de souvenirs et d'expériences de vie pour en faire un livre, qui serait un outil de lecture.

Nous avons centré la proposition sur "faire un livre de lecture" parce que l'apprentissage de la lecture était une des priorités établies en début d'année dans le contrat entre le maître et treize enfants, tous redoublant et dont deux seulement avaient appris à lire. Cet apprentissage était devenu l'objet d'un véritable enjeu dans la classe, d'une attente chez les parents.

Dès que la proposition a été acceptée, nous avons travaillé à l'élucidation du **pour quoi faire** et du **comment** ?

Pourquoi faire ? C'était pour les enfants augmenter le stock d'histoires disponibles, les écrire, les illustrer, les rassembler dans un livre individuel ;

Comment ? C'était s'informer dans les familles, dresser la liste des parents ou aînés susceptibles de connaître des histoires, écrire une lettre collective d'invitation à un parent, etc.

Cette explicitation nous a menés à établir une grille des personnes susceptibles de connaître des contes et une liste des langues parlées dans la cité et connues des enfants (langues parlées et/ou comprises, ni comprises ni parlées par les enfants de la classe : berbère - variétés de dialectal arabe algérien, marocain - mais parfois aussi exclusivement le français) et à travailler à la constitution de critères d'identification quant aux personnes (âge - sexe - degré de parenté - pays d'origine) et de repères spatiaux (lieu précis de résidence de la personne dans la cité, en banlieue, dans le pays d'origine en cas de membres de la famille effectuant des séjours temporaires dans la cité).

Dans le même temps où se concrétisaient peu à peu, à partir des propositions émises par les enfants, les moyens d'accès aux histoires, nous avons engagé un premier travail de lecture sur un conte connu et dont le texte fut apporté à la maison en vue de "publiciter" le support auprès des parents et de recueillir, le cas échéant, d'autres versions. Une élève revint en affirmant que sa mère connaissait le conte mais fut incapable d'en restituer la version. Difficultés difficilement analysables pour nous (difficultés de compréhension linguistique et de traduction, de mémorisation, d'élocution, émotivité ?). C'était là un encouragement.

Parallèlement il a été remis aux parents par les enfants, avec la feuille d'information hebdomadaire portant sur l'appréciation du travail scolaire, une note d'information suivie d'un questionnaire leur demandant s'ils seraient disposés ou intéressés à venir raconter des "hakaya" (contes), etc. ou à se prêter à un enregistrement effectué par les enfants, de préciser la langue qui serait utilisée ainsi que les moments de disponibilité. Nous n'avons obtenu que trois réponses dont deux positives au questionnaire tandis que nous revenait l'écho que les discussions dans la cité allaient bon train. Saisissant la deuxième réunion d'information sur la classe verte, nous avons tenu une réunion d'information sur le projet devant douze parents en majorité des pères, qui écoutèrent avec intérêt, feuilletèrent la documentation (livres de contes bilingues de Nacer Khemir) mais ne se prononcèrent pas quant à leur participation. Deux mères nous proposèrent, à l'issue de cette réunion, l'une de se faire enregistrer chez elle, l'autre de nous faire parvenir une cassette qu'elle réaliserait avec une cousine. Parmi les conclusions que nous avons tirées de cette réunion - outre le problème délicat de la prise de parole en public dans un lieu où l'on a été convoqué - et des différences de statut entre hommes et femmes - il nous est apparu urgent d'être plus concrets en donnant à voir la réalité des activités et des situations d'apprentissage (expression orale, lecture), le fonctionnement de ces activités, les démarches entreprises, d'offrir ainsi aux parents la possibilité de se faire une idée des attitudes et comportements des enfants, en bref d'ouvrir à un regard extérieur ce lieu fermé de la classe. Nous avons par ailleurs pendant toute cette phase cherché à établir des contacts personnels avec des mères au hasard de trop rares rencontres dans la cour de l'école et avec des grands frères ou grandes soeurs en essayant de surmonter nos propres appréhensions devant les résistances supposées. Ces contacts, s'ils nous ont permis de mieux nous (il s'agit ici de l'animatrice) faire connaître et de nous repérer dans le réseau complexe des relations familiales dans la cité, n'ont, sur le plan proprement dit du recueil, apporté que de vagues promesses. Mais nous avons pu ainsi vérifier que la demande avait été entendue et jugée intéressante. Tandis que les réponses se faisaient attendre et que la réalisation du projet nous semblait lointaine, les enfants continuaient à s'y investir. Certains revenaient avec des propositions que nous nous empressions avec eux de mettre à l'épreuve du réel. On s'enlisait néanmoins au cours de ce mois dans une attente prudente de part et d'autre.

Quand le projet se concrétise...

Une première évaluation avec les enfants a fait apparaître qu'il était nécessaire de mieux informer les parents en leur rendant sensible la vie de la classe. Elle eut aussi pour conséquence de "relancer" les plus convaincus ; l'une des mères, par l'intermédiaire de l'enfant, invita l'animatrice à réaliser chez elle un enregistrement sur cassette d'un conte qu'elle avait retrouvé. En vue d'informer les parents, il fut décidé avec les enfants, sur proposition

du maître et de l'animatrice, de réaliser un document vidéo sur la vie de la classe. Il présenterait diverses situations d'expression orale (travail dans la classe sur un conte - oral et lecture - échange d'histoires entre le CP et un CE2*) et une interview du maître exposant les problèmes de la lecture. La réalisation du document a été précédée d'une activité d'éveil autour de la découverte de la vidéo - initiation pratique et sensibilisation aux effets de l'image.

D'autre part, le conte recueilli et raconté en français par l'une des mères et qui ne présentait aucune difficulté majeure fut écouté et exploité (compréhension et expression orale - lecture). Des moments furent magnétoscopés et révisonnés par les enfants. Cet événement suscita une autre demande, d'un autre enfant cette fois, pour recontacter personnellement la mère qui avait promis une cassette en arabe.

Nous avons invité les parents à une première diffusion des documents réalisés, puis à une seconde. Peu de parents y assistèrent : quatre mères avec lesquelles nous avons pu engager une discussion, dont l'une exprimait son plaisir et son intérêt de *"voir comment ça se passe à l'école - on a une idée"* - disait-elle - *"On pensait que nos enfants étaient bêtes, mais ils sont intelligents, ils parlent bien, mieux que quand on les entend dans la cité - on croit qu'ils parlent mal parce qu'ils sont immigrés"* - *"c'est très important qu'ils connaissent notre culture, on ne prend pas le temps à la maison, c'est vrai qu'ils prennent plaisir"*. *C'est vrai le plaisir qu'ils trouvent aux histoires la façon dont ils écoutent avec attention... Comment eux, ils inventent des choses alors qu'à la maison ou dans la cité ils font des bêtises, qu'ils ne restent pas tranquilles"*. Et elle ajoutait *"il faut aimer les enfants, avoir un contact avec eux. C'est important ça, le contact"*. Elle ne pouvait quant à elle nous aider mais confirmait qu'il y avait dans la cité des femmes qui connaissaient et racontaient des histoires.

Quelle conclusion en tirer ? La date et l'heure étaient peut-être mal choisies mais surtout la confiance ne pouvait s'instaurer par miracle d'emblée tant les uns et les autres sont assujettis aux représentations qu'ils se font de leur position, rôle, statut. Sans doute se heurte-t-on là peut-être aussi à une image traditionnelle du rôle de l'école que se font les parents, venue de leur propre expérience et par conséquent tout ce qui altère ou perturbe cette image peut donner lieu à des résistances. Sans doute aussi face à la crise économique et au chômage le "mythe" d'une école contribuant à la réussite sociale est-il quelque peu entamé et les discours inopérants.

Quand le projet "roule"

Nous avons poursuivi le travail d'exploitation à partir de deux autres contes contés cette fois par une véritable conteuse en dialectal algérien en mettant au point peu à peu une démarche, isolant différents moments:

- écoute de la cassette ; vérification et mise en place de la compréhension globale (en arabe et en français) puis séquence par séquence ; résumé de la séquence en français et explicitation des éléments de sens qui font problème, etc. ; lecture.

A la fin de l'année, les enfants ont rapporté chez eux un dossier constitué des trois contes recueillis. Il y a maintenant deux cassettes de

* CE2 réalisant le tournage de séquences, engagé dans un projet de journal vidéo dans l'école.

contes, l'une en français, l'autre en arabe, disponibles dans l'école.

Nous avons invité les parents à une diffusion des documents réalisés afin qu'ils puissent juger du travail effectué à partir des contes recueillis, de ses difficultés et exprimer leurs avis quant à cette action. Elle fut suivie d'un goûter réunissant parents et enfants. Une vingtaine de personnes, une majorité de mères et de grandes soeurs participèrent à cette réunion, la première réunion de discussion collective.

EVALUATION

- Le projet pédagogique :

Si la proposition de "recueillir des histoires pour en faire un livre de lecture" est venue des adultes, sa réalisation a été néanmoins l'objet d'un investissement réel et collectif de la part des enfants même si, faute de temps, la deuxième étape (fabrication du livre) n'a pu être menée à bien. L'appropriation de l'idée et sa concrétisation en différentes étapes a donné lieu à un véritable travail qui a mobilisé la participation de l'ensemble de la classe avec des nuances notamment en ce qui concerne un enfant. Celui-ci présentait par ailleurs de graves perturbations sur le plan du comportement général et son insertion dépendait essentiellement de la fonction de "réassurance" que rempliraient face à lui ses pairs et plus particulièrement les adultes et donc de l'accueil et de l'acceptation de ses différences. Si sa participation a été au début et de moins problématique, il a fini, moyennant des aménagements à chaque fois nécessaires, par trouver sa place dans le groupe-classe et le projet, à développer en fonction de sa disponibilité du moment, des modes de participation à proportion des exigences que l'on pouvait avoir face à lui.

A la fin de l'année, l'apprentissage de la lecture a été acquis pour tous sauf pour ce dernier. Réussite que ni le pédagogue ni l'animateur, ni le rééducateur ni le parent ne sauraient s'attribuer - sans doute y contribuent-ils chacun à des degrés divers - mais l'enfant seulement - et cela au prix de ses efforts propres et d'un équilibre qu'il s'est construit grâce entre autres aux attitudes de ses différents interlocuteurs, aux exigences et sollicitations dont ses différents milieux de vie ont été porteurs et au soutien inconditionnel mais ferme du maître. Il nous est difficile d'évaluer l'impact, sinon affectif, qu'a eu le support utilisé. Nous avons constaté un intérêt et une curiosité toujours en éveil que les difficultés réelles de compréhension, notamment des réalités évoquées n'ont jamais réussi à entamer et un démarrage plus précoce de la lecture chez les enfants dont les mères avaient participé au projet. Néanmoins, afin de ne pas confondre acquisitions et apprentissage, nous dirons que ce projet - comme n'importe quelle activité d'éveil décidée et construite avec les enfants, au cours de laquelle des démarches se découvrent et s'élaborent progressivement dans l'action - a constitué une médiation favorable au développement chez les enfants de leurs capacités à rechercher les moyens pour entrer en relation avec les adultes, à les explorer concrètement et à les évaluer - et donc à analyser leur environnement pour mieux le maîtriser. Ils les a aidé à se projeter peu à peu dans l'avenir, à poursuivre la construction de leurs propres repères, à communiquer entre eux et à situer des éléments de leur vécu - par rapport aux éléments du conte. Cette communication et cette compréhension se sont effectuées au cours de la découverte d'un autre univers de référence que le leur et au contact des représentations symboliques qui continuent à circuler dans leur milieu de vie familial et à modeler en partie normes et comportements. Les contes recueillis, comme

tous contes de traditions populaires, ne donnent certes pas une vision exacte de la réalité sociale et culturelle actuelle - que ce soit celle des pays d'origine des parents ou encore celle de l'immigration - mais appartiennent au patrimoine culturel de leurs parents immigrés. Ils ont donné lieu à une approche pour reconnaître, appréhender et expliciter des modèles culturels dans leurs dimensions socio-économique et historique, et à une réflexion sur ceux-ci à la lumière des nouveaux modèles qui se construisent à partir de leur situation particulière d'enfant, d'enfant immigré, habitant la cité du Port et fréquentant l'école française. Quoique nous n'ayons pas approfondi - en raison notamment des contraintes de temps et du cadre mis en place - l'explicitation de ces références autant que nous le souhaitions et que la richesse d'un matériau aussi complexe le requerrait, les enfants ont du moins clairement pris conscience de l'existence d'un patrimoine culturel non seulement partageable avec leurs parents mais surtout communicable à l'extérieur. Cette extériorité est pour nous aussi bien celle que représente tout individu par rapport à un autre que celle du maître ou de l'animatrice qui partagent d'autres références culturelles que celle du lieu où elle se réalise, notamment l'école.

Cependant cette communicabilité des textes est assurée dès lors que le véhicule de transmission est le français (cf. cas d'une immigration déjà ancienne) mais pose une série de problèmes à résoudre quand on se trouve en face de variétés dialectales de l'arabe. Dans le cadre de la classe tout d'abord, entre les enfants, puisque ceux-ci sont confrontés à des difficultés de compréhension de variétés qu'ils n'entendent pas toujours, à l'hétérogénéité de leur niveau de connaissances et de compréhension en arabe et à un nouveau décalage entre la langue parlée à la maison et celle entendue sur la cassette. A cela viennent se surajouter les difficultés qui tiennent à "l'oralité" du texte (débit, pause, intonation, constructions syntaxiques) et à l'absence d'une situation de contact direct, où le conteur procède aux ajustements nécessaires. Cela pose bien évidemment le problème d'une participation "moins médiatisée" des parents et le recours à d'autres relais que les seuls enfants de la classe qui connaissent cette variété particulière de dialectal, notamment celle de la fratrie plus âgée, scolarisée dans l'école, d'une collaboration à discuter avec les maîtres d'arabe sensibles à la problématique. Elle dépend de l'instauration d'un débat général entre les différents acteurs intéressés pour rechercher les moyens de prendre en compte et de répondre à la complexité que soulève l'introduction de ou des langues parlées. On pourrait concevoir à l'instar de P. Dumont* "que l'utilisation de la langue maternelle ne concernerait que la phase d'appropriation du conte ou du récit. On lierait ainsi de façon naturelle les deux composantes, socio-culturelle et linguistique, de cette nouvelle compétence de communication que l'on cherche à mettre en place. Le conte, reconstitué dans son français par l'apprenant, permettrait de remplacer les phases d'apprentissage contraignante... pour parvenir à une expression plus riche... Partant donc de sa langue maternelle, l'apprenant parviendrait ainsi grâce au support socio-culturel et même logique du conte traditionnel, à une véritable libération de l'expression en français, ce français régional, qui est le sien".

Dès à présent, l'éveil des enfants à la sensibilité aux langues parlées dans la cité, au respect de la diversité des langues en présence dans la classe et au statut égalitaire qui leur a été ménagé dans le cadre de l'activité

(*) P. DUMONT : Langues en contact : problèmes politiques et pédagogiques in le Français et les Langues africaines au Sénégal, Ed. Karthala.

a constitué un acquis positif.

- La participation des parents.

Cette expérience de coopération entre un maître et quelques familles, si imparfaite et modeste soit-elle, a néanmoins permis de prendre la mesure de la sensibilité de parents immigrés au problème de la place de "l'expression culturelle" et d'entrevoir les possibilités concrètes d'une modification des rapports entre eux et l'institution scolaire dès lors qu'une volonté effective d'ouverture et de dialogue se concrétise du côté de l'institution.

Cette première tentative de liaison famille-école engagée sur la seule base des rapports de confiance et qui n'a pu se réaliser que grâce au concours des bonnes volontés, à la disponibilité de quelques mères particulièrement sensibles aux problèmes scolaires rencontrés par leurs enfants a permis à un plus grand nombre de personnes venues à la dernière réunion et ce à la faveur d'un travail d'information qui s'est effectué à partir de cette coopération, d'exprimer leurs points de vue et de nouer les premiers éléments d'un dialogue qu'elles demandent d'ores et déjà voir se poursuivre. Parmi les avis exprimés s'est manifesté le sentiment unanime de l'intérêt et de la nécessité de continuer un travail qui, à leurs yeux, tente d'établir une relation plus intégrée entre la culture familiale et les savoirs scolaires. Bien que pour le moment les mères n'osent pas encore envisager une intervention directe de leur part dans l'activité mise en place, invoquant soit leurs défaillances de mémoire, soit leur peu de compétence "pédagogique", certaines envisagent la possibilité à plus long terme de répondre à la demande introduite en recherchant auprès des membres de la famille restés au pays d'origine les éléments qui leur manquent - voire de se constituer un répertoire (enregistrement sur cassettes).

S'il était prématuré d'engager un débat avec les parents sur d'autres contenus susceptibles de transmettre des éléments constitutifs de leur culture ou de la culture familiale pouvant rentrer dans le cadre des activités scolaires, la question a cependant été évoquée. Les réponses à cette question restent à l'heure actuelle étroitement soumises au travail qui pourra s'engager auprès de tous les acteurs intéressés pour chercher à donner un contenu à cette ouverture de l'école. L'on entrevoit déjà que l'un des aspects importants de ce travail résidera dans les initiatives qui seront prises pour donner à mieux percevoir et comprendre la réalité scolaire et les difficultés auxquelles se heurtent les enfants, et que les réponses envisageables notamment sur le problème de l'articulation de la culture familiale et de la culture scolaire exigeront une nécessaire confrontation des modèles culturels en présence et leur adaptation à la situation particulière de l'immigration.

Les parents ont été particulièrement sensibles et attentifs à la place et à l'intérêt accordés à la langue dialectale : ainsi, l'une des interrogations suscitées par le visionnement des séquences ayant trait à l'exploitation des enregistrements en arabe a-t-elle porté sur le choix qui avait été fait de privilégier exclusivement le développement des moyens d'expression et de communication en français, soulignant par là l'un des points faibles de l'activité restée sans relation avec celle d'enseignement de l'arabe, assurée par les maîtres de langue. Nous n'avons pu mettre en avant que la prudence qui avait été la nôtre et le contournement de difficultés qui nous paraissaient alors insurmontables. Il semble qu'il y ait eu là tout à la fois l'expression chez les parents d'un désir de voir les enseignants de langue prendre position quant à la place de la langue parlée, qu'une question sur l'articulation des contenus d'enseignement en français et en arabe et une meilleure concertation, mais surtout et encore une fois la volonté d'accéder à une compréhension

et à une perception plus concrète de cette autre réalité.

En tous cas aussi bien cette question que la façon dont les échanges ont pu être assurés (et ce notamment grâce à l'exercice spontané des talents de traductrice d'une mère) ont permis de vérifier que la façon dont on saura prendre en compte la dimension à la fois relationnelle et linguistique de la communication, tant au niveau des rencontres que des débats plus affinés sur les problèmes scolaires ou sur la participation à des activités, sera au moins aussi déterminante que la levée d'une certaine opacité scolaire.

L'importance de l'expérience est liée au fait qu'elle a eu pour effet de "débloquer" peut-être une situation. On ne pourrait voir dans la médiation utilisée qu'une appréhension du fait culturel en référence aux critères distinctifs codifiés par la culture dominante : traditions orales. Mais notre propos vise au travers de cette médiation à mieux cerner ce complexe, nommé par nous "culture familiale". L'idée d'arriver à des mémoires, histoires de vie, histoire de cette cité de transit et à la mise en place d'activités où interviendraient d'autres composantes de la vie quotidienne (pratiques liées à l'activité professionnelle etc.) requiert un véritable dialogue entre partenaires et entre **sujets** pour élaborer de nouveaux modes de gestion de la réalité quotidienne. La façon dont la dimension relationnelle des échanges sera prise en charge, y compris lors des négociations, aura un rôle déterminant. D'ores et déjà serait-il bon de mettre quelque peu entre parenthèses les discours sur les "effets des ghetto" et de s'interroger sur la façon de faire émerger et gérer les potentialités et les ressources éducatives que, comme tout ensemble humain, ce ghetto recèle. Il est bien entendu qu'il faut travailler énergiquement à la disparition de cette forme odieuse de ségrégation, de cet avatar du racisme. Il ne s'agit pas pour nous de nier les effets limitatifs et destructeurs sur les personnes qui la caractérisent mais de poursuivre le questionnement sur ce qu'on peut y faire.

Nous sommes plus que jamais convaincus de l'urgence à remplacer les discours sur les difficultés liées à la situation d'immigré par des pratiques qui visent véritablement à le rencontrer. Le sens de celles-ci serait à rechercher du côté de tout ce qui peut faire apparaître, et donc aussi faire prendre en compte, l'étendue de son expérience, à l'école, par ses propres enfants, en travaillant à la légitimation de cette expérience et à la réhabilitation de l'image de toute une communauté, et par, évidemment, à plus forte raison, les enfants et les adultes français. Ce travail a par ailleurs indiqué l'importance de bien connaître le réseau d'informations au travers de ses agents privilégiés, qui de par leurs compétences et leur statut à l'intérieur de la communauté, jouent le rôle de véritables intermédiaires ou de médiateurs. Ainsi en a-t-il été pour certaines mères de famille. De façon générale, les mères, de par leur proximité avec les enfants, petits, de par leur présence à la maison, liée à l'absence pour la plupart d'activité professionnelle à l'extérieur, ont manifesté à la fois beaucoup d'intérêt et une extrême finesse dans l'appréhension des problèmes.

Il apparaît qu'il faudra être particulièrement vigilants aux questions de gestion de l'espace et du temps, à dépasser un certain formalisme auquel engage la "froideur" des lieux, où l'on a tendance à se sentir tout juste tolérés, à explorer d'autres types de communication, qui tiennent compte des valeurs communautaires et interpersonnelles, y compris dans la façon d'entrer en contact.

En tout état de cause, si l'option co-éducative correspond à une certaine

attente réciproque, celle-ci reste à définir et à inventer. Elle ne saurait faire l'économie d'un débat réel dans l'école et d'un consensus minimum même si des actions limitées allant dans ce sens devaient être appelées à se développer. Pour l'heure, il n'y a qu'un seul enseignant et une dizaine de familles qui soient prêts à aller plus loin.

Marie-Gabrielle PHILIPP

Le français en Afrique. Projet de dictionnaire

Nous proposons ici les premières pages de la lettre B d'un projet de dictionnaire : encore un dictionnaire ? dira-t-on...

Cet ouvrage serait destiné à un public africain déjà très important, et en augmentation constante, celui de l'enseignement secondaire, premier et deuxième cycles, pour lequel le Dictionnaire du Français Fondamental pour l'Afrique(1) n'est évidemment pas suffisant tandis que les dictionnaires du type "Petit Larousse Illustré" ou "Larousse Élémentaire" sont, d'une part trop touffus et, d'autre part, complètement ignorants des réalités africaines(2).

Or, il semble important d'intégrer à un ouvrage à objectif d'abord pédagogique les travaux de l'Inventaire du Français d'Afrique(3), relevé scientifique des particularités du français dans un nombre assez important de pays pour pouvoir être considéré comme une bonne image du français tel qu'il existe dans l'Afrique d'aujourd'hui.

Par ailleurs, pour ce qui est du "Français central" utilisé en Afrique, et notamment dans l'enseignement, par des sujets dont il n'est pas la langue maternelle, il nous semble essentiel de l'aborder avec un regard africain, puisqu'il doit d'abord exprimer les réalités africaines, même s'il faut bien

(1) J. David, B.E.L.C., Paris, Didier, 1974.

(2) Deux ouvrages récents visent un public assez comparable : "Mes dix mille mots - Afrique", Bordas, Paris, 1982, qui n'est malheureusement qu'une très médiocre "coloration" d'un travail destiné aux élèves français et le "Dictionnaire Moderne Larousse Afrique", assez bien fait pour le premier cycle, mais insuffisant pour le deuxième et qui ne tient pas compte des recherches de l'I.F.A. (Paris, 1981).

(3) AUPELF - ACCT, lettres A-B, 1980, etc.

évidemment, surtout à ce niveau, ouvrir aussi l'élève aux réalités universelles, et même, pourquoi pas, à certaines réalités françaises.

Ces impératifs nous ont guidé quand aux choix des entrées, aux sens retenus à l'intérieur de celles-ci, aux "expressions", au sens large, jugées utiles. Ces mêmes considérations nous ont guidé, bien sûr, dans la rédaction des définitions et des exemples. Ces derniers s'efforcent, en outre, comme dans le D.F.A., de fournir les collocations les plus utiles des mots considérés, et de constituer ainsi des "modèles" pour le maître et pour l'élève.

Nous apprécierions beaucoup les commentaires que pourraient susciter ces quelques pages : ils nous seraient précieux pour la suite de ce travail, s'il doit dépasser la lettre B, maintenant presque achevée.

Quelques remarques sur le code proposé.

- mots soulignés : ceux qui figurent déjà dans le "Dictionnaire du Français Fondamental pour l'Afrique".
- (A) : mots empruntés aux listes de l'I.F.A.
- (AF) : mots ou expressions empruntés à la liste de l'I.F.A., mais considérés comme "fautifs".
- (A) : mots introduits à cause du contexte africain, mais non retenus dans les listes de l'I.F.A.
- (F) : mots considérés comme "familiers".
- (P) : mots considérés comme "populaires".
- (D) : suggestion d'une illustration dans l'ouvrage définitif.
- (O) : entrée dérivée d'une entrée de base.
- les "expressions" sont en caractères ordinaires soulignés.
- les exemples sont en petits caractères.

Jacques DAVID

B



- D balafon (A) [balafɔ̃] (ou **balafong**), n.m., instrument de musique de l'Afrique de l'Ouest, fait d'une série de petites planches fixées sur des calebasses, et sur lesquelles on tape sur des marteaux : "On a entendu les griots avec leurs balafons toute la nuit" ; "que m'accompagnent koras et balafongs" (Senghor)
O **balafoniste** (ou **balafognistes**) "Les balafonistes guinéens sont d'excellents musiciens".
- D **balafre** (A) [balafʀ] n.f., cicatrice, coupure sur le visage ou sur le corps, marque traditionnelle de certaines tribus (aussi coupure accidentelle) : "Les Yoruba portent des balafres très caractéristiques."
O **balafrer** : v. avec compl obl. : "après l'accident, il a eu le visage tout balafré".
- D balai [balɛ] n. m., 1. sorte de brosse au bout d'un manche pour nettoyer le sol, etc. : "Donnez-moi vite un coup de balai dans la cuisine."
(A) 2. En Afr. de l'Ouest, touffes de fibres de différentes plantes dont on se sert pour balayer : "Allez me chercher des balais dans la brousse".
3. expr. - "coup de balai", sens figuré, fait de chasser des gens jugés incapables :
"Il faut donner un bon coup de balai dans ce Ministère !" - "manche à balai", sens figuré, instrument pour diriger les avions : "Ce pilote est un as du manche à balai".
O **balayer** [balɛ je] v. sans compl. (voir conjugaison)
1. enlever la poussière, la saleté, d'un endroit : "Commence par balayer la cour".
2. enlever avec un balai : "Balaie les feuilles dans l'allée".
3. sens figuré : (comme "chasser") : "Le vent a balayé tous les nuages" ; "Cette bonne nouvelle a balayé tous les soucis".
O **balayage** [balɛ jaʒ] n.m. : "finissez vite le balayage de la classe"
O **balayeur** [balɛ joeʀ] n.m. : "les balayeurs municipaux sont en grève".
O **balayette** [balɛ je tɛ] n.f. : petit balai : "prends la pelle et la balayette pour enlever les miettes".
- D balance n.f. [balãs] 1. instrument qui sert à peser : "Mettez les poids sur le plateau de la balance" ; "le bijoutier se sert d'une balance très précise".
2. expr. : - "faire pencher la balance", influencer une décision dans un sens : "Cet argument a fait pencher la balance en ma faveur"
- "jeter dans la balance", dire ou faire quelque chose pour obtenir un résultat : "Pierre a jeté toute son autorité dans la balance".
3. équilibre : "La balance des comptes de la nation"
4. expr. - "mettre en balance" : "Il faut mettre en balance, les avantages et les inconvénients du système".

- balancer** [balāse] v. avec compl. obl.,
1. - faire aller d'un côté à l'autre : "Cesse de balancer les jambes sans arrêt !"
(F) 2. - se débarrasser de quelqu'un ou de quelque chose : "Mon copain s'est fait balancer du collège ; il ne voulait rien faire" ; "balancez toutes ces saletés dehors !"
(P) 3. - jeter ou dire violemment : "Elle lui a balancé une assiette à la figure" , "qu'est-ce que le patron m'a balancé quand je suis arrivé en retard !"
v. sans compl., hésiter : " Epouse-la, tu ne peux pas balancer plus longtemps."
- se balancer** v. pron. sans compl.
1. - aller d'un côté à l'autre : "Cette fillette se balance sans cesse sur ses jambes" ; "les cocotiers se balançaient dans le vent".
(P) 2. - expr. - "S'en balancer", se moquer complètement de quelque chose : "Ce qu'il pense de moi, je m'en balance".
O **balancé(e)** adj., l'équilibré, harmonieux : "Une phrase bien balancée"
(F) 3. - expr. "Bien balancé", en parlant de quelqu'un, bien fait, solide, harmonieux : "Qui est ce garçon bien balancé qui sort avec ta soeur ?"
O **balancement** [balāsmā] n.m., "Le balancement régulier des vagues".
O **balancier** [balāsjε] n.m., pièce d'une machine qui a un mouvement régulier (dans une pendule, par ex.) : "Le balancier de ma montre est cassé".
O **balançoire** [balāswar] n.f. planche suspendue à deux cordes qui permet de se balancer : "Ne pousse pas trop fort la balançoire, c'est dangereux pour ta petite soeur !"
- balazan** (A) [balazā] n.m., arbre de la savane : " De la route, on ne voyait que de rares balazans avec des cassias".
- balbutier** [balbysje] v. avec ou sans compl., parler, dire en hésitant, en articulant mal : "La peur le faisait balbutier" ; "j'ai balbutié quelques mots d'excuse" (voir "bafouiller", "bredouiller")
O **balbutiement** [balbysimā] n.m., "La maman écoute avec joie les premiers balbutiements de son enfant."
- D **balcon** [balkō] n.m.
1 - sorte de petite terrasse devant les fenêtres d'une maison : "Le soir, nous prenons l'air sur notre balcon" ; "elle s'est mise au balcon pour voir passer les gens" ; " il nous a regardés du haut de son balcon".
2 - au cinéma ou au théâtre, places au premier ou au deuxième étage : "Deux places au balcor, s'il vous plaît" ; "au Vog, on voit mieux du balcon que du parterre".
- D **baleine** [balεn] n.f.,
1 - très gros mammifère qui vit dans la mer : "Une énorme baleine s'est échouée sur la plage" ; "la chasse à la baleine est interdite dans nos régions".
2 - tige très souple utilisée pour la monture des parapluies : "J'ai cassé deux des baleines de mon parapluie tout neuf".
(F) 3 - expr "Rire comme une baleine", rire très fort.
O **baleinière** [balεnjεR] n.f., canot pointu aux deux bouts, comme ceux qu'on utilisait pour la chasse à la baleine : "On a descendu la baleinière qui doit amenera terre les officiers du porte-avion".
- balise** [baliz] n.f., repère qui indique un danger, en mer, sur une route, etc : "Les ouvriers ont posé des balises rouges et blanches là où la route s'est effondrée".
O **baliser** [balize] v., avec compl. obl. : "On a bien balisé la nouvelle piste d'atterrissage".
- balivernes** (F) [baliveRn], n.f. plur., paroles peu sérieuses : "Cesse de nous raconter des balivernes" (comme "sornettes").
- ballade** [balad] n.f., poème de forme régulière (le dernier vers de chaque strophe, appelé "envoi", est le même) : "Apprenez par coeur la Ballade des Pendus de François Villon".
- ballant** [balō] adj., qui pend en bougeant, dans l'expr. "Les bras ballants", sans rien faire : "Ne restez pas ici les bras ballants, faites ce qu'on vous dit de faire !"

- D **ballast** [balast] n.m., pierres qui maintiennent en place les traverses d'un chemin de fer : "Il est interdit de marcher sur le ballast".
- D **balle** [bal] n.f., 1 - petit objet rond qui roule et qui sert à jouer : "Les enfants, allez jouer à la balle dans la cour !" ; "lance-moi ta balle, s'il te plaît" ; "une balle de tennis, de ping-pong" ; "Diouf a passé la balle à l'arrière-gauche" (ici comme "ballon")
 2 - petite masse de métal que lance un pistolet, un fusil, etc. : "L'agent a tiré plusieurs balles contre les bandits" ; "tué d'une balle de revolver dans la tête" ; "une passante atteinte par une balle perdue". (= qui a manqué son but).
 (A) 3 - gros paquet de certaines marchandises : "Les camions transportent d'énormes balles de coton jusqu'au port".
 4 - enveloppe du grain dans l'épi : "Les paysans battent les épis de riz au flénu pour séparer le grain de la balle".
 5 - expr. - "La balle est dans (votre) camp" : c'est à vous de réagir maintenant (à une accusation, par ex.).
 - "(Se) renvoyer la balle", répondre très vite : "Il a cru s'embarrasser, mais je lui ai aussitôt renvoyé la balle".
 - "Prendre (saisir) la balle au bond" : Ne pas laisser échapper une occasion.
 (P) 6 - franc : "Passe-moi cent balles !"
- ballet** [balɛ] n.m., 1 - danse exécutée par un certain nombre de danseurs : "Au théâtre Daniel Sorano, nous avons assisté à un merveilleux ballet sur le thème de Chaka" ; "un ballet très bien réglé".
 2 - ensemble de danseurs formant une troupe : "Les ballets guinéens de F. Keita ont un grand succès au Festival de Lagos".
- D **ballon** [balɔ̃] n.m. 1 - grosse balle gonflée d'air qui sert à jouer : "Le club a acheté un ballon de football neuf" ; "l'avant-centre donne un grand coup de pied dans le ballon".
 2 - grosse enveloppe remplie d'un gaz léger qui permet de s'élever dans l'air : "as-tu lu "Cinq semaines en ballon" de Jules Verne ?"
 3 - récipient de forme arrondie utilisé dans les laboratoires : "Nettoyez bien les ballons après l'expérience."
 4 - expr. : "Un ballon d'essai", nouvelle, plus ou moins vraie, lancée pour étudier les réactions des gens : "La nouvelle de la démission du Président n'était qu'un ballon d'essai".
 0 **ballonné(e)** [balɔ̃né] adj., gonflé, surtout en parlant du ventre : "Qu'est-ce que Doudou a encore mangé pour avoir le ventre ballonné comme cela".
 0 **ballonnement** [balɔ̃nmã] n.m., gonflement, surtout du ventre : "Le ballonnement du ventre caractéristique du kwashiorkor".
 0 **ballon-sonde**, [balɔ̃sɔ̃d] n.m. (plur : des ballons-sondes) ballon (2) qu'on envoie dans l'atmosphère pour des études de météorologie : "L'objet bizarre découvert par les paysans était seulement un ballon-sonde".
- ballot** [balɔ] n.m., 1 - gros paquet, souvent enveloppé d'un linge : "Il portait un ballot de vêtements sur la tête".
 (P) 2 - personne sotte, lourde : "Si tu continues à dire ces bêtises, on va te prendre pour un ballot".
- ballotter** [balɔte] v. avec ou sans compl., agiter dans tous les sens : "Dans ce vieux camion, sur cette mauvaise route, nous avons été terriblement ballotés" ; "j'entends quelque chose qui ballotte dans le coffre de la voiture".
 0 **ballottage** [balɔtaʒ] n.m., résultat d'une élection où aucun candidat n'a eu assez de voix pour être élu : "Notre Député a été mis en ballottage : il faudra encore voter dimanche prochain".
 0 **ballottement** [balɔtmã] n.m., : "Le léger ballottement du bateau suffit à me rendre malade".
- balluchon** [balyʃɔ̃] n.m., 1 - paquet de linge ou de vêtements :
 (F) "Il est parti, son pauvre balluchon sur l'épaule".
 (F) 2 - expr. "Faire (son) balluchon", s'apprêter à partir : "Il est temps de faire ton balluchon".
- balnéaire** [balneɛʀ] adj., où on prend des bains, pour son plaisir ou sa santé : "Cap-Skirting, en Casamance, devient une grande station balnéaire".
- balourd(e)** [baluʀ] adj. et n.m. ou f., stupide et maladroit : "Ne fais pas attention à ce qu'il dit, ce n'est qu'un gros balourd". (contr. : "fin", "délicat")
 0 **balourdise** [baluʀdiz] n.f., action ou parole sotte, maladroite : "Où a-t-elle été élevée ? Elle ne fait que des balourdises".

- balsamique** [balzamik] adj., qui a les propriétés d'un baume : "Une agréable odeur balsamique".
- balustrade** [balystRad], n.f., clôture à jours à hauteur d'appui : "Les amoureux étaient accoudés à la balustrade de la véranda".
- bambin(e)** (F) [bābɛ̃/in] n.m. ou f., petit enfant : "Comment vont tes adorables bambins ?" "Elle a pris son bambin de 3 ans dans les bras".
- bambocher** [bābɔʃe] v. sans compl., se livrer avec excès à la boisson, à la débauche : (P) "Je n'ai pas envie d'aller bambocher avec eux toute la nuit !"
- D **bambou** (A) [bābu] n.m., 1 - plante fine et très longue qu'on trouve beaucoup en Afrique : "Le ballon est tombé dans la touffe de bambous, au fond du jardin" ; "Grand-père s'appuie sur une canne de bambou".
(A) 2 - nervure de la feuille des palmier-raphia avec laquelle on fait toute sorte d'objets en Afrique de l'Ouest : "Le vent souffle à travers les parois de bambou".
(F) 3 - expr. "Coup de bambou", grande fatigue soudaine : "Après mes examens, j'ai eu le coup de bambou".
- D **bambula** (A) [bābula] n.m., au Zaïre, petit four de tôle artisanal : "Il n'y a plus de gaz, nous préparerons la cuisine sur le bamboula".
- bambouta** (A) [bābuta] n.m., plur., au Zaïre, les ancêtres, les anciens, quelquefois les supérieurs : "Si tu écoutes toutes les histoires des bambouta du clan..."
- ban** [bā] n.m., mot ancien, utilisé dans plusieurs expr. :
- "publier les bans", annoncer un mariage à l'église : "Il y a huit jours que les bans ont été publiés".
- "un ban pour...", des applaudissements rythmés : "Un triple ban pour la mariée !"
- "ouvrir le ban - fermer le ban", dans l'armée, faire un roulement de tambour avant et après une proclamation, par ex.
- "être en rupture de ban", revenir sans permission après avoir été banni.
- "mettre quelqu'un au ban de...", le considérer comme indigne d'appartenir à un groupe : "Par une telle action, il s'est mis lui-même au ban de la société".
- "convoquer le ban et l'arrière-ban", faire venir beaucoup de gens d'un famille, d'un groupe : "Pour le baptême de mon premier fils, nous avons convoqué le ban et l'arrière-ban".
- 0 **bannir** (voir ce mot)
- bana-bana** (A) [bana bana] n.m., en Afrique de l'Ouest, petit marchand ambulant : "Tu as acheté ta montre au bana-bana et tu t'étonnes qu'elle ne marche plus !" ; "Moussa fait le bana-bana à Pikine".
- banal(e)** [banal] plur. banals, ales, adj., trop ordinaire, qui manque d'originalité : "Une vie des plus banales" ; "Un banal incident de frontières" ; je trouve cette fille bien banale" ; "ça, c'est une histoire pas banale !" 0 **banalité** [banalite] n.f.
1 - caractère de ce qui est banal : "Une vie d'une grande banalité"
2 - paroles sans intérêt : "J'attendais des conseils, Kwamé ne m'a dit que des banalités".
- D **banane** [banan] n.f., fruit très courant en Afrique : "J'ai acheté un régime de bananes au marché" ; "au dessert, nous aurons des bananes flambées au rhum" ; "elle vend des bananes frites".
(A)0 **banane douce** (ou **banane de table**), la variété sucrée, qu'on mange crue.
(A)0 **banane-plantain** (ou **banane cochon**), grosse banane peu sucrée, qui se fait cuire : "Ces bananes plantains font un excellent foutou".
(A)0 **banane-doigt**, toute petite banane très sucrée, en Côte d'Ivoire.
(A)0 **bananeraie** [bananRɛ] n.f., plantation de bananiers : "Kouassi possède une grande bananeraie non loin de Bouaké" ; "il travaille dans la bananeraie de son père".
- D (A)0 **bananier** [bananje]
1 - grande plante de pays tropicaux et équatoriaux qui produit des régimes de bananes : "Chaque villageois a quatre ou cinq bananiers au fond de son jardin".
2 - navire équipé pour le transport des bananes : "Deux grands bananiers tout blancs étaient à quai à Las Palmas".

- D **banc** [bã] n.m., 1 - siège de bois, le plus souvent étroit et long : "L'élève qui récite reste debout à son banc !", "la marchande emporte son petit banc au marché" ; "un vieux monsieur assis sur un banc au jardin public"
- (A) 2 - exp.- "Être sur les bancs", fréquenter l'école, en Afr. de l'Ou.
 "Ton frère est encore sur les bancs ?"
 3 - amas de sable ou de rochers dans une rivière ou dans la mer : "Le navire s'est échoué sur un banc de sable dans l'estuaire"
 4 - grande quantité de poissons d'une même espèce : "Les pêcheurs de Nouadibou sont tombés sur un gros banc de sardines".
 5 - expr. "Banc d'essai", installation pour essayer une machine : "Mettez ce moteur au banc d'essai" ; au figuré, ce qui permet de mettre quelqu'un à l'épreuve : "Elle est passée à l'émission 'le Banc d'essai des Jeunes Chanteurs'".
 0 **banquette** [bãKɛt] n.f., siège qui tient toute la largeur ou la longueur d'un véhicule : "assieds-toi sur la banquette arrière" ; "les banquettes dans ce vieux wagon ne sont guère confortables".
- bancaire** voir "banque"
- bancal(e)** [bãka] adj. (plur. aux, ales)
 1 - dont les jambes ne sont pas droites (voir boîteux) : "Un pauvre garçon tout bancal".
 2 - par analogie, meuble aux pieds inégaux ou idée peu solide : "Jette donc cette vieille chaise bancale !" "Ce raisonnement est tout à fait bancal".
- banco** (A) [bãko] n.m., en Afrique de l'Ouest, terre argileuse mêlée de paille, de gravier, etc. et qui sert à la construction traditionnelle : "Un mur en banco" ; "une case de banco" (Contr. : "en dur")
- 1 **bande** [bãd] n.f., 1 - morceau de tissu, de papier, de terrain, etc, long et étroit : "Il tisse des bandes de toile très étroites", "mettez une bande propre autour de la plaie". "écrivez-bien l'adresse sur la bande du journal" ; "une bande de papier collant" ; "j'ai acheté une bande de terrain de 100 mètres sur 20 le long de la route d'Agého".
 2 - par ext. - "Line bandedessinée" (BD), série de dessins : "Quand il reçoit "Bingo", il regarde d'abord les bandes dessinées : "Une bande magnétique", qui permet d'enregistrer des sons, puis de les reproduire, au magnétophone.
 (F) 3 - "Par la bande", par des moyens indiscrets : "Attention, le patron va t'avoir par la bande !" - "Donner de la bande", pour un bateau, pencher d'un côté : "Après la tempête, le chalutier donnait dangereusement de la bande".
- D 0 **bandeau** [bãdo] n.m.,
 1 - morceau de tissu, etc. qu'on met autour de la tête, du front, etc. : "Elle avait les cheveux retenus par un bandeau de soie" ; "pour ce jeu, on leur a mis un bandeau sur les yeux".
 2 - expr. "Avoir un bandeau sur les yeux" ; au fig., ne pas vouloir voir quelque chose.
 0 **bandelette** [bãdlɛt] n.f., petit bandeau : "La momie enveloppée dans d'étroites bandelettes"
 0 **bandage** [bãdaʒ] n.m., tissu pour maintenir un pansement : "Défaites délicatement le bandage du blessé !" ; "ce bandage n'est pas assez serré".
 0 1 **bander** [bãde] v. avec compl. obl. mettre un bandage : "Bandez-lui bien la jambe".
- 2 **bande** [bãd] n.f., 1 - réunion de plusieurs personnes (ou animaux) qui vont en groupe : "Une joyeuse bande d'enfants" ; "on a arrêté une dangereuse bande de voleurs" ; "un chef de bande" ; "l'animal blessé a été dévoré par une bande de chacals". (voir "débandade", "se débander").
 (P) 2 - expr. "Bande de...", terme d'insulte adressé à plusieurs personnes : "Quelle bande d'idiots !" - "Faire bande à part", rester à l'écart des autres : "Ces deux là font toujours bande à part".
- 2 **bander** [bãde] 1 - v. avec compl. obl., tendre très fort : "Le chasseur bande son arc" ; aussi au fig. : "Il faut bander toutes nos énergies".
 (P) 2 - v. sans compl., être en érection.
- banderole** [bãdRɔl] n.f., grande bande d'étoffe de couleur, ou portant des inscriptions : "Le long de la route, on avait placé des banderoles pour souhaiter la bienvenue aux visiteurs étrangers".

Ecrivains-chercheurs et chercheurs-écrivains : l'artisanat du langage

Il faudrait un regard éloigné pour prendre la mesure des tendances et des courants qui forment la littérature contemporaine. Le panorama d'un observateur, même informé, ne peut être autre chose que le parcours d'un lecteur qui, de sélection en sélection, organise son propre dessein. Pourtant, on parle actuellement d'un retour du romanesque : retour de quel voyage ? Dans une thèse non publiée, M. Jean-Marie Cotar, prenant le parti d'une vue fragmentaire et localisée, adopte une méthode qui jette sur la question un éclairage intéressant. Plutôt, en effet, que d'envisager la littérature comme un champ clos dont les bornes auraient été définies une fois pour toutes dans la culture, il entreprend d'examiner les liens nombreux et partiellement clandestins que la littérature et la recherche en sciences humaines ont entretenus au cours des vingt dernières années.

Ce faisant, il exploite évidemment un paradoxe : jamais les sciences humaines n'auront été aussi soucieuses de la "scientificité" de leur projet, et jamais la littérature, sortie de l'ère de l'engagement, n'aura autant proclamé son indépendance, son autonomie, et son refus de liens directs avec le champ social. C'est au niveau des relations intérieures au langage et à l'écriture que le rapprochement de l'un et de l'autre domaines s'est effectué : d'un côté certains chercheurs, se dégageant peu à peu des obligations et des illusions de la connaissance "objective", sont entrés dans l'attraction de l'écriture ; et, de l'autre, inversement, les écrivains de plus en plus attentifs aux formes et aux contraintes propres à la fiction littéraire ont rencontré des interrogations qui étaient celles qu'en d'autres termes formulaient les théoriciens.

Langage-écriture

L'auteur relève ainsi une convergence entre les projets littéraires dits d'avant-garde et les travaux des chercheurs, les uns et les autres s'attirant et s'alimentant réciproquement, lorsqu'ils ne venaient pas à se confondre. Au centre de cette osmose se situe la connaissance du langage

et de l'écriture. Penché lucidement sur l'instrument de son expression, l'écrivain a déplacé son regard : la priorité n'est plus celle du monde qui est à dire, mais celle des moyens mis en oeuvre pour le dire. Remontant le fil de son activité, il fait de l'écriture tout à la fois son objet et son aventure. De la sorte, comme le répète A. Robbe-Grillet, "le nouveau roman est une recherche", "le nouveau roman ne propose pas de significations toutes faites", "c'est une recherche qui crée elle-même ses propres significations"(1). La question n'est pas celle des contenus que la littérature véhicule, mais celle des formes (comme le traditionnel "personnage", être de papier) qui réalisent ces contenus. Le nouveau romancier se situe donc sur le terrain d'une interrogation critique, au sens strict : il s'installe au seuil de la construction du sens par l'homme et, démontant avec minutie les canalisations traditionnelles de l'écriture romanesque, il cherche à en ouvrir les virtualités. Le spectacle qu'il donne à voir n'est pas le spectacle constitué du monde, ou supposé tel, c'est celui de sa formation dans le langage. Opérant une sorte de retour-amont, il met en question l'illusionnisme de l'illustration mimétique et l'argumentation dont elle est, de manière subreptice, l'instrument. Même hypertrophiée, c'est toujours cette exigence qui sous-tend le mouvement de la revue Tel Quel lorsque, brisant l'ordre syntaxique ou lexical du signifiant, ses rédacteurs font remonter l'objet littéraire de la trop traditionnelle "vision" à l'acte de visionnement.

Une telle recherche rejoint celle des linguistes dont le travail de J.M. Cotar retrace à grands traits l'itinéraire. Il en retient notamment deux aspects : d'une part, l'extension des modèles conceptuels de la linguistique aux autres disciplines des sciences humaines tend à faire de la question du langage le noyau de toute recherche ; et d'autre part, l'ouverture de la linguistique structurale de l'énoncé au problème du sujet énonçant et à la dimension discursive de l'activité de langage fait du discours et du texte l'objet désormais privilégié de l'investigation linguistique. C'est par ce double canal que l'étude de la signification - et simultanément celle des conditions de son analyse à travers les différentes sémiologies, sémanalyse, sémiotique - est venue occuper le devant de la scène. Le parallèle est frappant : côté littérature et côté sciences de l'homme, ce qui intéresse c'est l'émergence du sens, et son installation dans des formes.

Connaître le récit - briser la narration

Etudier le langage revient donc à connaître les opérations par lesquelles la signification est produite, maintenue et transformée. Cela a justifié, entre autres, l'importance des recherches consacrées au récit et, plus largement, à la narrativité. Le rapprochement entre littérature et recherche prend ici une tout autre figure : alors que la première se détache agressivement de la narration, en en dénonçant un à un les postes de production et de contrôle, la seconde au contraire s'attache à y reconnaître les formes réglées d'une grammaire qu'elle se donne pour tâche d'explicitier. Depuis la parution de Communications 8 ("Analyse structurale du récit") en 1966, jusqu'à celle, toute récente, de Du sens II par A.J. Greimas et du Nouveau discours du récit par G. Genette, le récit aura constitué, au détriment sans doute du texte poétique, le grand objet connaissable du discours, et plus encore le grand principe de son ordonnance ;

(1) A. Robbe-Grillet, in Pour un nouveau roman, Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1963, pp. 143-153.

ses formes immuables apparaissant même, pourvu qu'elles soient reconstruites sous forme d'algorithmes à un niveau suffisant d'abstraction, comme le moule inévitable où viennent se ficher toutes les productions du langage.

C'est la conscience de ces contraintes formelles perçues comme autant de calcifications qui a conduit les romanciers à s'arracher au canevas confortable de la fiction narrative. Ils y sont parvenus, malmenant sinon la lecture, du moins les repères habituels de la lisibilité. Au point que certains d'entre eux, comme M. Tournier, se révoltent : "A peine ai-je revêtu mon beau costume d'académicien, je m'aperçois que nous avons perdu le personnage, la psychologie, l'intrigue, l'adultère, le crime, les paysages, le dénouement, tous les ingrédients obligés du roman traditionnel. Alors je dis non, (...) non aux romanciers nés dans le sérail qui en profitent pour casser la baraque. Cette baraque, j'en ai besoin moi ! Mon propos n'est pas d'innover dans la forme mais de faire passer au contraire dans une forme aussi traditionnelle, préservée et rassurante que possible, une matière ne possédant aucune de ces qualités"(1). D'autres, tirant profit de cette acuité métalinguistique généralisée, qui n'est peut-être à leurs yeux qu'une forme de mentalité, font un roman de la mise en écriture, ou plutôt de la mise en lecture du roman.

Crise du métalangage

C'est le cas d'Italo Calvino qui, dans Si, par une nuit d'hiver, un voyageur..., s'emploie à exhiber, à travers l'aventure d'un lecteur et d'une lectrice, les mécanismes de la machinerie romanesque elle-même. Rejoignant les hypothèses de certains sémioticiens concernant "l'articulation narrative de l'imaginaire humain en général" (Greimas), il s'interroge à la fin de son livre sur ces acquisitions et ces privations de valeurs, sur ces quêtes, ces transformations, ces attentes frustrées, ces reconnaissances accordées ou refusées, "par lesquelles les aventures humaines prennent leur sens, ou plutôt, poursuit-il, par lesquelles nous attribuons aux aventures humaines un sens"(2).

Tout le travail de mise à nu et d'explicitation des formes qui régissent et orientent en sous-main notre activité signifiante, n'est possible, du point de vue de la recherche, que si l'on croit à la validité et à l'efficacité d'un métalangage rigoureusement construit. Selon J.M. Cotar, le mouvement structuraliste dans les sciences humaines est avant tout celui de "la confiance en cette capacité objectivante du métalangage".

Or, c'est autour de cette question que de critiques en glissements, on est passé de l'immanence de l'objet, descriptible à partir des relations internes qui forment sa structure, à la problématique du sujet, l'instance d'effectuation, forme à la fois instituante et instituée du sens. De toutes parts, en linguistique, en anthropologie, en sociologie, on quitte le territoire méthodologiquement stabilisé des objets, pour celui plus incertain, plus difficile à reconstruire et à formaliser, du sujet. D'une certaine manière, l'écart entre l'activité de l'analyste et ce qu'il cherche à connaître se réduit : la question de l'observateur devient sa propre question. L'itinéraire de Roland Barthes, illustrant avec le plus de netteté la crise du métalangage, est à cet égard remarquable. C'est ainsi que, commençant le séminaire qu'il allait consacrer au "discours amoureux", il déclarait : "Il n'y a pas

(1) M. Tournier, Le vent paralet, Paris, Gallimard, 1977, p. 195.

(2) I. Calvino, Si, par une nuit d'hiver, un voyageur, Paris, Seuil, 1981.

de métalangage. Le discours que je vais tenir cette année sur le discours amoureux n'est pas un métalangage. Il n'a pas un discours-objet : il est lui-même un discours-objet. Il est lui même un discours amoureux". De cette manière, il engageait le discours de la recherche sur la voie d'une pratique de plus en plus singulière de l'écriture ; il réalisait une conjonction entre les formes traditionnelles par lesquelles s'exprime la recherche et celles, novatrices par vocation, de la littérature. Evoquant son itinéraire, G. Genette disait de lui : "Il est quelqu'un qui a, depuis le début, porté l'activité intellectuelle à la frontière de l'engagement littéraire, au sens fort, c'est-à-dire : artistique"(1). Le problème du style refait ainsi surface, que R. Barthes le premier avait enfoui comme une "force aveugle", en lui opposant le concept opératoire et fonctionnel d'écriture(2). De fait, on pourrait être tenté, et c'est ce que suggère J.M. Cotar sans préjuger pour autant de la dimension spécifique des contenus scientifiques, de dégager par le chemin du style la face cachée de textes dont l'enjeu fondamental et affiché est précisément d'échapper à toute individuation. Ces contenus qui ont pour propriété d'être rénonçables par n'importe qui, ne tirent-ils pas leur force charismatique du style à travers lequel ils ont été la première fois énoncés ? J. Lacan, dans "la psychanalyse et son enseignement" l'affirme avec force : "Tout retour à Freud qui donne manière à un enseignement, ne se produira que par la voie par où la vérité la plus cachée se manifeste dans les révolutions de la culture. Cette voie est la seule formation que nous puissions prétendre à transmettre à ceux qui nous suivent. Elle s'appelle : un style".

Les penchants du formalisme

Les sciences de l'homme dans leur essor ont usé et abusé de la formalisation. La rigueur rationnelle de l'analyse trouvait dans le modèle de l'écriture mathématique son illustration idéale : parmi d'autres objets, les oeuvres d'art pouvaient ainsi se condenser dans une algèbre. Mais cette formalisation, le plus souvent, n'est que l'habillage de la réflexion. Il s'agit en réalité, comme l'a fait observer C. Lévi-Strauss à propos de ses propres formules, d'une sténographie, c'est-à-dire d'une économie d'écriture. Alors que certains théoriciens, tels U. Eco, H. Meschonnic, M. Arrivé, conduisent en parallèle une activité de recherche et une activité d'écriture littéraire, il est significatif de constater chez beaucoup d'autres l'abandon progressif des jeux formels du métalangage. Il n'en reste pas moins que le goût du formalisme signale une nouvelle convergence entre littérature et recherche : il garantissait pour une part le sérieux du discours des chercheurs ; il vient à l'inverse, dans le domaine de la littérature, retirer sa gravité à l'isolement de l'écrivain qu'on disait exclusivement tributaire de l'inspiration. La littérature potentielle, dit R. Queneau, doit être "naïve, amusante et artisanale". Le travail oulipien(3) prend appui sur l'exploitation de contraintes formelles, de mathématisations acharnées, de formes réglées stimulant l'écriture du texte, la rendant accessible à tous, et favorisant dans son jeu l'apparition d'effets insoupçonnés comme autant de disponibilités latentes du langage. Ce sont les 100.000 milliards de poèmes de R. Queneau, les romans

(1) G. Genette, interview à Art Press, mars 1983.

(2) R. Barthes, le degré zéro de l'écriture, Paris, Seuil, 1953, pp. 16-17.

(3) Oulipo (Ouvroir de la littérature potentielle), La littérature potentielle, (Créations, Re-créations, Récréations), Paris, Gallimard, Coll. Idées, 1973.

lipogrammatiques comme La disparition de G. Pérec, et même, relevant davantage des principes de l'Oulipo que de ceux du nouveau roman, Djinn d'A. Robbe-Grillet, dont l'écriture est totalement soumise aux contraintes de progression lexicale et grammaticale d'un manuel ordinaire d'enseignement du français pour étudiants américains. D'une certaine façon, en développant des attitudes "méta-" qui la conduisent à se jouer de son objet même en jouant avec l'instrument langagier, la littérature s'est décrispée.

Ce ne sont là, bien entendu, que quelques points de rencontre entre des domaines qu'on a coutume de distinguer fortement, voire d'opposer, en raison de leur position, de leur statut et de leur fonction institutionnels au sein des schémas culturels établis. Bien que ponctuelles, ces connexions sont peut-être néanmoins caractéristiques d'une situation souvent jugée incommode du champ littéraire actuel, dont on discerne mal les limites. En n'envisageant ni le champ des sciences de l'homme dans son ensemble, ni celui immensément diversifié de la pratique littéraire, J.M. Cotar insiste surtout sur le déplacement de la fonction critique au sein du texte littéraire dont on a cru et proclamé, à tort sans doute, qu'il marquait la fin de la littérature. Le mouvement inverse du littéraire à l'intérieur des attitudes critiques montre au contraire que cette littérature, qu'on croit toujours trop vite morte, se récupère en retour par où on l'attend le moins.

D. BERTRAND

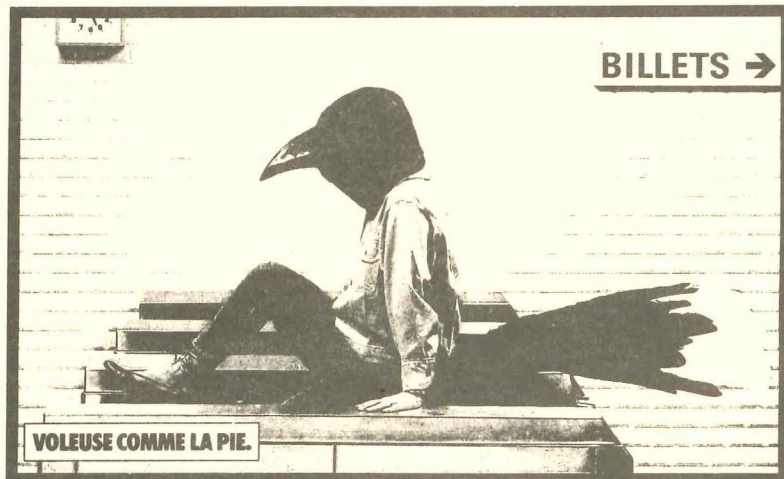
FRAUDER C'EST BÊTE.



PROFITEUR COMME LE RAT.

RATP

FRAUDER C'EST BÊTE.



VOLEUSE COMME LA PIE.

RATP

FRAUDER C'EST BÊTE.



RAPACE COMME LE VAUTOUR.

RATP

Discours publicitaire et pragmatique de la culpabilisation

L'objectif d'une analyse de discours peut être de dégager, pour citer M. Foucault, "ce qui a dû être mis en rapport dans une pratique discursive" (et on notera la reformulation de "discours" en "pratique discursive") "pour que celle-ci réfère à tel et tel objet, pour qu'elle mette en jeu telle et telle énonciation, pour qu'elle utilise tel et tel concept, pour qu'elle organise telle et telle stratégie"(1). Ce sont des repères pour une recherche de ce type, que je compte proposer ici, en prenant appui sur un échantillon de discours publicitaire ; corrélativement on pourra ainsi pointer quelques-unes des modalités de lecture induites par la spécificité de ce type de message.

Conventionnellement, l'objet du discours publicitaire est d'organiser, dans le cadre d'une rhétorique de la séduction, l'apologie d'une marchandise ou d'un service (d'ordre commercial et, depuis quelques années en Europe occidentale, politique) afin de provoquer, de modifier ou de conserver des comportements d'achat chez un consommateur potentiel. Or, à cet égard, la publicité "Frauder, c'est bête" de la R.A.T.P. est franchement hérétique, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit en rupture avec les attributions canoniques du discours publicitaire, ci-dessus mentionnées. Et c'est précisément pour cette raison qu'elle doit retenir notre attention : son hétérodoxie rend particulièrement lisibles les prescriptions des formations discursives avec lesquelles elle est obligée de transiger.

Cette campagne a été placardée du 16 au 28 septembre 1982 dans le métro parisien et, au-delà même de ses répercussions matérielles (débau-

(1) M. Foucault : L'Archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969, p. 98.

che de moyens avec 1435 affiches dans plus de 260 stations et 1800 couloirs pour un coût de 300.000F), elle constitue effectivement un réel événement discursif : c'est sans doute l'une des premières fois en France, qu'un discours publicitaire ne vend rien (ni commerce, ni politique), mais intervient explicitement dans la codification des rôles et la normalisation des comportements ; simultanément, il n'instruit pas un procès mélioratif mais un procès en péjoration, puisque le slogan de campagne "Frauder c'est bête" identifie très clairement un agissement précis ("Frauder") dont il dénote immédiatement la négativité ("c'est bête"). Du même coup, voilà un discours publicitaire qui ne vise plus à rassembler, en dernière instance, autour d'une même intention (l'acte d'achat) mais à éliminer les conduites fautives/parasitaires en rassemblant autour d'une même réprobation (rejet de la fraude). Manifestement un déplacement se produit ici dans "l'Ordre du Discours"(1), qui rapproche le "savoir vendre" de la publicité du "savoir punir" de la pénalité.

Ce sont les conditions de ce déplacement que nous allons interroger, en trois temps successifs :

1. Les conditions de possibilités du discours "anti-fraude" : soit les permanences et les mutations d'une formation discursive, celle de la pénalité, dont l'évolution autorise l'énonciation RATP à se tenir.
2. Les conditions d'existence de ce discours : soit la campagne de préfiguration (étude de marché, enquêtes d'opinion) qui l'amène à s'attester progressivement comme énonciation singulière.
Ces deux champs composent ensemble l'horizon de "correction" du discours RATP, à la fois lieux de mise en rapport de deux positivités (publicitaire et pénale) et délimitation de ses règles d'énonciabilité, "ce qui peut et doit être dit"(2).
3. Les conditions de fonctionnement du discours RATP : soit l'étude d'une sélection d'opérations discursives qualifiées par la pertinence des effets de sens qu'elles engendrent au sein de l'énonciation réalisée.

1. Les conditions de possibilité.

La fonction judiciaire s'est, depuis 1945, profondément réorganisée en France. A une conception de la pénalité en aval du délit (punition dans le cadre de la discipline fermée de l'univers pénitentiaire) est venue se conjoindre (et quelquefois se substituer), en amont du délit, la discipline ouverte de la Prévention. C'est le discours Préventif avec son champ adjacent, le discours du "Fait Divers" dans les media, qui vont embrayer sur le discours RATP.

1.1.1. le champ énonciatif de la Prévention.

Ancrée dans une conception organiciste d'un tout social dont il faudrait préserver la fictive eurythmie (la société est assimilée au corps humain à la vie harmonieuse duquel tous les individus, comme les membres

(1) M. Foucault : L'Ordre du discours, Paris, Gallimard, 1971.

(2) M. Pêcheux, C. Fuchs : "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours", Langages 37, Paris, Larousse, Mars 1975, p. 11.

du corps physiologique, doivent contribuer), la Prévention a produit ses concepts : "inadaptation", "exclusion", "déviance". Ils ont en commun de classer sous une dénomination générique toutes les conduites qui transgressent la norme, en les dénonçant comme menace potentielle pour l'ordre social, soit "jeunes inorganisées, délinquance, toxicomanie, instabilité professionnelle, absence de relations extérieures, misère économique" pour citer quelques-uns des critères d'identification du Ministère de la Santé(1). Mais alors que les deux concepts, "inadaptation" et "exclusion" tendent à innocenter aussi bien toute causalité socio-économique que les individus concernés eux-mêmes (ni eux, ni la société ne sont responsables puisqu'ils sont victimes d'une déficience, d'un handicap d'ordre psycho-biologique, donc inévitable), le troisième, "déviance", qui se répand dans l'usage courant, effectue un transfert de responsabilités sur les populations elles-mêmes : une "attitude, opinion" peuvent être déviantes, aussi bien qu'une "personne dont le comportement s'écarte de la norme sociale admise"(2). La rentabilité de ces concepts réside dans le fait que, en l'absence de fondement juridique, l'élasticité et la subjectivité de leurs définitions douent le discours préventif d'une extrême mobilité en lui permettant d'inclure, à tout moment, de nouveaux objets dans son champ de repérage. C'est pourtant, jusqu'à une période récente, sur la frange la plus défavorisée de la population (bas salaires) qu'intervient prioritairement la Prévention, mais dans une perspective progressivement différente : ce n'est plus tellement l'altérité des inadaptés et des déviants qui "inquiète, mais aussi le coût qu'ils représentent"(3). Ainsi, par le biais de procédures telles que la tutelle aux allocations (familiales, logement), la Prévention se tourne aujourd'hui vers un discours qui édifie la moralité des familles en difficulté sur un contrôle de leur comptabilité.

1.2. Le champ adjacent du discours de "Fait divers."

Ce sont les media en général, et l'axiomatique du "fait divers" en particulier, qui garantissent le cadrage du dispositif énonciatif de la Prévention dans l'imaginaire social. La mise en page des "faits divers" s'articule, dans la presse écrite, autour de deux fonctions narratives principales : "agression" et "défense". Telle est cette page du "Figaro", en date du 8.10.82, exclusivement construite autour des quatre titres suivants "Des policiers aux Français : la sécurité en danger" - "Mme Khadija Bourequat, l'étrange retour" - "Alerte aux haricots surgelés" - "Toujours aucune piste du tueur fou" - "L'Amérique malade du Tylenol". La mise en contiguïté de ces quatre titres, en caractères gras dans l'original, verbalise très nettement une dramatisation "spectaculaire" du réel et la mobilisation sociale à lui opposer : énonçant l'ubiquité des périls (cf. "danger", "alerte", "malade"), la presse les présente comme lésions pathologiques en collusion avec du monstrueux (cf. "tueur fou", "malade"). En ce sens, c'est bien "l'existence d'une polarité extrême (monstruosité) (qui) donne un contenu aux déviations mineures et justifie ainsi toutes les mesures de contrôle social destinées à les encadrer pour les préserver en conséquence d'une pathogénie"(4)

(1) Ministère de la Santé, 1973, cité par Verdès-Leroux J., in Le Travail Social, Minuit, Col. Sens Commun, 1978, p. 179.

(2) Dictionnaire Petit Robert, 1978.

(3) J. Verdès-Leroux : Le Travail social, p. 252.

(4) P. Lascoumes, G. Vignaux : "Il y a parmi nous des monstres", Moreau-Capdevielle G. : "Communications 28, 1978, p. 162.

2. Les conditions d'existence.

Tout discours est tractation entre les vérités du locuteur et les compétences supposées des autres partenaires de l'échange verbal. Ainsi "tout processus discursif suppose de la part de l'émetteur, une anticipation des représentations du récepteur sur laquelle se fonde la stratégie du discours"(1). L'acceptabilité d'un discours publicitaire se mesure, en particulier, à sa capacité de compréhension et, en partie, de reproduction des valeurs sociales mêmes du groupe visé. C'est par des calculs prévisionnels de conformité à sa clientèle (études de marché, interviews de "fraudeurs" et de "payeurs") que la RATP a validé, par anticipation, le contenu de son message. On se bornera à signaler les résultats les plus significatifs de ces études de marché :

- les "fraudeurs" : leur nombre est évalué à 5,6% de la clientèle totale du métro. A la suite de tests psychologiques, ils ont été classés en cinq catégories :
 - "Protestataire"= nostalgique du métro d'antan.
 - "Révolté"= adversaire irréductible du système dominant.
 - "Calculateur"= gestionnaire du risque, établissant le rapport entre le coût des amendes et les économies réalisées en fraudant.
 - "Contraint"= dans l'impossibilité matérielle de payer.
 - "joueur"= recherche du plaisir interdit.
- les "payeurs" : ils témoignent majoritairement soit d'une complicité ou indifférence bienveillante à l'égard des "fraudeurs", soit d'un report d'agressivité sur la RATP qui ne les gratifie pas pour leur respect du règlement. Mais ce que ces enquêtes révèlent à la fois de surprenant et de fondamental, c'est que, pour 80% du public, la "fraude" n'est pas menaçante en elle-même ; s'il y a axiologie, elle porte non pas sur l'illégalité éventuelle de la "fraude" (le phénomène n'est d'ailleurs pas désigné par le terme "fraude" mais par les vocables "resquille", "magouille", "triche" ou "combine") mais tout au plus sur le laxisme des "fraudeurs". En fait 70% de ces jugements, plutôt réprobateurs que négatifs, sont encore nuancés par l'attrait confus qu'exerce celui qui, toujours héroïcisé ("fraudeur"), lance périodiquement un défi aux règles du jeu. En somme, plus que de "payeurs", les enquêtes concluent qu'il faut parler de "non fraudeurs" dans la mesure où 60% des "payeurs" relèvent des catégories "Conformiste" et "Soumis", à savoir ceux qui payent non par sens civique mais surtout pour éviter d'être sanctionnés.

Ainsi, c'est sur le socle fondateur de ce double champ de conditions que s'est fabriqué le discours publicitaire de la RATP :

- il s'autorise de l'extension continue des pratiques préventives et s'empare des régularités de leurs discours : tout écart est une menace qu'il faut réduire par l'établissement de relais discursifs de normalité (la panoplie punitive classique étant impuissante face à la multiplication des déviances). Comme le discours préventif, celui de la RATP tirera, au moins en surface, sa cohérence d'une volonté éducative, comme le montre la déclaration télévisée sur FR3, en date du 27.9.82, du directeur du réseau ferré de

(1) M. Pêcheux : Analyse Automatique du Discours, Dunod, Paris, 1969, p. 20.

la RATP : "Le but de la campagne est essentiellement de sensibiliser l'opinion sur ce problème de la fraude, de lui (en) faire prendre conscience". en outre, dans le prolongement de la correction comptable mise nouvellement en place par la Prévention, c'est sur le montant des pertes financières provoquées par la "fraude" que devra s'articuler la propédeutique. Et il n'est pas étonnant que, tout au long de la campagne, les responsables de la RATP aient répété que la "fraude coûte 150 millions par an à la collectivité".

- à côté de ce qui "doit être dit", la préfiguration cognitive a indiqué ce qui "peut être dit". Comme elle a démontré que les "fraudeurs" sont en fait l'objet de transferts positifs de la part d'une importante frange de "payeurs" et sont largement minoritaires, le discours devra aménager son dire péjoratif en lui concédant une valeur référentielle de grande généralité. C'est dans ce sens qu'on interprétera la déclaration à l'Express, en date du 8.10.82, du responsable de la campagne publicitaire : "On s'est aperçu qu'il fallait des gardes-fous. Notamment éviter en priorité l'assimilation délinquance-fraude. Si dans le discours, c'est proche, dans la perception, on en est loin. Quoi, condamner pour un billet à 3F ! "il fallait supprimer l'effet boomerang : la désignation du coupable" (souligné par nous).

3. Les conditions de fonctionnement.

Cinq projets de campagnes ont été soumis à la RATP, composés chacun de séries de trois affiches, à leur tour unifiées par un même slogan de campagne et spécifiées par la différenciation de leurs slogans propres. On se contentera de signaler, à titre d'information, les slogans de campagne des quatre projets non sélectionnés : - "La Fraude. Du haut vol" ; "La Fraude. Une vraie maladie" ; "La Fraude. Un acte gratuit qui vous coûte cher" ; "Frauder un service public c'est se tromper de public". Ils marquent bien la pluralité des axes de communication entre lesquels a eu à se déterminer la RATP, soit, dans l'ordre de leur énumération, le "Judiciaire", le "Pathologique", la "Pénalité économique", le "Civisme". Les trois slogans d'affiche, correspondant à chacun de ces slogans de campagne, en répètent le propos ; on reconnaîtra ainsi, à titre d'exemple, dans des énoncés tels que "Les fraudeurs ont encore volé un escalier mécanique" et "Ne laissez pas la blessure s'envenimer" les reprises singulières des associations "Fraude/vol" et "Fraude/maladie". On notera simplement, au plan énonciatif, les convergences syntaxiques de tous ces slogans (le champ dérivationnel "Fraude/frauder/fraudeur" en constituant systématiquement le thème mais hésitant entre l'une ou l'autre de ces unités lexicales) et, en revanche, leurs divergences concernant le statut des agents du procès "frauder", corrélativement à celui du public-allocutaire (faut-il introduire explicitement l'allocutaire dans le message, cf. absence/présence d'un "vous" - et dans quel rapport l'associer au phénomène "fraude").

Le projet retenu répond au slogan de campagne déjà mentionné, "Frauder c'est bête" ; chacune des trois affiches représente une créature hybride, à corps d'homme et à visage d'animal, en train de franchir "illégalement" un portillon d'entrée ou une porte de sortie. Sur une première affiche, un homme à tête de rat rampe sous le tourniquet du portillon d'entrée ; sur une seconde, une jeune femme à tête de pie saute par-dessus le tourniquet ; sur une troisième, un homme à tête de vautour entre en sens interdit, c'est-à-dire par une porte de sortie. Sur chacune de ces affiches est apposé, en plus du slogan de campagne "Frauder c'est bête", un slogan d'annonce, soit "Profiteur comme le rat" pour la première, "Voleuse comme la pie" pour la seconde, "Rapace comme le vautour" pour la dernière (1).

(1) Cf. Réproduction de la campagne, en annexe.

Le repérage, dans ce discours publicitaire définitivement adopté par la RATP, d'un nombre limité d'opérations discursives, concernera d'abord les indices d'une pondération énonciative explicite (reprise tactique des données matricielles entrevues plus haut) avant d'en venir aux mécanismes de véridiction, pour terminer par un déchiffrement de ce qui, dans ce discours, s'ébauche "en creux"... "Cette zone du rejeté" où se réfracte "tout ce qu'il aurait été possible au sujet de dire (mais qu'il n'a pas dit)"(1).

3.1. Les indices de pondération énonciative.

Il est remarquable que le discours publicitaire "Frauder c'est bête" restitue de façon distanciée son contenu propositionnel. En effet, celui-ci est placé sur un axe tout à fait inhabituel pour la pratique préventive, globalement l'axe du "ludique" et cela par une double procédure : décalque d'un graphisme de bande dessinée (encadrement des trois types d'images par une bande noire les séparant d'une bordure extérieure blanche) et, bien évidemment, effet de reconnaissance culturelle du type "fable", décodée presque univoquement par le grand public comme "fable de La Fontaine" sur la seule foi des motifs animaliers représentés. Cet aspect de comptine enfantine ou de "fable qui dépassionne le débat", pour reprendre les termes du responsable de la campagne dans le journal Libération du 28.9.82, est encore renforcé par deux éléments ici : d'une part l'hyperréalisme de l'image et le glacé maximal des lieux (absence de tout voyageur autre que le "fraudeur", "extraordinaire" lustration des objets) contribuent à irréaliser la scène ; d'autre part, au plan linguistique, si l'on admet avec H. Sacks, cité par Christian Bachmann(2), que tout énoncé porte en lui les marques d'un "système de catégorisation" par lequel le locuteur construit et vérifie sa perception du monde, le slogan de campagne, en identifiant "Frauder" comme "bête/bêtise", classe le procès "Frauder" par référence à un mode de "structuration enfantine" du monde qui "interprète (celui-ci) à travers le prisme des rapports parents-enfants(3), c'est-à-dire en termes de punition ou de récompense pour une action "bête" (c'est bête) ou "bonne" (c'est bien) par le détenteur de l'autorité familiale. En outre, l'emploi de l'auxiliaire de prédication "c'est", dont on sait la haute fréquence à l'oral, en ancrant le discours dans l'oralité, le cautionne du poids de la parole publique et de sa familiarité persuasive : il y a simulacre d'adresse directe à un allocataire potentiel, lui-même interpellé dans un langage qui mime ses propres performances (en l'occurrence les échanges nécessairement lapidaires des voyageurs du métro). Ainsi, en corrélation avec l'axe du "ludique", c'est bien par l'installation d'une situation de communication oralisée, du type parents (RATP)/enfants (clientèle), qu'est tempéré le discours sur la "fraude" : la "pénalité", toujours possible dans les énoncés dérivés du champ préventif, est déclassée (donc rendue acceptable) par sa transformation en punition, ressortant au seul cadre familial. La fonction de cette opération de coupure idéologique, par la réduction initiale de la "fraude" au "ludique" et au "familial" est très apparente : elle évite d'avoir à mettre le "joueur" en rapport avec un "système de places" objectivé dans une formation sociale mais, parallèlement, pour utiliser les concepts de François

(1) M. Pêcheux : Langages 37, op. cit., p. 20.

(2) H. Sacks : On the Analysability of Stories by Children, cité par C. Bachmann, in "Analyse de Conversation," Pratiques 17, octobre 1977, pp. 92-93.

(3) ibid, pp. 92-93.

Flahaut(1), produit la "représentation placée" d'une RATP tributaire des impératifs du marché économique. Des cinq catégories de "fraudeurs", seules deux sont retenues : le "calculateur", comme reprise d'une régularité énonciative de la Prévention, mais absorbé par le "ludique" qui tend à faire percevoir les deux parties, soit "voyageurs-fraudeurs"/RATP, comme adversaires provisoires puisque se confrontant dans le cadre d'un jeu, identifié d'ailleurs comme tel sur Europe 1, le 16.9.82, par le Directeur du Réseau Ferré : "Ce jeu est une perte sèche pour l'ensemble de la collectivité".

3.2. Mécanismes de véridiction.

3.2.1. Véridiction axiologique : elle instruit effectivement un procès en péjoration, marqué au double plan du visuel et du linguistique.

3.2.1.1. L'image articule essentiellement deux systèmes d'opposition :

a) opposition entre les figurants des "fraudeurs" et leur extériorité. Au plan des signifiants, elle se traduit d'abord par une opposition d'ordre géométrique entre l'orthogonalité de l'organisation spatiale et l'oblicité/sinusoïdalité du corps des "fraudeurs" ; celle-ci est accentuée sur les affiches "rat" et "pie" par un jeu d'oppositions horizontalité/verticalité, soit horizontalité du "rat", homologue de celle du sol/verticalité des portillons, et inversement dans le cas "pie". On peut aussi relever une opposition d'ordre chromatique entre le polychromatisme de la tenue des "fraudeurs" et le monochromatisme de l'espace environnant, presque uniformément gris métallisé.

Au plan des signifiés, l'opposition est évidente. Les seuls signes iconiques pertinents sont symboles d'interdits ou de directions de conduites, soit panneaux de sens interdit (seuls éléments du décor en opposition aigue, par leur coloris "rouge vif", au chromatisme de l'ensemble) ou flèche indicatrice de la caisse, que les personnages prennent à contre-courant. L'image se connote donc comme transgression manifeste-trop manifeste et, en conséquence, peut-être justement ludique - des interdits institutionnels.

b) opposition interne aux "fraudeurs", située au plan des signifiés iconiques, et du type /humanité/ (corps humain) /vs/ /animalité/ (têtes d'animaux). "Frauder" est ici connoté comme processus de dégradation/régression psychobiologique (cf. supra l'appareillage conceptuel de la Prévention et la société comme corps physiologique à préserver) brisant une sorte d'unicité ontologique de l'être humain.

Au plan de la rhétorique globale de l'image, il y aurait ainsi une argumentation (validée par avance par l'implicite du slogan de campagne, cf. infra) du type suivant : celui qui fraude n'est plus digne de se voir attribuer les traits distinctifs /humanité/ et s'expose à être repéré (cf. focalisation visuelle sur le "fraudeur", seul élément /animé/ des trois affiches, accrue encore par la disjonction ontologique de ce dernier, son /hybridité/) et donc à être "puni". A ce stade, il faut aussi mentionner le rôle pertinent de la position des personnages : ils ne sont pas en position frontale, regard pointé sur un spectateur absent (il n'y a donc pas discours "implicatif" où un "je" prescrit expressément un "faire"), mais sont représentés de trois-quart ("rat") ou de profil ("pie", "vautour") c'est-à-dire comme "personnage le plus chargé d'interrogation, le plus énigmatique, celui vis-à-vis duquel le désengagement est le plus concevable "pour la figuration de trois quart, ou comme "troisième personne (qui) à l'équivoque du regard oblique... substi-

(1) F. Flahaut, La parole intermédiaire, Seuil, 1978.

tue l'indifférence du regard détourné (dans) une construction scénique à laquelle il (lecteur/spectateur) n'est point convié"(1). Par le fait de cette transgression institutionnellement interdite, le "je" du présentateur "implicatif" et de l'exemple à suivre se transforme en "il" de la "non-personne", suivant l'expression de Benveniste(2) en acteur anecdotisé, inscrit dans la contingence d'une histoire vide de convivialité et dépossédé de son "je" par son acte même.

3.2.1.2. Le texte, au-delà de son intégration de termes intrinsèquement dévalorisants ("bête"/"profiteur"/"voleuse"/"rapace"/) porte jugement par deux indices d'interprétation énonciative :

a) le choix de "Frauder" marque une réelle sélection énonciative effectuée par la RATP : "Dénommer, c'est choisir au sein d'un paradigme dénommatif ; c'est faire "tomber sous le sens", c'est orienter dans une certaine direction analytique, l'objet référentiel..."(3). Et la RATP a effectivement, on le sait, eu le choix entre plusieurs unités lexicales, soit "Magouiller" ("Faire des manoeuvres, tractations douteuses ou malhonnêtes"), "Resquiller" ("Entrer, se faufiler sans payer, dans un spectacle, un moyen de transport"), "Tricher" ("Enfeindre les règles d'un jeu"), "Combine" ("Moyen astucieux et souvent déloyal employé pour parvenir à ses fins")(3). A côté d'une connotation du type "inoffensif" ces trois termes ont en commun de désigner des procès qui relèvent avant tout d'un bricolage individuel, destiné à faciliter la promotion d'un sujet sans qu'il nuise pour autant, délibérément, à la collectivité. Mais en sélectionnant "Frauder" ("Fraude" = "Tromperie ou falsification punie par la loi... Acte accompli dans l'intention de porter atteinte aux droits ou intérêts d'autrui...")(4), la RATP pose implicitement que l'acte en question est du ressort de la pénalité et constitue précisément l'énonciation publicitaire comme dispositif modalisateur d'un discours juridique pré-existant.

b) c'est en fait à une rhétorique de l'invective de l'insulte tempérée) que l'on est confronté, non seulement dans les slogans d'affiches ("profiteur/voleuse/rapace"), mais surtout dans le slogan de campagne "Frauder c'est bête" où la force illocutoire de l'insulte est encore redoublée par l'emphatisation de "Frauder", repris par l'indice d'ostension "c". Outre son propos péjorant, cette stratégie rhétorique violenterait par une prétention à l'universalité (à l'universelle validité de son dire) et à l'essentialité des propriétés qu'elle affecte à son destinataire.

3.2.2. Véridiction modalisatrice : en dehors du sigle RATP (signalant l'instance d'autorisation, émettrice du message et source de légitimité institutionnelle), aucun énoncé ne répercute les indices personnels d'une occurrence explicite du locuteur dans son discours règlementaire, puisque, sous couvert de retrancher du pouvoir (en effaçant les marque d'un "je"), le discours RATP peut accréditer son dire (l'insulte et la péjoration) sur le mode de la plus grande évidence, par la démonstration de son indépendance à l'égard de la relativité d'un "je" et simultanément, par son rattachement à l'absolu de l'ordre des choses. A l'émetteur institutionnel, toujours contestable et

(1) G. Peninou : "Physique et Métaphysique de l'Image Publicitaire", Communications 15, 1970, p. 103.

(2) E. Benveniste : Problèmes de Linguistique Générale, Gallimard, 1966, T.1, p. 225.

(3) C. Kerbrat-Orecchioni : L'Énonciation-de la subjectivité dans le Langage, Armand Colin, Col. Linguistique, 1980, p. 126.

(4) Dictionnaire Petit Robert.

souvent contesté, se substitue une instance beaucoup plus difficilement récusable, parce qu'apparemment anonyme et très générale, celle que Alain Berrendonner, dans le sillage de Moignet, nomme la "personne d'univers"(1). Et contrairement à la pré-campagne qui convoque, en slogan d'annonce et à titre de preuve, une relation de "faire" anecdotique exercée par une classe de sujets hétérogènes (cf. supra : "Les fraudeurs ont encore détourné...", "Ne laissez pas..."), le projet retenu supprime explicitement tout "faire" : seules sont posées des propriétés négatives sur le mode de l'"être" mais énoncées, par le détour des "Fables de La Fontaine", sous la forme proverbiale dont est reprise la spécificité énonciative d'assertion pure. Or, d'après A. Berrendonner, "Les proverbes, en tant que contenus, que dictum, ne seraient alors rien d'autre qu'une classe de jugements munis d'une restriction d'occurrence qui leur interdit de faire l'objet d'un acte illocutoire assertif autre que le complexe d'allégeance idéologique "je conviens que"(2). Cette modalisation énonciative, pertinente par rapport à la pré-campagne, puisqu'elle occulte tout "faire" négatif (de la RATP en direction des "fraudeurs", cf. supra "vous coûte cher" et de l'allocutoire en direction de la RATP, cf. supra "Ne laissez pas...", slogan qui présuppose un constat de complicité entre "vous" et la "fraude"), aboutit en fait à soustraire l'acte "frauder" de l'événementiel pour l'inscrire dans l'ordre de la culture et lui assigner, par l'entremise de cette formulation proverbiale, un jugement qui prend valeur de topos de moralité.

3.3. La "zone du rejeté" ou l'anathème implicite.

Constatant par ses études de marché (cf. supra) l'impossibilité de désigner un coupable, c'est dans la zone de l'implicite discursif que l'institution commanditaire (la RATP) assigne un statut à ses allocutaires, explicitement présents dans la pré-campagne (cf. supra). Chacun a certainement déjà pressenti cet implicite installé par l'utilisation même de la forme infinitive "Frauder". En effet, selon Christian Baylon et Paul Fabre, "L'infinitif qui contient en puissance, en tant que verbe, la représentation du temps, contient, du même coup et en puissance encore, celle de la personne... (ceci) a pour conséquence de rendre, en discours, l'infinitif apte à exprimer des procès pour lesquels l'expression de la personne (et du temps) n'est pas nécessaire (parce que le procès s'adresse à tout le monde ou parce que la situation dira sans ambiguïté à qui il s'adresse"(3). Ainsi "Frauder c'est bête" peut être réécrit en "Si x fraude alors x est bête" où l'emphatisation de x par sa répétition correspond à l'emphatisation primitive de "Frauder" par le déictique "c". Lié à l'économie organique du discours publicitaire qui, pour reprendre la "Maxime de Quantité" de H. Paul Grice, doit contenir" autant d'information qu'il est requis... (et) pas plus d'information qu'il n'est requis"(4) (tout signe supplémentaire coûtant fort cher), l'effacement des opérateurs logiques contribue bien entendu, en supprimant les indicateurs d'une direction argumentative (si... alors), à valider, en dehors de toute causalité, la bêtise comme essence de la "fraude". Mais l'intérêt de cet implicite du slogan de campagne n'est pas seulement là : son exhibition montre que l'allocutaire (soit x client de la RATP) est réinvesti dans le

(1) A. Berrendonner : Eléments de Pragmatique Linguistique, Minuit, Col. Propositions, 1981, p. 60.

(2) *ibid.*, p. 53.

(3) C. Baylon, R. Fabre : Initiation à la linguistique, Nathan Université, 1975, p. 123.

(4) H.P. Grice : "Logique et conversation", Communications 30, 1979, p. 61.

discours comme sujet d'un énoncé prédisant que "lui, allocutaire, "fraude" et qu'il "est bête". En outre x, on l'a vu, possède une double valeur référentielle, soit "on" (cf. "le procès s'adresse à tout le monde"), auquel cas il ne sollicite pas directement un interprétant, soit "vous", et il induit que, par la suite, le discours dira "sans ambiguïté à qui il s'adresse". La possibilité de ce "vous", à elle seule, signale un véritable coup de force (et pourquoi pas, en jouant un peu sur les mots, "coup d'état") discursif : de la pré-campagne au discours retenu, le "vous" de l'allocutaire change d'état. Auparavant, dans la pré-campagne sa visibilité obligeait à sous-entendre une partition entre "fraudeurs" et "non fraudeurs", marquant au sein du public des sujets "positifs" ou "négatifs" (cf. "Un acte gratuit qui vous coûte cher" est décodable comme "la fraude coûte cher à "vous" qui la commettez, fraudeurs, -amendes- et à "vous" qui la subissez, non fraudeurs, -impôts-"). A présent le "vous" est relégué en implicite mais il peut désigner l'ensemble de la classe allocutaire jugée potentiellement "fraudeuse". L'importance de ce déplacement n'échappera pas : inscrit au point de départ de l'énoncé de campagne, il permet non seulement de stabiliser un réseau de significations commun à l'image et à ses deux messages linguistiques, en entraînant l'actualisation morphologique de "bête" comme forme nominale (cf. "si vous fraudez, alors vous vous comportez comme une bête et donc, vous êtes profiteur comme le rat, voleuse comme la pie...") mais encore, par les renvois anaphoriques que son statut de forme vide appelle, d'autoriser à rapporter à l'allocutaire les indices d'identification dont sont porteurs les visuels des "fraudeurs": la tenue vestimentaire et l'agilité de la "pie" accusent les jeunes, le rapace accuse les "intellectuels" (la publicité originale montre clairement qu'il tient "Le Monde" dans la main) ; globalement (cf. habillement) ce sont les classes moyennes qui s'attirent ici la suspicion institutionnelle, étant implicitement mais fermement projetées comme "délinquantes" ("voleuse comme la pie" notamment, par la force de son assise proverbiale, cautionne et vérifie cette isotopie/illégalité/).

Cette analyse d'un parcours discursif (des conditions de possibilités aux conditions de fonctionnement d'un discours) aura révélé que l'institution RATP place la "fraude" bien autrement que comme "ludique". Contrairement aux allégations préliminaires de la RATP, (cf. supra "supprimer... la désignation du coupable"), le discours "Frauder c'est bête" peut être défini comme stigmatisation atténuée : "stigmatisation" plus par une mise à l'écart/exclusion de l'allocutaire/fraudeur que par un simple verdict de culpabilité, et "atténuation" pour ne pas heurter de front l'horizon d'attente du public. Plutôt qu'à un discours strictement polémique, on est confronté à ce que Marc Angenot considère comme l'une de ses variantes, la "satire discursive" ; "Le satirique s'installe en un point extrême de divergence idéologique se borne à mesurer l'abîme qui sépare l'erreur du démontrable... est marqué par le rire d'exclusion où il s'agit de montrer, en grossissant les traits"(1). Le discours publicitaire participe ici de la reconversion majeure d'une formation discursive, celle de la pénalité : la perméabilité du public à la publicité permet à ce discours, sous couvert de satire, de relayer l'appareil préventif classique. Si auparavant la pratique de la "fraude" était bien l'objet d'un discours juridique réglementaire, prescriptif d'une échelle de sanctions

(1) M. Angenot : La Parole Pamphlétaire, Payot, 1982, p. 36.

à l'encontre du "fraudeur", cette mise en scène publicitaire de la "fraude" aboutit à doubler la codification formelle de la pénalité d'une codification psycho-sociologique de l'identité du "fraudeur". Avec la mise en discours publicitaire de la "fraude" et du "fraudeur", ce n'est plus seulement une infraction juridique qui est notifiée mais, déplacement essentiel, un trouble d'identité, celle du "fraudeur", signifiée publiquement sur le mode de la péjoration comme (anormalité).

C'est la spécificité de cet élargissement du champ d'intervention du discours publicitaire que confirme peut-être le responsable de la campagne en déclarant à l'Express, le 8.10.83 : "Il y a cinq ans, la RATP n'aurait pu faire accepter un tel message. Mais, grâce à ses campagnes de communication, elle est sortie du carcan transports, elle est habilitée à parler d'autre chose" (souligné par nous).

Patrick DAHLET
Lecteur de Français 1980/83 à
l'Université Marie-Curie de Lu-
Blin (Pologne).

Communication présentée au Colloque de Mogilany, organisé du 9 au 11 mai 1983, en Pologne, sur le thème de l'Analyse du Discours.

Lecture et Communication

On peut dresser l'inventaire des conceptions de l'activité de lecture en distinguant trois étapes :

- la conception lexicaliste,
- la conception phrastique,
- la conception textuelle.

Bien qu'un tel panorama soit un peu caricatural, il permet de saisir l'ensemble des problèmes qui se posent. Cette représentation serait à affiner.

La conception lexicaliste est la première à avoir prédominé. Elle prône le déchiffrage et la synthèse. On l'a appelée "méthode analytique". Certains ont proposé "méthode synthétique" puisqu'elle consiste à enseigner que la transcription du son s1 suivie de la transcription du son s2 donne la transcription du son s3. A vrai dire elle est aussi "analytique" que "synthétique" puisqu'elle suppose l'analyse des "sons composés" déjà implantés chez l'élève avant de procéder à la synthèse écrite, puisqu'elle suppose chez l'élève la capacité à analyser ce qui pour lui est un "son composé". C'est pourquoi nous emploierons le terme lexicaliste car ce qui caractérise cette méthode, ce n'est pas tant la primauté de l'analyse sur la synthèse ou l'inverse qu'une hiérarchisation des deux centrée sur le mot. L'objectif premier est alors le mot car le mot est à la source des phrases puis des textes (en ce sens, elle est parfaitement analytique). La phrase est une suite de mots, le texte une suite de phrases, donc une suite de suites de mots. Cette conception lexicaliste cadre parfaitement avec celle de la grammaire quand l'objectif primordial est de classer les mots et de nommer

(*) Nous avons décidé d'interrompre les "notes sur l'énonciation". En effet, de nouveau, l'énonciation est une notion interrogée, travaillée. Le parcours qui était fait se justifiant de moins en moins, il n'y aura désormais plus que des mises au point ponctuelles.

les classes.

La conception phrastique se retrouve chez certains partisans de l'analytique qui ont su ne pas s'enfermer dans le mot et chez les tenants du global et du semi-global. L'objet premier est la phrase. C'est l'expression d'une pensée "complète" (l'une des multiples définitions données à la notion de phrase). On n'apprend pas à agencer des significations mais à saisir des significations globales. On perd en généralités (sur le plan de la rationalité de l'enseignant, quant à l'élève !) : "manger des pommes" et "manger des poires" ne sont pas d'emblée considérés comme deux éléments d'un même paradigme contrairement à ce qui se passe dans une approche strictement analytique. On gagne en spécificités : "prendre une pomme" et "prendre un taxi" sont alors deux syntagmes distincts, on évite le risque de confusions qu'entraîne la comparaison paradigmatique dans ce cas, sans avoir à recourir à des subterfuges comme celui de l'exception. Si l'élève, dans le cas du français langue maternelle, sait bien, à l'oral, que "prendre un taxi" ce n'est pas s'en saisir, cette perception d'une différence entre "prendre un taxi" et "prendre une pomme" n'est pas immédiate au moment même de l'apprentissage de la lecture dans les approches dites analytiques. On constate souvent dans des cas de ce genre des incompréhensions qui ne sont alors réduites que par conceptualisation : l'élève relève la tête, répète mentalement la phrase et la comprend. Il a dû s'abstraire de son activité de lecture pour conceptualiser la signification globale du syntagme. Cette remarque nous conduit à penser que les analogies à faire entre français langue maternelle et français langue étrangère sont plus fortes sur ce point qu'il n'y paraît à première vue.

La conception textuelle est encore embryonnaire. On la trouve manifestée intuitivement chez Freinet et radicalement chez les partisans de la lecture rapide mais de façon très partielle : elle est alors orientée vers la recherche d'informations et vers la compréhension du contenu informatif du texte. Dans ce contexte, Foucambert prône la lecturisation par opposition à l'alphabétisation. Il ne s'agit pas d'apprendre à déchiffrer, mais d'apprendre à lire : saisie d'une zone maximum à chaque fixation de l'oeil, pouvoir de discrimination globale élevé, vitesse de déplacement de l'oeil. A cette conception, on a objecté : "mais il faut d'abord apprendre à déchiffrer". La réponse est simple. Placer déchiffrement et saisie de la dimension textuelle sur un axe qui les ordonne dans le temps, c'est conserver à la lecture sa dimension lexicaliste, voire au mieux phrastique, puisqu'on met à la base de la compréhension textuelle le déchiffrement du mot. Certes, il y a certainement chez l'élève des étapes et la reconstitution des significations globales n'apparaît pas immédiatement sur un plan étendu. Mais l'on ne doit pas pour autant sacraliser un pallier d'ailleurs déjà dépassé quand l'élève apprend à lire. De plus, si une telle hiérarchie est liée à l'évolution génétique, pourquoi l'a-t-on retrouvée si fréquemment employée avec les migrants qui eux sont de toute évidence des adultes ?

C'est bien dans le cadre de la conception textuelle de l'activité de lecture que nous nous placerons. Mais nous distinguerons trois composantes::

- la dimension informative,
- la structuration textuelle,
- la dimension culturelle.

Cette conception de l'activité de lecture s'inscrit dans une conception générale de la circulation des textes. Lire, c'est re-construire une significa-

tion préalablement construite par un scripteur. La lecture est donc aussi une activité de communication. Mais comme la notion de communication est très ambiguë, nous la caractériserons grossièrement. En effet, le centrage sur la dimension informative des textes repose souvent sur une conception "télégraphique" de la communication : balayage du texte conçu alors comme une chaîne de Markov anticipation et prédictions reposant sur une valeur maximale de l'information (au sens de Shannon). Cela ne signifie pas que la dimension informative du texte doit être évacuée. Ce sera l'une des trois composantes. La seconde permet de hiérarchiser les niveaux du texte, de considérer les textes comme des cartes donnant un relief. On obtiendra des effets de composition et d'opposition, des hiérarchisations des éléments du texte. La troisième composante porte sur les valeurs implicites que le texte mobilise et que J.B. Grize a appelées les préconstruits culturels. L'ensemble de ces trois composantes donne au texte sa valeur argumentative et sa place au sein de la circulation des textes. C'est la notion de système qui va nous permettre de comprendre en quoi la lecture est activité de communication, c'est donc à la notion de communication développée au Mental Research Institute de Palo Alto notamment par D.D. Jackson et P. Watzlawick.¹ La circulation des textes forme système et tout élément nouveau (tout texte nouveau) modifie ou conforte l'équilibre du système. Quand il y a modification, il y a déséquilibre. Pour rétablir un nouvel équilibre, il faut soit agir sur la signification du texte afin de retrouver l'ancien équilibre c'est ainsi qu'un article anti-raciste peut être compris comme une apologie du racisme par certains lecteurs soit construire un nouvel équilibre en trouvant des objections au texte lu (ce qui revient à "écrire un nouveau texte") ou en se posant comme dominé. Dans ce dernier cas, un partisan de l'expulsion des travailleurs migrants aurait alors à un article anti-raciste une réaction dont la signification serait par exemple : "le gouvernement est vendu aux étrangers", "on n'a plus le droit d'être français", etc. Quand le texte nouveau conforte l'équilibre du système, il ne se passe rien.

La communication comme système n'est pas un tout appréhendé objectivement. Le lecteur construit le système à partir d'une place qu'il occupe au sein d'un système qui l'englobe. On a ainsi :

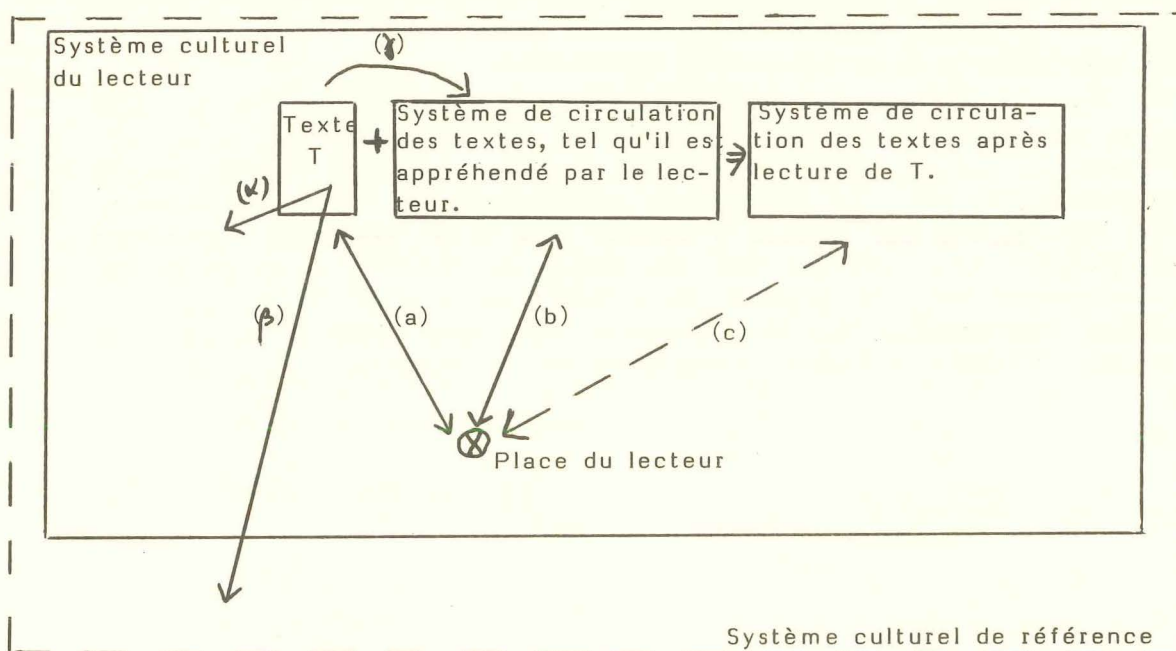
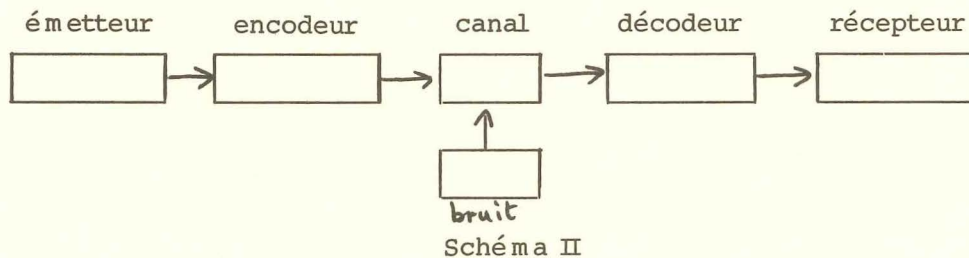


Schéma I

Dans le schéma qui précède, (a) représente le rapport du lecteur au texte, (b) le rapport du lecteur aux significations existantes, (c) le rapport du lecteur à la signification des textes après l'acte de lire. L'activité de lecture est matérialisée par + et \Rightarrow . Le texte T entretient du point de vue de la référence des rapports (de type intertextuel) avec le système culturel du lecteur (α), éventuellement avec l'au-dehors" de ce système culturel (β) et en intersection avec (α), avec le système de circulation des textes tel qu'il est appréhendé par le lecteur au moment de l'acte de lire (γ).

Ce schéma n'est pas une représentation du modèle de la communication développé par P. Jackson et P. Watzlawick. En effet, ce schéma est centré sur un individu, ce qui déjà diverge des propositions de l'école de Palo Alto. Pour retrouver leur modèle de la communication, il faudrait faire basculer le schéma selon une fonction qui réarrangerait les paramètres.

On a là une représentation de l'activité de lecture et non plus la représentation d'un déchiffrement linéaire d'un texte. D'ailleurs pour représenter ce dernier, le schéma de Shannon³ (cf. ci-dessous) est suffisant et le raffiner en prenant le schéma de Jakobson ne permet toujours pas de rendre compte de la lecture.



Dans le premier schéma, le lecteur a une véritable activité d'énonciation (il est co-énonciateur), c'est pourquoi la conception sous-jacente de la lecture est une conception de la lecture comme communication. Dans le second schéma, le lecteur n'est plus qu'un récepteur doublé d'un décodeur (c'est sa dimension active), la conception sous-jacente de la lecture est une conception de la lecture comme information.

Cette conception de la lecture, plus globalisante que celle que l'on expose traditionnellement, a des implications pédagogiques : nécessité de la prise en compte de la dimension argumentative des textes, travail transphrastique, etc. Ces implications pédagogiques (que j'ai déjà partiellement développées par ailleurs⁴) donnent lieu à des exercices doublement caractérisés : ponctuels (ce sont des tâches de découverte, de recherche, de paraphrase, etc.) et globaux (ils prennent place dans des projets d'ensemble). Remarquons que ces exercices pourraient dans la plupart des cas être intégrés à un logiciel d'entraînement à la lecture.

NOTES

- (1) Cf. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson : Une logique de la communication (Trad. de Pragmatics of Human communication, 1967). Paris, Seuil, 1972.
- (2) Cette conception de la lecture comme activité de communication sera reprise sous un angle plus pédagogique dans le cahier du CERTE de l'Université Lille III qui fera suite à la Journée d'Etude sur la lecture de la presse organisée par cette Université en Novembre 1983.
- (3) Pour une présentation critique de cette conception de la communication, cf. C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin : Langage et communications sociales. Paris, Hatier, 1981.
- (4) Cf. H. Portine : L'argumentation écrite : expression et communication. Paris, Hachette, 1983.

Le français - langue étrangère en Afrique : évolution des méthodologies

A l'occasion d'une mission effectuée auprès du CE.BE.LA.E.⁽¹⁾ en Octobre 1981, le Professeur Georges GUEDOU, Directeur du Centre, nous avait demandé une conférence sur les problèmes de l'Enseignement des Langues en Afrique. Devant l'immensité de la question, nous avons préféré restreindre notre sujet à un thème encore bien vaste, mais qui se trouve au coeur de nos préoccupations, au B.E.L.C., depuis 20 ans maintenant, à savoir les problèmes de l'enseignement du Français-Langue Etrangère en Afrique. Cependant, nous avons été amené à faire l'état de la question sur la méthodologie du Français-Langue Etrangère en général, à préciser ce qu'on entend par "Langue Etrangère" en Afrique, et aussi à réfléchir sur le statut du Français en Afrique Francophone.

La notion de Français-Langue Etrangère en Afrique est, finalement, très récente. Aussi étrange que cela puisse paraître, il a fallu attendre les indépendances, voilà donc une vingtaine d'années, pour que l'Afrique non-francophone "découvre" la francophonie. En parodiant Montesquieu, on pourrait dire que la question que se posaient, entre autres, les anglophones était : "comment peut-on être francophone ?". Nous avons été témoin, à l'Université de Dakar, en 1965, de l'arrivée d'étudiants Kényans, bénéficiaires de bourses sénégalaises en vue d'un enseignement à un niveau assez avancé dans des disciplines économiques ; ces "élites" anglophones étaient scandalisées par la constatation que des cours dispensés dans une Université africaine pouvaient l'être dans une langue autre que l'anglais... Une telle naïveté était donc encore possible 3 ans après la fameuse déclaration d'Addis-Abeba, qui incitait impérativement tous les Etats africains à promouvoir l'enseignement du français et de l'anglais, langues de communication inter-africaine. Ce n'est pas ici le lieu de s'étendre sur l'urgence que présentait alors la question : comment aller vers l'unité africaine

(1) Centre Béninois des Langues Etrangères - Université Nationale du Bénin, à Cotonou.

alors que la langue élevait des murs d'incompréhension, dépassant d'ailleurs de beaucoup le niveau linguistique ? Mais ouvrir sur la francophonie les anglophones et les francophones sur l'anglophonie était une tâche colossale. Imaginons ce qui se passerait en Europe si l'on décidait, par exemple, du jour au lendemain, que tout le monde devrait apprendre le chinois ! l'immensité géographique de l'Afrique, confrontée, par ailleurs, aux problèmes de développement que l'on sait, la présence aussi, sur le continent d'un monde arabophone, lusophone, de fragments hispanophones, et d'un bloc afrikaanophone non négligeable, sur le fond, bien entendu, du puzzle des langues vernaculaires, tout ceci pouvait faire paraître utopique l'idéal d'un "bilinguisme de communication" français-anglais. D'autant que, pour nous cantonner aux pays anglophones, on devait y partir à peu près de zéro. Dans l'énorme Nigéria, par exemple, l'on peut dire qu'aucun enseignement du français n'existait pratiquement au niveau secondaire au moment de l'indépendance. Certes, au Ghana, une demi-douzaine d'excellents lycées, sur le modèle des "public schools" britanniques, dispensaient un enseignement de qualité du français, l'un d'eux depuis 1875 : exception qui confirmait la règle. La situation était nettement meilleure en pays francophone. Un des résultats positifs de la politique - tant décriée, et à juste titre pour une part - d'assimilation, étant qu'on enseignait l'anglais (voire l'espagnol et l'allemand) aussi bien - c'est-à-dire aussi mal, eu égard aux méthodes employées, à Rufisque et à Abomey qu'à Brive-la-Gaillarde. Aussi mal, mais avec des résultats plutôt meilleurs de la part d'élèves sénégalais ou dahoméens (futurs béninois), incontestablement plus doués que leurs équivalents français, parce que confrontés dès leur plus jeune âge à une situation plurilingue. D'où le complexe d'infériorité ressenti par les anglophones en contact avec des francophones, comme nous le racontait le Président L.S. SENGHOR, nous faisant état d'une visite au Nigéria au cours de laquelle il comprenait ses hôtes incapables, eux, de le comprendre. Un cas particulièrement intéressant était celui du Cameroun, République d'abord Fédérale, puis Unie, rassemblant un Ouest anglophone et un Est francophone et proclamant dès le départ un bilinguisme officiel français-anglais, qu'il restait, et reste encore largement, à faire passer dans les faits. Problèmes immenses donc - nous les avons abordés dans notre ouvrage "French in Africa"⁽¹⁾ - que ceux posés surtout par cet enseignement du F.L.E. dans des pays aussi divers que la Sierra-Leone ou l'Ouganda, le Libéria ou le Swaziland... qui tous, avec des fortunes diverses mais avec une résolution unanime, se sont efforcés de l'introduire dans leur système éducatif : d'abord au niveau secondaire, lieu "normal" de l'enseignement d'une langue étrangère, mais aussi en même temps à l'Université, et aux adultes qui en ressentaient le besoin urgent, sans parler de quelques expériences intéressantes dès le niveau primaire. Il fallait donc tout faire à la fois avec des publics aux objectifs et aux motivations fort dissemblables. Ceci sur un fond linguistique des plus variés : on imagine que, tant sur le plan du phonétisme que sur celui des structures, un apprenant de langue maternelle à "cliques", comme le xhosa, rencontre des difficultés autres que celles d'un locuteur d'une langue à tons, ou d'un swahélique. Pour ne pas insister sur les variantes de l'anglais, langue d'enseignement sans doute, mais maîtrisée de façon fort différente d'un pays à l'autre. Que

(1) J. David, UNESCO, Evans, 1975.

dire aussi des variables liées au fond socio-culturel des apprenants, à leur sexe (comment imposer des méthodes basées sur le dialogue dans des cultures où il est indécent pour une femme de s'exprimer en présence d'hommes?). Les conditions matérielles de l'enseignement variant aussi d'un extrême à l'autre, certains établissements se dotant de laboratoires de langues (sur l'efficacité desquels on se faisait beaucoup d'illusions dans les années 60), d'autres étant plus proches de la classe "sous le baobab". Mais la difficulté la plus grande résidait sans doute dans la formation des "formateurs". Comment créer ex-nihilo un corps d'enseignants qualifiés de F.L.E. à l'échelle du continent? Et quels instruments mettre entre les mains de ces maîtres, dont beaucoup, de toute évidence, auront eu une formation insuffisante? Ce qui nous amène à la question des méthodes dans les deux sens du terme, approche méthodologique et outil - livres et auxiliaires divers - qui a été notre préoccupation essentielle depuis que le problème s'est posé.

Ici s'impose un bref historique de la méthodologie du F.L.E. en général. Sans remonter au déluge, on sait que, depuis la "malédiction de Babel", on a enseigné les langues, par des méthodes fort empiriques bien sûr. Qu'on lise, par exemple, l'amusante leçon de français que donne, dans le "Henri V" de Shakespeare, sa fiancée Catherine, fille du roi de France, au jeune roi d'Angleterre: il y est évidemment question d'amour, un des thèmes fondamentaux de la communication, assurément! Qu'on songe aussi au rôle souvent ambigu des interprètes dans l'Afrique coloniale.

Sur le plan scolaire, au XIX^{ème} siècle, et même assez avant dans le XX^{ème}, l'approche était essentiellement littéraire. L'apprenant moyen n'aurait guère besoin, dans sa vie, de pratiquer oralement une langue étrangère. Mais, dans l'esprit d'un enseignement élitiste, il serait amené à aborder la littérature, expression suprême d'une civilisation, dans sa langue d'origine. D'où les méthodes fondées surtout sur l'apprentissage de la grammaire et la pratique de la traduction. Pourtant, dès le début du XX^{ème} siècle, les instructions ministérielles préconisaient, en France, la méthode directe, c'est-à-dire l'emploi exclusif de la langue enseignée, que l'on utiliserait pour parler aux élèves de leur environnement. Mais cet environnement, étant dans la salle de classe, restait bien limité.

Il a fallu la 2^{ème} guerre mondiale pour que se fasse, aux Etats-Unis, une réflexion sérieuse sur la langue, d'abord instrument de communication, puisqu'il fallait bien communiquer avec des populations aux langues aussi "étrangères" que celles des îles du Pacifique, par exemple. L'Europe de l'après-guerre a tiré parti de ces études et des organismes spécialisés comme, en France, le CREDIF puis le BELC, ont travaillé dans le sens de ce que l'on appelait alors la linguistique appliquée: comment tirer parti des progrès de la linguistique pour améliorer l'enseignement des langues étrangères? L'on a ainsi assisté, vers la fin des années 50, à une véritable révolution, avec les méthodes structuro-globales, inspirées du "béhaviourisme" à la Skinner, qui considérait la langue comme une succession de "stimuli" suivis de "réactions". L'on a vu naître, ainsi, des méthodes audio-orales ou audiovisuelles, celles du CREDIF, par exemple, étant à prétention universelle, celles du BELC, s'inspirant d'une attitude comparativiste, tenant le plus grand compte du substrat linguistique de l'apprenant. Nul ne peut nier les aspects positifs de ces approches. Elles ont cependant eu le tort d'imposer une sorte de dictature, de tomber parfois dans un certain dogmatisme qui ne pouvait pas ne pas susciter de réactions.

Rappelons pourtant les quelques principes sur lesquels elles reposaient : nécessité d'une progression grammaticale très stricte, fondée sur l'étude scientifique des structures de la langue enseignée ; un contenu lexical, et une progression, basés sur le critère de fréquence, à la suite, en France, des travaux sur le français fondamental, sur l'idée qu'il convient d'enseigner peu mais bien. Nous nous sommes inspiré de ces travaux⁽¹⁾ pour élaborer un Dictionnaire du Français Fondamental pour l'Afrique qui constitue le programme lexical et grammatical des examens proposés par le W.A.E.C. (West African Examination Council) ; une priorité à l'oral, point de départ obligatoire avant un passage non moins obligatoire à l'écrit, avec la création d'automatismes chez l'apprenant, précédant la réflexion sur ce qui avait été ainsi acquis : pour employer le jargon, l'habitualisation, avant la cognition ; la distinction des aptitudes à acquérir, dans un ordre donné : comprendre, parler, lire, écrire, avec comme conséquences méthodologique, la notion de "moments de la classe", étapes indispensable et clairement définies : présentation, réemploi, fixation, contrôle ; un souci de la correction tant sur le plan phonétique que sur celui des structures.

Les critiques suscitées par une application trop stricte de ces principes ont fait valoir, d'abord, que si une compétence grammaticale était bien sûr indispensable, la langue ne se réduisait pas à des mécanismes, qu'elle répondait en premier lieu aux réalités de la vie, qu'elle exerçait une fonction. Il convenait donc de déterminer, eu égard à cette fonction sociale, les besoins de l'apprenant : que doit-il comprendre, en face d'une langue étrangère, et que doit-il exprimer ? Ensuite, on définira les moyens linguistiques nécessaires pour doter l'apprenant d'une langue "en prise directe sur la réalité" au lieu de la langue "moyenne", donc neutre et assez insipide, extraite des travaux du français fondamental. Puis le fait de privilégier l'oral, si positif qu'il ait été, a placé l'écrit en position seconde. Or, les aptitudes linguistiques fonctionnent de façon inséparable : comment poser un "acte de parole" s'il n'y a pas eu d'abord "acte de compréhension" ? La méthode directe elle-même a été remise en cause : le fait est que le conditionnement visé par les méthodes structuro-globales n'a pas donné tous les résultats escomptés, les acquisitions faites sur le mode cognitif paraissant être mieux retenues que celles qui découlent d'automatismes. Enfin, la correction n'est peut-être pas une fin en soi dans une langue étrangère. C'est ainsi que toute une pédagogie de la faute a pu être élaborée, faisant des erreurs des approximations successives vers l'objectif final.

Ces critiques se sont organisées autour de la notion de communication : notion certes peu nouvelle⁽²⁾, puisqu'elle sous-tendait, par exemple, notre méthode Pierre et Seydou dès les années 63-65. Mais la théorie "à la mode" est celle de l'approche communicative, visant à doter l'apprenant d'une compétence de communication dans la langue étrangère. Notons, à ce propos, le déferlement des modes, les chercheurs proposant des appro-

(1) David, BELC-Didier, Paris, 1974.

(2) BELC-Hachette, Paris, 1964 à 1980.

ches différentes à un rythme qui risque de déconcerter le professeur de base, aux prises avec les difficultés du terrain. Cependant, un certain consensus s'est fait autour de l'idée que, la langue ayant en premier lieu une fonction sociale, il convenait de déterminer les besoins langagiers d'un apprenant donné, afin de lui fournir les moyens linguistiques nécessaires à leur expression. Le chercheur britannique Austin a ainsi posé la notion d'acte de parole, et les travaux du Conseil de l'Europe en ont dressé la liste : comment, par exemple, se présenter, saluer, s'excuser, demander une information, dire à quelqu'un de faire quelque chose, exprimer son accord ou son désaccord, donner son opinion, conseiller, décrire, etc., etc., et tout ceci selon les exigences de la communication sociale, en un lieu, temps, milieu et dans des circonstances données.

Dans cet esprit, le rôle de l'enseignant n'est plus tant de dispenser avec rigidité un savoir dont il serait seul détenteur, mais plutôt d'être un catalyseur dans une classe qui découvre ses besoins à travers des situations réelles ou simulées.

Que penser de ces idées "dans le vent" ? Sont-elles bien réalistes ? L'on insiste sur un enseignement centré sur l'apprenant, mais n'est-ce pas la réalité de toute classe digne de ce nom ? Les méthodes audio-visuelles, aujourd'hui décriées, n'avaient-elles pas cela, pour le moins, en germe ? Certes, il y a eu des excès, notamment avec l'abus d'exercices structuraux "fixant" des modèles parfois très éloignés des réalités de la langue ; il y a eu des applications défectueuses, retenant la lettre plus que d'esprit, parfois un certain dogmatisme. Une méthode comme Pierre et Seydou, déjà citée, se situe sans doute dans l'esprit des méthodes audio-visuelles, mais sa thématique favorise bel et bien la satisfaction de tel ou tel besoin langagier ; les exercices de réemploi, qui doivent aboutir à une véritable appropriation par l'élève des moyens linguistiques, et les jeux proposés ne sont autres que des "simulations" et "jeux de rôle", instruments privilégiés de l'approche communicative.

Puis, ces théories sont-elles bien nécessaires ? Les actes de parole existent, par définition, dans toutes les langues et le transfert se fait assez aisément par l'apprenant de sa langue à la langue cible, surtout quand celle-ci a une transparence à la langue d'origine, comme c'est le cas du français par rapport à l'anglais et, plus encore, au portugais et à l'espagnol. Enfin, qu'on le veuille ou non, une langue étrangère ne reste-t-elle pas étrangère ? L'élève, à moins qu'il se destine à la carrière d'espion, doit-il vraiment réagir à une situation de communication donnée exactement comme le ferait un "natif" ? Le bilinguisme absolu, d'ailleurs, existe-t-il ?

En fait, maintenant, on s'accorde généralement autour d'une attitude moyenne : les acquis des méthodes audio-orales et audio-visuelles sont incontestables : limitation du contenu à enseigner, du moins au départ, progression solide, oralité, passage systématique à l'écrit. Cependant, il convient de les enrichir avec ce qu'apporte l'approche communicative, notamment sur le plan de la motivation, dont on sait le rôle essentiel dans tout apprentissage, surtout pour des adolescents.

Mais retournons sur le terrain pour voir ce qui passe de ces débats dans la réalité de la salle de classe en Afrique, et, essentiellement, en Afrique anglophone. On trouve en fait, une grande disparité de méthodes.

depuis des ouvrages très traditionnels, comme French for West Africa⁽¹⁾, ou des méthodes traditionnelles déguisées, comme France-Afrique⁽²⁾, jusqu'à une méthode toute récente comme Contacts⁽³⁾, qui combine les exigences d'un apprentissage systématique de la grammaire et un souci de progression lexicale avec les apports de l'approche communicative, en passant bien sûr, par notre Pierre et Seydou qui, tout audio-visuel qu'il soit, est aussi ouvert sur la communication. Plus divers encore est l'emploi de ces différentes méthodes par des maîtres insuffisants en nombre, dont la formation est souvent médiocre et qui travaillent dans des conditions matérielles très défavorables, avec des horaires parfois dérisoires, des classes surchargées, etc.

Il ne faut donc pas s'étonner si, 20 ans après l'introduction du français, on se trouve encore assez loin du but. D'ailleurs, la situation est très différente d'un pays à l'autre. Pour prendre deux exemples extrêmes, le Ghana, qui connaît pourtant les difficultés économiques que l'on sait, a une politique cohérente où l'enseignement du français est soutenu par un inspectorat solide, qui a, pendant longtemps, limité le choix de méthode à Pierre et Seydou et Practical French⁽⁴⁾, épaulé par une association de professeurs de français active (la G.A.F.T.), aidé par un centre pédagogique franco-ghanéen à Accra. En dehors de la formation universitaire dispensée essentiellement à Cape Coast, les maîtres sont formés en nombre important dans une Ecole Normale spécialisée pour le français, à Somanya. Une réforme est mise en place prudemment qui prévoit l'enseignement du français sur trois tranches, dont la première commence avec ce qui était la fin du primaire, suivie de deux autres de deux ans chacune, où le français est obligatoire jusqu'aux examens finaux : l'objectif visé est : 2000 lycées de ce type en l'an 2000. Si tout est loin d'être parfait - les livres, entre autres, sont rarissimes - les résultats aux examens du W.A.E.C. sont fort encourageants.

Dans l'opulent Nigéria, au contraire, l'incohérence est totale, aggravée par les politiques particulières des différents Etats et de la Fédération. Il y a un abîme entre le "dire" (on persiste à proclamer en haut lieu l'importance du français) et le "faire", tel qu'il apparaît dans la réalité de la salle de classe. On maintient la fiction que "tout le monde doit faire du français" en première année du secondaire, alors que beaucoup d'établissements n'ont pas de maîtres. Ceux-ci restent en effet très insuffisants en nombre, malgré la formation de nombreuses promotions dans les Ecoles Normales Supérieures - beaucoup d'enseignants qualifiés fuient l'enseignement, médiocrement rémunéré, dès qu'ils le peuvent. Le nombre d'élèves par classe est aberrant - souvent 60 ou plus ! les horaires dérisoires -

(1) Purkiss, Cambridge University Press, 1962-65.

(2) J. de Grandsaigue, Macmillan, 1969-1979.

(3) M.J. Capelle (C. I, II, III), Cl. Boucher (C. I), G. Achard-Bayle (C. II et III) Hatier, Paris, 1980-82, sous le patronage du B.E.L.C. et du C.R.E.D.I.F.

(4) S.A.M. Pratt et O. Quenum, Londres, Longmans, 1965-1971.

dans bien des cas, pas plus de deux "périodes" de 35 minutes par semaine. Le matériel est très insuffisant, sa diffusion est fort mal assurée sur le marché nigérian. Malgré la présence d'Attachés Linguistiques français dans un certain nombre d'Etats, il ne semble pas y avoir de véritable politique pédagogique. On a l'impression que l'Administration ne prend pas au sérieux l'enseignement du français, d'où découragement et laisser-aller de la part des professeurs, même les mieux formés. La possibilité d'abandonner le français à la fin de la 3ème année, avec les conditions assez détestables de son enseignement, fait que la majorité des élèves ne souhaitent pas poursuivre au delà, et transforme cette 3ème année en une garderie d'enfants qui ont décidé que cette matière ne les intéressait plus. Il en reste bien peu pour aller jusqu'aux examens de "Ordinary level", au terme de la 5ème année, encore moins jusqu'à "Advanced level", après deux années supplémentaires. Si bien que le recrutement dans les départements de français des universités se trouve tari. Parce que, donc, on a voulu aller trop vite, sans s'en donner les moyens, on a abouti ici, 20 ans après son introduction, à un relatif échec de cet enseignement. 20 ans, c'est certes peu de choses dans une perspective historique ; il ne faut donc pas désespérer, mais l'impression subsiste d'un assez énorme gaspillage.

Comment redresser une semblable situation ? Nous avons parlé de méthodes, bonnes ou moins bonnes. Mais ce ne sont que des outils entre les mains des maîtres, qui en tireront le meilleur ou le pire. C'est donc sur la formation des maîtres et des futurs maîtres, tant sur le plan linguistique que sur celui, précisément, de l'utilisation des méthodes, que doit porter l'essentiel des efforts.

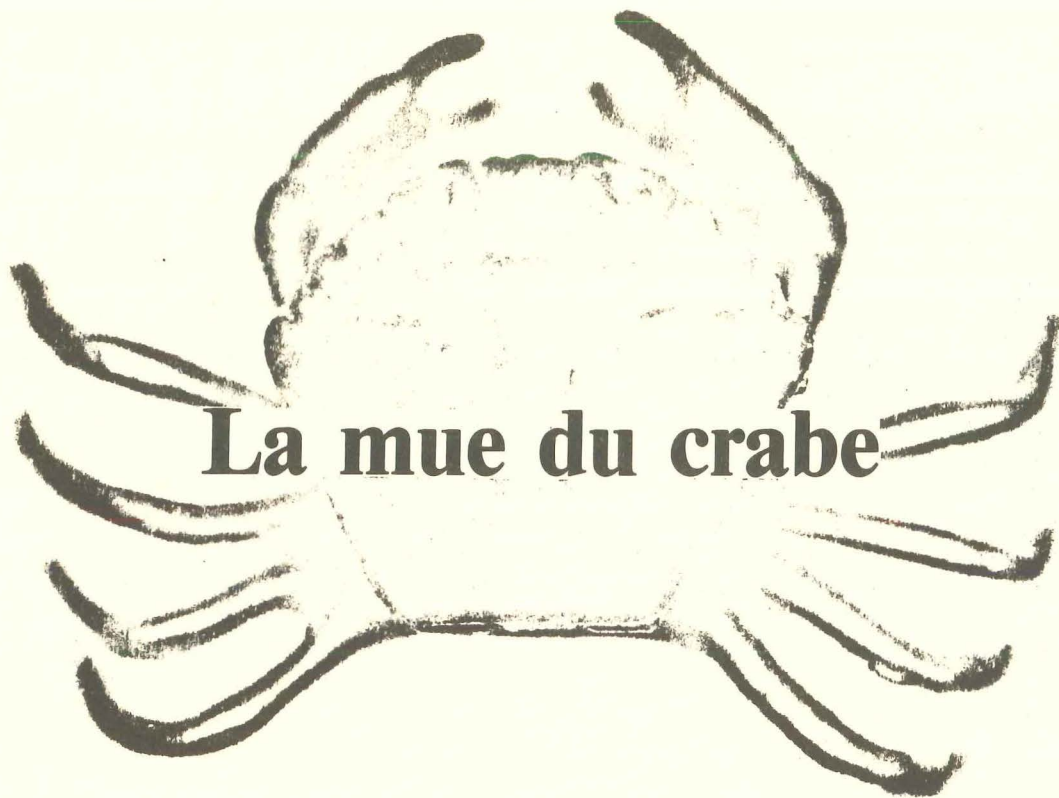
A cet effort ont contribué, et doivent, à notre sens, contribuer de plus en plus, les pays francophones. Dès 1963, nous accueillions à Dakar, pour des cours d'été de langue française, les premiers contingents d'étudiants d'universités du Nigéria, du Ghana, etc. En 1968, nous dirigeons à Cotonou un stage pour les étudiants d'Ecoles Normales du Nigéria. En 1969, nous participions, à Lomé, à la création de ce qui est devenu le Village du Bénin, centre de formation, essentiellement, de professeurs ou futurs professeurs de français des pays anglophones. Plus récemment, l'Université d'Abidjan créait le C.U.E.F. (1) dans le même but. Mais le Bénin a une situation privilégiée, tant par son voisinage immédiat du "client" principal, le Nigéria, avec lequel existent beaucoup d'affinités, que par la qualité du français qui y est parlé, par la possibilité d'y trouver des enseignants qualifiés, que par son ouverture sur le monde, sans parler de l'exceptionnel sens de l'hospitalité des Béninois. Il fallait donc que ce pays joue un rôle privilégié dans le sens que nous évoquons ici. Le CE.BE.LA.E. a été créé pour remplir un tel rôle et nous avons été honoré de pouvoir, peu après le moment où il devenait opérationnel, en 1981, participer à la formation de ses cadres. Nous avons été associé à nouveau à ses travaux en 1982 et pendant l'été 1983. Nous avons le sentiment qu'il y a là une institution encore jeune, certes, ayant besoin de beaucoup d'appuis sur les plans matériel et pédagogique, mais justement, parce que jeune, plus souple, peut-être, que d'autres, plus susceptible de répondre à des demandes très variées émanant, non seulement du Nigéria mais

(1) Centre Universitaire pour l'Enseignement du Français.

aussi d'autres pays non francophones (des stagiaires hispanophones de l'O.M.S., par exemple, ont déjà pu y être accueillis). Nous avons bon espoir qu'avec les autres institutions mentionnées plus haut, le CE.BE.LA.E., créé par le professeur G. GUEDOU au sein de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Nationale du Bénin, pourra jouer un rôle de première importance dans la formation et le perfectionnement, si urgents, des enseignants anglophones de français.

Nous évoquions la qualité du français au Bénin. Mais, durant notre récent séjour, le Ministère des Enseignements Maternel et de Base nous demandait de participer à un séminaire réunissant, autour des problèmes de l'enseignement du français, 300 instituteurs du Sud-Bénin. Or, on y commentait les résultats catastrophiques du baccalauréat 1983 et l'on y faisait un constat d'échec de l'enseignement du français au primaire. Pour quelles raisons ? Eh bien, sans doute, parce que les maîtres sont insuffisants en nombre, insuffisamment formés, travaillent dans des conditions matérielles précaires, etc. Mais surtout, bien sûr, parce que la méthodologie n'est pas adaptée aux conditions réelles du pays. Les plus anciens maîtres avaient été formés à l'école coloniale, où l'on enseignait le français comme en France. Les plus jeunes, à la suite d'une mauvaise interprétation de la notion de "français, langue de travail", avaient été amenés à négliger l'enseignement de cette discipline, de laquelle il est pourtant évident que toutes les autres dépendent et dépendront aussi longtemps que le français restera langue d'enseignement. Mais on a enfin compris ce qu'est réellement le français pour le jeune apprenant béninois : s'il n'est pas une langue étrangère pour l'adulte qui a été suffisamment scolarisé, il l'est assurément pour la grande majorité des innombrables jeunes qui abordent un enseignement primaire en français, alors qu'ils ne possèdent que leur langue maternelle. Alors que le jeune Français, Canadien, Belge, etc., possède, en arrivant à l'école, le code oral et n'a à apprendre "que" le code écrit - ce qui n'est d'ailleurs pas une tâche si mince ! - le jeune Béninois doit acquérir tout à la fois une langue entièrement nouvelle à l'oral comme à l'écrit, et les connaissances qu'elle doit véhiculer. Ce que nous avons dit des méthodes d'enseignement du Français Langue Etrangère s'applique donc bel et bien à l'enseignement de base dans un pays tel que le Bénin. Le fait que ce point soit maintenant complètement accepté par les autorités de l'éducation est extrêmement positif. Reste pourtant à doter les maîtres d'instruments méthodologiques découlant de cette constatation. Nous sommes sur cette voie et nous nous en réjouissons doublement : le Bénin restera ainsi ce "quartier latin" de l'Afrique qu'il a été et sera donc, dans les années à venir, une terre privilégiée d'accueil pour les anglophones qui retourneront chez eux en possession d'un meilleur français et de meilleures techniques d'enseignement. Alors, graduellement, la communication se fera mieux, et le rêve du bilinguisme deviendra une réalité.

Jacques DAVID



La mue du crabe

LA MUE DU CRABE

(Apprendre une autre langue ou changer de langue ?)

"Un jour un crabe, à l'époque de la mue, voulut changer de carapace tout en gardant l'ancienne. Il aurait ainsi deux maisons, disait-il... en fait il eut deux cercueils car il en mourut".

La langue comme moyen d'intégration de toute l'évolution affective, cognitive et sociale est le mode privilégié de l'expression de la personnalité et des déterminations socio-culturelles ; elle est le lieu même de la construction du sujet et de l'identité culturelle. Dans ces conditions, il faudrait être aveugle pour prétendre qu'une langue étrangère va fonctionner dans les mêmes conditions ; d'ailleurs personne ne s'y trompe en face d'un locuteur étranger car on sait bien que ce qu'il parle n'est ni sa langue, ni le véhicule de sa personnalité : on a pour le "repérer" socialement des critères autres que linguistiques. Lorsqu'un ministre étranger s'exprime, même maladroitement, dans la langue des hôtes, on lui sait surtout gré d'avoir essayé, sans pour autant se tromper sur sa qualité de ministre. Si les travailleurs migrants avaient la mine et les habits d'un ministre, leur situation s'en trouverait sensiblement améliorée... Pour prendre une illustration exactement inverse, on peut assurer que les "petits-blancs" se faisaient parfaitement comprendre des autochtones, même en parlant "petit nègre". On objectera que les bilingues n'ont apparemment pas ces problèmes ; c'est exact, mais à y regarder de près on constate que les vrais bilingues sont une minorité très restreinte et que leur aptitude est liée à des circonstances exceptionnelles et très favorables (milieu familial partagé, pratique sociale ou professionnelle permanente...). En fait, ce

qui est fréquent (peut-être majoritaire à l'échelle mondiale) est ce qu'on pourrait appeler le "dilinguisme"(1), c'est-à-dire non par le fait d'avoir deux langues interchangeable mais une seule langue bicolore en ce sens que certains domaines de l'expérience sont affectés d'une langue particulière selon des séparations assez strictes et vécues comme fonctionnelles : par exemple une langue ou un dialecte dans la famille et une autre langue à l'école, ou une langue pour la vie quotidienne et une autre pour les démarches administratives. Dans la mesure où l'organisation sociale permet une pratique diversifiée de langues en quelque sorte "spécialisées", sans pénaliser l'une par rapport à l'autre, on se trouve dans une situation assez proche de l'usage de registres différents dans une même langue. On peut citer l'exemple d'enfants vivant très bien un partage entre trois langues : le français pour les relations familiales, l'indonésien pour les jeux et l'anglais pour l'école (même si pour une occasion particulièrement marquante - la première plongée sous-marine à 5 ans - un phénomène de syncrétisme a fait dire "y a banjak fishes!" pour signifier en une phrase et trois langues l'émerveillement de découvrir tant de poissons : "y a" en français, "banjak" = beaucoup en indonésien et "fishes" en anglais).

Une langue chasse l'autre.

Pour filer la métaphore, si on admet qu'on a sa langue maternelle dans la peau, en changer ne peut être que le résultat d'un "cataclysme" socio-politique (c'est la contrainte que subissent les populations de migrants) ou une volonté déterminée de "dédoublement" relativement rare en dehors des cas de bilinguisme ou de pratique professionnelle (interprétariat). On comprend, dans ces conditions, les résistances nombreuses et l'espèce d'allergie qu'on rencontre en milieu scolaire, une fois passé l'attrait ludique pour le nouveau : c'est, au fond, le phénomène de rejet qui est naturel devant une autre langue car ce contact est vécu comme une atteinte, un danger pour la personnalité profonde, une intrusion dans un univers conceptuel déjà organisé. Par ailleurs, on sait bien que c'est dans le cas d'une contrainte catastrophique que l'acquisition d'une langue étrangère peut donner les résultats les plus spectaculaires : le migrant transplanté, sans autre possibilité de survie que l'intégration dans un milieu allophone fera des progrès considérables, même sans l'appui d'un enseignement, en vertu du principe qu'on assimile d'autant mieux une autre langue qu'on se trouve dans l'impossibilité de pratiquer sa propre langue : tout se passe comme si une langue chassait l'autre. Changer de peau est un traumatisme mais on en change d'autant plus "facilement" qu'on abandonne la première : c'est tout le problème de la mue du crabe... et c'est toute la problématique de l'enseignement des langues. Faudrait-il écorcher vif l'élève pour qu'il change de peau à la satisfaction de l'enseignant ? C'est une illustration parfaite de

(1) Par opposition à la diglossie qui est l'usage de deux variétés d'une même langue et au bilinguisme qui est l'emploi alterné de deux langues différentes, à la façon d'un interprète.

la situation contradictoire dans laquelle se trouve le professeur de langue : rechercher le maximum d'efficacité alors que le ressort premier de cette efficacité (avoir à changer de langue) et évidemment exclu. Sans compter que, même si l'hypothèse de la mue était possible, le cadre strictement scolaire et le temps normalement réduit consacré à l'apprentissage des langues exclut absolument l'investissement total et permanent que supposerait une telle opération : le crabe qui mue ne fait que cela 24 heures sur 24 ! C'est que, répétons-le, la langue est beaucoup plus qu'un banal instrument de communication : elle fonctionne tout autant et simultanément comme moyen d'expression de la personnalité et traduction de l'insertion sociale.

Une voie étroite.

Entre la mue et le rejet, la voie du professeur de langue est étroite car plus il souhaite mettre en place un enseignement efficace, plus il risque le traumatisme de l'empiètement sur le domaine réservé à la langue maternelle, plus il se heurte à la complexité et aux ramifications de l'activité linguistique. Il a été une époque où le couronnement de la didactique des langues était la connaissance de la culture et de la littérature étrangère (en s'appuyant d'ailleurs sur la langue maternelle) : ce cycle s'achevait pour quelques élèves aux plus hauts niveaux universitaires où, tout pénétré de ces richesses, l'apprenant achevé ne pouvait que devenir, à son tour, professeur de langues. C'est avec raison que la didactique s'est donné des objectifs plus directement accessibles à la majorité des apprenants et répondant mieux aux besoins tels que l'échange et la communication en langue étrangère ; mais la mise en évidence de tout ce que draine la simple transmission d'une information entre des locuteurs natifs et qui touche à la complexité des rapports humains risque d'amener les tenants de "l'approche communicative" ou de la "compétence de communication" sur une "pente" au moins aussi dangereuse que l'ascension abandonnée de la culture et de la littérature. A vrai dire, c'est sans doute plus difficile encore de transmettre le processus intime de formation d'un comportement linguistique et de le pratiquer "in vitro" (c'est-à-dire "in schola")(1) que d'enseigner dans la langue de l'élève les subtilités d'un texte littéraire... sauf à refaire tout le trajet de l'acculturation plus long encore que celui de l'érudition. Alors, que faire s'il est patent que l'enseignement ne peut être efficace du fait de la résistance légitime de l'apprenant et de la complexité des processus engagés ?

Ecouter aux portes

Une solution d'urgence consiste à se livrer en classe de langue, à des activités pas trop ennuyeuses dont le support est la langue étrangère... mais les puristes diront qu'on peut tout aussi bien jouer aux billes ; pourquoi pas, si par ce moyen on contribue à désarmorcer le rejet devant l'étrangeté de la langue d'un autre et si on prépare à une meilleure compréhension pour le jour où une situation d'échange se présentera. Dans une perspective plus proche des utilitaristes, on trouverait sans doute une

(1) On dira que c'est la connaissance d'une langue qui suscite les occasions de l'utiliser. C'est exact, en particulier pour la minorité des "bons élèves" qui fournissent le contingent des professeurs de langue, induits à considérer leur expérience d'élèves motivés comme reflétant celle de tous : ils oublient qu'il n'y a qu'un "premier" par classe !

solution en observant de près les circonstances et les situations où l'on a effectivement besoin d'une langue étrangère et en reconnaissant exactement les limites d'un échange linguistique lorsque l'un des partenaires ne parle pas la langue de l'autre. On a fait une étude approfondie sur la fréquence des occurrences lorsque des français parlent aux français ; a-t-on la moindre idée de ce qui se dit, se lit ou s'écrit lorsque l'échange a lieu entre un français et un anglais. Il faudrait, pour le comprendre, adopter la même attitude que l'urbaniste soucieux de concevoir les équipements collectifs en pensant à des handicapés ; car ne pas "posséder" la langue de l'autre est un handicap majeur. Alors, pas d'escaliers majestueux menant à des frontons glorieux, pas de chemins escarpés sinuant dans le dédale de l'intimité familière, mais plutôt des passerelles, des rampes assurant le déplacement et la communication pour ceux qui, privés de jambes, ne pourront, de toute façon, ni déambuler ni faire un sprint. De ce point de vue, on pourrait s'amuser à passer en revue tous les dialogues des méthodes en usage et se demander s'ils restent vraisemblables en considérant que l'un des locuteurs est allophone... car, au fond, l'apprenant écoute toujours aux portes : on lui propose le plus souvent de travailler sur ce que disent les français entre eux sans pouvoir s'immiscer dans la conversation en tant qu'étranger. Dans la réalité de l'échange avec un allophone, le locuteur natif a le plus souvent conscience des limites de son interlocuteur et il aura tendance à restreindre l'échange à des domaines et à des formulations senties comme plus accessibles ; de son côté le locuteur allophone évitera de s'aventurer dans des zones plus complexes : il y aura ainsi des pans entiers de la communication linguistiques (au sens large) qui seront immédiatement repérés comme neutralisés par l'un et l'autre des interlocuteurs.

Quelques pistes

Dès le départ de l'échange, des précautions sont prises qui permettent de repérer la singularité de l'échange :

- identifications comme locuteur non-natif
- annonce de son degré de compétence
- choix d'une langue d'échange
- déterminations de la procédure (par exemple choix d'une langue tierce ou recours à sa propre langue pour chacun des interlocuteurs).
- demande de contrôle du débit
- informations sur la "correction" du message
- procédures d'élucidation du message (se faire expliquer, compléter, nommer, etc.)
- procédures de rectification du message (reformulations, repérages, des ruptures) etc.

Si, par ailleurs, on a défini le type de circonstances ou les situations de communication propres à l'échange en langue étrangère, il sera possible de "rassurer" l'apprenant sur leur caractère occasionnel voire accidentel en reconnaissant au locuteur allophone un statut passagèrement inconfortable mais qui a l'avantage de préserver son intégrité :

- échanges oraux dans le pays du locuteur natif
- échanges oraux dans le pays du locuteur allophone
- échanges écrits restreints
- compréhension d'informations orales
- compréhension d'informations écrites } (avec "contrôle" par un locuteur natif)

- échange oral à propos d'informations écrites (autrement dit, passage de l'écrit à l'oral, beaucoup plus fréquent que le sacro-saint passage de l'oral à l'écrit).
- passage d'un document (écrit ou oral) à un savoir-faire comme seule "sanction" de la compréhension.
- échange oral à propos d'informations orales
- simple audition de documents oraux } sans "contrôle"
- simple lecture de documents écrits }

Si on a circonscrit clairement (et il faudrait évidemment pousser et affiner l'analyse) le domaine singulier de l'échange en langue étrangère, alors apprendre une langue ne sera pas une mue impossible mais l'utilisation d'un maquillage reconnu comme utile dans certaines occasions pour souligner les traits sans altérer la peau, comme le mime qui fait et défait à volonté son masque sans perdre son âme.

J.L. MALANDAIN
27/07/79

Le vécu d'un quartier

NOTES POUR L'ELABORATION D'UN MATERIEL PEDAGOGIQUE

Ce matériel pédagogique tente de rendre compte de la vie quotidienne dans un milieu urbain (Paris). L'approche proposée ici a pour caractéristiques de considérer un espace très restreint (un pâté de maisons et les rues avoisinantes dans le 4ème arrondissement) et de privilégier le regard porté par ceux qui parcourent quotidiennement cet espace. Il s'agit de documents sonores recueillis au cours d'interviews semi-directives(1). L'ensemble des enregistrements représente actuellement une vingtaine d'interviews d'une durée de vingt-deux heures environ.

1. LE VECU D'UN QUARTIER : HYPOTHESES METHODOLOGIQUES.

Notre premier souci a été d'éviter un type d'informations déjà largement collecté par ailleurs. Etant donné le grand nombre de monuments historiques qui y subsiste, ce quartier est largement ausculté par les guides touristiques (voir le chapitre Marais). Les plans et les cartes à la disposition des utilisateurs de l'espace urbain sélectionnent des types précis d'information. Mais ce qui est topographiquement signifiant n'apporte que peu d'informations satisfaisantes sur ce qui fait la spécificité d'un espace. Il aurait été également possible de rechercher le témoignage de ceux qui sont les représentants d'un groupe : responsables administratifs, politiques, représentants du secteur associatif. Nous avons voulu éviter la "parole d'autorité", toujours dominante dans un réseau d'information. Ces différents modes d'accès à la réalité d'un quartier ont été écartés parce qu'ils contribuent à l'illusion d'un savoir mesurable, maîtrisable et objectif sur le vécu quotidien.

(1) interviews réalisées par C. Estrade, M. Lebre, J. Sombrin, M. Troutot, J. Verdol, G. Zarate.

Notre propos est de donner la parole à ceux qui ne la prennent que rarement en public. Ceux qui, de par le statut social, maîtrisent la parole publique ne sont pas systématiquement écartés mais ils ne sont interviewés qu'au titre d'habitant du quartier. Nous avons donc cherché à rencontrer ceux qui se disent "du quartier" soit qu'ils y vivent, soit qu'ils y aient vécu et y restent fortement attachés.

La subjectivité des regards sur un espace familial est posée comme un principe de travail. La diversité des points de vue est recherchée en faisant varier les âges, les statuts sociaux, les cultures d'origine des personnes interviewées. Notre ambition n'est pas cependant de recenser toutes les variables significatives. Dans cette collection de regards portés sur un objet unique (le quartier) ce sont, plus que l'objet regardé, les regards qui sont ici analysés.

Le quartier est défini ici comme un espace à travers lequel une communauté s'identifie. Il s'agit donc de repérer autour de quelles références s'organise le groupe. "La pratique du quartier implique l'adhésion à un système de valeurs comportementales forçant chaque usager à se tenir derrière un masque pour jouer son rôle" : cette remarque de Pierre Mayol(1) désigne un des éléments qui fonde la connivence, le consensus propre à une communauté. Mais l'implicite qui soude une communauté est aussi ce qui exclut des échanges l'étranger qui ne le partage pas. Outre les implicites liés au partage d'un espace commun, émergent, dans notre cas précis, ceux propres à une communauté religieuse (juifs séfarades, juifs ashkenases) au groupe national d'origine, au groupe social, à la durée de séjour dans le quartier (anciens et nouveaux venus), à l'histoire familiale et enfin ceux qui relèvent de l'expérience exclusivement individuelle. Ces diverses appartenances tour à tour sollicitées par un même individu font de chaque discours un entrelacs de références dont nous souhaitons que l'élève apprenne à les démêler.

Cette direction de travail nous a conduites à rechercher ce qui caractérise le sentiment d'appartenance au quartier pour chacune des personnes interviewées. Il s'agit de faire émerger ces savoir-faire discrets et parcelaires qui rendent une réalité familière, transparente et sécurisante. Mais cette expérience du quotidien est la plupart du temps sous-estimée chez les interviewés : relevant de l'habitude, elle est souvent associée à la banalité, à la routine, donc à un savoir sans intérêt comme le montrent les réactions suivantes :

A la question : "rencontres-tu régulièrement certaines personnes dans le quartier ?", nous avons obtenu la réponse suivante :

R. Oh oui ben madame P. tu connais très bien (rires) //
[ywi]
mais bien sûr : mais : // ça on va quand même pas
raconter tout ça ça ça ça sert à rien ça (toux)

*

Q. est-ce que vous pouvez euh signaler : euh les endroits
que vous connaissez le mieux dans le quartier // ceux
qui vous sont le plus : Familiers

(1) L. Girard, P. Mayol . L'invention du quotidien. Tome 2. Habiter, cuisiner.
Paris : U.G.E., 1980, n° 1364. - p. 25. (Collection 10/18).

R. oh ben ça ça peut pas porter d'intérêt // pour les gens
[b e]
Et auprès d'une autre personne :

Q. et qu'est-ce qu'on vend dans la rue des Rosiers rue des
Ecouffes

R. on vend tout ce qu'on veut tout ce qu'on a besoin on
le trouve // (bruit) tu vas n'importe quel magasin tu
[v]
trouves ce que tu veux // et c'est tout

Notre batterie de questions a été mise à l'épreuve. Celles qui entraînent la reconstitution didactique d'une expérience (ex. : qu'est-ce que le quartier pour vous ?) s'avèrent peu exploitables : apparemment efficaces, ces questions n'entraînent pourtant qu'une réponse superficielle. Elles mettent l'interviewé dans l'obligation de répondre à une question qu'il ne s'est probablement jamais posée. Ce type de questionnement, par sa dimension générale et globalisante, a peu de chance d'apporter des réponses sur des savoir-faire quotidiens.

Nos questions invitent plus à décrire l'usage personnel qui est fait du quartier qu'à interpellier la vie intime des interviewés. Mais les réponses - et c'est là l'une des limites de notre travail - sont toujours soupçonnables d'être un récit toiletté, remis en ordre pour être offert en spectacle aux regards extérieurs. Ce qui est collecté ce sont des pratiques mises en mots, sans que ces récits de pratique soient confrontés à leur réalité effective, telle qu'un observateur aurait pu l'établir. Il faut donc toujours garder à l'esprit que l'on analyse une expérience décrite par l'intéressé et non pas une pratique relevée de façon objective. Des recoupements dans la même interview - comme nous le faisons dans l'exercice proposé ici (cf. ex. 1, doc. 1 ; ex. 2, doc. 3) - permettent de mesurer ce décalage entre le dit et le fait.

Les hypothèses de travail de notre recherche sont donc les suivantes :

- les outils classiquement utilisés (guides, plans...) pour maîtriser un espace urbain sont peu opératoires parce qu'ils diffusent une information très sélective.

- les éléments qui favorisent la maîtrise d'un espace urbain peuvent s'inventorier à travers les pratiques quotidiennes de ceux qui le parcourent.

- pour qu'une personne extérieure à la communauté du quartier s'approprie cet espace, il lui faut repérer les caractéristiques de ces pratiques.

2. LE MATERIEL PEDAGOGIQUE : OBJECTIFS.

Ce matériel pédagogique est destiné à un public d'adolescents et d'adultes qui se trouve dans l'une ou l'autre de deux situations d'apprentissage suivantes : soit apprenant le français dans le pays de sa culture maternelle, soit apprenant le français en contexte français. Dans les deux cas, les allers et retours entre la culture maternelle et étrangère sont systématiquement encouragés dans les consignes d'exercices.

Les tâches proposées ont pour but de fournir un outillage conceptuel inspiré de certaines démarches utilisées en sociologie. La compréhension linguistique ne constitue pas un objectif prioritaire ici. Elle n'est pas pour autant négligée si l'on considère que chaque consigne exige une écoute

sélective du document sonore et ne requiert pas la compréhension intégrale de l'ensemble du document. Nous pensons ainsi proposer des tâches à la mesure d'un public avancé qui a été habitué à chercher le sens d'un document plus qu'à en faire un décryptage exhaustif, sans que ce public soit cependant chevronné. Il nous semble que les dysfonctionnements de la communication dus à l'incompréhension linguistique sont souvent exclusivement privilégiés face aux méconnaissances des systèmes culturels présents dans la classe de langue.

L'objectif de ce matériel est donc de fournir aux étudiants des outils d'analyse qui leur permettent de repérer à partir de la représentation donnée d'un espace familier, comment l'interviewé organise le système de valeurs auquel il adhère, où il désire se situer dans l'échiquier économique, social et culturel qu'il met en place dans son discours. En proposant aux étudiants des repères concernant les implicites socio-culturels véhiculés dans l'interview, ce sont des éléments d'une grille de lecture transposable dans d'autres contextes, qui sont observés.

L'ensemble des exercices fonctionne sur le modèle suivant : recherche d'indices pertinents, formulation d'hypothèses sur la signification de ces indices, confrontation de ces hypothèses avec le supplément d'information apporté par la suite de l'entretien. Notre projet s'organise en trois étapes qui tentent d'élaborer une progression en matière de lecture socio-culturelle.

- Première étape : elle s'appuie sur un montage d'enregistrements de courte durée (entre 10 secondes et 1 minute) accompagnés de consignes précises d'écoute. Elle cherche à sensibiliser les étudiants aux notions de repères dans l'espace géographique, dans le temps, dans l'espace social. L'étudiant est systématiquement renvoyé à l'analyse de son expérience personnelle pour décrire le vécu de son espace quotidien. Le travail d'analyse sur le quotidien d'une culture étrangère conduit ainsi l'étudiant à objectiver la perception qu'il a de sa culture maternelle. L'étudiant est invité à la fin de cette première étape à analyser la représentation qu'il se fait de ce quartier parisien, et à la confronter à celles développées par les guides touristiques, intermédiaires culturels souvent utilisés dans l'appréhension d'un contexte urbain inconnu (1).

- Deuxième étape : elle s'appuie sur la comparaison de trois documents, plus longs que les premiers, présentant de façon plus fouillée trois personnes interviewées. L'objectif est ici de donner des éléments pour caractériser le style de vie de ces trois personnes et pour les situer socialement. A travers l'usage qu'ils font de leur quartier, on essaie de voir comment se construisent leurs systèmes de valeurs(2).

- Troisième étape : elle offre un parcours libre de consignes dans trois interviews dont les moments particulièrement denses sont présentés dans leur intégralité. Les trois interviews livrées ici n'ont fait l'objet d'aucune analyse dans les étapes antérieures. Le contenu implicite relatif au quartier est livré sans aménagement particulier. L'étudiant devrait se l'être approprié

(1) Cf. dans ce même numéro d'Anthobelec : "Notes sur le regard touristique".

(2) On s'appuie ici sur la notion d'"habitus" ainsi définie par P. Bourdieu : "schèmes de perception et de pensée et d'action" et comme une "orchestration sans chef, d'orchestre qui confère régularité, unicité et systématisme aux pratiques en l'absence même de toute organisation spontanée ou imposée des projets individuels".

P. Bourdieu. - La Distinction. - Paris : Editions de Minuit, 1980. pp. 94 et 99. (Le sens commun.)

suffisamment dans les deux précédentes étapes pour le déchiffrer. Il s'agit ici de réemployer et systématiser le travail d'analyse et de réflexion effectué jusqu'alors, à partir d'un montage sonore respectant la densité d'une communication ordinaire.

Cette démarche se donne pour but d'éviter chez les étudiants, l'utilisation de grilles de lecture importées directement de leur culture maternelle. Dans cette mesure, ce matériel a une dimension interculturelle. Il n'est cependant pas possible de prévoir, dans l'exploitation pédagogique, les décodages aberrants dont tel ou tel passage pourrait faire l'objet, pour un élève appartenant à une culture nationale précise. Ce processus de décodage est trop complexe pour qu'il soit prévisible pour un ensemble d'élèves dont on ne saurait que la nationalité, tout en ignorant les autres caractéristiques qui fondent l'identité de chaque personne. Sur ce point la part du professeur reste prépondérante. Notre travail peut apporter une contribution à la dimension interculturelle dans la classe de langue dans la mesure où :

- il veut mettre à jour les implicites véhiculés par les membres d'une communauté restreinte (les habitants d'un quartier).
- il ne renvoie pas à un savoir déjà constitué sur le quartier mais prend en charge la construction de ce savoir dans le déroulement de la classe.
- il renvoie systématiquement à une réflexion sur le quotidien tel qu'il est vécu par l'élève dans sa culture maternelle.

3. QUELQUES PROPOSITIONS D'EXERCICES.

Les propositions pédagogiques présentées ici ont une valeur d'illustration minimale. Elles ne concernent que quelques points de la première étape décrite ci-dessus où elles seront, dans le document final(1), plus largement développées et affinées.

. Exercice 1. Document 1.

- Q. alors est-ce que vous pourriez peut-être m'indiquer à peu près quelles sont les limites de ce quartier
- R. Le Marais c'est tout le quatrième arrondissement et le troisième arrondissement le Marais va jusqu'à la République // le Marais va surtout jusqu'au Châtelet// et : va jusqu'au pont Sully // et tout l'île St-Louis / [?]
est également le Marais / la préfecture de police aussi c'est le Marais // (silence) tout ça / le Marais donc comme je vous dis ça va jusqu'à la République tout le long du boulevard Sébastopol jusqu'à la République// donc tout le troisième arrondissement et tout le quatrième arrondissement // le quartier de la Bastille aussi c'est le Marais (silence) // ah oui

(1) prêt en juin 1984.

Q. oui euh ce que je veux dire aussi s'il y a peut-être dans tout cet... ce grand euh ce grand ce grand ensemble en fait cet immense euh portion de Paris // (i)l y a peut-être euh // euh un endroit enfin un quartier euh plus réduit que vous préférez tout de même non ↗

R. ben non non non non non non

Q. non

R. non mais // entre la Bastille et le Châtelet / n'est-ce pas rue St-Antoine la rue de Rivoli c'est vraiment le centre du Marais/ ça

Document 2.

R. je : je vais rarement je monte rarement euh // au-dessus de : de de de là où on est rue du Trésor là / par exemple sauf si j'ai des courses à faire je reste souvent dans la rue du Roi de Sicile rue des Ecouffles euh // rue Vieille du Temple euh // rue Bourg Tibourg euh / ce ça s(e) situe toujours par là c'est (inaudible) on va rarement plus loin sauf quand on va chercher quelqu'un ou amener quelqu'un quelque part // mais je crois que : sept huit rues pas plus hein //

Q. oui sept huit rues c'est c'est un ces sept huit rues là c'est vraiment votre coin alors hein ↗

R. oui oui très ...

Q. votre : périmètre

R. oui tout à fait

Q. e t après vous vous sentez vous ne vous sentez p(l)us chez vous ↗

R. non pas tout à fait quand même mais euh c'est pas pareil quoi

- Consignes : - Ecoutez à volonté le document 1 et notez ce qui vous semble être des noms de lieux.
- Repérez ces lieux sur le plan ci-joint et marquez d'un trait de couleur les espaces cités. Confrontez le résultat obtenu avec le trait noir du plan qui représente la limite administrative du 3ème et 4ème arrondissements.
 - Faites la même chose avec le document n° 2 en utilisant une autre couleur.

Que remarquez-vous ?

- à propos de la taille du quartier dans l'espace décrit.
- à propos des limites décrites et des limites administratives.
- à propos des critères utilisés pour construire cet espace.

Notes pour l'enseignant :

Le locuteur 1 a pour définir son quartier, un projet englobant. Il décrit un large périmètre autour de son domicile (rue du Trésor). Pour nommer l'espace, il utilise des noms de rues, de bâtiments publics, peut-être des noms de stations de métro ou de places. Son périmètre se superpose presque exactement au découpage administratif.

Le locuteur 2 a une vision plus sélective de son quartier (**sept huit rués pas plus**). La présentation de son espace est associée aux différentes pratiques qui peuvent justifier ses sorties à l'extérieur (courses, accompagner quelqu'un). C'est plus une atmosphère particulière (**c'est pas pareil quoi**) qui délimite l'espace du quartier.

Consigne : Et vous, pour présenter votre espace familial quotidien à quelqu'un qui ne le connaît pas, comment procédez-vous ? (Réponse orale, accompagnée d'un croquis, si besoin est).

. Exercice 2. Document 3.

A propos d'une photo représentant le hammam situé rue des Rosiers.

Q. et la photo numéro quatre ↗

R. (silence)
c'est pas rue des Rosiers ça ↗ c'est pas ↗ (silence)
c'est rue des Rosiers ça doit être au bout là-bas (silence)
c'est le machin où y a les bains : // des bains turcs
je sais pas quoi là oui

Q. mm

Q. c'est le quartier pour vous ça ↗

R. ben non je vais jamais par là // (rire) je ne vais pas
// je ne vais pas par là / ça (silence) non non / ça
doit être le quartier juif ça (silence) mais je vais pas
là // remarquez que je connais le quartier mais seulement
[?]
je passe jamais par là moi

Consignes : Vous reconnaissez l'interlocuteur du document n° 1. Cherchez sur le plan la rue du Trésor (où habite l'interlocuteur) et la rue des Rosiers.

- Ces deux rues se trouvent-elles dans le périmètre décrit dans le document n° 1 ?
- Est-ce que la personne passe souvent rue des Rosiers ? A votre avis, pourquoi ?
- Réécoutez les documents 1 et 3. Comparez-les. Essayez de formuler des hypothèses qui pourraient expliciter le décalage présenté par ces deux documents.



Exercice 2, document 3

Notes pour l'enseignant :

La rue du Trésor et la rue des Rosiers ne sont séparées que par une rangée de maisons. Bien que la rue des Rosiers soit très proche du domicile de l'interviewé, celui-ci n'a qu'un savoir imprécis sur elle, même s'il finit par identifier le document présenté en photo (un hammam). Alors qu'on pouvait croire que l'espace cerné dans le document 1 était familier de façon homogène, on s'aperçoit qu'il est troué d'espaces peu arpentés. Un lieu proche du domicile n'est pas forcément familier. L'exemple ici illustre en outre un autre type de frontière : la frontière culturelle (**ça doit être le quartier juif ça**). De ce fait, l'interviewé fait apparaître sa qualité de non-juif.

Consigne : Quels sont les lieux proches de votre domicile où vous ne passez que rarement ?
Essayez d'expliquer pourquoi.

Exercice 3. Document 4.

Q. et : bon ben p(u)isqu'on est en train de délimiter /
au Sud alors que... où est-ce que vous mettez une
limite (rire)

Extrait 1

R. oh : à la Seine m(ais) enfin disons qu'à partir de Rivoli
ça change déjà énormément hein // euh : oui (inaudible)
en fait i(l) faut arrêter à Rivoli je crois

Extrait 2

R. et puis quand tu viens au Quartier Latin / euh pour
aller dans le Marais // t'as l'impression de : franchir
des limites successives la Seine d'abord // le quai //
et puis après / la rue de Rivoli qui est vraiment alors
e(uh) [?] la rue de Rivoli tu vois c'est une limite
presque infranchissable

Consignes : Les deux interlocuteurs citent les mêmes limites. Lesquelles ?
Repérez-les sur la carte.
Faites des hypothèses sur les raisons qui en font des frontières
du quartier.

Notes pour l'enseignant :

La rue de Rivoli est une rue plus large que les autres rues du quartier (ce qui apparaît pas sur le plan). Axe de circulation intense elle divise l'espace urbain en deux zones dont le passage de l'une à l'autre exige patience et attention. La rue de Rivoli est ainsi perçue comme une frontière naturelle du quartier. "Des qualités spatiales caractéristiques sont capables de renforcer l'image de certaines voies. L'exemple le plus simple est donné par des rues évoquant soit une extrême largeur, soit une étroitesse extrême, et qui de ce fait attirent l'attention [...]. Les qualités spatiales de largeur et d'étroitesse tirent une partie de leur importance du fait qu'on associe généralement rues principales avec largeur, rues secondaires avec étroitesse. Rechercher

et se fier aux rues "principales" (c'est-à-dire larges), devient automatique"⁽¹⁾.

Consigne : Dans votre ville, dans votre quartier quelles sont les frontières naturelles que vous avez observées (rues, fleuves, carrefours, autoroutes, voies ferrées, mer, etc.) ?

Exercice 4. Document 5

Extrait 1

R. j'aime bien la rue St-Antoine // (silence) puis la rue des Rosiers / rue Vieille du Temple // (silence)

Q. (...) [#] bon tu dis moi par exemp(le) j'aime bien : // j'aime bien la rue des Rosiers j'aime bien la rue Vieille du Temp(le) tu pourrais nous dire pourquoi tu : les aimes bien ↗

R. soit e(illes) sont assez [#] grandes c'est un peu : // toutes les rues partent un peu de là // p(u)is : les commerçants

Q. (...) qu'est-ce qui te plaît particulièrement dans la rue St-Antoine

R. moi j'aime beaucoup les magasins // c'est : ... s(u)rtout les magasins d'habits et de vêtements //

Extrait 2

R. (...) c'est vrai que les odeurs les yeux fermés tu reconnais le quartier tu reconnais le quartier // euh : (souffle) ça c'est vrai c'est un aspect pourtant qui compte beaucoup pour moi mais // j...

[30]

Q. des exemples

R. des exemples des exemp(les) bon ben // c'est : euh : l'odeur : euh : de la menthe fraîche particulièrement // surtout l'été quand il elle est sortie : euh // euh : moi je me souviens qu'un ho(mme) même (rire) le : avant que l'épicier n'ouvre sa boutique // y avait le dépositaire des : de de de de // du : comment ça s'appelle du corian... de de d'une plante : comme le coriand(re) et la menthe verte qui déposait tout // dans le : // e(uh) dans l'entrée de de l'immeuble faut (inaudible) faut dire entrée c'était même pas une entrée parce que : // c'était impraticab(le) c'était tout petit et exigu mais il entassait ça là et : ça sentait tellement bon : euh le matin quand je partais travailler que c'était vraiment très agréable //

(1) K. Lynch. - L'image de la cité - Paris : Dunod, pp. 58-59. (Collection Aspects de l'urbanisme).

Extrait 3

R. en ce qui concerne les odeurs : euh ben y a les odeurs euh certainement des : // euh des # produits qui sont en attente de vente // dans la rue : des Rosiers essentiellement // euh : y a euh ces odeurs de d'échappement parce que les rues encore une fois sont étroites et que ça : monte facilement dans les appartements // sinon euh : c'est à peu près les : seules odeurs euh : particulières que : j'ai : # ressenti euh je crois que : // en général bon euh le fait que // la rue n'est pas très prop(re) hein malgré le passage des : des :: # deux camions euh de propreté à des heures indues le matin //

Extrait 4

R. oui moi j'aime j'aime mes rues toutes ces petites rues j'ai... j'aime m'y ballader je m'y promène sans // sans sans but très souvent comme ça parce que j'aime // j'aime on y est protégé du froid on y est protégé du chaud ça : (a) bien des avantages // i(l) faut prend(re) les bonnes rues suivant le ran... suivant le vent : // et quand le vent souffle du nord il faut prend(re) certaines rues (rire bref) quand le vent souff(le) de l'est d'autres //

[2]

Consigne : En circulant dans leur quartier, ces quatre personnes sont sensibles à des observations différentes. Lesquelles ?

Notes pour l'enseignant :

Trois types de sensations sont ici illustrées :

- visuelles (largeur des rues et densité d'un certain type de commerce pour la première personne) ;
- olfactive (pour les deux personnes suivantes) ;
- tactile pour la dernière.

Les sensations sont l'élément qui identifie le quartier, repères pragmatiques qui fonctionnent pour la reconnaissance d'un espace familier. "Les endroits qui, situés dans leur contexte, ont normalement de nombreux traits permettant de les identifier peuvent n'être reconnus que grâce à un seul symbole distinct, séparé. L'un reconnaîtra une salle à un signe minuscule, un autre distinguera une rue par les numéros des tramways qui y passent"(1).

Consigne : Comparez le discours des deux personnes qui parlent de leurs impressions olfactives. Que remarquez-vous ?

Notes pour l'enseignant :

Ces deux discours portent sur la même rue et sur une période relativement identique. Ils sont différents voire contradictoires, les notations de l'un étant plutôt positives et de l'autre colorées de façon négative (gaz d'échappement, discours qui se prolonge sur le ramassage des ordures ména-

(1) K. Lynch. - op. cit., p. 147.

gères). Le prélèvement différent d'indices jugés significatifs illustre la relativité des points de vue.

Consigne : Quels repères utilisez-vous dans votre espace familial ?

Exercice 5. Document 6.

Extrait 1

R. je suis : arrivée dans ce quartier : y a // 1941-42 //
[->e]
c'est-à-dire : euh // à partir de 1941 : // j'étais obligée :
[3]
de quitter mon travail : // à cause de : poursuites
de : de : des juifs euh par les Allemands // et : je
[3]
travaillais jusqu'à : en quarante et un à Aubervilliers:
[e]
// et à partir de quarante et un : j'étais obligée de
[e] [3]
travail... de trouver du travail // sans être déclarée //
[3] [->e]
ça fait comme c'était dans ce quartier qu'i(l) y avait
[e]
beaucoup de petits ateliers : // j'ai pu : travailler :
[e] [v]
plus ou moins : euh régulièrement // euh dans des petits
[u]
ateliers dans ce quartier // j'étais également obligée
[e] [->e] [3]
de quitter mon domicile : qui se trouvait dans le dix
[e]
neuvième : // parce que j'étais recherchée par les
[3] [->e]
Allemands : // et comme j'ai fait connaissance avec
[3]
cette concierge ici : tout en étant antisémite
[n]
elle avait de la sympathie pour moi : // il y avait deux
appartements qu(i) ont été // euh vidés par des juifs
qu'on avait déportés : // et (bruit) m'ayant cachée
[e] [j]
un peu de partout en ayant euh // usé toutes les possibi-
[e] [j]
lités : // euh j'ai trouvé le moyen : de : louer un apparte-
[->e]
ment : // où les juifs ont été déportés : // en disant
que là on ne reviendra plus : //
[->e] [r] [l]

Extrait 2

R. je suis née : ...//le dix sept euh juin je peux dire l'â(ge)
mon â(ge) // le dix sept juin 1928 / donc j'ai cinquante
quatre ans et (de)mi / et : j'habite le quartier depuis :/
cinquante quatre ans et demi

Extrait 3

Q. est-ce que qu'i(l) y a longtemps que vous êtes euh dans ce quartier

R. ça fait un peu plus d'une dizaine d'années que je suis dans le quartier : ça fait maintenant la cinquième année que j'ai cet atelier avant j'habitais euh plus loin dans la rue // et puis j'habitais rue des Rosiers aussi // et : euh ça fait maintenant un peu plus de deux ans que j'ai l'appartement en dessus de la boutique

Q. ah bon alors il semb(le) que : le quartier vous plaît puisque vous avez en : dix ans changé d'endroit pour (inaudible) rester quand même dans le même quartier

R. ah le quartier c'est mon quartier à moins de penser (petit silence) // je changerai pas

(...)

Q. et alors vous êtes venu de Montparnasse ici mais par hasard parce qu'i(l) se trouvait qu'il (y) avait cet atelier/ vous connaissiez le quartier déjà ↗

R. non pas du tout / m(ais) enfin je le connaissais et i(l) me plaisait pas tellement à l'époque d'ailleurs.

Q. ah vous pouvez dire pourquoi ↗

R. // i(l) me faisait peur un peu / oui i(l) me faisait peur

Consignes : Ecoutez le document en notant les indications d'ordre biographique qui concernent l'arrivée dans le quartier décrite par trois personnes.

Portez les indications sur 3 axes chronologiques. En quoi ces trois "actes de naissance" dans le quartier sont-ils différents ?

Notes pour l'enseignant :

L'arrivée dans le quartier est souvent pensée comme un événement ponctuel. Or le temps du quartier est structuré de façon aussi fouillée que son espace. La date de naissance dans le quartier peut avoir des résonances dramatiques (1er extrait) où l'histoire nationale recouvre l'histoire individuelle. La date de naissance dans le quartier peut coïncider exactement avec la date de naissance de l'état civil (2ème extrait). Enfin (3ème extrait), l'arrivée dans le quartier peut être l'objet d'aménagements successifs s'étalant sur une longue durée, ce qui s'explique peut-être, dans ce cas précis, par le fait que la personne portait auparavant un jugement négatif sur ce quartier.

Exercice 6. Document 7.

R. les clochards se sont des gens euh // euh moins réguliers depuis une année depuis euh l'affaire de Goldenberg parce qu'i(l)s ont peur de la police // mais avant nous avions nos clochards amis là euh : très très régulièrement // i(ls) viennent encore mais : i(ls) sont :: moins réguliers qu'autrefois // autrefois i(ls) dormaient là devant chez Goldenberg euh tous les jours euh c'était nos copains on leur descendait une bouteille de pinard de temps en temps (...)

Extrait 1

un événement euh rigolo qui se renouvelle souvent c'est : la vie des clochards // la vie des clochards est pour moi euh un événement euh / assez drôle // par exemple y a euh même pas huit jours : y en avait cinq ou six là qui ont chanté des // des chansons de 1925 pendant une demi heure tout en buvant leur pinard et tout ça // c'était un événement on s'est mis à la fenê[#](re) on les applaudissait : // ou bien alors euh : un jour de l'An // (bruit de langue) un trente et un de... cêmbre où on faisait le Nouvel An ici // à minuit [→] euh on a ouvert la fenê[#](re) tous les : y avait nos clochards habituels qui étaient en bas on leur euh a crié bonne année i(ls) nous ont répondu bonne année on leur a jeté des sous // et alors y en avait un qui était à moitié ivre qui nous disait // ^{rire} pourriez pas mieux viser parce qu'on faisait ^{rire} tomber les sous dans le // dans le caniveau // ça c'était un événement très sympathique

R. figurez-vous que j'ai des amis qui habitent rue des Co... Rosiers qui me disent que les meilleurs gardiens de leur maison ce sont les clochards (petit silence) // pa(r)ce qu'i(ls) sont toujours là / et qu'i(ls) voient tout ce qui se passe : // non seulement des des des de la maison mais de la rue // on a l'impression que : on // la population a confiance : et et euh // et est presque rassurée de savoir qu'i(l) y a des gens toute la rue qui voient ce qui se passe // c'est très curieux (...)

Extrait 2

i(ls) viennent toujours au même endroit // ils font des petits boulots dans le coin i(l)s aident les commerçants à décharger i(ls) font des petits trucs comme ça // m(ais) c'est très amusant comme atmosphère les les

clochards f(ont) font [#] vraiment partie de la rue ici /
 i(ls) font partie la population (silence) // y aussi vous
 savez de chez les juifs chez les israélites la tradition
 du // euh du "schnorrer" ce qu'on appelle le "schnorrer"
 c'est-à-dire le // le [#] mendiant // qui est quelque chose
 de : de très respecté : et de presque (inaudible) enfin //
 euh : (bruit de langue) [#] nous le mendiant on a toujours
 tendance à le prend(re) pour un bon à rien pour un
 bon // ici : y a une philosophie particulière vis-à-vis
 du mendiant : // on le considère comme un : béni de
 Dieu parce qu'i(l) ne travaille pas finalement ou pa...//
 i(l) i(l) vit de la charité des ^{rire} aut(res) i(l) i(l) permet
 [>]
 aux aut(res) de faire la charité ce qui est une // ce
 [>]
 qui est une : un gros avantage euh // et et finalement
 tous ces gens là sont bien accueillis dans le quartier
 je trouve

Consignes : Ecoutez ces 2 extraits tirés de l'interview de deux personnes différentes.

Ils représentent différents rôles sociaux attribués aux clochards. Dans quel extrait sont mentionnés les rôles sociaux suivants ?

Extrait n°	Rôles du clochard
	main d'oeuvre occasionnelle
	ivrognes
	surveillance du quartier
	objets de spectacle
	personne en situation illégale
	prétexte à une pratique religieuse (charité)
	chanteurs de rues

Notes pour l'enseignant :

Solution : Extraits n° 2, 1, 2, 1, 1, 2, 1.

Consigne : Caractérisez l'image du clochard que véhicule chaque personne interviewée.

Notes pour l'enseignant :

Dans le premier extrait, les clochards apparaissent davantage comme un élément extérieur à la vie quotidienne du quartier. Leur présence est présentée comme illicite (**i(ls) ont peur de la police**) et comme un spectacle d'opérette dont on peut jouir à certaines occasions (**on s'est mis à la f^ênêt(re) on les applaudissait**).

Le second extrait reconnaît au clochard un rôle social effectif. Il y est présenté comme un personnage intégré à la vie quotidienne du quartier parce qu'il y remplit des tâches précises.

Consigne : A laquelle de ces deux personnes vous identifieriez-vous, sur ce problème ? Justifiez vos prises de positions.

Notes pour l'enseignant :

Cette réflexion sur la reconnaissance ou non-reconnaissance de la marginalité peut susciter de vifs débats. En définissant l'autre, ce sont les frontières de sa propre identité que l'on trace.

Selon l'âpreté du débat et la maturité de ses participants, on pourra faire noter, à propos du premier extrait, les remarques suivantes : le rôle du clochard est réduit à trois attributs (pinard, chansons, spectacle de rue). Le discours qui affiche plusieurs fois des marques de bienveillance (**nos clochards amis ; c'était nos copains ; nos clochards habituels**) n'est cependant pas personnalisé : les clochards sont traités comme un groupe indifférencié, sans que chacun d'entre eux soit affecté d'un nom propre (**y en avait un qui était à moitié ivre**) sans que la relation soit présentée sur un mode égalitaire (ils ne sont pas réellement conviés à la fête).

Le second extrait présente aussi les clochards comme un groupe indifférencié, sur lequel l'interlocutrice porte un regard distancié (**c'est très amusant comme atmosphère les les clochards**) mais les marques de bienveillance sont multiples **on a l'impression que : on // la population a confiance ; quelque chose de : de très respecté ; béni de Dieu ; tous ces gens-là sont bien accueillis**) même si elles ne sont jamais directement prises en charge par l'interlocutrice à son propre compte.

*
* *
*

Le travail mené à partir du statut social du clochard est représentatif de ce que nous voudrions présenter à propos de l'ensemble du quartier : soumettre à l'analyse des élèves non pas l'objet lui-même mais la construction qui en est faite dans le discours social. On ne s'attachera donc pas à la constitution d'un savoir objectif (qu'est-ce que le clochard, le quartier du Marais ?) qui fonctionne dans une logique de l'essence et de la vérité, mais à l'appropriation d'une démarche de découverte des indices socio-culturels et à une interrogation sur leur pertinence.

Michelle TROUTOT
Geneviève ZARATE

CODE DE TRANSCRIPTION

(transcription écrite des extraits d'interviews enregistrées.)

- Q. - question ou intervention de l'interviewer
- R. - réponse de l'interviewé(e)
- R. je sais pas quoi là oui - indique la simultanéité de paroles de deux (ou plus)
interlocuteurs (ici Q et R Ex. doc. 3)
- Q. mm - énoncé interrogatif
- ↖
- // - pause avec reprise de souffle
- / - pause sans respiration
- (silence) - pause de longue durée
- # - accent d'insistance, mise en relief
- : - allongement de la voyelle
- :: - allongement plus grand que celui qui précède
(Ex. doc. 5, extrait 3 : le passage des : des :: deux #
camions)
- ∪ - liaison interdite ou facultative réalisée
(Ex. doc. 6, extrait 1 : en quarante et un ∪ à Aubervilliers)
- e - e (ou autre lettre) est souligné e, t, s, lorsqu'il est
prononcé là où on a le choix de le prononcer ou non.
(Ex. doc. 5, extrait 2 : y avait le dépositaire)
(Ex. doc. 5, extrait 4 : sans but très souvent)
- ... - mot interrompu, hésitation
(Ex. doc. 5, extrait 2 : du corian... de de d'une plante)
(Ex. doc. 7, extrait 2 : rue des Co... Rosiers)
- () - pour un son ou une syllabe qui n'est pas perçu
(Ex. doc. 3 : ça doit èt(re) au bout là-bas)
(Ex. doc. 4, extrait 1 : m(ais) enfin)
- [] - sous le mot, indique en transcription phonétique une
prononciation non conforme à la norme (variante indi-

viduelle, prononciation régionale, ou étrangère.)

(Ex. doc. 6, extrait 1 : j'étais obligée :

[ʒ]

m'ayant cachée)

[a.j^hɑ]

- [→e] la flèche signifie que l'on tend vers le son indiqué, on perçoit un son intermédiaire

(Ex. doc. 6, extrait 1 : dans ce quartier)

[→e]

(...)

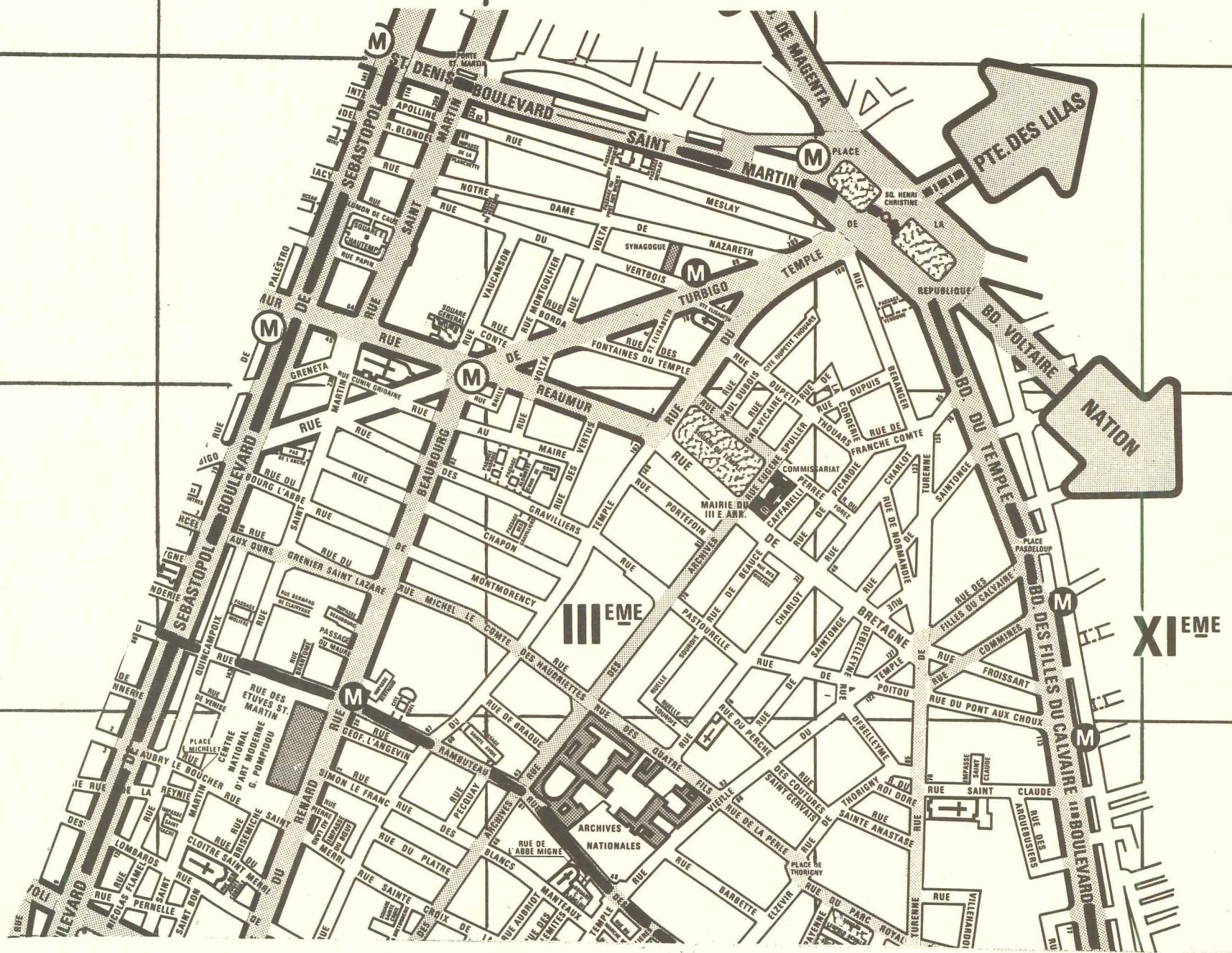
- en début d'énoncé ou à l'intérieur d'un même extrait, indique une interruption qui n'est pas le fait des interlocuteurs, mais qui signale la sélection faite par les auteurs à l'intérieur d'un même texte.

(Ex. doc. 5, doc. 6)

*

*

*

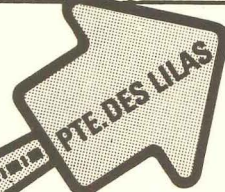


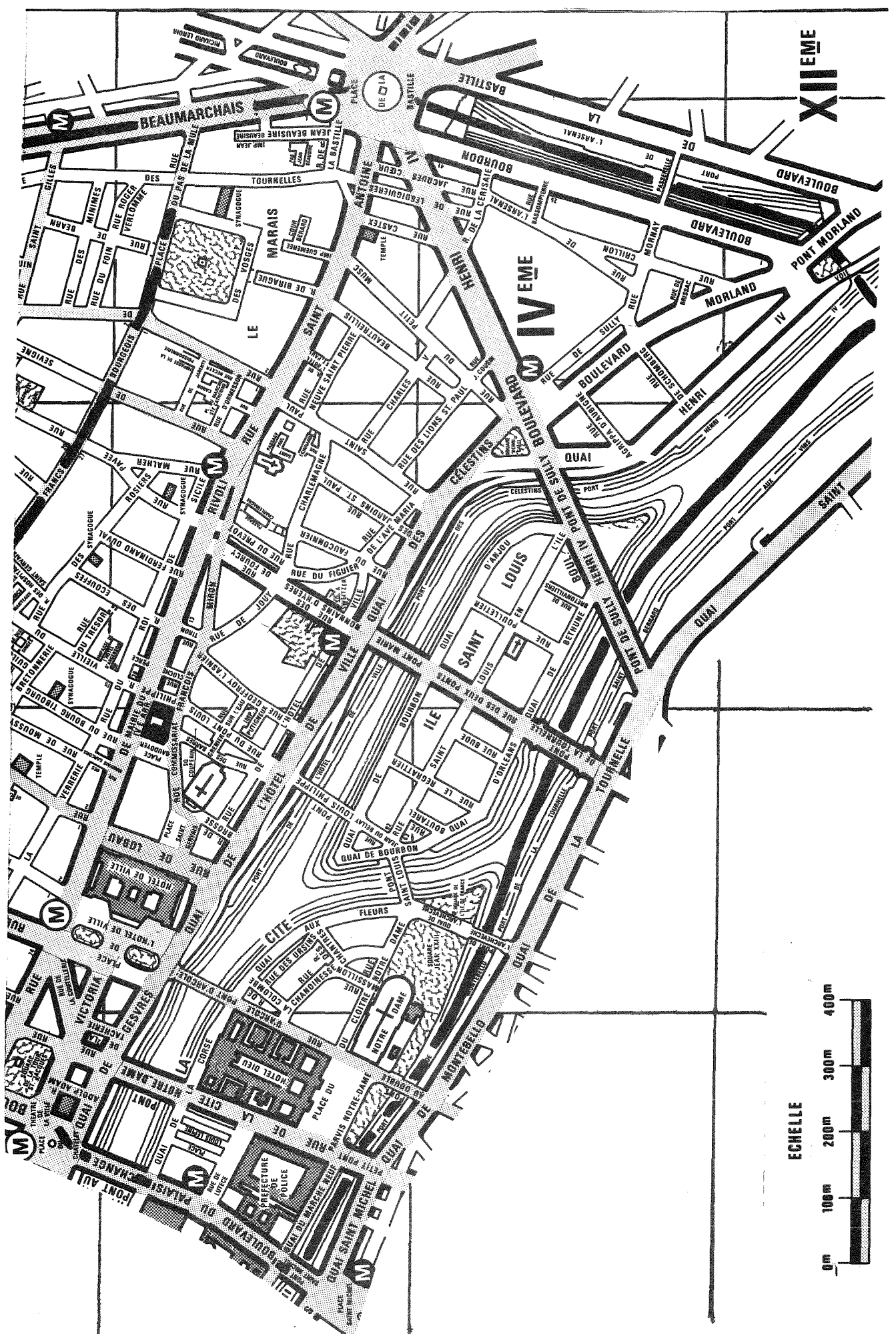
K

L

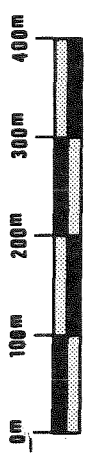
M

XI^{EME}





ECHELLE



Notes sur le regard touristique

"Tu vois, de bien regarder,
je crois que ça s'apprend".

Marguerite Duras
Hiroshima mon amour



HERGÉ, TINTIN EN AMÉRIQUE, CASIERMAN

Invitation au voyage.

L'éventualité d'un séjour en France est concevable pour des élèves habitant un pays voisin de la France ou/et pour une catégorie d'élèves économiquement favorisés. Mais il relève, pour la plupart des élèves apprenant le français, d'un imaginaire souvent caressé, mais peu réalisable. Cependant la réflexion proposée ici ne s'adresse pas seulement à une élite géographiquement ou économiquement privilégiée, mais concerne toute situation de mise en contact avec l'étranger. Il ne s'agit pas seulement de la problématique posée par un séjour en France mais par tout voyage, qu'il s'agisse d'un séjour touristique dans le pays maternel ou dans tout pays qui en serait proche ou éloigné.

La classe de langue pourrait être le lieu où l'on apprend à voyager, à analyser ces pratiques qui sont souvent vécues dans leur immédiateté : les photos que l'on ramène d'un déplacement, l'objet souvenir que l'on rapporte pour un être cher, les cartes postales que l'on envoie aux amis... Que signifient ces pratiques ?

Sans que cela relève d'une démarche analysée, le touriste cherche à donner une image de la région visitée et la propose à son entourage. Ces objets de voyage ne sont pas anodins, ils véhiculent des représentations de la réalité étrangère. Le voyage peut être ainsi conçu comme une activité de prélèvement d'objets culturels que le touriste choisit pour leur représentativité.

C'est à ce titre que le regard touristique concerne la classe de langue.

Il est extérieur à la réalité dont il veut rendre compte, cherche à en dégager l'essentiel, capitalise les éléments propres à un espace donné pour s'en construire une mémoire. On retrouve les objectifs fréquemment assignés à l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire lorsqu'il s'agit de former les élèves à un contenu culturel étranger.

Cette réflexion s'appuie sur les deux hypothèses de travail suivantes :

- Rendre compte d'une réalité étrangère de façon exhaustive est illusoire. La notion d'essentiel renvoie à une vision du monde qui se donne comme ultime, indiscutable et unique, alors qu'elle construit une image de la réalité en organisant, dans l'arbitraire, des réseaux privilégiés de valeurs, une sélection d'éléments présentés comme pertinents.
- Il ne s'agit donc plus exclusivement de thésauriser des connaissances sur la culture étrangère mais d'analyser les regards qui sont portés sur elle et d'interroger la façon dont cette réalité est médiatisée, mise en scène.

On peut ainsi étudier la façon dont le discours touristique met en image la réalité observée : les photos de vacances prises par les touristes et les cartes postales proposées sur le lieu de séjour sont bien deux regards distincts sur la même réalité. Le guide touristique est lui aussi un intermédiaire culturel, riche d'enseignements sur la façon dont un pays étranger peut être mis en mots. Pourquoi donc ne pas apprendre à évaluer un guide touristique en classe ?

Une image du savoir nécessaire.

Alors que le voyage en terre étrangère est souvent conçu comme une évasion sans rapport avec les enjeux scolaires, il est paradoxal de constater que le touriste a conscience d'un savoir minimum à acquérir avant le départ ou à constituer pendant le séjour.

Qu'ils soient livres ou personnes, ils s'appellent guides. Leur fonction est de nous désigner la chose à voir. Ils tracent dans le désordre chaotique de l'inconnu, un parcours obligé, désignant l'excellence, le rare, l'unique, pointant du doigt les particularités, les spécificités d'un pays, d'une région, d'un monument. Le guide a pour mission d'organiser le réel, d'établir l'essence d'un espace géographique précis, d'organiser la perception d'un réel peu ou mal maîtrisé. La présence du guide est sécurisante : le touriste a la garantie d'avoir l'essentiel, de ne pas être passé à côté de l'objet culturel qui ferait que son voyage ne pourrait être légitimement validé alors qu'il a consenti un investissement en temps et en argent qui mérite une rentabilité culturelle sans risques.

C'est dire que le discours touristique est un discours normatif. Au même titre que les méthodes audio-visuelles, les manuels scolaires, les textes littéraires, il construit une image de la réalité étrangère qui se donne pour indiscutable et légitime. Si l'on restreint l'analyse aux guides qui, sous forme de livres, de brochures ou de dépliants, donnent une description écrite de la réalité étrangère, on constate que bon nombre d'entre eux répondent aux objectifs suivants : normaliser "la chose à voir" en termes numériques, réduire au maximum les risques d'un parcours hasardeux, compta-

(1) Hilton Arruda, Danièle Van Zundert et moi-même cherchons les retombées didactiques que peut avoir cette direction de travail.

biliser les objets de mémoire propres à un espace donné.

Pour reprendre l'étude ancienne mais toujours pertinente de R. Barthes sur le Guide Bleu(1), le guide de voyage s'appuie sur "un système numérable et appropriatif en sorte que l'on puisse à tout moment comptabiliser l'iné- fable". Lorsque le projet s'applique à décrire les habitants du pays, "les hommes n'existent que comme "type". En Espagne, par exemple le Basque est un marin aventurier, le Levantin un gai jardinier, le Catalan un habile commerçant et le Cantabre un montagnard sentimental"(2). L'aventure du voyage se trouve résumée à une opération de classement. Chaque curiosité, chaque élément à visiter est étalonné en fonction de son degré de prestige et d'authenticité. Monuments, hommes, paysages sont évalués à la même aune culturelle.

Cette démarche de classement ne se limite pas aux seules choses à voir. Elle gère également, dans certains types de guides, l'ordinaire du touriste. Le boire, le manger, le dormir ne sont pas des moments laissés au hasard du voyage et font, eux aussi, l'objet d'une opération de normalisation. Ainsi J.F. Hirsch remarque, en faisant l'analyse du guide gastronomique Michelin, qu'il délivre "une avalanche numérative qui pose des égalités simplistes entre le réel et son compte rendu par une somme de données chiffrées, qui, à la limite sous couvert d'information objective, réduirait le plus fabuleux haut lieu à un lieu-marchandise tout entier contenu dans sa capacité d'hébergement évalué en lits de toute catégorie et tous tarifs"(3). Le guide de voyage est complet dans la mesure où il prouve sa capacité à prendre en charge l'ensemble des fonctions de survie. L'objectif du guide est ainsi déplacé. L'excellence d'un guide ne tient plus essentiellement dans la médiatisation des informations sur la "chose à voir" mais sur son aptitude à gérer l'ensemble des activités quotidiennes du touriste.

Enfin, dans "la chose à voir" le guide de voyage valorise presque exclusivement la dimension historique. Comme pour les autres lieux de recensement du patrimoine (du dictionnaire au musée), le guide classique n'enregistre l'avènement d'oeuvres nouvelles qu'en respectant un certain délai. Cette prudence garantit alors la côte culturelle des éléments cités. Les données politiques contemporaines du pays visité sont rarement présentées dans le guide du voyage. Un régime de didacture en place n'entame en rien les vertus touristiques d'un pays donné. Le guide touristique classique, sous prétexte de dénombrer les objets touristiques, se réfère dans les faits à une dimension atemporelle de l'histoire, comme le souligne R. Barthes à propos du Guide Bleu : "il ne répond en fait à aucune des questions qu'un voyageur moderne peut se poser en traversant un paysage réel, et qui dure. La sélection des monuments supprime à la fois la réalité de la terre et celle des hommes, elle ne rend compte de rien de présent, c'est-à-dire d'historique, et par là, le monument lui-même devient indéchiffrable, donc stupide"(4).

Exhaussés dans l'intemporel, les monuments, les sites touristiques sont frappés de solennité, acquièrent, comme le dit P. Bourdieu à propos

(1) R. Barthes, Mythologies, Paris : Seuil, 1957, pp. 121-125 (Points).

(2) op. cit., p. 122, à propos du Guide Bleu sur l'Espagne.

(3) J.F. Hirsch, Du pèlerin au routard, in Les Temps Modernes, Paris : 1981, n° 416, p. 1613.

(4) op. cit., p. 123.

des oeuvres d'art exposées dans les musées, "une signification sociale qui fait de la visite une véritable obligation"(1). L'insertion dans le guide de voyage produit "un surcroît de valeur qui est conféré aux oeuvres par la mise en vue extra-quotidienne" et par les manifestations publiques de solennisation"(2). L'effet d'affluence, les contraintes de la visite (silence, parcours fléché, accès monnayé) désignent l'objet culturel comme une valeur méritant une reconnaissance unanime. Le guide de voyage participe à cette opération de consécration en transformant l'objet quotidien en symbole culturel.

Le guide de voyage répond ainsi à une double fonction : en collectionnant les objets à voir et les références propres à une culture cultivée, il diffuse une image particulièrement sélective du savoir nécessaire sur une culture étrangère; en annulant l'étrangeté, en dispensant le touriste d'une lecture hasardeuse des valeurs, il gratifie son utilisateur d'une approche sécurisante de l'inconnu.

Découvrir l'espace étranger.

A travers cette analyse succincte de certains types de guides de voyage, c'est le mode d'appréhension d'une réalité étrangère que nous souhaitons ici interroger. Comme le souligne J.F. Hirsch, le guide de voyage "maintient le rassérénant contact symbolique avec la mère patrie, en ceci que c'est à travers votre appartenance nationale qu'il vous présente le pays que vous visitez"(3). Le guide est en quelque sorte le cordon ombilical qui rend possible la sortie en pays étranger. Les guides touristiques "renvoient à cette façon que tout voyageur a peu ou prou (et qui elle aussi est en perpétuelle évolution) de voir le monde selon ce qu'il attend de lui, ce qu'il suggère en tirer : le guide de voyage est un reflet fidèle de notre mode de consommation de l'étranger"(4). Bien que s'entourant d'un appareillage conceptuel accréditant l'idée de son objectivité, le guide de voyage s'organise selon les grilles de la culture maternelle de son auteur et de ses lecteurs.

D'autre part, le guide de voyage renvoie à une gestion rationnelle, de l'espace et du temps. Il stigmatise la rencontre aléatoire, la déambulation sans but, dramatise l'égaré. A travers le guide se trouve écartée l'acquisition des connaissances sur le mode des essais et des erreurs, des tâtonnements, des approximations du sens. C'est pourtant par ce type d'approche que passe l'appropriation d'un lieu. Or le guide ne propose qu'un regard extérieur à l'objet qu'il décrit, faisant l'économie d'une découverte impliquant personnellement le touriste. Or, cette confrontation personnelle avec la réalité étrangère n'est-elle pas essentielle aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves d'une classe de langue ? Pour l'enseignant, il s'agirait d'acquérir une expérience non livresque, une pratique de la découverte, une curiosité minutieuse. Or ces qualités ne sont peu sollicitées dans la formation professionnelle actuelle des professeurs de langue. Il n'y a pas, à ma connaissance, d'épreuve scolaire qui encourage l'enseignant à être un observateur attentif du quotidien ! Cette attitude de disponibilité et d'ouverture face à une réalité étrangère peut être amorcée à travers la découverte personnelle d'un espace inconnu. Cela implique que les comportements de grégarité, de passivité et d'irresponsabilité souvent engendrés par les intermédiaires culturels classiques soient abandonnés. De cette façon, l'espace parcouru par l'enseignant/touriste ne devrait pas se trouver réduit aux ilots pratique-

(1) P. Bourdieu. L'amour de l'art. Paris : Editions de Minuit, p. 135 (Le sens commun).

(2) op. cit., p. 135.

(3) op. cit., p. 1611

(4) op. cit., p. 1652.

ment réservés au flux touristique mais coïncider plus étroitement avec l'espace parcouru par la population autochtone.

Pour l'élève, il s'agirait de lui proposer une formation cohérente en lui enseignant non seulement une langue mais l'attitude qui lui permette de l'utiliser avec une pleine efficacité. L'école a-t-elle pour mission de former de futurs clients pour les circuits organisés et autres visites de groupe ? Elle doit plutôt apprendre à affronter le risque. Celui de communiquer avec un interlocuteur inconnu, de s'ouvrir des chemins personnels dans un espace non familier, de se mesurer avec le non-prévisible.

Dans une démarche autonome de découverte, le recensement du "spécifiquement national" passe au second plan. C'est d'abord la constitution d'une expérience personnelle qui est l'enjeu essentiel. C'est une démarche patiente, peu spectaculaire, difficilement évaluable. Mais elle peut être considérée comme un entraînement à l'observation des phénomènes complexes de la vie quotidienne d'une culture et reste de ce fait peu compatible avec la recherche inquiète et pressée des particularités locales qui n'aboutit la plupart du temps, qu'à la confirmation des stéréotypes déjà acquis sur la culture étrangère.

Geneviève ZARATE

NOUVELLES EDITORIALES

Chez les éditeurs :

- | | | |
|---|---|---|
| <u>La vidéo pour quoi faire ?</u>
dans un stage, dans une école... | M. Maurice, P. Lowy,
C. Girod, J. Irlande,
A. Kempf, M.C. Moreau,
M.G. Philipp, J. Sombrin,
C. Zaïdman. | PUF, 1982, 253p. |
| <u>L'argumentation écrite :</u>
Expression et communication | H. Portine | Hachette/Larousse
Coll. FDLM/BELC
1983, 160p. |
| <u>Analyses de discours :</u>
Lecture et expression | J.C. Béacco
M. Darot | Hachette/Larousse
Coll. FDLM/BELC
à paraître |
| <u>L'immeuble :</u> suite à l'expérimentation,
publication de fiches pédagogiques. | F. Debyser | Hachette/Larousse
Coll. FDLM/BELC
à paraître |
| <u>Lectures de récits :</u> sémiotique, linguistique et textes littéraires. | A. Ali Bouacha
D. Bertrand | Hachette/Larousse
Coll. FDLM/BELC
à paraître |
| <u>A L'écoute de ...</u>
l'entretien et l'interview
1 livret + cassette | M. Lebre | Clé International
à paraître |
-
- ### Traductions :
- | | | |
|---------------------------------|----------------------------|--|
| <u>El video en la ensenanza</u> | La vidéo pour quoi faire ? | Editorial Planeta |
| <u>Das Mietshaus</u> | L'immeuble | DAF, n° 1 d'une revue
d'allemand langue
étrangère. |
-
- ### Nouveautés BELC 1984, multigraphiés à paraître :
- | | |
|---|-------------------------------|
| - <u>Simulations globales :</u> méthodologie, idées de thèmes, expérimentations et réalisations (Fév. 1984) | J.M. Caré
F. Debyser |
| - <u>Le cirque :</u> une simulation globale pour enfants sous la forme d'un cahier d'exercices (Mars 1984) | J.M. Caré
C. Mata Barreiro |
| - <u>Le journal télévisé :</u> sa mise en forme ; quelques pratiques de classe. | C. Compte
J. Mouchon |
| - <u>Soixante minutes, soixante voix :</u> la présence des voix, la force des évocations, les réalités de la langue... pour mieux entendre le français. | J.L. Malandain |
| - <u>Animation, vidéo :</u> réaliser des dessins animés en vidéo pour l'enseignement du FLE. | C. Compte
J. Maifrédy |

- Des parisiens ont la parole, (Interviews de parisiens d'âge et de milieu socio-culturel différent.)
Cassette + livret pédagogique (fiches de l'élève, fiches du maître) C. Estrade
M. Lebre, J. Verdol
- Français d'aujourd'hui : le langage des jeunes, les conversations familiales, les médias et la chanson illustrent la créativité lexicale, la variation linguistique et la diversité des usages en français contemporain.
Cassette + livret du professeur M. Darot
- Un quartier de Paris : les implicites dans le quotidien.
Cassette + livret pédagogique. M. Troutot
G. Zarate

stages & missions 82

I - A L'ETRANGER

4-8 janvier	NORVEGE Stavanger	Stage pour professeurs Norvégiens.	F. DEBYSER
3-13 janvier	CAP-VERT Praïa	Réforme des programmes de français et élaboration de matériel didactique et évaluatif	J.C. MOTHE
11-25 janvier	ITALIE Pavie-Vincenza Venise-Bologne	Créativité et techniques d'expression. (Séminaires pour professeurs de l'enseignement secondaire)	J.M. CARE
17-19 janvier	BELGIQUE Gand	Evaluation des compétences langagières. (Stage pour professeurs belges)	J.C. MOTHE
18-23 janvier	U.R.S.S. Moscou	Tendances actuelles de la didactique du F.L.E. (Interventions à l'Institut M. Thorez, l'Université de Moscou et à l'Institut Pouchkine - russe langue étrangère)	F. DEBYSER
18-23 janvier	YUGOSLAVIE Belgrade	Stage de recyclage pour professeurs de français de Serbie.	A. GAULLIER
24-27 janvier	ITALIE Aoste	Evaluation et examens d'après les nouveaux programmes valdotains d'enseignement du français.	J.C. MOTHE
4-5 février	BELGIQUE Gand	Utilisation de la télévision (Stage pour professeurs belges)	C. COMPTE
14-16 février	BELGIQUE Alost	Evaluation des compétences langagières (Stage pour professeurs belges)	J.C. MOTHE
16-20 février	R.F.A. Berlin Hambourg	Créativité. Stage pour professeurs du secondaire. Séminaire pour professeurs d'universités populaires.	J.M. CARE
21-27 février	ESPAGNE	Créativité. (Stage pour professeurs de français de Catalogne)	C. ESTRADÉ

24-25 février	SUISSE Soleure	Réunion de spécialistes pour définir une formule de stages de perfectionnement à l'intention des maîtres du primaire.	A. GAULLIER
29 janvier- 4 février	EGYPTE Le Caire	Etude du projet de remaniement des manuels nationaux de français.	J.C. MOTHE
1er-6 mars	ITALIE Savone	Projet d'animation créativité-télévision. (Opération "Arc-en-Ciel)	C. ESTRADE
3-6 mars	ITALIE Turin, Milan Savone	Projet d'animation créativité-télévision. (Opération Arc-en-Ciel)	F. DEBYSER
3-4 mars	BLEGIQUE Courtrai	Approche communicative. (Stage pour professeurs belges)	J.J. BRUNN
8-10 mars	BELGIQUE Malines	Utilisation de documents authentiques dans l'enseignement professionnel et technique. (Stage pour professeurs belges)	J.L. MALANDAIN
14-16 mars	BELGIQUE Gand	Evaluation des compétences langagières. (Stage pour professeurs belges)	J.C. MOTHE
21-23 mars	BELGIQUE Anvers	Utilisation de documents authentiques dans l'enseignement professionnel et technique.	J.L. MALANDAIN
26 mars- 2 avril	KENYA Nairobi	Forum sur l'enseignement du français au Kenya (Présidence de la Délégation Française)	F. DEBYSER
27 mars 3 avril	AUTRICHE Raach	Civilisation. (Stage pour professeurs autrichiens)	G. ZARATE
28 mars- 25 avril	U.R.S.S. Moscou	Pédagogie des textes littéraires. (Stage pour professeurs soviétiques à l'Institut M. Thorez).	D. BERTRAND
3-12 avril	R.A.E. Le Caire	Conférences sur la pédagogie du F.L.E.	F. DEBYSER
4-9 avril	SUISSE Bellinzona	Stage de documentation pour enseignants du secondaire inférieur.	F. de CHARNACE
6-7 avril	ITALIE	Conférences sur "Langues de spécialité ou discours de spécialistes" dans le cadre de la semaine du livre français.	M. DAROT
13-21 avril	MAROC Rabat	Examens pour le français complémentaire dans les Facultés de Rabat (suivi du séminaire de novembre 81)	J.C. MOTHE

17-23 avril	LIBERIA Monrovia	Séminaire pour les professeurs de français du Libéria.	J. DAVID
18 avril- 15 mai	U.R.S.S. Moscou	Méthodologie du F.L.E. et utilisation de documents bruts imprimés, sonores ou animés. (Stage pour professeurs soviétiques de l'Institut M. Thorez)	J.L. MALANDAIN
20-22 avril	LUXEMBOURG	Intervention dans le cadre du programme de méthodologie des élèves-maîtres du Centre Universitaire du Luxembourg.	J.M. CARE
23-28 avril	AUTRICHE Graz	Linguistique, grammaire et civilisation. (Stage pour professeurs autrichiens)	A. IBRAHIM
28-30 avril	ESPAGNE Barcelone	Evaluation des compétences de communication. (Journées pédagogiques nationales de l'Université de Barcelone)	J.C. MOTHE
1er-6 juin	R.F.A. SchbBSchney BAL de Munich	Civilisation : analyse de méthodes et exploitation de documents authentiques. (Stage pour les professeurs de Volkshochschule)	G. ZARATE
28 juillet- 20 août	MAROC Rabat	7è Institut de Linguistique International organisé par l'A.U.P.E.L.F.	M. DAROT
3-10 sept.	URUGUAY Montevideo	Approches communicatives et techniques de simulation. (Semaine pédagogique organisée par l'Alliance Française)	F. DEBYSER
18 septembre- 2 octobre	PORTUGAL Porto Coimbra	Créativité. Séminaires pour professeurs portugais.	C. ESTRADE
19-24 sept.	ITALIE Aoste	Evaluation des compétences langagières. (Stage pour professeurs valdotains)	J.C. MOTHE
26 sept.- 2 octobre	PORTUGAL Lisbonne	Pédagogie de la lecture et enseignement de la grammaire. (Séminaire pour professeurs portugais)	H. PORTINE
28 sept.- 9 octobre	ITALIE Rome Naples Messine	Evaluation dans la classe de langue. (Stages pour professeurs italiens)	J.C. MOTHE
30 sept.- 2 octobre	ITALIE	Mise au point du document vidéo sur l'opération "Arc-en-Ciel".	F. DEBYSER

3-10 octobre	PAYS-BAS	Série de séminaires sur l'entraînement à l'expression orale pour professeurs du secondaire.	J.M. CARE
4-19 octobre	CUBA La Havane	Cours de méthodologie et recherches linguistiques.	M. DAROT
1er-3 nov.	ITALIE Milan	Deux Conférences Internationales organisées par les Oxford Institute et la Commission Psycholinguistique de l'A.I.L.A.	M. J. CAPELLE
3-9 nov.	R.F.A. Munich Heidelberg	Jeu, langage et créativité. Stages pour professeurs de l'enseignement secondaire. Conférence à l'Institut Français. Séminaire pour professeurs d'universités populaires.	J.M. CARE
4-6 nov.	SUISSE Lausanne	Congrès de la Société Suisse de recherche en éducation : "Sémiotique et pédagogie de la lecture".	D. BERTRAND
22-26 nov.	BELGIQUE Blankerberge Anvers	L'écrit dans la communication. (Stages pour professeurs belges)	H. PORTINE
29 nov.- 3 décembre	LUXEMBOURG	Techniques d'expression. (Stage à l'Institut pédagogique du Luxembourg)	J.M. CARE
2-3 décembre	BELGIQUE	Approche communicative. (Stage pour professeurs belges)	F. DEBYSER
5-11 décembre	PORTUGAL Lisbonne	Techniques d'animation et méthodologie du F.L.E. (Séminaire pour formateurs portugais)	J.M. CARE
5-11 décembre	HONGRIE Budapest	Evaluation en F.L.E. (Stage pour professeurs hongrois)	J.C. MOTHE

II - EN FRANCE

12 janvier	ROYAN	Documentation dans le cadre du stage de janvier de méthodologie du FLE au C.A.R.E.L..	F. de CHARNACE
13 janvier	BORDEAUX	Documentation dans le cadre du stage annuel de méthodologie à l'Université de Bordeaux-III (DAEF et certificat supérieur d'utilisation des méthodes A.V.)	F. de CHARNACE
28-30 janvier	COMPIEGNE	Journées d'études du C.A.R.E.L. sur la formation en langues pour adultes.	F. DEBYSER

23 février	CAEN	Du dialogue des cultures à la démarche. Intervention dans le cadre d'un stage du CEFISEM à l'École Normale de Caen.	G. ZARATE
23-25 février	STRASBOURG	Réunion du Conseil de l'Europe.	F. DEBYSER
3 mars	BORDEAUX	Présentation des tests Orange 2 à l'Université de Bordeaux-Talence	J.C. MOTHE
16-17 mars	AMIENS	Participation aux débats sur "la ségrégation par la langue" organisés par l'Université de Picardie et la revue "Langage et Société".	H. PORTINE
27 mars	POITIERS	Documentation dans le cadre du stage extensif de méthodologie audio-visuelle à l'Office Audio-Visuel de l'Université de Poitiers.	F. de CHARNACE
1-2 avril	LYON	Séminaire sur "Argumentation logique" à l'E.N.T.P.E.	M. DAROT
30-31 mars	MONTPELLIER	Intervention auprès de stagiaires africains du Centre de formation de l'Université Paul Valéry.	J. DAVID
29-31 mai	LILLE	Congrès de l'A.F.E.T. - Présentation du journal vidéo de Gennevilliers.	M. MAURICE
17-18 juin	MONTPELLIER	Séminaire ayant pour thème "Emploi du futur" organisé par l'A.N.E.F.L.E. à l'I.A.M.N.	M. DAROT
19 juillet	ANGERS	Documentation - Université Catholique de l'Ouest.	F. de CHARNACE
5-6 novembre	PARIS	Communication à l'occasion du Colloque sur le "Discours Radiophonique" organisé par le Centre d'Analyse du Discours.	M. LEBRE J.L. MALANDAIN

stage annuel

Extrait du B.O.E.N. n° 45 du 15/12/1983.

Candidatures au stage annuel de formation de professeurs-conseillers ou animateurs dans le domaine du français langue seconde ou langue étrangère, organisé par le bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises dans le monde (BELC), pour l'année 1984-1985.

A la demande du ministère des Relations extérieures, direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques, et du ministère de l'Éducation nationale, direction de la Coopération et des relations internationales, le bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises dans le monde (BELC) organisera en 1984-1985 un stage d'une année scolaire destiné à la formation de professeurs conseillers ou animateurs dans le domaine de la diffusion du français langue seconde ou étrangère.

Le programme de formation de ce stage inclut :

1. Des activités d'enseignement centrées sur la pédagogie, la didactique et la méthodologie du français langue étrangère ;
 - des activités pratiques de manipulations et de productions faisant appel aux technologies modernes utilisées dans l'enseignement des langues ;
 - des séminaires de réflexion théorique consacrés à des disciplines (linguistique, sociolinguistique, anthropologie culturelle, sémiotique, ect.) permettant d'éclairer la recherche et les pratiques de la didactique des langues.
2. Une prise de contact avec les divers centres et organismes français de recherche ou d'enseignement et de formation spécialisés en didactique des langues et en français langue étrangère.
3. Une formation spécifique, destinée aux professeurs français et aux étrangers intéressés, préparant ces enseignants à des actions nouvelles d'innovation en faveur de la promotion de la langue française à l'étranger.
4. Une formation à l'animation et à la formation de formateurs.
5. Des activités pédagogiques "sur projets", qui impliquent pour chaque stagiaire, au cours de l'année de stage, une participation à la réalisation en équipe d'une recherche, d'une production, d'une intervention de type recherche active ou d'une opération d'animation linguistique présentant un caractère formateur, en relation directe avec l'enseignement du français et la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger ou avec la prise en compte d'actions de réciprocités linguistiques et culturelles complémentaires.

Cette formation s'adresse à des personnels enseignants agrégés, certifiés ou PEGC qui souhaitent effectivement, à l'issue du stage, exercer à l'étranger, en tant qu'attachés linguistiques, des fonctions de coordination, d'animation et de recherche dans un pays où le français est enseigné comme langue seconde ou étrangère.

Seront de préférence retenues les candidatures des personnels en position d'activité ou de détachement en France, en service dans les TOM, mis à disposition de la direction de l'Enseignement français en Allemagne - DEFA - en poste à l'étranger, en disponibilité ou en congés pour études, occupant ou ayant occupé un poste dans le domaine de la formation des maîtres étrangers et ayant, si possible, participé à l'un des stages d'été organisés par le BELC ou le CREDIF.

L'attention des candidats est appelée sur le fait qu'ils devront demander, à l'issue du stage, à exercer les tâches définies plus haut dans les régions suivantes :

- Afrique francophone,
- Afrique anglophone,
- Maghreb,
- Moyen-Orient,
- Asie - Océanie,
- Amérique latine,
- Amérique du Nord,
- Europe de l'Ouest,
- Europe de l'Est.

Les candidats en poste à l'étranger devront adresser leur demande, par la voie hiérarchique, au ministère des Relations extérieures, direction du Français, sous-direction de la politique linguistique, DF/LG5, 23, rue La Pérouse, 75116 Paris. Les dossiers de candidature devront parvenir au ministère des Relations extérieures avant le 15 février 1984, délai de rigueur.

Les candidats en position d'activité ou de détachement en France, en service dans les TOM, mis à la disposition de la DEFA, en disponibilité ou en congés pour études, devront adresser leur demande, par la voie hiérarchique, au ministère de l'Education nationale, soit à la direction des Personnels enseignants à gestion nationale des lycées et collèges, bureau DPE 12, 34, rue de Chateaudun, 75436 Paris cedex 09, pour les professeurs agrégés

et certifiés,, soit à la direction des Collèges, bureau DC 8, 107, rue de Grenelle, 75007 Paris, pour les PEGC. Ces candidats devront en même temps s'engager à solliciter, pour l'année scolaire 1985-1986, un poste à l'étranger correspondant à la formation reçue.

Vous trouverez en annexe les modèles de formulaires d'engagement et de notices de candidature selon lesquels les dossiers devront être établis. La date limite de réception des dossiers de candidature est fixée au 15 février 1984.

Pendant la durée du stage, les stagiaires percevront leur rémunération au taux du lieu de leur affectation administrative.

Le nombre d'emplois destinés soit au remplacement des candidats sur leur poste en France, soit à leur rémunération pour les candidats réintégrés est de dix-sept pour les certifiés ou agrégés et de deux pour les PEGC. Pour ces derniers, des emplois de remplacement seront mis à la disposition des recteurs d'académie dont relèvent les stagiaires (académies d'exercice ou de rattachement pour les PEGC détachés).

Pour le ministre et par délégation :
Le directeur de la Coopération
et des relations internationales,
R. GAINARD.

(ANTHOBELC 7 - FEV. 84 - 193pages - 35 F.)

CONCEPTION	: Denis BERTRAND Jean-Marc CARE
DACTYLOGRAPHIE	: Françoise HERNIOU
DUPLICATION	: Dominique BATTINI
RELIURE	: Marc COMA Claudine de LACROIX

La maquette de couverture a été réalisée par J.C. BOUCAUD. Nous remercions les éditions CASTERMAN pour nous avoir aimablement autorisé à reproduire la vignette de la page 183. La reproduction, même partielle des articles de ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable © BELC 1984. Ce numéro a été tiré à 550 exemplaires sur Offset ADAST Dominant 414 et relié sur matériel ORPO.

ANTHOBELC : Anthologie des travaux du BELC.

ANTHOBELC 1, 1979	EPUISE
ANTHOBELC 2, 1980	EPUISE
ANTHOBELC 3, SPECIAL STAGES	40.00
1980, multigr. (2 Fasc., 20F chacun)	
ANTHOBELC 4, mars 1981, multigr.	30.00
ANTHOBELC 5, juin 1982, multigr.	30.00
ANTHOBELC 6 EDITION SPECIALE : Points de vue sur l'Interculturel : ouvrage collectif coordonné par G. ZARATE, 1983, multigr.....	17.00

Pour recevoir la revue aux dates de parution, écrire au BELC, Service des Ventes, 9 rue Lhomond - 75005 PARIS en précisant bien lisiblement votre adresse. Les prochains numéros vous seront adressés régulièrement.

