MARS 1980

ANTHOBELC 2

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

PEDAGOGIE, FORMATION, FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

travaux du belc, 9 rue Thomond 75005 Paris

120. P R A T I Q U E S

J.J. FRECHE — *Techniques éditoriales* — p. 119

C. GIROD, S. LIEUTAUD, H. WEGENER — *Compétence de communication et méthodes actives* — p. 137

A. IBRAHIM — *Un professeur à l'école des journalistes* — p. 159

P. LOWY, M. MAURICE, G. PHILIPP — *Scolarisation, animation et identité des enfants de travailleurs immigrés (II)* — p. 177

P. LOWY — *Vidéo et formation* — p. 203

F. DEBYSER — *Pour une grammaire de l'insulte* — p. 231

J.C. BEACCO, M. LEBRE, S. LIEUTAUD, J.L. MALANDAIN — *Allumettes et biscottes* — p. 239

250. D O C U M E N T A T I O N

D. BERTRAND, C. HERY-CAILLARD — *Bibliographie : Analyse textuelle Analyse de récit* — p. 249

255. S T A G E S E T M I S S I O N S

A.M. MOISAN — *Missions 1979* — p. 255

MARS 1980

dans ce numéro :

Anthobelc II (première dynastie) diffère d'Anthobelc I qui était constitué de fonds de tiroirs, fonds parfois précieux ou rares mais qui reflétaient plutôt la production et la réflexion des deux années précédentes que celle de l'année en cours. Avec ce deuxième numéro, qui ne présente à quelques exceptions près que des inédits, nous sommes en train, sans l'avoir voulu, d'enfanter une revue, d'autant qu'Anthobelc III est déjà en chantier. Aussi aimerions-nous avoir les réactions des lecteurs et sympathisants afin qu'ils nous orientent de leurs suggestions ; un certain nombre d'entre eux n'ont-ils pas précisément fait jadis ou naguère un stage d'"orienteurs" au B.E.L.C. ?

F. DEBYSER

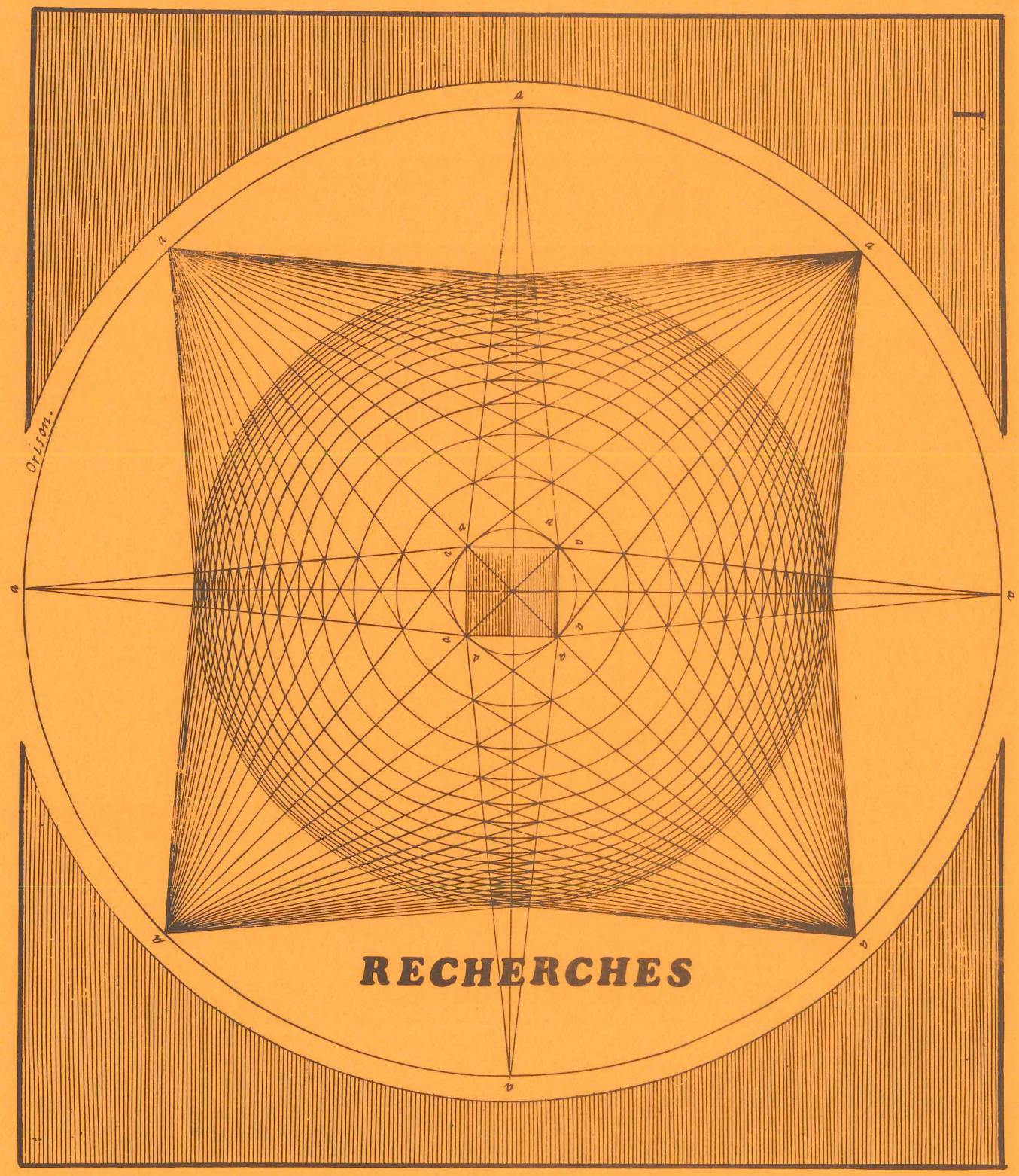
P.S. Brève nouvelle du B.E.L.C. Anne Hénault, Simone Lieutaud et Pierre Lowy ont quitté récemment le B.E.L.C. Sont arrivés, Denis Bertrand, André Kempf et Geneviève Zarate.

000. R E C H E R C H E S

J.C. BEACCO	Ralentir travaux	p. 1
J.M. CARE F. DEBYSER	Lire la rue dans la rue	p. 15
A. IBRAHIM	Contrastive, paraphrase et imparfait	p. 23

050. M E T H O D E S E T D O S S I E R S

D. BERTRAND M.A. BOUACHA	L'assassin désintéressé : Bill Harrigan	p. 49
J. DAVID	Réflexion sur le contenu lexical d'un ensemble méthodologique	p. 79
F. DEBYSER	Les conversations de Paulette et Victor	p. 87
J.L. MALANDAIN	Manipulations ludiques des formes verbales	p. 93
J.M. CARE J.L. DUBOS J. IRLANDE	Mesdames et Messieurs, bonsoir !	p. 113
C. GIROD S. LIEUTAUD	Etre vieux en France.	p. 117



S. RECHERCHES . RECH

RALENTIR TRAVAUX

Le moment est sans doute venu d'évaluer, au moins provisoirement, le renouvellement que l'approche dite communicative est susceptible d'apporter à l'enseignement du Français langue étrangère. Cette perspective qui a cristallisé des réponses à des interrogations jusqu'alors diffuses (relatif désenchantement devant l'audio-visuel, par exemple) et qui constitue un corps structuré d'hypothèses explicites est maintenant connue d'un large public. Objet de tentatives d'expérimentation de plus en plus nombreuses, elle est effectivement devenue un cadre théorique de référence dans lequel s'inscrivent désormais des pratiques. Les malentendus initiaux, nés souvent d'une méfiance spontanée ou instinctive à l'égard de toute solution nouvelle, sont largement dissipés. Au point que certains matériaux pédagogiques récemment publiés çà et là n'hésitent pas à se réclamer de l'approche communicative/fonctionnelle, tant elle est devenue un garant de modernité.

Notre propos pourra passer pour réactionnaire alors qu'il est réactionnel : nous voudrions nous employer ici, sans manichéisme ni passéisme, à critiquer du dedans ces perspectives, que beaucoup ont adoptées d'emblée : cette recherche

d'une meilleure adéquation de l'apprentissage aux apprenants, parée des vertus de l'efficacité et de la rationalisation, exerce un pouvoir d'attraction compréhensible en ces temps d'hésitation. On s'attachera essentiellement à faire état des difficultés qui sont, malgré tout, laissées en suspens, à prévenir des distorsions, en somme à cerner des zones d'ombre.

Selon un mouvement de généralisation, bien prévisible en cette phase initiale de leur diffusion, les stratégies d'apprentissage fondées sur une théorie de la communication langagière tendent à l'universalisme. L'importance de cette réflexion méthodologique est particulièrement sensible dans le domaine de l'enseignement du Français langue étrangère, où elle est en passe de devenir dominante. Bien qu'aucune réalisation concrète de ce type n'ait été largement diffusée (certaines sont en cours mais les comptes-rendus d'expérimentation sont encore de publicité restreinte) les travaux, décisifs en la matière, suscités par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe et qui se situent en amont de toute tentative particulière, n'en ont pas moins eu un impact réel, d'autant plus sensible dans ce vide apparent et momentané. Cette situation risque d'ailleurs de donner naissance à des confusions dommageables : la perspective Niveau-Seuil (et travaux connexes), qui a été présentée comme une actualisation de l'approche communicative, ne saurait être tenue pour la seule possible. Les effets modélisants de telles propositions, cautionnées par l'autorité morale d'une instance officielle comme le Conseil de l'Europe, peuvent être abusivement réducteurs et tendre à enfermer la recherche dans un cadre qui, en tout état de cause, demeure trop spécifique : le Conseil de la Coopération culturelle a été créé par le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe pour coordonner et mettre en oeuvre l'ensemble du programme culturel de l'organisation. La situation est sensiblement différente dans le domaine anglais où des manuels comme Interaction (R. O'Neil, Longman, 1976) ou Strategies (B. Abbs, A. Ayton, I. Freebair, Longman, 1975) mettent en oeuvre l'approche communicative sur des bases voisines, mais non semblables, à celles du Threshold Level. Les enseignants peuvent ainsi mieux se situer. Un tel état de fait justifie donc l'élargissement d'un débat resté jusqu'ici trop confidentiel et dont on ne saurait faire l'économie tant les enjeux en sont décisifs. (Pour une première contribution à cette discussion, cf. H. Besse, Remarques sur les pratiques fonctionnelles, CREDIF, janvier 1978, multigr.)

FONCTIONNEL ET/OU FONCTIONNEL ?

Le premier écheveau à démêler semble être purement terminologique : un certain flottement est constatable dans le domaine français tout au moins, où "fonctionnel" est indifféremment substitué à "communicatif" pour qualifier une approche de ce type. Cette équivalence n'est guère surprenante si l'on considère

que "fonctionnel" n'est qu'un calque de l'anglais " functional", tel qu'il se présente dans le couple "notional- functional", auquel répond approximativement notre "communicatif". L'une et l'autre de ces dénominations renvoient au fait que, dans cette perspective, on ne se propose plus de centrer prioritairement l'enseignement sur l'acquisition de la langue considérée comme un système formel, mais de mettre l'accent sur le sens, sur les règles d'utilisation de la langue (grammaire de la communication), en somme sur le fonctionnement et les fonctions sociales du langage. Brouillage superficiel donc, qui a été souvent relevé, et qui ne traduit pas de distinctions conceptuelles pertinentes.

Cependant il est une acception de "fonctionnel" qu'on peut être amené, au moins dans un premier temps, à distinguer de la précédente, et qui ne manque pas de s'y surimposer. Grossièrement définie, celle-ci se caractériserait par la construction d'objectifs d'apprentissage définis non par des contenus à acquérir mais par des capacités opératoires, des savoir-faire, que l'on souhaite donner à l'apprenant.

Cet effort d'explicitation des objectifs pédagogiques et, pour tout dire, de rationalisation de l'apprentissage, a été introduit en France, et c'est à noter, pour la formation continue des adultes (cf. l'action de B. Schwartz à Nancy, dans les années 1950). Une démarche tendant à la recentration sur l'apprenant par la formulation d'objectifs spécifiables est, bien entendu, susceptible d'application à toutes les disciplines des langues. C'est à une pédagogie par objectifs de ce genre que semblent renvoyer les dénominations largement attestées de English for special purposes, Approches d'un français fonctionnel (Etudes de linguistique appliquée n° 23, juillet-septembre 1976, Didier) ou d'Approches fonctionnelles de l'enseignement du français langue étrangère (Etudes françaises dans le Monde, AUPELF, octobre 1978)

Autre acception donc qui ne saurait recouvrir la précédente ; deux démarches, confondues sous un même qualificatif mais de fait distinctes, puisque procédant de considérations fort éloignées. Ce rapprochement que l'on peut être fondé à considérer comme peu justifié, ne relève cependant pas de l'accidentel : l'approche "fonctionnelle-communicative" et l'approche fonctionnelle sur objectifs" entretiennent des relations complexes dont il convient d'avoir conscience. On ne peut à l'évidence, concevoir d'enseignement sur objectifs, s'agissant de langues étrangères que si ces derniers sont susceptibles d'être analysés en opérations effectuées à l'aide de la langue, en capacités langagières. Des objectifs formulés en termes de contenus strictement linguistiques (parties du discours, structures, lexique, etc.) ne répondent pas à ces conditions d'analysibilité. Mais la conception "fonctionnelle-communicative", qui se donne comme objet la caractérisation des interactions langagières à l'aide d'un jeu fini de paramètres (situa-

tion d'énonciation, rapports entre les interlocuteurs, intentions de communication et actes de parole) peut parfaitement remplir ce rôle. Si les capacités à communiquer sont analysables en ces termes et donc inventoriables et éventuellement classifiables, elles répondent à deux au moins de conditions de formulation correcte d'un objectif pédagogique spécifique. Celui-ci doit comporter : 1°) une description très précise de l'intention pédagogique ; 2°) une description de l'activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ; 3°) une description des conditions dans lesquelles le comportement souhaité de l'apprenant doit se manifester (d'après D. Hameline : Formuler des objectifs pédagogiques mode passagère ou voie d'avenir ? Cahiers pédagogiques, novembre 1976). Une approche"fonctionnelle sur objectifs"de l'enseignement des langues présuppose donc un niveau d'analyse"fonctionnel - communicatif"du langage.

Mais la relation n'est pas simplement univoque : elle serait plutôt à concevoir comme une double implication. En effet, toute élaboration d'un matériau pédagogique se situant dans le cadre"fonctionnel-communicatif"suppose, à son tour, un choix dans les compétences langagières visées. Or une telle sélection est particulièrement malaisée dans le cas de publics d'apprenants non définis par des caractéristiques précises et pour lesquels il est donc hasardeux de déterminer l'emploi qui sera fait de la langue. S'il est relativement facile de formuler des objectifs pour un public de spécialistes, sans contact prévisibles avec des francophones, on en est réduit, quand il s'agit de groupes d'apprenants hétérogènes ou aux contours socio-culturels moins nets, à formuler des hypothèses sur les besoins langagiers à prendre en compte : (le (Niveau-seuil) ne découle pas d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes sociolinguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue ; les auteurs de cette étude ont fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de concertation ; pour valide qu'elle puisse être, une telle procédure conseve bien évidemment un caractère arbitraire et les résultats qu'elle permet d'obtenir sont éminement révisables. (Un niveau-seuil. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976, p. 1-2)

Cela ne signifie pas qu'il faille dénier tout statut scientifique à l'intuition et, après tout, les hypothèses opératoires ont un statut épistémologique, mais, dans ce cas, l'approche"fonctionnelle-communicative"perd de sa fiabilité. La démarche canonique : enquêtes sur les besoins langagiers, construction d'objectifs d'apprentissage, mise en oeuvre pédagogique, qui est constitutive d'une perspective"fonctionnelle sur objectifs"s'applique mal à des publics peu spécifiés, de sorte qu'un méthodologue, armé de la seule analyse"fonctionnelle-communicative"se trouve confronté aux trop classiques difficultés de sé-

lection. On peut certes les tourner par une réflexion a priori fondée sur une probabilité de récurrence de certains échanges ou actes de parole indépendants des circonstances énonciatives ou socio-culturelles, mais alors le détour par des outils comme les Niveaux-seuils est peu économique puisqu'il nécessite un choix au second degré, leurs auteurs tentant de pallier la carence définie plus haut par un inventaire aussi large que possible. On peut aussi avoir recours à une négociation permanente avec les apprenants, qui n'exclut pas d'ailleurs la prévision à court terme (cf. Cloninoclabe : une expérience de classe. P. Anderson, E. Bérard-Lavenne, M. Crétin, C. Girod. Anthobelc 1. 1979. multigr.) Dans l'un et l'autre cas une analyse fine des actes de paroles ne semble pas indispensable (l'inventaire de Notional syllabuses. D.A. Wilkins. Oxford University Press. 1976 est suffisant) puisque plus ceux-ci sont spécifiés, plus ils s'insèrent dans des interactions spécifiques, qu'il est précisément impossible de déterminer au-delà d'un certain niveau de généralité. Quoiqu'il en soit, si le rapport approche"fonctionnelle-communicative"/approche"fonctionnelle sur objectifs"n'est pas de simple présupposition, on ne peut que souscrire à la constatation de Wilkins qui considère que l'approche"fonctionnelle-communicative" présente son maximum d'efficacité et de cohérence dans le cas de publics étroitement spécifiés : it is doubtfull whether global courses (1) provide the most effective field of application on the notional approach (Wilkins, ibidem p. 69) Première limitation donc.

CONTEXTES SCOLAIRES ET PUBLICS SPECIFIES

On peut illustrer ces considérations globales par l'exemple des publics scolaires. C'est là qu'on saisit sans doute le mieux les effets d'inadéquation relative entraînés par une extension de l'approche "fonctionnelle-communicative" hors de son champ d'application privilégié. Il n'est pas certain que les solutions qu'elle propose soient supérieures à celles des approches auxquelles elle tend à se substituer.

Il est difficile de concevoir public plus indéterminé quant à ses besoins langagiers actuels ou à court terme que les apprenants en situation scolaire (premier ou second cycle des établissements secondaires, élèves de 11/12 à 16/18 ans insérés dans un cursus peu ou non spécialisé). Une démarche inspirée de l'analyse "communicative-fonctionnelle "du langage reste a priori concevable, mais elle sera privée par nature de sa composante "fonctionnelle sur objectifs." La prudence s'impose quant à l'utilisation à cette fin des travaux élaborés dans le cadre du Conseil de l'Europe, et les méthodologues et linguistes impliqués dans cette entreprise ne sont pas les derniers à multiplier les mises en garde.

(1) Global courses, définis comme : courses intended for beginners aiming to proceed towards a general and fairly high proficiency of language (Wilkins, ibidem p. 58) et opposés à : special courses, (ibidem p. 69)

Deux des composantes essentielles de ces ouvrages de référence : publics et ou situations/activités langagières, actes de paroles ressortissent aux deux composantes "fonctionnelle sur objectifs" et "fonctionnelle communicative" dégagées plus haut. De telles descriptions relèvent de préoccupations distinctes mais liées jusqu'à un certain point seulement (répertoriation de besoins langagiers probables de publics plus ou moins spécifiés et recherche des réalisations linguistiques possibles des intentions de communication ainsi sélectionnées en fonction des situations de communications retenues). Cette relation ne devrait pas conduire à l'amalgame. Soutenir que les actes de parole retenus dans les Niveaux-seuils sont indépendants des publics puisqu'ils sont une description de la langue (et non plus de certaines utilisations particulières de la langue), c'est procéder à une réduction dommageable. Or il semble que ce soit sur ces prémisses que s'élabore une adaptation du Niveau-seuil français aux contextes scolaires (L. Porcher, Communication au congrès : Competenza communicativa e insegnamento delle lingue. L.E.N.D. Venise, octobre 1978) : la colonne de gauche de Un niveau seuil (désignation des actes de paroles) ne sera pas modifiée ; seules les réalisations langagières correspondant à ces actes seront révisées en fonction de ces publics. D'autres ont déjà souligné la réelle impossibilité qu'il y a à déterminer des besoins communicatifs dans ces situations d'apprentissages :

- aucune échéance prévisible ou même réelle d'utilisation de la langue étrangère apprise ;

- aucune conscience chez les apprenants de leurs besoins langagiers à l'exception peut-être des années qui précèdent immédiatement l'orientation universitaire ;

- hétérogénéité radicale entre l'enseignement courant (celui dispensé en Europe) dans les établissements de ce niveau et l'utilisation du français comme langue d'enseignement (acquisition d'une compétence cognitive à travers une langue véhiculaire non maternelle) où il est clair que les solutions à élaborer ne sont pas justiciables de la seule didactique des langues.

- le choix même de la langue à apprendre est effectué le plus souvent non par les intéressés mais par les adultes en fonction de l'utilité supposée de chaque langue, degré d'utilité déterminé à son tour par le statut sociologique des langues dans un contexte culturel particulier, donc par une représentation idéologique (cf. sur ce point : Etude de la demande de formation en langue étrangère de la population adulte de l'agglomération grenobloise. J. Billiez, B. Michel, N. Vaglia, J.L. Verdier. Centre de didactique des langues de l'Université des langues et lettres de Grenoble. 1975. En particulier II° partie, 2 : image des langues) ; ces considérations sont d'évidence, et elles ont suscité des hésitations perceptibles. Cependant on est passé, en ce qui concerne

le Conseil de l'Europe, du "Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes" (1973), à la possibilité de viser un public scolaire : "Another variant of the threshod level. which would be relevant to a very large class of learners would be one designed to meet the needs of publics at secondary schools". (Threhold level. 1975. p. 9) Cette possibilité s'actualise timidement avec Un Niveau-seuil (1976) où cependant ces publics sont pris en considération mais tout aussi clairement considérés comme n'entrant pas dans ce cadre :

1.4. Enfants et adolescents apprenant une langue étrangère dans le cadre scolaire de leurs pays d'origine. Ce groupe de taille reste indéterminé quant à ses besoins fonctionnels en langue étrangère (...)

1.5. Grands adolescents et jeunes adultes dans le cadre scolaire ou universitaire de leur pays d'origine. Ceux qui commencent ou provisoirement l'apprentissage d'une langue en fin d'études secondaires ou à l'université ont en général des intentions et des orientations mieux arrêtées que plus tôt dans leur éducation (...) Mais on n'en est pas pour autant à une définition très précise et très spécifique d'objectifs d'apprentissage. (Un niveau-seuil, p. 48/49)

De cette position nuancée et ambiguë, on passe ... à la réalisation d'une adaptation du Niveau-Seuil à des contextes scolaires (CREDIF, Parution prévue début 1978) dont le coordinateur souligne que peut-être ces élèves n'ont pas besoin d'une compétence de communication en langue étrangère (puisque les contacts avec les francophones demeurent pour beaucoup accidentels, les voyages à l'étranger constituant encore un privilège socio-culturel) et que cette refonte partielle ne vise pas son public naturel de destination (L. Porcher. Communication au congrès de Venise. cf. supra). D'hésitations en dérive, la perspective"fonctionnelle sur objectifs"en vient à être proposée pour des groupes d'apprenants auxquelles elle est visiblement la moins adaptée. Cette extension ne saurait qu'encourager les enseignants à ne prendre les conseils de prudence des auteurs des Niveaux-seuils que pour des artifices rhétoriques relevant de la captatio benevolentiae.

Il ne faut pas se leurrer non plus sur l'universalité des solutions élaborées à partir d'une analyse communicative du langage pour des publics spécifiés où l'enquête sur les besoins langagiers donne à cette dernière sa pleine cohérence. Dans ce cas il est aisé de déterminer des aires d'emploi du langage et donc de construire des objectifs rationnels. Sans entrer à nouveau dans le débat, trop négligé cependant, de la détermination des besoins langagiers (cf. A. Pelfrène et alii. Besoins langagiers des adultes en milieu professionnel. CREDIF 1976. à paraître, et en particulier D. Coste : A propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. Etude de linguistique appliquée, 27 juillet-sept. 77) contentons-nous de quelques remarques banales : des objectifs

d'apprentissage même raisonnables (il semble par exemple y avoir impossibilité technique à donner une maîtrise orale d'une langue étrangère à un groupe-classe d'une trentaine d'apprenants quand on ne dispose que d'un volume de cent heures d'enseignement) et qui n'ont été déterminés ni unilatéralement ni technocratiquement mais en fonction de leur degré d'utilité réelle, ou considérée comme telle, ne satisfont pas tous les apprenants concernés. C'est que l'investissement affectif dans l'apprentissage ou la fonction libidinale ou la motivation, comme on voudra - ne se mesurent pas à l'aune de la rentabilité à court ou à long terme. Objectifs inavouables ou inconscients (émigrer : qui dira la proportion de boursiers ou d'élèves professeurs étrangers qui s'installent en France ? s'informer par le biais de l'acquisition d'une langue étrangère de situations politiques, de phénomènes de société dont les media locaux ne font que sporadiquement état ; et toutes les implications de cette nature que suscite un contact avec une langue étrangère inévitablement interrogeant) enjeux fantasmatiques et imaginaires et pourtant bien réels (peut-être, malgré tous les obstacles actuels ira-t-on, quand même, un jour dans un pays francophone ; donc priorité à l'oral) ou simplement saturation (encore de la physique, mais en classe de langue consommée cette fois sous forme d'articles de revues spécialisées, alors que tout le reste de la semaine est consacré à cet enseignement !) autant de résistances, autant de forces qui viennent battre en brèche l'édifice portant solidement fondé sur une enquête de besoins. Constatation triviale faite depuis longtemps par les enseignants qui exercent dans des classes de ce type et qui ne se sont pas encore fait entendre assez haut. Les commissaires de police de Rome désirent acquérir une compétence en français pour avoir accès aux oeuvres littéraires (besoin induit par le modèle culturel dominant certes, mais qu'y faire ? (A.M. Teneriello, Centre Culturel Français de Rome). Et les ingénieurs de Bucarest prennent un plaisir évident à écouter et à discuter le "Dimanche à "Orly" de G. Bécaud (D. Ionescu. Institut de constructions : l'emploi du laboratoire audio-visuel dans l'enseignement du français technique ; inédit). Autre limite donc - l'affect ou l'idéologie - qui ne suffit certes pas à invalider les nouvelles perspectives qui s'ouvrent - nous n'entendons pas jouer l'irrationnel contre le raisonnable - mais qui esquissent la nécessité d'un au-delà complémentaire du"fonctionnel sur objectifs"pour éviter que la rationalisation ne se mue en enfermement.

APPROCHE FONCTIONNELLE ET DESCRIPTION LINGUISTIQUE

Ces considérations plutôt pédagogiques une fois faites, il est loisible de s'interroger sur les fondements linguistiques de l'approche communicative. On pourra douter de l'intérêt que peuvent présenter les discussions techniques de cet ordre qui demeurent des débats d'initiés et qui, une fois encore, donnent

de la didactique des langues une image distordue en la réduisant à une linguistique appliquée. Il est important de constater qu'à cet égard, l'approche fonctionnelle aussi bien communicative que sur objectifs, s'appuyant entre autres sur la sociologie (analyse systémique, enquêtes sur les besoins langagiers, sociolinguistique) sort du cadre étroit où l'on s'était cantonné jusqu'alors sous l'influence du structuralisme ou des linguistiques formelles. Ce débat serait sans objet si les points en question n'impliquaient les conséquences dont les retombées sur la pratique pédagogique sont directes.

L'avancée mentionnée plus haut se paie aussi d'abandons. Le relatif - et sans doute illusoire - sentiment de sécurité que pouvaient ressentir les enseignants utilisant les linguistiques structurales, génératives ou des relevés statistiques, semble s'être dissipé au contact des perspectives récentes. Un tel désarroi ne saurait être exclusivement attribué à la nouveauté : une part non négligeable de flou entaure les nouvelles descriptions des langues que suppose tout approche axée sur les fonctions communicatives du langage : certains concepts mis en oeuvre à cette fin ne semblent plus relever d'une démarche linguistique dont cependant on se réclame encore. N'étant pas strictement définis, ils ne sont pas contrôlables et ce statut épistémologique incertain fait qu'il est à craindre qu'ils ne répondent pas aux exigences de transmissibilité et de reproductivité de tout processus scientifique.

Ainsi, le concept de notion, d'usage courant dans la littérature communicative, a-t-il des contours indécis. On ne considérera pas l'utilité que peuvent présenter des inventaires où à une notion spécifique correspond un item, de la forme : trajet (*notion*)/*trajet* (*réalisation*), viande (*notion*)/*viande* (*réalisation*), pas plus que celle de leur regroupement en domaines (réutilisation de la démarche de l'Inventaire thématique et syntagmatique du Français fondamental. (R. Galisson. Hachette-Larousse, 1971) Les notions ne sont l'objet que de définitions peu explicites. Wilkins se borne à un vague renvoi (The term notional is borrowed from linguistics where grammars based on semantic criteria are commonly called notionnal grammars. *Notional syllabuses* p. 18, note 13) et subsume sous ce terme les catégories sémantico-grammaticales, les modalités et les fonctions communicatives. (aucune place n'est accordée aux notions dites spécifiques). Par ailleurs, dans les Niveaux-seuils, une même notion peut se trouver distribuée dans les sections grammaire, actes de parole ou notions générales sans qu'une harmonisation ait été effectuée entre ces descriptions parfois divergentes, parfois complémentaires. Quoiqu'il en soit, il paraît difficile de justifier une grammaire sémantique par le simple biais d'une énumération de catégories sémantico-grammaticales dont on ignore d'où elles viennent. Il est à noter que seul Un Niveau-seuil propose une grammaire qui exhibe ses origines théo-

riques et certaines de ses références (Guillaume, Pottier cf. Un Niveau-seuil, p. 235, note 1). C'est uniquement dans ce cas qu'un débat sur la validité d'un cadre de description sémantique peut s'instaurer. Pour le reste, on en est réduit à des conjectures.

Les notions spécifiques peuvent relever de la structuration du lexique : le métalangage utilisé pour les désigner serait constitué par des hyperonymes ou des génériques renvoyant en langue à des paradigmes clos d'items ainsi indexés (par exemple : état (notion) / république, démocratie bourgeoise, monarchie constitutionnelle.... (réalisations)). Mais la relation peut aussi être de simple synonymie, c'est-à-dire non hiérarchisée. La notion éclairer est ainsi monnayable en : éclairer, clarifier, éclaircir, élucider, démêler, débrouiller, etc. Mais de tels inventaires fondés sur des proximités analogiques sont d'avance voués à l'échec puisque les relations de parasynonymie ne sauraient être réparables en langue, mais en discours seulement. Une série comme : les syndicalistes, les travailleurs du livre, les occupants de la rue d'Enghien, les ouvriers du livre, les militants, les salariés, les grévistes (dénominations différentes d'un même groupe ou des sous-groupes qui le constituent) ne constitue une chaîne qu'équivalence, au sens harrissien, que dans le texte où elle peut être établie à l'aide de l'identité des environnements contextuels de ces syntagmes nominaux (ici, l'article du "Monde" : Saisir l'occasion. J.M. Dumont utilisé par S. Moirand, dans Les textes sont aussi des images ... Le français dans le Monde, 137, mai - juin 1978). Il est certain qu'un inventaire notionnel établi en langue ferait apparaître d'autres réalisations du genre : ouvrier (notion)/travailleurs, artisans... (réalisations) dont se trouveraient à coup sûr exclus "grévistes" ou "militants". Or c'est bien à des discours qu'étudiants et enseignants sont affrontés. Enfin de telles notions ne sauraient non plus être considérées comme des descripteurs ou des mots-clés utilisés dans les langages documentaires puisque leur relevé n'a pas été dressé à partir d'un corpus défini de discours qu'elles auraient pour rôle d'indexer.

On se bornera à propos, d'une autre typologie, d'un autre métalangage, ceux relatifs aux actes de parole, à renvoyer à des remarques déjà faites (cf. H. Besse, texte cité plus haut p. 35 et suivantes). Constatons cependant que des actes de parole rangés dans des classes intitulées : dispositions subjectives (assurance, timidité, orgueil, modestie, humilité.... Un niveau-seuil, actes de paroles I. 10.9) dispositions objectives (aisance, difficulté, application. ibidem I.10.10) affectivité (intérêt, appréciation, considération, sympathie, amitié, amour (2)... ibidem I.11) ou, plus globalement emotional relations

( ) Un chanteur, H. Tachan. prétend pour sa part qu"entre l'amour et l'amitié, il n'y a qu'un lit de différence" (Disque Polydor, 2401 127, L'amour et l'amitié.

(greating, sympathy, gratitude, flattery, etc.. D.A. Wilkins Notional syllabuses p. 54) supposent à tout le moins un traité des passions de l'âme ou une théorie des humeurs actualisées et évidemment non ethnocentrique . Cette tendance psychologisante risque de rendre vaine toute description linguistique. Que peut révéler une telle grille appliquée par des enseignants à des échantillons authentiques de communication ? C'est encourager une confusion grave entre description linguistique et commentaire de texte à la mode humaniste d'autrefois. Autre dérive potentielle.

On ne peut aussi que regretter que les travaux du Conseil de l'Europe ne considèrent pas explicitement les modalités. La distinction modus-dictum reprise de Bailly et qui a donné lieu à de nombreuses recherches, est prise en compte dans des ouvrages théoriques (cf. Notional syllabuses) mais c'est aussi révélée opératoire sur le plan concret, dans de multiples expériences de classe centrées sur la compréhension écrite et où il est indispensable, pour construire le sens d'un texte, de bien saisir le rapport que le sujet énonciateur entretient avec les énoncés. Ainsi, une modalité comme l'appréciation est-elle réduite à un acte de parole ou à une notion alors qu'il nous semble clair qu'une telle modalisation fait partie intégrante de tout processus de communication. Autre débat à ouvrir.

A supposer que la dénomination des actes de paroles soit plus fermement établie, c'est-à-dire que soit justifié le découpage du continuum des intentions de communication, le problème de leur description ne s'en trouverait pas résolu pour autant. Or ce choix -autre choix- des réalisations dont chaque acte de parole est susceptible est crucial puisqu'il détermine au moins indirectement le contenu linguistique à enseigner. Les linguistiques ont souligné une difficulté de taille qui, abruptement cernée, est que la langue n'est pas un code au sens où à un énoncé correspondrait une intention de communication et une seule, et vice-versa. On peut même aller jusqu'à dire que " almost any utterance can have almost any fonction in some context and situation." (S.P. Corder. Introducing applied linguistics. 1973). Devant cette diversité considérable d'énoncés réalisant un acte de parole déterminé, quel critère de sélection peut-on retenir ? Curieusement, jusqu'à présent, on a travaillé à l'intuition : le linguiste s'appuyant sur sa propre compétence langagière, décide seul, sans même un contrôle collectif, de ce qu'il convient de considérer comme un énoncé réalisant tel acte et de ce qu'il faut sélectionner en vue de l'apprentissage. On se trouve ainsi renvoyé à des pratiques linguistiques du type de celles qui ont cours dans la grammaire générative et transformationnelle, où le fonctionnement d'une langue est établi à partir d'une série d'exemples créés par l'observateur lui-même et soumis à son seul jugement de grammaticalité. Il est pour le moins paradoxal de voir réintroduire un tel locuteur-auditeur idéal dans une démarche qui précisément s'ancre dans une réflexion sociolinguistique, laquelle se caractérise, extérieurement au

moins, par un retour à l'observation et au corpus. Or il semble bien que seule l'observation soit à même de réduire l'arbitraire de la description des échanges langagiers. C'est à partir d'enregistrements ou de textes qu'il est le plus sûr de déterminer comment un acte de parole se réalise dans une interaction prenant place dans une situation d'énonciation donnée. A cet égard, une tentative comme celle d'E. Roulet (Présentation de Un Niveau seuil, p. 16 et suivantes) d'analyser en ces termes une transcription de conversation demeure par trop isolée, et ne peut être tenue, appliquée qu'elle est à un échange relativement stéréotypé et prédictible (employé et enfant à un guichet de gare), pour une vérification a posteriori suffisante de la validité de Un niveau seuil. Il n'est donc pas étonnant que les expérimentateurs qui se situent dans ce cadre se trouvent déconcertés face à la réalité linguistique : l'inventaire phraséologique proposé par Un niveau-seuil, s'il a le mérite d'exister, ne rend que très mal compte de la communication réelle. Pédagogiquement rentable pour certaines catégories, la notion d'actes de paroles devient moins évidente lorsqu'il s'agit par exemple de l'expression de l'émotivité et pose bien des difficultés pour l'analyse de documents ou de communication authentique. (C. Clodinoclable déjà cité). Une telle enquête est certes de longue haleine, et si recul il y a par rapport aux pratiques linguistiques qui ont présidé à l'élaboration du Français fondamental, il est tout autant imputable à des choix théoriques qu'aux conditions institutionnelles dans lesquelles s'effectue la recherche en didactique des langues.

Il ne faut pas perdre de vue que, dans l'analyse de la communication, le concept d'acte de parole ne constitue qu'un niveau d'analyse, celui des unités minimales discernables dans les échanges langagiers. Ceux-ci se présentent comme des speech events complexes, plus ou moins prédictibles dans leur déroulement. Les règles de consécution de ces actes, esquissées par le classement en actes d'ordre 1 et actes d'ordre 2 de Un niveau-seuil, ne sauraient de plus être établies que pour des interactions en nombre limité, qu'on désigne parfois restrictement sous le terme d'échange :

1.A. Puis-je me servir de votre téléphone ?
2.B. Bien sûr, allez-y.
3.A. Vous êtes trop aimable
4.B. Ce n'est rien.

(Echange réparateur, de structure : 1.A. offense virtuelle, -réparation. 2.B. satisfaction. 3.A. appréciation. 4.B. minimisation. D'après E. Goffman La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public p. 142, Paris 1973). Remarquons aussi avec Hymes qu'un acte de parole n'est pas coextensif à un énoncé (The speech act) represents a level distinct from the sentence (...) and is not identifiable with any single portions of other levels of grammars. (Models of

interaction of language and social life, in Directions in sociolinguistics. 1972) Toutes ces remarques tendent à attirer l'attention des auteurs de matériaux pédagogiques sur les réductions qui peuvent découler d'une analyse en actes de paroles de ce type : un dialogue fabriqué à des fins pédagogiques où à un énoncé correspondrait un acte de parole (comme si les intentions de communication ne pouvaient être multiples et simultanées), où une réplique ne contiendrait qu'un acte de parole, et qui se déroulerait selon des règles de consécution proches de celles de la stichomythie du théâtre classique (sans interruptions, répétitions, paraphrases, topic shadowing, etc.) donnerait une image très appauvrie et, pour tout dire, caricaturale de la réalité linguistique des interactions verbales. Des schématisations de ce type, auxquelles ont donné lieu des syllabuses grammaticaux comme le Français fondamental, sont tout aussi à redouter d'un syllabus notionnel qui se donne comme unité d'analyse des actes et non des macro-actes ou des interactions.

Toutes les réticences exposées ici, toutes les craintes procèdent de la même origine : on ne saurait faire, dans l'analyse de la communication, l'économie d'un niveau où le discours soit véritablement pris en considération y compris dans ses variations socio-culturelles (les "sociolectes" ne sont évoqués dans la plupart des cas que sous la forme minimale d'une opposition binaire poli/formel vs non formel dotée éventuellement d'un terme central : neutre). Une telle analyse du discours est certes malaisée, pour l'oral en particulier, mais des pistes existent déjà qu'il serait rentable d'explorer plus avant (cf. entre autres, une utile synthèse : M. Coulthard. An introduction to discourse analysis, Longman. 1977)

ENVOI

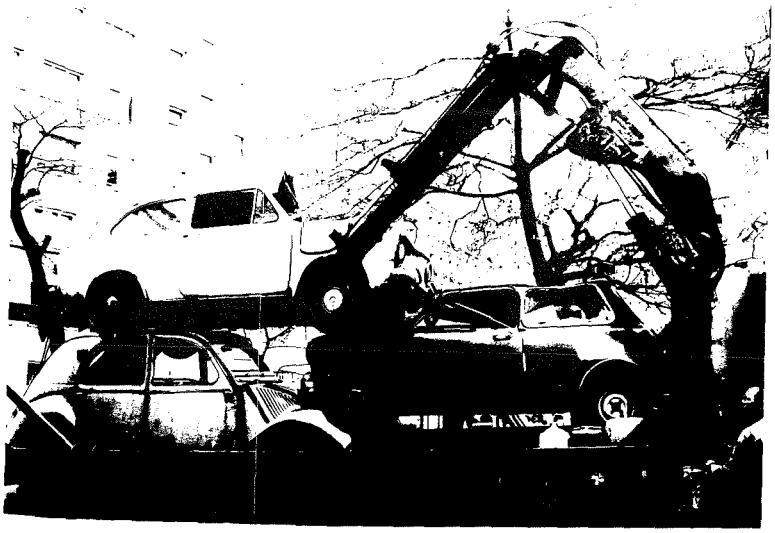
Ce fastidieux catalogue des errances rendues possibles par les incertitudes des réflexions qui fondent l'approche fonctionnelle ou des distorsions qui pourraient résulter d'un emploi mal contrôlé de ces dernières, ne se veut pas démobilisateur. On sait d'ailleurs le peu de cas qui est fait de ces suggestions de prudence par ceux qu'anime un légitime enthousiasme de découvreur.

Il ne nous revenait pas de dresser un bilan des applications de l'approche fonctionnelle à l'enseignement. Si on note ça et là un surcroît de motivation créé par un enseignement qui s'inspire de ces principes, on s'interroge sur la progression des fonctions à mettre en place (pour les débutants en particulier), sur l'acquisition du système formel de la langue qui semble bien négligé, sur la créativité linguistique permise par des supports qui tendent souvent à réduire les interactions langagières à des échanges de formules stéréotypées etc. (par exemple, la communication de M. Lancia au congrès de Venise, déjà cité). Quoiqu'il en soit, cette évaluation là reste ouverte.

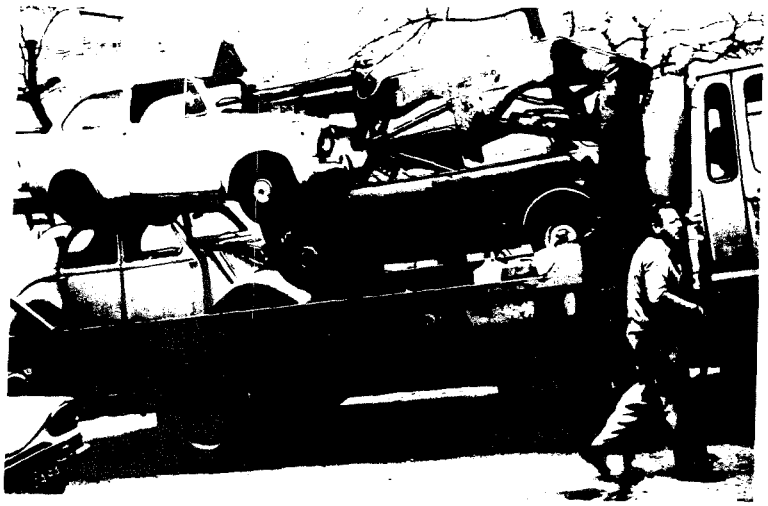
On voudrait pour finir, faire remarquer que cette perspective fonctionnelle est déjà mobilisée en Europe à des fins éducatives. On y voit un moyen de démocratiser l'accès à l'éducation et à la culture et d'harmoniser l'enseignement des langues, un instrument susceptible de "promouvoir l'intégration européenne et la mobilité des populations" (3). Ces nobles objectifs - topoi moralisants de la littérature pédagogique ou déclarations d'intentions obligées - sont, dans le cas présent, à prendre très au sérieux. A un moment où la construction européenne est plus que jamais à l'ordre du jour, on s'étonnera que les enseignants, qui passent pour avoir la fibre politique sensible, ne se soient pas sentis aussi concernés par les incidences institutionnelles d'un tel projet. Le débat s'impose donc, à plus d'un titre, dont le dernier relevé n'est sans doute pas le moindre. S'il n'a pas lieu, les Princes décideront pour les pédagogues.

Jean-Claude BEACCO
B.E.L.C.
Février 1979

(3) - Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes du Conseil de l'Europe 1978 p. 9 ou J.L. Trim. Présentation du Conseil de l'Europe au British Council. Paris, Mars 1977 : "Aims of the project
- to facilitate the free movement of people and ideas in Europe by providing linguistics means of direct interpersonal interaction.
- to provide a framework for close and effective international cooperation in the organization of language learning."



Lire la rue dans la rue



Il faudrait être le Georges Perec d'*Espèces d'espaces* pour inventorier et décrire l'écrit de la rue. C'est toutefois ce que nous avons tenté de faire en prenant pour corpus les cent (et quelques) mètres de rue qui séparent deux locaux du B.E.L.C. du 9 de la rue Lhomond au 6 de la rue Malebranche en haut du Quartier latin, derrière le Panthéon ; cent mètres de rues parisiennes un peu vieillottes, moyennement passantes et moyennement commerçantes et qui sont pourtant un défi à Mac Luhan. Cet espace urbain, à l'examiner de près, est étiqueté de légendes, de plaques, de panneaux, de graffiti qui se chevauchent ou se répondent et ont la touffeur de la forêt symboliste.

Encore n'avons-nous donné à l'écrit de la rue qu'un sens limitatif, excluant de notre enquête les ouvertures trop faciles sur l'écrit qu'offrent les affiches publicitaires et, à plus forte raison, les devantures des marchands de journaux et de libraires.

Dans un premier temps nous avions pensé que l'étude de l'écrit de la rue, pour aller du simple au complexe, passait par le relevé des formes linguistiques pour ne traiter qu'ensuite de la sémiologie des plaques, pancartes et pannonceaux divers. La multiplicité et l'importance des systèmes sémiotiques intégrant ces messages écrits nous sont vite apparues comme surdéterminant à tel point l'écrit pur que l'approche sémiologique des écrits de la rue nous a semblé devoir précéder leur analyse formelle.

Précisons par ailleurs que si cette étude peut apporter quelques indications utiles à ce qui pourrait être un travail sur la « lecture de survie » du touriste étranger ou du travailleur émigré, elle ne se confond pas avec une telle recherche. Lire une partie de l'écrit de la rue est indispensable et fait partie des besoins langagiers élémentaires pour tout étranger qui séjourne en France autrement qu'en voyage organisé, mais il y a, sous l'apparente simplicité de ces documents écrits, bien plus que la transcription graphique d'informations et de notions élémentaires. La lecture de l'écrit de la rue s'adressera donc, suivant des dosages qu'il appartient aux méthodologues de prévoir, à tous les niveaux d'enseignement. (F. D.).

I. Approche sémiologique

La spécificité de l'écrit de la rue réside essentiellement dans les rapports privilégiés qu'entretient le pur linguiste avec tout un ensemble de traits signifiants, de signes visuels et parfois sonores que la sémiologie se

propose d'étudier. A l'inverse de la presse et du livre, l'écrit de la rue n'apparaît jamais dans un entourage et sur des supports neutres et standards. La sémiologie s'est, jusqu'à maintenant, beaucoup préoccupée de l'image. On se souviendra de l'article désormais classique où, partant d'une affiche publicitaire, R. Barthes analysait les rapports entre image et texte, entre iconique et scriptural[1].

Cette double fonction, fonction d'ancrage, de relais et fonction de redondance[2] des signes visuels par rapport aux signes linguistiques est déterminante pour la compréhension de l'écrit de la rue. Cependant, l'aspect sémiologique des signes ne se réduit pas à l'iconique qui, messages publicitaires mis à part, n'est pas omniprésent. La sémiologie de la rue englobe également le graphique : typographie et disposition des signes dans l'espace et ce que nous appellerons ici l'entourage des référents culturels.

C'est dans ce va-et-vient constant entre linguistique, sémiologique et réel, dans cet itinéraire du regard qui va de l'enseigne à la vitrine que se fait la lecture[3].

Essayons, à partir de quatre vitrines photographiées dans une rue de Paris (fig. 1, 2, 3 et 4), de suivre ce regard. Cela devrait nous permettre de dégager des constantes sémiologiques formelles.

Iconique-graphique et référents culturels

Un premier regard, yeux mi-fermés, nous permettra de distinguer ces trois paramètres sémiologiques.

On voit d'emblée que la part de l'iconique pur est très faible : quelques affichettes publicitaires dans la vitrine de la boulangerie et de la parfumerie, des éléments de décoration sans utilité immédiate sauf, peut-être, dans le cas de la « Ferme Ste-Suzanne » (fig. 4) ou l'on a redondance entre le mot ferme et les deux médaillons figurant à gauche et à droite de la vitrine.

Pour l'étranger, il s'agit plutôt de redondance parasite car, c'est par le seul recours aux référents culturels : contenu de la vitrine, qu'il pourra savoir qu'il est

1. In *Communications* n° 4, « Rhétorique de l'image », R. Barthes, Paris 1964, pp. 40-51.

2. Il y a redondance quand linguistique et sémiologique se recoupent parfaitement, se renvoient comme en miroir, c'est l'exemple de la borne de police, de la cabine téléphonique, de la pompe à essence...
Il y a ancrage lorsque les deux types d'information sont complémentaires : c'est l'exemple de la figure 4 où le contenu de la vitrine permet de comprendre que la « Ferme Ste-Suzanne » n'est pas un magasin d'alimentation pour bétail mais une épicerie.

3. Technique de l' « eye-camera » utilisée pour décomposer et mieux comprendre les déplacements du regard.

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Fig. 4

du tout français / 2 / soit -et c'est évidemment pour l'apprenant plus important- on est amené à dire des choses qu'on ne voulait pas dire.

(b) Chercher les contextes où selon cette conception l'imparfait est irremplaçable.

(c) Paraphraser selon les techniques vues plus haut l'énoncé où l'imparfait est irremplaçable jusqu'à ce qu'il soit compris ou au moins jusqu'à ce que l'apprenant puisse s'en faire une idée.

(d) Chercher les équivalents situationnels dans la langue de l'apprenant.

(e) Chercher si dans la langue de l'apprenant il existe un lien nécessaire analogue à celui qui existe en français entre une forme grammaticale quelle qu'elle soit et l'équivalent situationnel obtenu.

(f) Si cette analogie existe établir un lien formel d'équivalence qui désignera à l'apprenant l'élément spécifique qui dans sa langue lui permet de saisir la spécificité des emplois du temps étudié en français(1).

(g) Si cette analogie n'existe pas décrire la différence entre les deux langues sur ce point en désignant à l'apprenant via une série de paraphrases les emplois dans sa langue d'un élément non spécifique qui lui permettra de saisir la spécificité des emplois du temps étudié en français.(2)

Je me limiterai ici aux trois premières étapes. Ce sont les seules qui ne concernent que le français et sont de ce fait communes à toutes les situations d'enseignement.

---

bore plus dans notre usage et qui voudrait que le passé simple soit l'expression aspectuelle du ponctuel. C'est le passé composé qui oppose en français contemporain le ponctuel à l'extension dans la durée et encore faut-il savoir dans quel contexte précis. Le passé simple ne s'oppose plus sur l'axe du temps ou de l'aspect à l'imparfait, encore moins au passé composé. Il s'oppose à ces formes pour tout ce qui touche à la manière de rapporter et à l'attitude de celui qui rapporte, à son degré d'implication dans ce qu'il rapporte.

---

1) J'entends par lien formel la mise en relation de traces morphologiques ou de propriétés syntaxiques. Par exemple : étant donné une situation où le repère temporel est une date ou une durée comportant plusieurs heures, minutes, jours années etc toute apparition en arabe égyptien dans un énoncé d'un inaccompli préfixé en "bé" et précédé de la copule à la forme accomplie correspondra nécessairement en français à un imparfait.

2) Par exemple il n'existe pas en arabe (quel que soit le dialecte, qu'il s'agisse du classique, du moderne ou d'autre chose) de relation formelle possible directement observable entre le conditionnel français et ses équivalents dans cette langue. Ainsi on aura recours à des paraphrases des énoncés hypothétiques qui elles ne comportent pas de conditionnel: ex : a/Mais bien sûr! Si j'étais accompagné j'irais danser
b/ Mais bien sûr qu'accompagné je vais danser!
/b/ est l'élément non spécifique sur lequel portera l'explication.

D'abord, à l'usage exclusif des enseignants et des étudiants dits "avancés" les rouages de la mécanique. Les éléments permettant de construire les paraphrases c'est-à-dire d'expliciter et de situer les uns par rapport aux autres les repères temporels.

	Le repérage par rapport à celui qui parle	La nature aspectuelle ou modale du processus verbal	La jonction avec un autre verbe ($N\text{-}v_2$)
PASSE COMPOSE	A un moment qui est avant le moment de mon élocution	le $N\text{-}v_1$ est un fait une seule fois (verbes à interprétation perfective)	au moment où à un moment qui est (avant + après)
		le $N\text{-}v_1$ (état, sentiment etc) est un fait (v. imperfectifs)	pendant un moment où
		le $N\text{-}v_1$ est un fait qui commence	
	A un moment qui est avant le moment de mon élocution et jusqu'au moment de mon élocution	le $N\text{-}v_1$ est un résultat	
IMPARFAIT	Pendant un moment qui est avant le moment de mon élocution	le $N\text{-}v_1$ est un fait qui dure tout au long de ce moment	
		le $N\text{-}v_1$ est un fait qui se répète tout au long de ce moment	
		le $N\text{-}v_1$ est sur le point d'être un fait	
	Pendant la durée de mon élocution	le $N\text{-}v_1$ est une condition non satisfaite	de $N\text{-}v_2$
		le $N\text{-}v$ introduit un fait qui est après le moment de mon élocution	

REMARQUES
- $N\text{-}v$ est la forme nominale du verbe; si cette forme est difficile dans une langue on peut la remplacer par "le fait de faire" qui a exactement la même valeur.
- Lorsqu'il y a plusieurs verbes dans une phrase c'est le verbe le plus perfectif qui commence la paraphrase quel que soit l'ordre effectif des verbes dans la phrase.
- Certains marqueurs (par ex. QUAND) peuvent modifier les articulations de ce tableau. Dans ce cas ces marqueurs sont considérés comme des opérateurs - au même titre que les temps- et modifient de ce fait la valeur, notamment aspectuelle, de l'imparfait ou du passé composé. Lorsqu'un marqueur est ambigu on ne le reprend pas dans la paraphrase. On donne directement son interprétation par le biais des marqueurs qui le paraphrasent dans cette interprétation (par ex. pour QUAND : au moment où, pendant que, à un moment qui est (avant+après), (à) chaque fois (que).

Avant de passer aux exemples proprement dits, exemples qui permettront avec leurs paraphrases de mieux voir à quoi peut servir ce tableau, je vous invite à lire avec moi ce texte :

Seulement, s'il ne pouvait rendre l'égalité de toute chose en représentant sa cause: l'infinité du temps qui fait que rien ne se commence un jour et rien ne finit à un moment, il pouvait le faire en représentant son effet: le mouvement du temps, de son éternité: l'immobilité. Il pouvait montrer, par l'analogie de l'image et l'identité de la description, en mettant côte à côte, en mêlant même, tous les mouvements qu'il pourrait décrire, ceux des corps comme ceux de la lumière, des sentiments comme des choses, il pouvait montrer que, tout se mouvant sur une base qui elle-même se meut à la même vitesse: le temps, tout changeant avec le changement en même temps que le changement, en même temps que tout change, tout reste immobile, et inchangé et que rien ne se passe parce que tout passe et que ce passage, ce mouvement qui prend, qui emporte tout également fait que tout existe également.

(...)

Il fallait qu'il écrive une histoire, car les histoires ont un début et une fin et ce n'est que sur l'immobilité factice de ces repères qu'on peut voir bouger vraiment les choses et les gens. Il fallait qu'il y mette des personnages, importants, moins importants, peu importants car ce n'est qu'en imposant une mesure arbitraire à des personnages inventés qu'on peut donner une idée de la mesure que donne le temps à ceux de la réalité: une infinie, en tant qu'ils sont partie de lui, qui est infini, une éternelle, puisqu'il est éternel, alors qu'en tant qu'ils sont eux-mêmes, vivant dans une parcelle de temps limitée et eux-mêmes limités à eux-mêmes, il ne leur en donne aucune.

Il écrirait donc une histoire où les deux personnages les plus importants seraient lui et Hélène qui raconterait ce qu'ils avaient vécu pendant les dix derniers mois qui venaient de s'écouler.

Elle commencerait au moment même où ils s'étaient rencontrés ou plutôt, puisqu'ils ne s'étaient pas vus pour la première fois en même temps, au moment où il l'avait vue pour la première fois, où elle avait été annoncée à lui par son ombre sur la photo, la photo du désert.

Ainsi commencerait le livre, sur l'image même de ce qu'il y serait dit: que notre vie est pareille à celle d'un désert. Le désert où rien jamais ne change, que l'illusion du changement que la lumière et le vent y apportent en y faisant succéder des apparences.

Si bien que les états illusoirement successifs du désert sont comme ceux de notre vie où le désir et l'amour nous sont donnés pour vent et pour lumière.

Remplaçons tous les imparfaits par des passés composés. Le troisième paragraphe ne peut plus être raccroché aux deux premiers. En effet le 3ème continuant sur la lancée des imparfaits des deux premiers parle d'un livre à écrire. Avec le passé composé dans les deux 1ers il s'agit d'un livre déjà écrit. Pour maintenir la cohérence du texte avec des passés composés dans les 2 premiers paragraphes il suffit de remplacer les conditionnels présents des paragraphes suivants par des passés composés également - sans rien changer aux autres temps du texte. On voit probablement là à travers l'un des emplois de l'imparfait - le dernier sur mon tableau- ce qui sépare le plus nettement ce temps du passé composé: la possibilité de tromper les repères chronologiques du temps physique en permettant au locuteur qui l'emploie de déborder, sauter , prendre à contre-sens les bornes du temps écoulé. Ce texte achève le roman de Marc Cholodenko, Les états du désert.(Flam-

marion 1976). Ecrit au passé composé il en accuserait l'achèvement en faisant porter le regard sur le temps écoulé entre la première et la dernière phrase du roman, celle qui est en train de s'écrire. Ecrit à l'imparfait il renvoie le lecteur au début du roman, le mettant pratiquement dans la situation de l'écrire.

On voit d'autre part dans ce texte le développement de l'idée centrale de Weinrich dans le livre le plus important qui ait été écrit à notre époque sur le sujet à propos de la spécificité du temps de la langue et son irréductibilité au temps physique (1). Les formes grammaticales du temps dans une langue construisent d'une manière qui ne peut être qu'artificielle une image de la durée qui ne peut que donner une idée du temps réél ou situer le locuteur par rapport à une représentation commune du temps physique. Pour être construit le temps de la langue a besoin de repères, c'est-à-dire qu'il doit se déterminer par rapport à des bornes que tout un chacun doit être à même de situer. Ces bornes peuvent être plus ou moins nombreuses. Elles ne peuvent être inférieures à une : le moment où je parle (moment de mon élocution ou de mon énonciation, peu importe la terminologie) et il est vraisemblable qu'elles ne peuvent excéder cinq(2).

"Il fallait qu'il écrive une histoire, car les histoires ont un début et une fin et ce n'est que sur l'immobilité factice de ces repères qu'on peut voir bouger vraiment les choses et les gens (...) ce n'est qu'en imposant une mesure arbitraire à des personnages inventés qu'on peut donner une idée de la mesure que donne le temps à ceux de la réalité". Les temps de la grammaire ne font que cela. A partir d'un moment qui n'est choisi que parce qu'il correspond au moment que choisit un être pour parler et écrire - quoi de plus arbitraire - apparaissent des limites en amont et en aval dues principalement au fait que le temps physique est à sens unique, qu'il ne s'arrête pas et que physiquement "rien ne commence un jour et finit à un moment". Parler consistera alors - de même qu'écrire - à arrêter le temps, le remonter, le suivre, l'accélérer ou le ralentir. Jamais à l'exprimer ou à "en rendre compte". Parole ou écriture en temps réel n'existent pas. Que les repères soient factices n'est pas un choix mais une nécessité. Qu'il faille raconter des histoires n'est pas un luxe mais la condition sine qua non de la communication minimum. On comprend qu'une activité aussi essentielle mais surtout aussi sociale au sens fort de ce terme ne puisse pas être indépendante de tous les rituels de communication d'une communauté et qu'il n'y ait donc pas deux langues qui organisent pareillement le repérage temporel mais que parallèlement il n'existe pas une langue au monde où tous les éléments de ce repérage n'existent pas.

---

1) Harald WEINRICH Le Temps Le Seuil, 1973
2) Par exemple : Quand tu es rentrée, j'avais travaillé pendant une heure. Je ne t'attendais plus. Je me disais que je ne te reverrais plus.

Chaque exemple de grammaire doit donc être resitué dans son histoire. Dans le temps qu'on a construit pour le rendre intelligible. Ce temps est construit autour d'une personne . Le rapport que cette personne a à son histoire donnera à cette histoire la perspective où à leur tour ses interlocuteurs la situeront. Ils verront ou non cette personne dans son histoire. Ils regarderont ou ne regarderont pas ses personnages avec ses yeux.

Comme au théâtre il y a une frontière que ni Brecht ni Grotowski n'ont réussi ne fût-ce qu'à déplacer. D'un côté un voyage dans le temps qui est de l'ordre du rêve c'est-à-dire une succession d'effets de réel provoqués par des signes non analysés massivement reliés à la perception globale et immédiate que l'on a de sa propre histoire et de l'histoire de son environnement; de l'autre côté de la frontière un voyage à la recherche des composantes éclatées, masquées du temps et la mise en scène de ce qui condensera, dilatera à la mesure du rêve l'idée de l'évènement.

D'un côté donc les effets de l'utilisation dans la langue des formes temporelles, de l'autre la mise en place des constituants les plus élémentaires de ces formes. Constituants qui au même titre que l'objet ou le mouvement sur scène ne peuvent être qu'ordinaires, banals à l'extrême. Les explications que je propose sont de ce côté là de la frontière. Elles ne peuvent conceptualiser, théoriser ou même tout simplement se constituer en une cohérence parallèle à ce qu'elles expliquent car elles concurrenceraient ce qui est à expliquer. Elles deviendraient à leur tour ces signes non analysés reliés à la perception globale et immédiate que..... Pas d'explication qui serait un discours à propos de l'histoire ou de la pièce - c'est-à-dire un genre rhétorique concurrent - mais un effort pour remonter à la mise en scène de cette oeuvre qu'est un énoncé à comprendre. Un bon metteur en scène peut faire produire à un enfant ce par quoi il suggèrera aux adultes la plus haute complexité. Il peut aussi communiquer à l'enfant les éléments nécessaires à l'expression de ce qu'il ne connaît pas, de ce qu'il n'a jamais vécu. Il n'en faut pas tant pour l'enseignant. Il suffit qu'il explique à l'enfant ce qu'il sait déjà utiliser dans au moins une langue avec les mots que cet enfant connaît de la langue qu'il apprend. C'est tellement simple que ça en est parfois très difficile. Je fais cette gageure de dire que ce n'est jamais impossible. De quelle nature serait alors l'effort de l'enseignant? De même nature que celui qu'il devrait fournir pour lire vraiment quelques pages de Proust ou le texte que j'ai proposé de Cholodenko.

Mais voyons concrètement qu'est-ce que cela peut donner quand on est confronté à des exemples, à l'imparfait et au passé composé.

I- *Chloé, mère de trois enfants, rentre un peu tard ce soir là. Elle demande à son mari :*

(a) Est-ce que les enfants ont mangé ?

elle ne peut pas lui demander :

(b) * Est-ce que les enfants mangeaient ?

Chloé téléphone à l'aéroport :

(a) Est-ce que le vol 432 en provenance de Pékin est arrivé ?

(b) * Est-ce que le vol 432 en provenance de Pékin arrivait ?

C'est que (a) se paraphrase par :

(a') Est-ce qu'à un moment qui est avant le moment de mon élocution et jusqu'au moment de mon élocution le fait que (les enfants mangent + le vol 432 arrive) est un résultat ? (1)

qui correspond très exactement à la situation où (a) est produit alors que (b) se paraphrase par :

(b') Est-ce que pendant un moment qui est avant le moment de mon élocution le fait que (les enfants mangent + le vol 432 arrive) est un fait qui (dure + se répète) tout au long de ce moment?

qui est incompatible avec la situation où l'énoncé (b) a été produit.

EXERCICE : *Construire les histoires qui permettraient de mettre en situation les énoncés :*

(c) Loïc a cassé la théière et tu ne lui as même pas fait une remarque

(d) Loïc cassait la théière et tu ne lui faisais même pas une remarque

montrer que pour un énoncé ces histoires ne sont jamais interchangeables et essayer d'expliquer pourquoi alors que :

(c') Loïc a cassé la théière et tu ne l'as pas encore giflé !

est parfaitement naturel (d') et (d") ne peuvent jamais l'être :

(d') * Loïc cassait la théière et tu ne l'as pas encore giflé !

(d") * Loïc cassait la théière et tu ne le giflais pas encore !

Votre tâche sera facilitée par la différence de sens entre ces deux énoncés dont les vertus mnémotechniques ne vous échapperont pas :

(e) Le mercredi les Allotayas ont mangé un Américain

(f) Le mercredi les Allotayas mangeaient un Américain

la deuxième pouvant se paraphraser librement par une phrase du type :
"A une époque qui est avant celle où nous vivons manger un Américain se répète pour les Allotayas tout au long de cette époque le mercredi"
et plus simplement : "A cette époque les Allotayas mangent un Américain tous les mercredis".

---

1) *"de mon élocution" ou "de mon énonciation" ou "où je parle" , c'est pareil. Le*

II- *Maintenant combinons les deux formes :*

(a) Quand son mari est sorti Chloé (travaillait + partait).

(a') A un moment qui est avant le moment de mon élocution la sortie du mari de Chloé est un fait une seule fois pendant un moment où le (travail + départ) de Chloé est un fait qui dure tout au long de ce moment.

(b) Quand son mari est sorti, Chloé(a travaillé + est partie).

(b') A un moment qui est avant le moment de mon élocution la sortie du mari de Chloé est un fait une seule fois à un moment qui est avant le moment où (le travail + le départ) de Chloé est (un fait qui commence + un résultat + un fait une seule fois).

Pour (a) : Une date antérieure sur le calendrier ou une heure antérieure sur le cadran de la montre et "La sortie du mari de Chloé (se fait + a lieu) pendant le travail ou les préparatifs de départ de Chloé.

Pour (b) : Son mari sort, Chloé (commence à travailler + part). Dans cet ordre.

(c) Quand son mari sortait Chloé(travaillait + partait)

(c') Pendant un moment qui est avant le moment de mon élocution la sortie de son mari qui se répète tout au long de ce moment est un fait qui entraîne à chaque fois le (travail + départ) de Chloé.

(c") Pendant un moment qui est avant le moment de mon élocution la sortie du mari de Chloé est un fait qui se répète tout au long de ce moment à chaque fois pendant un moment où le (travail + départ) de Chloé est un fait qui dure tout au long de ce moment.

(c) est donc ambigu. (c') et (c'') n'ont pas les mêmes paraphrases. (c') est toujours paraphrasable par une construction qui suggère les constructions hypothétiques mais en diffère sur plusieurs points (1):

Si son mari sortait Chloé (travaillait + partait)
Il suffisait que son mari sorte pour que Chloé (travaille + parte)

(c") l'est beaucoup plus difficilement :

? Si son mari sortait Chloé était en train de (travailler + partir)
? Il suffisait que son mari sorte pour que Chloé soit en train de (travailler +partir).

ce type de construction ne peut entrer en relation de paraphrase avec (a) ou (b). En effet :

Si son mari est sorti (alors) Chloé(a travaillé + est partie)
Si son mari est sorti (alors) Chloé (travaillait + partait)

apparaissent dans des contextes différents de ceux de (a) et (b).

---

fait que l'on puisse répondre -"Oui, mais ils sont ressortis"ne constitue pas un contre-exemple au fait que le passé composé a dans cet énoncé des effets qui se prolongent dans le présent. Dans cette réponse le mais est indispensable."- Oui, ils sont ressortis" dont la syntaxe est parfaite étant dans ce contexte une réponse impossible.

1) *Pour une analyse détaillée de la relation entre ces constructions et le système hypothétique cf ma thèse pp.137 à 160 et plus particulièrement p.149 et suiv.*

(d) * Quand son mari sortait Chloé a travaillé

cet énoncé est inacceptable car

(d') A un moment qui est avant le moment de mon élocution le travail de Chloé est un fait une seule fois à chaque fois pendant un moment où la sortie du mari de Chloé est un fait qui se répète tout au long de ce moment.

est ininterprétable. Mais il suffit de remplacer "sortir" par "dormir" pour rétablir l'acceptabilité :

Quand son mari dormait Chloé a travaillé (=Pendant que son mari dormait Chloé a travaillé)

Le verbe "dormir" ayant une interprétation aspectuelle imperfective "à chaque fois" disparaît de laparaphrase et elle devient interprétable :

A un moment quiest avant le moment de mon élocution le travail de Chloé est un fait une seule fois pendant un moment où le sommeil du mari de Chloé est un (fait + état) qui dure tout au long de ce moment.

Voilà pour ce que l'on peut considérer comme les différences de base entre les deux formes. Mais ces différences pour ainsi dire "classiques" ne rendent pas vraiment compte de l'essentiel pour ce qui touche à la mise en scène du temps et à la relation que le locuteur entretient avec ce qu'il a mis en scène. Alors que le passé composé s'accomode mal de ne pas être ancré dans une durée effective, de ne pas de ce fait produire un effet de réalité chronologique, alors qu'il accepte mal d'exprimer un processus dont le début et la fin sont indéterminés, l'imparfait semble au contraire s'accomoder plutôt bien de l'absence de repères précis quant au début et à la fin du processus qu'il exprime. De toutes les intuitions qui peuplent les grammaires traditionnelles celle qui voudrait que cette forme soit fondamentalement celle du commentaire de l'évènement plutôt que de sa relation, est probablement à cet égard la plus juste. Evidemment il faut le prouver. Commençons par l'argument le moins scientifique. Par une perception littéraire de cette propriété de l'imparfait. Nous tâcherons ensuite de l'étayer par des faits plus consistants.

Quelle différence y a-t-il entre :

Le 26 juillet 1956 Nasser a nationalisé le Canal de Suez

et Le 26 juillet 1956 Nasser nationalisait le Canal de Suez

Pourquoi tel auteur écrit-il que son héros "mourait" et non qu'il "est mort", qu'il "naissait" et non qu'il "est né"?

Comparons le début de ces deux articles du journal Le Monde, publiés le même jour, côte à côte, en première page (1).

---

1) Le 10 janvier 1978

LES DEBATS DE LA GAUCHE

LA DISCORDE S'ACCROIT ENTRE PC ET PS

A partir du moment où MM Mitterand et Marchais s'accusaient mutuellement de se comporter en "alliés objectifs" de M. Barre, ce qu'ils s'étaient employés à faire tout au long du week-end des 10 et 11 décembre, il n'y avait plus grand chose à attendre d'une union de la gauche au sein de laquelle les fissures ne cessaient de s'élargir depuis la rupture du 23 septembre. La conclusion d'un accord électoral avant le premier tour des élections legislatives de mars 1978 apparaissait plus aléatoire que jamais.

Il n'y a plus désormais le moindre doute. Il est parfaitement clair que la gauche ira à la bataille du 12 mars dans le désordre, et que son électorat sera sollicité par deux formations qui se disputeront les voix dans un climat d'agressivité et de surenchère, et non plus d'émulation.

LE PROGRAMME DE BLOIS

PLUS DE CONTINUITE QUE DE CHANGEMENT

"Nous choisissons la réforme, non le bouleversement". La formule de M. Barre à Blois, correspond assez bien aux objectifs d'action" qu'il a présentés. Mais elle exagère peut-être un peu leurs effets dans la mesure où ce programme traduit plus la continuité que le changement.

Les innovations n'y sont pourtant pas négligeables en matière économique et sociale. Promettre la pause des charges fiscales et sociales pour vingt et un mois répond au voeu permanent des chefs d'entreprise, qu'inquiète la concurrence accrue de l'étranger: à celui aussi de bien des citoyens, toujours prêts à demander "plus à l'Etat et moins aux contribuables". Vouloir revenir progressivement à la liberté des prix dans la concurrence, après avoir bloqué -puis règlementé - les tarifs et toléré on ne sait combien d'ententes patronales, marque un souci nouveau.

Rien n'interdit de substituer à l'imparfait de l'article de gauche le passé composé. De même rien n'interdit de substituer au passé composé de l'article de droite l'imparfait. Sauf peut-être l'idéologie du journal. Je pèse mes mots. Ecrit au passé composé l'article de gauche ne rend plus compte de la déception d'un homme de gauche devant le développement d'une querelle qui barre -selon lui - à la gauche la voie du pouvoir mais du constat d'un homme analysant une situation sans s'y impliquer au delà des termes qu'il utilise. Autrement dit un homme qui analyse en limitant son commentaire aux éléments lexicaux dont le sens est explicitement porteur d'un jugement.

J'ai choisi ces deux articles en grande partie du fait qu'on trouve dans le premier 2 de ces marqueurs temporels auxquels je m'intéresse plus particulièrement: "à partir de", "tout au long", en plus des références très précises à des dates et à une durée - le week-end -. Tous ces repères explicites sont compatibles dans les constructions où ils apparaissent avec les deux formes. Si à première vue une différence peut apparaître entre le passé composé et l'imparfait avec le verbe "accuser" - une accusation opposée à plusieurs - elle s'annule dans le texte dans la mesure où l'on apprend que les deux leaders de la gauche se sont accusés "tout au long" du week-end des 10 et 11 décembre. L'opposition entre les deux formes ne se situe donc pas sur l'axe d'une durée objective. L'imparfait oppose ici la perception du répétitif, du prolongé dont on ne sait pas où il finit à la relation d'un temps borné par les limites physiques de l'évènement même si

par ailleurs il se prolonge ou se répète.

Dans le cas de la nationalisation du Canal de Suez ce sera le prolongement des effets historiques si l'on peut dire et non celui du moment physique nécessaire à l'acte de nationalisation qu'indiquera l'imparfait par opposition au passé composé. Pour la mort et la naissance c'est pareil. C'est-à-dire que l'imparfait en faisant durer un moment qui par lui-même ne dure pas lui donne un supplément de sens. A la paraphrase habituelle il faudrait peut-être ici ajouter aux marqueurs de durée "tout au long de ce moment tel que je le vois au cours de mon élocution". Rien de scientifique dans tout cela mais comment expliquer autrement la présence de l'imparfait en français dans le système hypothétique et dans des phrases du type :

Une phrase de plus et je le tuais

qui se paraphrase par :

A un moment qui est avant le moment de mon élocution je suis sur le point de le tuer à un moment qui est avant une phrase qu'il ne dit pas.

et signifie clairement que je ne l'ai pas tué, autrement dit que l'imparfait renvoie non pas à l'évènement du passé mais à une attitude à un moment du passé.

La différence entre les deux temps gagnera à être présentée avec certains marqueurs en opposant aspectuellement certaines catégories de verbes. Ainsi avec DEPUIS

Je la rencontrais depuis 6 mois quand j'ai appris qu'elle était mariée
Je l'ai rencontrée depuis 6 mois (* quand j'ai appris qu'elle était mariée)

DEPUIS, ARRIVER, ATTEINDRE, DORMIR

Il est arrivé depuis une demie heure
? ? Il arrivait depuis une demie heure
Ils arrivaient depuis une demie heure

Ils ont atteint le sommet de l'aiguille verte depuis exactement 2h et 45 mn
* Ils atteignaient le sommet de l'aiguille verte depuis exactement 2h et 45 mn

Il a dormi depuis le début de l'après-midi. Il est probablement temps de le réveiller.
Il dormait depuis le début de l'après-midi. * Il est probablement temps de le réveiller

DEJA

Quand tu m'as connu j'aimais déjà Chloé depuis 10 mois
* Quand tu m'as connu j'ai déjà aimé Chloé depuis 10 mois.

D'autre part il est également souhaitable de montrer que certaines contraintes sur l'emploi de ces formes disparaissent lorsque l'on modifie l'aspect du verbe.

On a vu la différence de sens entre IIa et IIb. Elle a pratiquement disparu si l'on ajoute en tête de ces énoncés "Toutes les fois" à la place de "Quand". Mais des contextes fortement modalisés feront apparaître une différence d'un autre ordre. Entre les deux phrases :

(a) Toutes les fois où elle te téléphonait tu courais la voir
(b) Toutes les fois où elle t'a téléphoné tu as couru la voir

il peut y avoir la différence entre l'allusion à une personne qu'IL ne voit plus -(a)- et une personne qu'IL voit encore . Une situation liée à cette opposition entre les deux formes qui apparaît dans la différence entre les deux phrases:

De 1945 à nos jours la situation des enseignants n'a pas cessé de se dégrader
✗ De 1945 à nos jours la situation des enseignants ne cessait pas de se dégrader

repères temporels et nature aspectuelle du verbe peuvent s'annuler ou se conjuguer selon des combinaisons multiples qui permettent de multiplier les histoires et les justifications réelles ou imaginaires. Quelques exemples en vrac :

✗ De 1950 à 1978 la Savak tuait 10.000 personnes *mais*
De 1950 à 1978 la Savak tuait 10.000 personnes tous les 6 mois *et*
De 1950 à 1978 la Savak torturait 10.000 personnes

En 1968 De Gaulle gouvernait la France
En 1968 De Gaulle a gouverné la France *sont difficiles à démêler mais*
✗ En 1968 De Gaulle gouvernait la France pendant 6 mois
En 1968 De Gaulle a gouverné la France pendant 6 mois
En 1968 De Gaulle gouvernait la France pendant les 6 premiers mois de l'année
En 1968 De Gaulle a gouverné la France pendant les 6 premiers mois de l'année

A cette époque il croyait au Père Noël
A cette époque il a cru au Père Noël *leur différence s'accentue avec ENCORE ou DEJA*
A cette époque il croyait (encore + déjà) au Père Noël
✗ A cette époque il a cru (encore + déjà) au Père Noël
disparaît avec PENDANT TOUT CE TEMPS
Pendant tout ce temps (il a cru + il croyait) au Père Noël

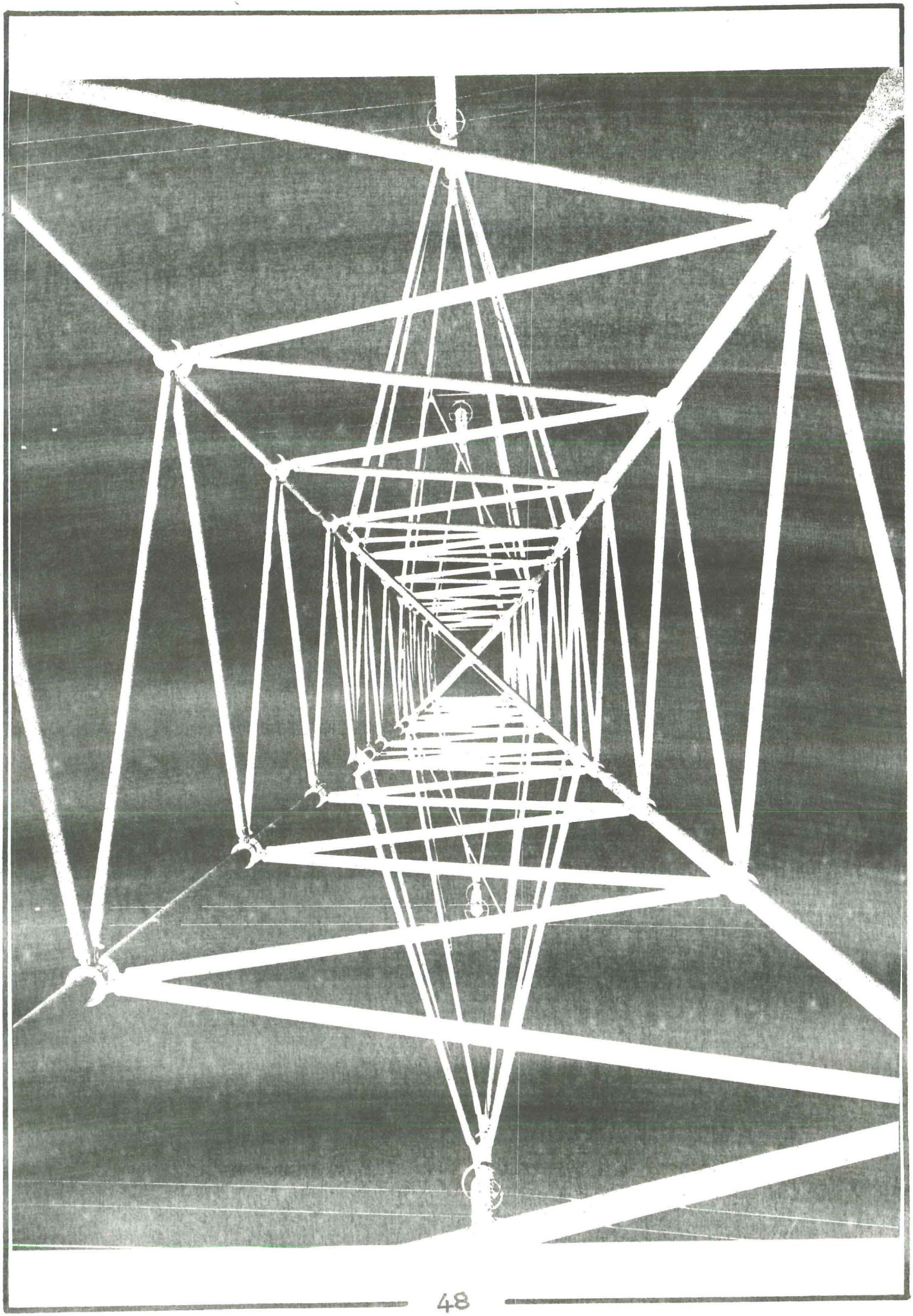
Et de tous les évènements que constituent ces phrases mais aussi et surtout des mots de notre discours dit enseignant il faudrait pouvoir écrire :

"Tout ce qui était arrivé avait été nécessaire et indispensable à ce qui s'était passé. Tout : le train qui les avait emmenés à Venise fût-il arrivé trois minutes plus tard qu'il n'avait fait et tout eût été différent, tout eût changé, rien de ce qui avait été n'eût été. Ainsi n'y avait-il rien qui fût de plus petite ou de plus grande importance, tout concourant également à ce que soit ce qui était, tout avait la même importance. Tout importait, rien n'importait. Rien, en soi, n'avait la moindre importance et tout, pour tout, était de la plus grande importance." *(Cholodenko, op. cit. p.365)*

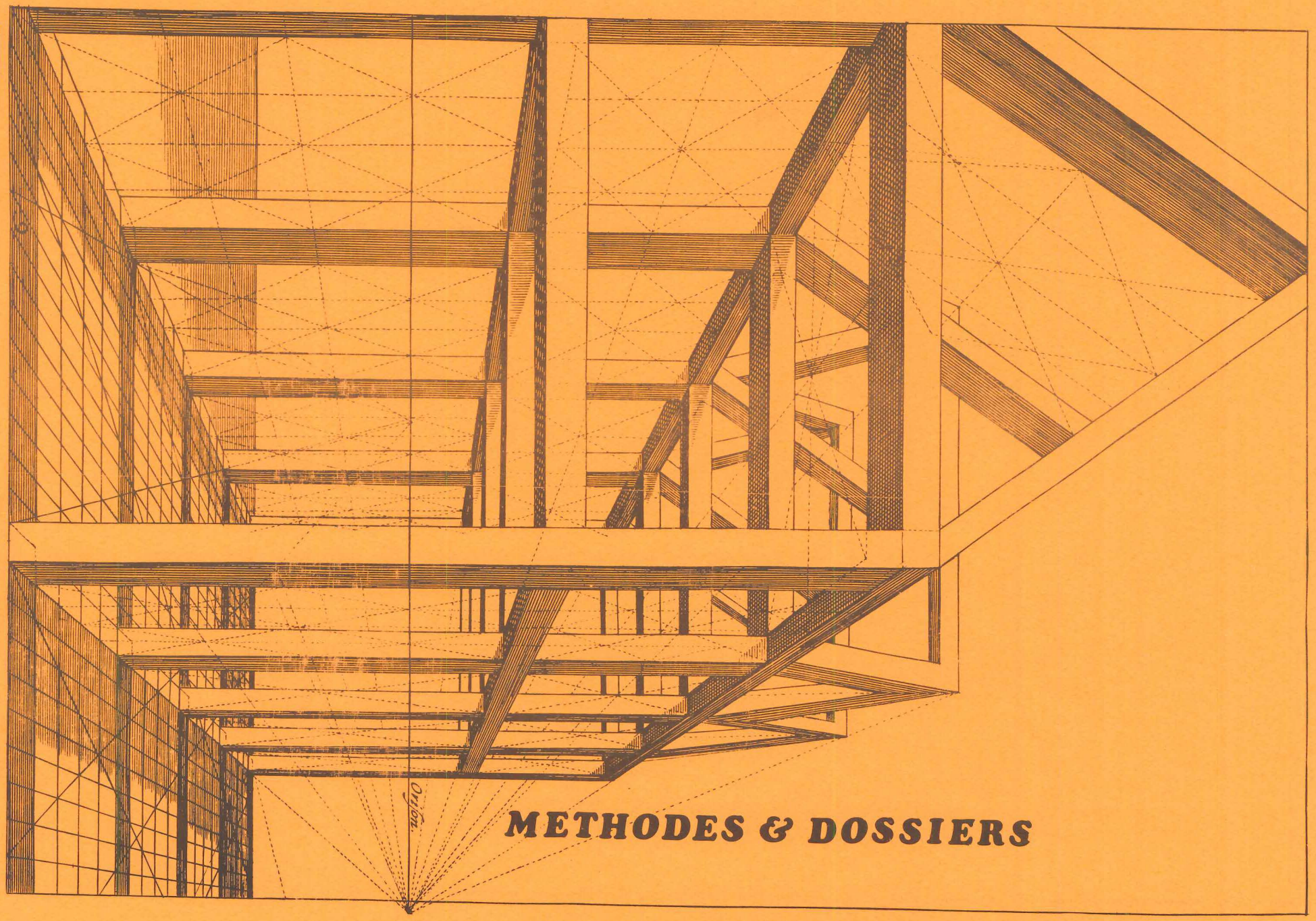
On objectera peut-être que quand on est tellement obsédé par la nécessité des formes on peut commencer par la suppression des imparfaits du subjonctif. Mais c'est là l'objet d'un autre article...que vous ne manquerez pas d'écrire.

Amr Helmy IBRAHIM

Je remercie tous ceux qui m'ont aidé à situer mes énoncés: Léa BEUCHERIE, Denis BERTRAND, Jean-Marc CARE, Christine CAILLARD, Jacques DAVID, André LAMY, Monique LEBRE, Jean-Louis MALANDIN, Catherine VILLEMAIN et je tiens à souligner ma dette envers les interprétations souvent lumineuses de Jean-Pierre CLOZIER.



METHODES ET DOSSIERS



METHODES & DOSSIERS

L'ASSASSIN DÉSINTÉRESSÉ : BILL HARRIGAN

0.0. Les orientations récentes en didactique du français-langue étrangère, semblent vouloir réintroduire l'approche des textes littéraires ; cependant les voies méthodologiques ouvertes à la pratique de ces textes dans la classe restent rares et s'inspirent encore, le plus souvent, de la tradition de l'explication de texte et de l'histoire littéraire. Une des idées directrices de ce renouvellement consiste à préférer à l'analyse des "morceaux choisis" l'étude de textes complets; dans cette perspective, l'analyse d'une nouvelle présente, à nos yeux, un certain nombre d'avantages pratiques : texte court, susceptible d'être appréhendé par les élèves sans nécessiter, à la différence du roman, une trop lourde machinerie d'approche ; texte complet constituant une unité de récit, dont la dimension narrative fera l'objet d'un volet de l'exploitation ; texte d'une complexité assez grande cependant pour permettre, à la différence du conte, des investigations suffisamment approfondies sur les procédures textuelles. Dernier avantage enfin, l'étude d'une nouvelle peut former une unité didactique légère que l'on pourra répartir sur un nombre limité de séances (4 à 5 périodes).

0.1. Le choix d'une nouvelle, et plus précisément celui d'une nouvelle de Borgès, appelle quelques remarques préalables sur la "localisation" de notre étude ; on n'évoquera pas :

- le problème de l'insertion du texte choisi dans l'ensemble du recueil d'où il est extrait (Histoire de l'infâmie, Histoire de l'éternité) et dans celui, plus vaste encore, de l'oeuvre de Borgès telle qu'on peut, très grossièrement, se la représenter : une vertigineuse manipulation du savoir humain.
- le problème des genres, pourtant intéressant dans notre cas, puisque ce qu'on accepte de reconnaître comme une "nouvelle" peut aussi bien, on le verra, être décrit comme une"parodie de récit mythique".
- le problème de la traduction, qui superpose deux énonciations, celle de Borgès et celle du traducteur ; ceci nous contraint à nous appuyer sur la seconde tout en l'attribuant à la première comme si elle en était le reflet exact ; sans être dupe de ce décalage, on doit reconnaître qu'il s'agit là d'une question générale que pose toute traduction : celle de la transparence idéale du traducteur.

0.2. Par ailleurs, l'analyse proposée se démarque délibérément d'une approche qui prendrait en compte l'auteur, les -conditions de production, les conditions de réception et de lecture. Il s'agit là d'un apriori dépourvu de tout jugement de valeur. On retiendra donc, pour notre part, une approche fondée sur l'analyse textuelle qui, s'appuyant sur l'outillage méthodologique et les concepts théoriques issus de la sémiotique et de la linguistique de l'énonciation, s'attachera à dégager les composantes narratives et énonciatives de la nouvelle.

La reconnaissance de ces deux composantes correspond à une double démarche :

- généralisante, en ce qu'elle permet de mettre à jour des structures narratives abstraites, non directement lisibles, mais sous-jacentes à tout récit et donc aisément reconstructibles : le récit est constitué (selon une définition élémentaire) d'une suite ordonnée d'énoncés (simulant des actions enchaînées) analysable en une succession d'énoncés d'état (ex. l'état de manque) et d'énoncés de faire qui transforment les états (acquisition ou déperdition de valeurs) (1). Cette organisation narrative est indifférente au code signifiant qui la manifeste (texte, mime, B.D., film, etc.)
- spécifiante, dans la mesure où elle permet de faire apparaître la présence de

---

(1) - cf. pour l'explicitation de ces données théoriques, les études récentes sur la narrativité, en particulier:
J. COURTES, Introduction à la sémiotique narrative et discursive (Hachette Université, 1976)
A.J. GREIMAS, Maupassant. La sémiotique du texte (Ed. du Seuil, 1976)
J. COURTES, A.J. GREIMAS. Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage (Hachette Université - 1979)
et les numéros 11-12 et 14 de la revue Pratiques consacrés au récit (Récit I et Récit II)

l'énonciateur-narrateur, particulièrement repérable dans l'écriture de Borgès, et l'investissement discursif, lié à cette énonciation qui développe dans le cadre de la syntaxe du récit un certain nombre de figures : les représentations des acteurs, de l'espace et du temps. Les formes du contenu relevées à ce niveau d'analyse (celui de la surface textuelle) sont spécifiques au code signifiant qui les manifeste.

On peut envisager à partir de cette double démarche définie à grands traits, un modèle d'approche de la nouvelle susceptible de donner lieu à des analyses dont le degré de finesse peut varier en fonction de la compétence des publics.

0.3. Ces deux niveaux d'analyse, celui de l'organisation narrative et celui de l'écriture du récit, déterminent une stratégie de lecture qui s'est d'ailleurs imposée lors de l'expérimentation en classe (1) ; dès la première séance, il a été possible de constater ce paradoxe (commun à toute glose narrative) : ce qui est le plus rapidement perceptible est ce qui est caché (l'organisation narrative au niveau des structures "profondes"), et ce qui résiste le plus à la reconnaissance est ce qui est lisible et développé à la surface textuelle. Ceci justifie une démarche qui va de la macro-analyse du récit (les programmes narratifs, les séquences, etc.) à la micro-analyse (repérage des marques de l'énonciation, reconnaissance des figures discursives, des rôles thématiques, etc.) L'expérimentation a ainsi imposé des paliers autonomes de lecture, qui, auprès du public auquel nous nous adressions, sont passés d'un stade d'identification (repérage immédiat des épreuves, puis reproduction sous forme de mime, de BD, etc.) à un stade de distanciation (reconnaissance des régularités narratives, énonciation des élèves sous forme de jugements, etc) ; l'ensemble renvoie ainsi à une double préoccupation pédagogique : activité d'expression et activité d'abstraction.

BILLY THE KID

portrait d'après descriptions de témoins

(1) - Ce travail a pour origine une expérience menée au CES d'Ivry, dans une classe de 4è constituée pour l'essentiel d'élèves migrants, au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 77-78.

L'ASSASSIN DÉSINTÉRESSÉ:Bill HARRIGAN

La vision des terres de l'Arizona avant toute autre vision : la vision des terres de l'Arizona et du New Mexico, terres à l'illustre sous-sol d'or et d'argent, terres vertigineuses et aériennes, terres des hauts plateaux immenses et des couleurs délicates, terres où brille l'éclat blanc des squelettes nettoyés par les oiseaux. Sur ces terres, une autre vision : celle de Billy the Kid, le cavalier rivé à son cheval, le jeune garçon aux coups de revolver qui assourdissent le désert, l'émetteur de balles invisibles qui tuent à distance, comme une magie.

Le désert veiné de métaux, aride et luisant. Le bandit presque enfant qui en mourant à vingt ans devait à la justice des hommes vingt et un morts "sans compter les Mexicains".

L'ETAT LARVAIRE

Vers 1859, naquit dans une des casernes souterraines pour pauvres de New-York, l'homme qui, pour la gloire et la terreur, allait être Billy the Kid. On dit que ce fut un ventre irlandais épuisé qui le mit au monde, mais il grandit parmi les nègres. Dans ce chaos de puanteurs et de vols, il jouit de l'avantage qu'accordent les tâches de rousseur et une tignasse rousse. Il professait l'orgueil d'être blanc. Il était aussi souffreteux, farouche, grossier. A douze ans, il milita dans la bande des Anges de la Fange (Swamp Angels), divinités qui opéraient dans les cloaques. Par les nuits qui sentaient le brouillard brûlé, ils émergaient du fétide labyrinthe, suivaient le chemin de quelque marin allemand, l'abattaient à coups de tessons, le dépouillaient même de son linge et réintégraient ensuite leur égout. Ils avaient à leur tête un nègre grisonnant, Gas Houser Jonas, célèbre aussi comme empoisonneur de chevaux.

Parfois, du grenier de quelque maison bossue du bord de l'eau, une femme versait sur la tête d'un passant un seau de cendres. L'homme se débattait, étouffait. Au même moment, les Anges de la Fange pullulaient autour de lui et le précipitaient dans une cave par le soupirail, pour l'y dépouiller.

Ce furent là les années d'apprentissage de Billy Harrigan, le futur Billy the Kid. Il ne dédaignait pas non plus la fiction théâtrale. Il aimait surtout (sans assurément pressentir qu'ils étaient les symboles et la lettre même de son destin), les mélodrames de cow-boys.

VERS L'OUEST

Si les théâtres populaires de Bowery (dont les habitués vociféraient : "Levez le chiffon", pour peu que le rideau ne fût pas ponctuel), abondaient en ces

mélodrames de cavaliers et de coups de feu, l'explication très simple en est que l'Amérique subissait alors l'attrait de l'Ouest. Au-delà du couchant, il y avait l'or du Nevada et de la Californie. Au-delà du couchant il y avait la hâche démolisseuse de cèdres, il y avait l'énorme tête babylonienne du bison, le chapeau haut de forme et le lit multiplié de Brigham Young, les fêtes et la colère du Peau-Rouge, l'air libre des déserts, la prairie illimitée, la terre essentielle dont l'approche fait battre le coeur plus vite, comme l'approche de la mer : en un mot, l'appel de l'Ouest. Une rumeur cadencée et ininterrompue passa sur ces années-là : celle de milliers d'hommes américains en marche vers l'Ouest. On retrouve dans leurs rangs, en 1872, le toujours sinueux Billy Harrigan, qui fuyait une cellule rectangulaire.

COMMENT ON DEMOLIT UN MEXICAIN

L'histoire (qui procède parfois par séquences discontinues comme tel metteur en scène de cinéma), nous présente maintenant une dangereuse taverne dressée dans le désert tout-puissant comme en haute mer Le moment : une nuit enfiévrée de 1873. L'endroit précis : le Llano Estacado (New-Mexico). La terre est presque surnaturellement lisse, mais le ciel de nuages superposés, aux déchirures de tempête et de lune, est plein de puits qui s'y creusent et de montagnes. Sur la terre, il y a un crâne de vache, des glapissements et des yeux de coyotte dans l'ombre, de fins coursiers et la lumière allongée de la taverne. A l'intérieur, accoudés à l'unique comptoir, des hommes las et vigoureux boivent un alcool querelleur et font luire de larges pièces de monnaie d'argent qui portent l'aigle et le serpent. Un ivrogne chante, impassible. Il y en a qui parlent une langue avec beaucoup d's qui doit être de l'espagnol, car ceux qui l'emploient sont regardés avec mépris. Bill Harrigan, rat rouquin des casernes pour pauvres, est parmi les buveurs. Il a déjà fait un sort à deux verres d'eau-de-vie, et il pense à en demander un troisième, précisément, peut-être, parce qu'il ne lui reste plus un centime. Ces hommes du désert l'étourdissent. Il les voit redoutables, orageux, heureux, odieusement habiles à gouverner une âpre agriculture et des chevaux de grande taille. Soudain pèse un silence de mort qu'ignore seule la voix inconsidérée de l'ivrogne. Il vient d'entrer un mexicain colossal avec une tête de vieille indienne. Il s'épanouit en un chapeau insolent et par deux revolvers latéraux. En un rude anglais, il souhaite le bonsoir à tous les "gringos" (1) fils de chienne qui sont en train de boire. Personne ne relève le défi. Bill demande qui c'est et on lui chuchote peureusement que le Dago - le Diego - n'est autre que Belisario Villagran, de Chihuahua. Une détonation suit immédiatement la réponse. Protégé par une rangée d'hommes plus grands que lui, Bill a tiré sur l'intrus. Du

(1) Gringo : étranger (péjoratif)

poing de Villagran le verre tombe ; puis tombe l'homme tout entier. Il n'est pas besoin d'une autre balle. Sans daigner regarder ce mort de choix, Bill renoue la conversation : "Ah oui ?" dit-il. "Eh bien, moi, je suis Bill Harrigan, de New York."

On devine l'apothéose. Bill distribue des poignées de main, accepte félicitations, hourras et whiskys. Quelqu'un fait remarquer qu'il n'y a pas d'encoche sur son revolver et lui propose d'en faire une en souvenir de la mort de Villagran. Billy the Kid garde le couteau de l'individu et dit : "ça ne vaut pas la peine de marquer les Mexicains". Mais tout cela, peut-être, ne suffit pas. Bill, cette nuit-là, étend sa couverture près du cadavre et dort ostensiblement jusqu'au matin.

MEURTRES PAR CAPRICE

De cet heureux coup de revolver naquit (à l'âge de quatorze ans) Billy the Kid, le Héros, et mourut l'éphémère Bill Harrigan. Le gamin des cloaques et des tessons de bouteille devint un défricheur et un pionnier. Il apprit aussi à monter à cheval. Il apprit à se dresser tout droit sur la monture à la façon du Wyoming ou du Texas, et non le corps rejeté en arrière à la façon de l'Oregon ou de la Californie. Il ne ressembla jamais tout à fait à sa légende mais il s'en approcha. Le cow-boy garda toujours quelque chose du voyou de New York. Il reporta sur les Mexicains la haine qu'il vouait auparavant aux nègres. Pourtant, ses derniers mots furent des (gros) mots espagnols. Il apprit l'art vagabond des gardiens de troupeaux. Il apprit celui, plus difficile, de commander des hommes. Les deux l'aidèrent à bien piller les fermes. Parfois, il se laissait séduire par les guitares et les bordels du Mexique.

Avec l'atroce lucidité de l'insomnie, il organisait de populeuses orgies qui duraient quatre jours et quatre nuits. A la fin, écoeuré, il payait la note à coups de revolver. Tant qu'il eut un doigt pour appuyer sur la gâchette, il fut l'homme le plus redoutable (et sans doute le plus anonyme et le plus seul) de la frontière. Son ami, le shériff Garrett qui devait plus tard le tuer, lui dit un jour : "Je me suis beaucoup exercé au tir en tuant des buffles". "Et moi plus encore en tuant des hommes", lui répondit-il avec douceur. Le détail nous échappe mais nous savons qu'il fut responsable de vingt et un meurtres "sans compter les Mexicains". Pendant sept années fort dangereuses il s'offrit ce luxe : le courage.

La nuit du 25 juillet 1880, Billy the Kid traversa au galop de son cheval aubère la rue principale (ou unique) de Fort Sumner. La chaleur était grande et on n'avait pas allumé les lampes. Le commissaire Garrett, assis sur un fauteuil à bascule dans un couloir, sortir son revolver et lui tira une balle dans le ventre : le cheval poursuivit sa route ; le cavalier s'écroula sur la terre de la

chaussée. Garrett le gratifia d'une deuxième balle. Le village (qui savait que le blessé était Billy the Kid) barricada portes et fenêtres. L'agonie fut longue et blasphématoire. Le soleil était déjà haut quand on osa s'approcher et le désarmer. L'homme était mort. On remarqua qu'il avait l'air de pantin qu'ont les défunts.

On le rasa, on le glissa dans un vêtement de confection et on l'exposa à la risée et à l'effroi publics dans la vitrine de la meilleure boutique.

Des hommes accoururent à cheval ou en tilbury de plusieurs lieues à la ronde. Le troisième jour, il fallut le maquiller. Le quatrième jour, on l'enterra au milieu de grandes réjouissances.

Extrait de l'histoire de l'infamie

JOSE-LUIS BORGES

Dans les analyses qui vont suivre, certains éléments correspondent précisément à des moments de l'expérimentation en classe ; quand tel a été le cas, on s'est donné comme principe de présentation d'indiquer d'abord les pratiques pédagogiques (questions, activités de lecture, de commentaire, de productions diverses) qui ont été mises en oeuvre avec les élèves et d'expliciter ensuite la démarche analytique sous-jacente à ces pratiques.
Pour des raisons compréhensibles (de temps, de public, d'orientation qu'a pris le travail en cours d'expérimentation, etc) certains aspects ici présentés ne sont pas liés directement à une activité en classe. On a cependant jugé utile de les maintenir, d'une part, pour préserver la cohérence de l'étude, d'autre part pour laisser ouvert le champ des exercices et des pratiques de classe.

°°°

1. LA COMPOSANTE NARRATIVE

1.1. L'appréhension de l'"histoire" : les épreuves

Après la première prise de contact avec le texte (1. lecture silencieuse ; 2. lecture à haute-voix ; 3. explication des difficultés du texte faisant obstacle à la compréhension linéaire - problèmes de lexique et de syntaxe (1)), les élèves ont été invités à reprendre les passages qu'ils avaient préférés : à les raconter, à les jouer verbalement, à les mimer.

Les séquences les plus spontanément perçues comme "moments forts", et, pour, cette raison, retenues par les élèves, étaient les séquences d'affrontement - correspondant à la naissance et à la mort du "Héros" : le meurtre, dans la taverne, de Belisario Villagran par Bill Harrigan, et le meurtre de Billy the Kid, dans la rue de Fort Sumner, par Pat Garrett. Ainsi, ces séquences, intuitivement délimitées, recouvrent deux moments importants du récit, à la suite desquels le statut du sujet (le "héros") se trouve transformé : passage du "voyou" au "cowboy", et passage de la "vie" à la "mort". La première de ces épreuves transforme l'obscur "Bill Harrigan, rat rouquin des casernes pour pauvres" en "Billy the Kid, le Héros", à l'occasion d'une reconnaissance sociale : "on devine l'apothéose" ; la seconde épreuve, retenue par les élèves, est, à l'inverse, celle qui

(1) - Dans le cadre de cette présentation, les aspects relatifs à la conduite concrète de la classe, dont la réalité et l'importance sont évidentes, ne seront pas évoqués en eux-mêmes ; disons que notre perspective est davantage d'ordre méthodologique que proprement pédagogique.

voit le triomphe de la collectivité (par la médiation d'un acteur mandaté : le shériff) contre le bandit-héros.

Les épreuves

A la suite des recherches, bien connues, de V. Propp, sur le conte populaire où, à partir d'un corpus d'une centaine de contes, il reconnaissait que la succession de 31 fonctions (manque initial, départ du héros, mariage, etc.) formaient l'armature narrative commune à tous les récits analysés, les recherches récentes en sémiotique narrative (A.J. Greimas) ont proposé de regrouper et d'homogénéiser ces fonctions sous le terme d'épreuves, constitutives de la performance et du statut du sujet.

Ces épreuves, formant le schéma narratif canonique, sont au nombre de trois :
1. l'épreuve qualifiante, qui correspond à l'acquisition des "capacités" (de l'ordre du vouloir ou du devoir-faire d'une part, et, d'autre part, de l'ordre du savoir et du pouvoir-faire) nécessaires à l'accomplissement de la mission du sujet : le jeune homme devient chevalier et doit libérer la princesse prisonnière du dragon...

2. L'épreuve décisive, qui représente le "faire" lui-même du héros, son programme narratif de base, qui aboutit à la conjonction du sujet avec l'objet de valeur visé : le chevalier affronte le dragon, le tue et libère la princesse...

3. L'épreuve glorifiante, qui présuppose l'achèvement des deux épreuves antérieures et constitue la sanction exercée par le destinateur sur le faire du héros : c'est la reconnaissance : le chevalier ramène la princesse à son père, le roi, qui la lui donne en mariage.

Cette ordonnance, simple en apparence, du schéma narratif comme une succession de trois "épreuves", renvoie aux articulations plus abstraites, des programmes narratifs, qui constituent l'unité narrative de base du schéma.

Par ailleurs, si le "moule" ainsi établi permet de reconnaître aisément l'organisation des récits simples (tradition orale, contes populaires) à partir desquels il a été élaboré, il serait à juste titre considéré comme réducteur si on l'appliquait tel quel à l'analyse de récits plus complexes (tel celui qui nous occupe) en croyant ainsi la lecture achevée lorsque les épreuves sont reconnues. Si la nouvelle de Borgès conserve indubitablement les traces de cette organisation narrative générale, elle s'en écarte par les focalisations, les sélections et les occultations (relevant de la "mise en discours" par le jeu de l'énonciation) dont l'analyse doit, bien évidemment, rendre compte.

Les épreuves, reconnues d'emblée par les élèves, s'inscrivent de façon complexe dans ce schéma ; en effet :

- le même "événement" (le meurtre de Villagran) articule à la fois une épreuve glorifiante (reconnaissance du "voyou" de New York) et qualifiante (naissance du héros) ; cette transformation, pivot de l'histoire, organise ainsi deux parcours narratifs distincts : en amont, le parcours présupposé par l'épreuve glorifiante et, en aval, le parcours consécutif à l'épreuve qualifiante ; double "récit" que consacre la double couverture nominale du même acteur : Bill Harrigan/Billy the Kid.

- la transformation finale (mise à mort du héros) fait surgir le parcours narratif de la collectivité ; la "confrontation" entre Billy the Kid et Pat Garrett constitue l'épreuve décisive de l'anti-sujet (la société), isomorphe de celle du sujet :

ED1 : "Bill a tiré sur l'intrus"

ED2 : "Le commissaire Garrett(...) lui tira une balle dans le ventre."

Cet isomorphisme des épreuves décisives se prolonge dans la similitude même des circonstances de l'acte : dans les deux cas, ce qui est reconnu comme une confrontation véritable (sanctionnée par l'épreuve glorifiante), est en réalité une fausse confrontation : deux meurtres par traitrise.

PATRICK FLOYD GARRETT.

1.2. Les deux parcours narratifs du sujet

Afin d'envisager les traits structurels spécifiques de la nouvelle, nous pouvons examiner sa "conformité" (inattendue) à l'enchaînement canonique des épreuves ; les éléments textuels qui en constituent la trace trouvent ainsi leur place dans le tableau suivant :

PARCOURS NARRATIF DU SUJET	parcours du "voyou" — Bill Harrigan			parcours du "cow-boy" — Billy the Kid
	Epreuve qualifiante 1 EQ1	Epreuve décisive 1 ED1	Epreuve glorifiante 1 EG1	
	"ce furent là les années d'apprentissage"	"Bill a tiré sur l'intrus"	"apothéose, hourras, ovations, whiskys"	
	EQ2	ED2		EG2
	"ainsi naquit Billy the Kid" "il apprit... (à monter à cheval, à garder des troupeaux, à commander des hommes)	"bien piller les fermes" "meurtres" "il payait la note à coups de revolver"	- ⊕	"l'homme le plus redoutable de la frontière"
			- ⊖	"on l'exposa à la risée et à l'effroi publics"
PARCOURS NARRATIF DE L'ANTI-SUJET				

L'interprétation de ce tableaux suggère quelques remarques :

1. Il représente le double parcours narratif d'un seul acteur, laissant dans l'ombre les parcours simultanés de ses divers antagonistes.

2. les deux grandes unités de ce parcours ne sont pas dans un simple rapport de succession linéaire, mais dans un rapport de hiérarchisation : la seconde unité, relative à Billy the Kid, constitue le parcours de base (ou parcours principal, celui vers lequel l'ensemble du récit est tendu), dont la réalisation n'est rendue possible que par l'exécution des programmes narratifs préalables du premier parcours, celui de Bill Harrigan. Cette hiérarchisation est, dès le début de la nouvelle, textualisée : "l'homme qui (...) allait être Billy the Kid".

3. On remarquera que les épreuves qualifiantes et décisives ont des contenus pragmatiques (c'est-à-dire de l'ordre du "faire"), alors que les épreuves glorifiantes, moments du récit où s'effectue la reconnaissance positive ou négative des "activités" énoncées dans l'épreuve décisive, ont un contenu cognitif (c'est-à-dire de l'ordre du "savoir").

4. L'épreuve qualifiante est celle où le sujet, investi des modalités du /vouloir/ ou du /devoir/faire/, puis du /savoir/ et du /pouvoir-faire/, se prépare à accomplir sa "mission" : ce sont les "voix" de Jeanne d'Arc qui lui indiquent son devoir-faire et son savoir-faire ; c'est, dans le conte populaire, l'acquisition ou la transmission de l'objet magique (qui donne au héros son/pouvoir-faire/(cf. l'épée d'Obe Wan Kanobi dans La guerre des étoiles) ; c'est ici pour le jeune Bill Harrigan, la réitération des méfaits sous la houlette de Gas Houser Jonas, qui lui donne le savoir-faire du voyou ; et, pour Billy the Kid, la formation du métier de cow-boy par étapes successives :

- l'étape d'un "vouloir" implicite qui regroupe des configurations plus fines relevant d'une problématique des passions : "fascination", "jalousie", etc... : "Il aimait surtout (...) les mélodrames de cow-boys". "Il les voit redoutables, orageux, heureux, odieusement habiles (...)"
- l'étape du "savoir", où se succèdent les apprentissages (monter à cheval, garder des troupeaux, commander des hommes, s'exercer au tir).

5. Alors que l'épreuve glorifiante du premier parcours est d'une lecture évidente puisqu'elle correspond aux ovations et aux "hourras" de la foule, celle du second parcours est plus complexe ; elle est constituée, on le voit, de deux éléments :

- un élément positif, consacrant la reconnaissance du héros-bandit, conformément à l'épreuve décisive ("bien piller les fermes") ; un transfert s'est opéré : "l'homme" qui voyait "les hommes du désert (...) redoutables" est désormais "le plus redoutable".

- un élément négatif final qui, introduisant l'acteur antagoniste (Pat Garrett et la société), en consacre la victoire sur le héros (cf. le § suivant : le parcours narratif de l'anti-sujet).

6. Une dernière remarque, enfin, sur l'importance textuelle relative des différentes épreuves : on observe que la nouvelle de Borgès développe considérablement les épreuves qualifiantes et glorifiantes et réduit à la dimension de quelques phrases l'énoncé des épreuves décisives du second parcours. Cette particularité, constatée par les élèves, peut donner lieu à des propositions de travail, leur permettent de développer le récit des actions du héros. Elle permet aussi de comprendre mieux le caractère elliptique du texte de Borgès : à la différence du conte classique où les "hauts-faits" forment le corps essentiel de la narration, tout se passe ici comme si, l'épreuve décisive (le pillage et les meurtres) appartenant au domaine du savoir collectif (la "légende"), le texte s'attachait à constituer un savoir sur ce savoir ; savoir nouveau, et second, qui s'appuie alors sur le développement des épreuves extrêmes, celles de la naissance et de l'"apprentissage", celle de la mort et de la "glorification".

1.3. Le parcours narratif de l'anti-sujet

Ce qui était apparu comme l'élément négatif de l'épreuve glorifiante du héros (sa mise à mort, et la reconnaissance publique de son cadavre) fait émerger l'acteur antagoniste dont le parcours est occulté dans le récit manifesté.

Ce parcours narratif de l'anti-sujet, parallèle au double parcours du sujet, permet de reconstituer la structure polémique qui entre dans la définition générale de tout récit. La "société", manifestée de façon hétérogène tantôt par la victime (le "passant"), tantôt par la sanction (la "cellule rectangulaire"), par la collectivité menacée (les "fermes", le "village"), et par le représentant de sa loi (le "shériff"), apparaît sporadiquement à la surface du texte, et se pose en antagoniste du héros solitaire dont la présence continue domine le récit.

A partir de ces traces, et particulièrement à partir de l'épreuve finale, il est possible de reconstituer, par une lecture à rebours, la cohérence du parcours narratif de la société : l'épreuve glorifiante, réduite ici à l'énoncé des "grandes réjouissances" finales renvoie à l'épreuve de la confrontation (la mise à mort de Billy the Kid), qui renvoie elle-même à l'épreuve qualifiante de l'acteur représentant la société, Pat Garrett : "Je me suis beaucoup exercé au tir en tuant des buffles" (1).

---

(1) - Ce réseau de références, qui permet de reconstituer des parcours narratifs occultés, généralement ceux qui se rapportent au(x) sujet(s) antagoniste(s), peut être repéré dans tous les récits et rend possible la reconstitution de la cohérence du schéma narratif dans son ensemble.

1.4. L'organisation actantielle de la nouvelle

Nous avons parlé de sujet, anti-sujet, etc... Pourquoi ne pas parler tout simplement de "personnage", comme d'habitude ? Lors de l'expérimentation en classe, nous avons choisi, pour des raisons évidentes relatives à la nouveauté (et peut être au poids) du métalangage, de partir de la notion traditionnelle de "personnages", en nous efforçant toutefois d'y associer la composante dynamique (sa (ses) fonction(s) dans le récit). C'est donc à partir des questions attendues :

- quels sont les personnages principaux ? secondaires ?
- quelles sont leurs caractéristiques ?
- quelles sont leurs relations (amis/ennemis) ?
- que cherche Billy the Kid ?
- que cherche Pat Garrett ?

qu'il est apparu nécessaire d'approfondir les outils analytiques utilisés.

personnage, acteur, actant

Il est utile et ce, même auprès d'élèves débutant l'approche des textes narratifs, de distinguer clairement des notions que sépare leur degré d'abstraction :
- le personnage, notion intuitive (qu'on peut paraphraser comme "personne humaine représentée dans un texte de fiction") traditionnellement privilégiée, implique l'assomption d'existence (fictive) des /animés-humains/ présents dans le texte ; sur la base de cette notion, le commentaire s'attache à décrire l'ensemble des qualités (le plus souvent psychologiques et/ou morales) qui "caractérisent" (donnent un caractère) à cet /animé-humain/, et confèrent l'illusion de réalité.
- la notion d'acteur, qui tend à se substituer à celle de "personnage", est à la fois plus large et mieux définie : l'acteur est une unité lexicale (un nom) qui possède une double caractérisation :

. par les qualifications successives qui lui assurent sa particularité (attribution d'un rôle thématique déterminant certaines virtualités d'actions : le rôle du "shériff", celui du cow-boy", etc (cf.2.2...) ; attribution d'un nom propre : "Bill Harrigan", etc.

. par les fonctions (le "faire" de l'acteur) repérables dans le cadre des programmes narratifs à l'intérieur desquels l'acteur se trouve engagé, et au terme desquels il acquiert ou se voit privé des valeurs visées.

Dès lors, le champ actoriel est vaste : l'acteur peut être individuel (ex. Pat Garrett) ou collectif (ex. l'"Amérique", le "village") figuratif (animal ou humain) ou non figuratif (on n'en voit pas d'occurrence explicite dans notre texte de référence ; ce sera, par ailleurs, le destin, par exemple).
- située à un niveau d'analyse plus abstrait, la notion d'actant relève exclusivement de la syntaxe narrative ; l'actant n'a d'autre définition que relationnelle :

le sujet n'est reconnaissable que par la relation qui l'unit à l'objet (avec lequel, par exemple, il vise à se conjoindre), et inversement ; de même, le Destinateur se définit dans sa relation (contractuelle) avec le Destinataire. Les modifications que subissent les actants au cours du développement du parcours narratif, et qui définissent les états successifs de leur statut, constituent les rôles actantiels.

Deux remarques, enfin, pour éclairer les relations actant/acteur :

a - un seul acteur peut assumer plusieurs instances actantielles : un même acteur, sujet du faire peut être aussi le Destinataire des valeurs et de la compétence (vouloir, pouvoir, savoir, etc.) que lui communique le Destinateur ; il peut être, en même temps, objet, dans le programme narratif d'un autre sujet.

b - inversement, plusieurs acteurs distincts peuvent constituer une seule instance actantielle : ainsi, l'actant sujet pourra être constitué de l'ensemble des acteurs qui participent d'une même quête.

1.4.1. Le schéma actantiel dans le parcours narratif de la "société"

Pour illustrer les relations évoquées dans le a. du paragraphe qui précède, on envisagera dans la nouvelle le cas simple (bien que largement occulté, on l'a vu) de l'acteur "société".

Chaque instance actantielle étant susceptible de se dédoubler (sujet/anti-sujet, etc.), le parcours dans la nouvelle de l'"anti-sujet" (1) peut s'analyser ainsi, en termes d'investissements actoriels : l'anti-Destinateur (la société), porteur de valeurs idéologiques et culturelles sous forme de prescriptions et d'interdits implicites ("on ne doit pas piller les fermes", "on ne doit pas faire d'orgies", etc.), délègue par contrat à son représentant (le shériff, Pat Garrett, en même temps destinataire et sujet) le pouvoir-faire en lui fixant pour objet le maintien et la restauration de son ordre des valeurs : ce programme de base défini par la société passe par l'élimination du sujet (le bandit) qui transgresse cet ordre (pillage, meurtres, etc.).

1.4.2. Quel est l'objet de valeur visé par le héros ?

En réponse à la question "que cherche Billy the Kid ?" un certain nombre d'éléments hétérogènes ont été fournis par les élèves : "être riche", "être un héros", "être un chef", "acquérir une fortune".

On constate tout d'abord que les éléments relatifs à la "richesse matérielle" ne font l'objet d'aucun développement textuel dans la nouvelle ; ils relèvent en fait de constructions pré-établies (dans les représentations du lecteur) qu'on

(1) cet "anti" n'a pas de valeur péjorative, il indique simplement l'inversion des contenus relatifs aux objets de valeur.

peut analyser comme des programmes narratifs "obligés", associés à certains rôles thématiques : un voleur, ça cherche des richesses.

Or, ici l'objet de valeur prévisible, conforme au programme du bandit (appropriation d'objets matériels) paraît absent : "l'assassion désintéressé", "meurtres par caprice". Un autre objet de valeur s'est substitué à lui, d'ordre cognitif: il s'agit pour le héros de faire savoir son nom :

- "Eh bien, moi, je suis Bill Harrigan, de New York"
- "Le village (qui savait que le blessé était Billy the Kid")

La gloire et la terreur qui sont les deux formes de reconnaissance dont il jouit s'appuient ainsi davantage sur la qualité du faire ("bien piller les fermes") que sur le résultat de ce faire (les richesses).

En affinant un peu l'analyse, on observe qu'il y a alors conjonction entre l'objet visé par le héros au sein de son programme (la renommée) et l'objet construit par la collectivité au regard de ce programme ("l'homme le plus redoutable") Tout se passe donc comme si le bandit-héros n'avait pour but que de bâtir sa propre légende en superposant (dans l'unité textuelle relative au parcours de "Billy the Kid" cf. 1.1) deux programmes hiérarchisés :

- un programme de base ("héroïsme") :

  sujet (héros) ⟶ quête d'un objet cognitif (la renommée)

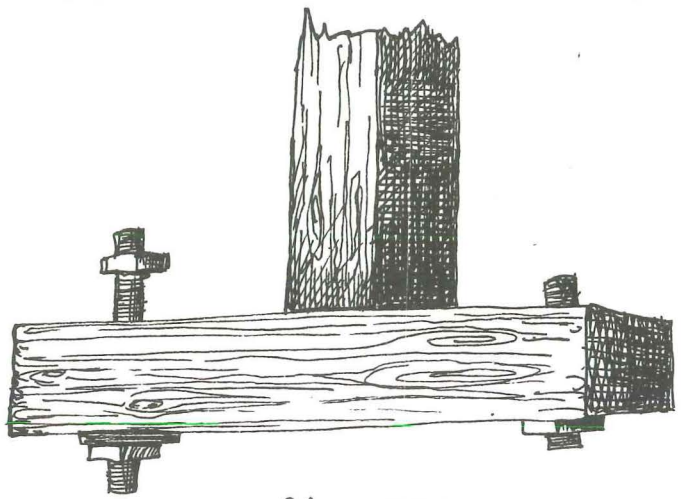
- un programme d'usage ("banditisme") nécessaire à la réalisation du précédent :

  sujet (bandit) ⟶ quête d'un objet pragmatique (les richesses)

A la différence du conte populaire dans lequel les relations entre le héros et la société sont univoques et constantes, ici on note une ambiguité maintenue entre deux réseaux de relations contradictoires :

- les relations héros/société } renommée
- les relations bandit/société } négative } histoire de l'in-famie

Nouvel élément qui rend indécidable le genre auquel peut être rattaché le récit : nouvelle, conte populaire ou parodie de récit mythique ?



2. L'ECRITURE DU RECIT

L'analyse des différentes épreuves et, en particulier, l'occultation de l'épreuve décisive du second parcours, nous a déjà permis de constater un agencement particulier des événements qui forment l'histoire de Billy the Kid ; l'ensemble des informations sur ces événements constituent le savoir que véhicule la nouvelle. Cette dimension cognitive, on l'a vu (cf. 1.2.6.) superpose deux instances de savoir :

- un savoir collectif, partagé par l'énonciateur-narrateur et le lecteur : c'est le savoir de la "légende" ("Il ne ressembla jamais tout à fait à sa légende mais il s'en approcha");
- un savoir individuel, qui relève en propre de l'énonciateur-narrateur ;

Ce second savoir, beaucoup plus complexe, correspond à la "mise en scène" et à la manipulation par l'énonciateur du savoir premier : ne se limitant pas au simple énoncé de faits inscrits dans la mémoire collective, il exerce sur eux un faire interprétatif par la sélection des événements qu'il effectue (cf. les épreuves), par la disposition figurative qu'il donne au récit (acteurs, espace, temps), par un jeu de modalisations qui semblent relever de son propre jugement et, d'une façon plus générale, par la mise en discours qui garde les traces de cette manipulation.

C'est dire que ce second volet de l'analyse, à la différence du premier, s'appuie directement et exclusivement sur la manifestation textuelle. Il couvre, d'une part, les distributions actorielles et les localisations spatio-temporelles, et d'autre part les relations entre l'énonciateur-narrateur, l'énoncé et l'énonciataire.

Nous regroupons les analyses de ces éléments, respectivement, sous le terme de composante discursive et de composante énonciative (1).

2.1. La composante discursive : les rôles thématiques, l'espace et le temps

L'écriture d'un récit passe par la mise en scène d'acteurs socialisés dans un espace et dans un temps déterminés. Ces acteurs s'inscrivent dans des rôles préétablis, dont les éléments constituants sont plus ou moins présents dans l'imaginaire du lecteur : un chevalier, par exemple, appelle d'une part, un certain

(1) - Ces dénominations sont empruntées à la théorie des niveaux telle qu'elle est développée dans la présentation du "parcours génératif de la signification" (cf. A.J. Greimas, J. Courtès - Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage) ; on empruntera par ailleurs aux théories linguistiques de l'énonciation (Benveniste, Culioli) un certain nombre de concepts. Cet électisme peut surprendre mais il nous semble qu'au niveau où nous situons notre analyse et dans la mesure où cela n'entraîne pas de confusions excessives, des ponts peuvent être établis entre les différents outillages méthodologiques disponibles.

nombre d'éléments descriptifs, de caractère objectif (tels que le "cheval", l'"épée" l'"armure", etc.) ou de caractère subjectif (tels que la "vaillance", le "sens de l'honneur", etc.) et d'autre part, un certain nombre d'éléments d'action (il accomplit une "quête", il désire une "dame", etc.) Parmi l'ensemble (non exhaustif) de ces virtualités sémantiques disponibles, une partie est sélectionnée et actualisée dans un récit particulier, voire même considérablement amplifiée : ainsi l'épée "Durandal" de Roland à Ronceveaux, "Rossinante", la haridelle de Don Quichotte, la "quête" des chevaliers du cyle arthurien ou encore "l'aigle du casque" dans La légende des siècles.

Dans le récit qui nous concerne, on retiendra un agencement de rôles particuliers qui définissent l'acteur Billy the Kid : le voyou, le cow-boy et le bandit.

2.1.1. Le voyou, le cow-boy et le bandit

L'activité des élèves consiste ici, tout d'abord, à effectuer un relevé complet des marques qui entrent dans la définition de l'un ou l'autre des rôles ; puis à classer ces marques, selon qu'elles relèvent d'éléments descriptifs (objectifs - subjectifs) ou de programmes d'action.

Cette analyse correspond à un travail effectué en classe. Après avoir établi la liste des éléments constitutifs des rôles, les élèves ont été invités à évoquer, à partir de leur expérience de lecteur ou de spectateur, d'autres éléments, absents du texte de Borgès, susceptibles d'entrer dans la constitution du rôle de "voyou" et de "cow-boy". Le professeur peut être amené à rapprocher la conception du rôle thématique des représentations qu'impose à l'enfant la "panoplie-jouet" où les éléments discrets qui la constituent induisent des comportements réglés inscrits dans un univers socialisé : on imagine mal, en effet, un enfant pervertir sa panoplie en jouant le rôle du "bandit" avec les attributs d'une "infirmière".

Si l'inventaire des marques obtenu permet d'identifier et de reconnaître l'investissement des rôles thématiques dans le récit, il ne permet pas, en revanche, de rendre compte, de leur mode d'existence ni de leur développement. Les rôles, en effet, ne sont pas disposés selon un mode de succession simplement linéaire et chronologique :

voyou ⟶ cow-boy ⟷ bandit

Ils s'interpénètrent et coexistent à des niveaux différents : ainsi, à l'intérieur du parcours où se réalise le rôle du "voyou" (cf. l'état larvaire), celui du "cow-boy" émerge comme une virtualité : "il aimait surtout (sans assurément pressentir qu'ils étaient les symboles et la lettre même de son destin) les mélodrames de cow-boys". Inversement, lorsque ce second rôle s'actualise à l'intérieur de la taverne au contact des "hommes du désert" que le héros voit "redoutables, orageux, heureux, odieusement habiles" et qu'il se réalise à son tour dans l'acquisition

des savoir-faire propres au "cow-boy", il surajoute au premier sans s'y substituer totalement : "le cow-boy garda toujours quelque chose du voyou de New York".

Le rôle thématique du "bandit" est moins spécifié que les deux précédents ; sans recouvrir comme eux un "moment" particulier de l'histoire, il traverse l'ensemble du récit et constitue un rôle englobant marqué par des faire successifs qui en définissent le parcours : "abattre à coups de tessons", "dépouiller", "piller", "payer à coups de revolver", "tuer des hommes"... Par ailleurs, le rôle est développé de manière ambigüe, dans la mesure où il est construit à partir d'éléments contradictoires :

bandit vs enfant

assassin vs homme désintéressé.

Ces éléments rompent la prévisibilité du rôle et justifient l'ambiguité du jugement de valeur porté par l'énonciateur-narrateur sur le héros.

2.1.2. Le dispositif spatio-temporel

A l'intérieur du système figuratif de la nouvelle, les représentations-topologiques occupent une place remarquable.

Le statut de l'espace et du temps, tel qu'il apparaît à la surface textuelle, s'apparente explicitement à celui de l'espace-temps codé dans l'écriture d'un scénario de film : "Le moment : une nuit enfiévrée de 1873. L'endroit précis : le Llano Estacado (New Mexico)". A ce niveau, la disposition spatio-temporelle de la nouvelle se donne comme réduite à des repères et à des localisations strictes. Pourtant la lecture du paragraphe "générique" sur lequel s'ouvre le récit annonce et construit une relation complexe entre la représentation de l'espace et celle du héros. C'est dire qu'on ne saurait envisager la description de l'espace comme la simple "mise en place" d'un décor (parallèlement à la "mise en scène" d'acteurs anthropomorphes), mais que l'espace est en quelque sorte "partie prenante" du récit, que le système topologique est narrativisé.

Espace et récit

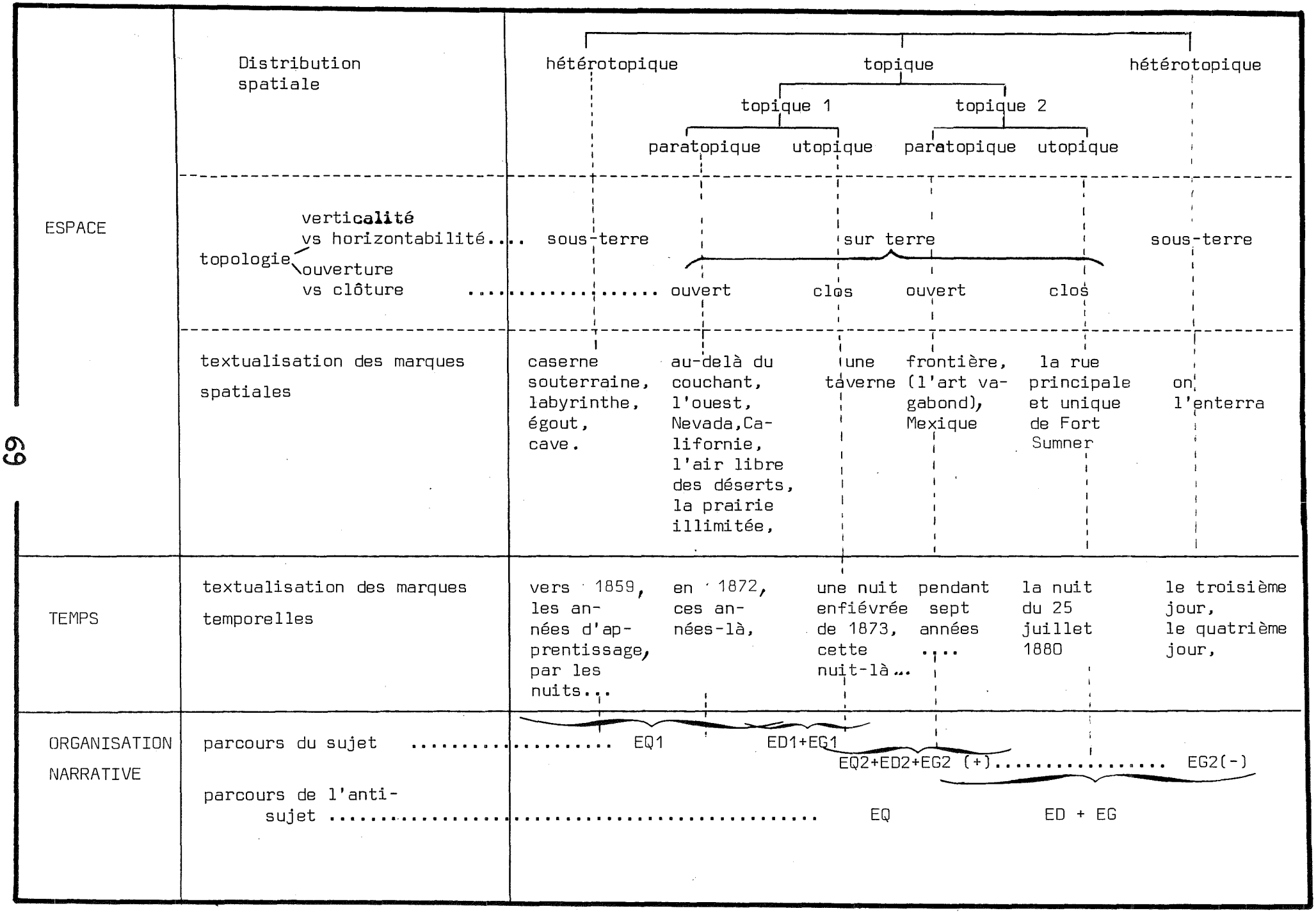
Les recherches dans le domaine de la narrativité ont explicité les correspondances entre les structures narratives et la distribution de l'espace. Ainsi, par exemple, dans le conte populaire, le lieu de l'épreuve décisive constitue toujours un "ailleurs" par rapport à l'espace de la situation initiale et à celui de l'épreuve glorifiante : Cendrillon devient sujet grâce à l'intervention de la fée chez sa marâtre, mais elle réalise son projet pendant le bal, à la cour du Prince.

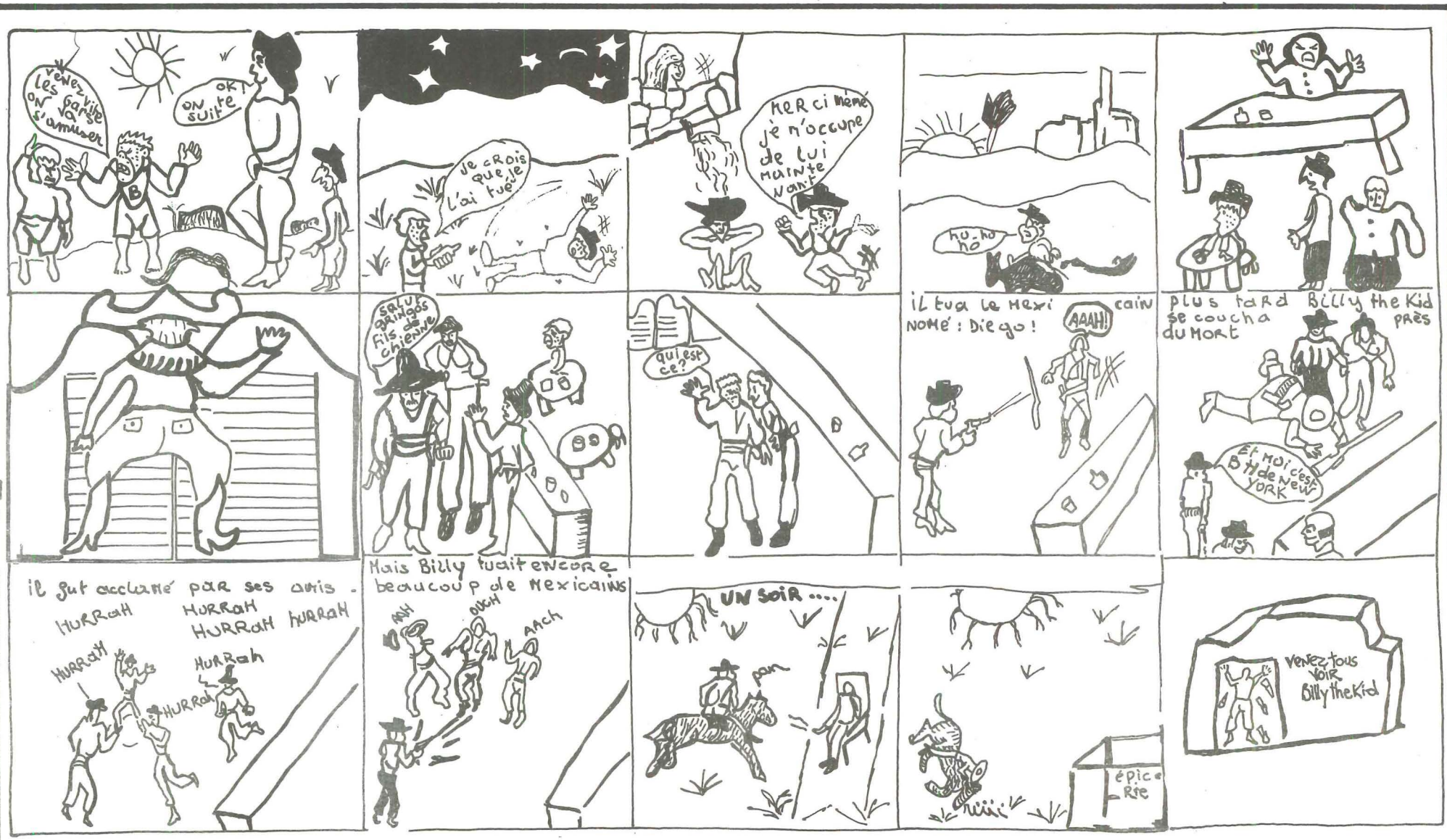
L'espace où se réalise la transformation d'un état initial en un état final qui affecte le héros est appelé "espace topique" ; il peut se décomposer en

"espace paratopique" (espace des épreuves qualifiantes, et souvent espace du déplacement) et "espace utopique" (espace de la confrontation, ou, si l'on veut, de la transformation "rêvée") ; par opposition à l'espace topique, on désignera sous le nom d'espace "hétérotopique" les lieux qui précèdent et/ou suivent la transformation narrative, extérieurs aux événements qui constituent le "pivot" du récit.

Si l'on met en relation la distribution de l'espace et du temps de la nouvelle avec l'organisation narrative, sous l'éclairage de ce dispositif théorique, on obtient le tableau suivant :

DESSIN D'ÉLÈVE :


ESPACE
Distribution spatiale
hétérotopique
topique
hétérotopique
topique 1
topique 2
paratopique
utopique
paratopique
utopique
topologie
verticalité vs horizontabilité
ouverture vs clôture
sous-terre
sur terre
sous-terre
ouvert
clos
ouvert
clos
textualisation des marques spatiales
caserne souterraine, labyrinthe, égout, cave.
au-delà du couchant, l'ouest, Nevada, Californie, l'air libre des déserts, la prairie illimitée,
une taverne
frontière, (l'art vagabond), Mexique
la rue principale et unique de Fort Sumner
on l'enterra
TEMPS
textualisation des marques temporelles
vers 1859, les années d'apprentissage, par les nuits...
en 1872, ces années-là,
une nuit enfiévrée de 1873, cette nuit-là...
pendant sept années ....
la nuit du 25 juillet 1880
le troisième jour, le quatrième jour,
ORGANISATION NARRATIVE
parcours du sujet
EQ1
ED1+EG1
EQ2+ED2+EG2 (+)
EG2(-)
parcours de l'anti-sujet
EQ
ED + EG



L'HISTOIRE DE BILLY THE KID . BANDE DESSINÉE D'UNE ÉLÈVE

La lecture de ce tableau appelle trois observations :

1 - Dans les catégories topologiques, la dimension verticalité vs horizontalité recouvre l'ensemble du récit et correspond à l'opposition hétérotopique/topique : le héros quitte l'espace souterrain (et familier) de ses "apprentissages", situé sur la dimension de la verticalité , pour l'espace (étranger) de la surface, situé sur la dimension de l'horizontalité : ce nouvel espace, celui de sa réalisation en tant que héros (ou espace topique), est marqué par la récurrence de deux traits : aux espaces ouverts (de l'étendue naturelle) s'opposent les espaces clos : ces derniers, circonscrits et socialisés, sont les lieux des affrontements.

2 - Le temps n'a pas donné lieu à des analyses détaillées ; on notera simplement une homologation entre les marques temporelles et les marques spatiales : aux espaces ouverts correspondent des actions duratives ou itératives, tandis qu'aux espaces clos correspondent des actions ponctuelles.

3 - L'organisation spatio-temporelle du paragraphe introductif n'entre pas dans ce tableau : hors-temps et hors-récit, le "générique" a pour fonction de marquer la relation qui existe entre l'espace mythique et le héros solitaire. On notera seulement que l'espace qui y est évoqué est celui de ce qu'on a appelé plus haut "l'épreuve décisive du deuxième parcours", celle où se réalise le projet du héros ; si l'on se souvient que l'espace de cette épreuve dans les récits mythiques est souvent un lien céleste ou souterrain, on peut constater ici le surinvestissement mythique de ces "terres de l'Arizona" : "terres à l'illustre sous-sol", "terres vertigineuses et aériennes".

2.2. La composante énonciative

2.2.1. Le discours narratif se caractérise généralement par une pseudo-objectivation qui tend à effacer les traces, du savoir de l'énonciateur au profit des acteurs inscrits dans l'énoncé de la narration : ainsi, dans le roman "réaliste", l'énonciateur s'efforce de disparaître comme instance de médiation et les personnages semblent prendre directement en charge leurs "désirs", leurs "décisions", leurs "actions", leurs "relations" avec les autres, ainsi que les réseaux de circulation du savoir sur les événements, favorisant de cette manière chez le lecteur l'illusion que ce qu'il lit se passe, ou s'est passé, réellement.

Le texte de la nouvelle de Borgès répond en partie à cette représentation générale et simplifiée du récit, mais il s'en écarte dans la mesure où les relations entre l'énonciateur et l'énoncé d'une part, l'énonciateur et l'énonciataire d'autre part sont explicitement marquées.

énonciation - énoncé

L'énonciation est, selon la définition désormais classique de Benveniste "la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation". On peut, à partir de cette définition, distinguer l'acte de dire -l'énonciation, et ce qui est dit, comme résultat de cet acte- l'énoncé.

Cette distinction, trop commode, ne rend pas compte cependant de la complexité de l'activité langagière : l'énoncé, en effet, ne peut être réduit à une simple occurence matérielle. En réalité, énonciation et énoncé sont difficilement dissociables. L'énoncé est une construction qui garde les traces d'opérations effectuées par le sujet énonciateur ; certaines de ces traces sont particulièrement "lisibles" à la surface de l'énoncé : elles concernent, entre autres, le repérage des marques personnelles (présence/absence du "je" de l'énonciateur dans son énoncé), celui des marques spatio-temporelles (décalage de l'histoire par rapport au "ici-maintenant" de l'énonciation), et celui des opérations de modalisation : ces opérations indiquent une prise de position de l'énonciateur qui introduit dans son énoncé une modulation subjective sur l'assertion (expression d'un jugement de valeur positif ou négatif, d'un degré de certitude ou d'incertitude, etc.)

Le texte-récit que nous analysons est particulièrement riche en indications sur son énonciation. Le travail en classe, dont l'objectif était de sensibiliser les élèves au problème de l'énonciation et à la présence de l'énonciateur, a porté sur trois points :

- le jeu des marques personnelles ;
- la détermination ;
- la modalité appréciative.

2.2.2. Le jeu des marques personnelles

Dans les récits autobiographiques (confessions, mémoires, journal, etc.) le "je" de l'énonciateur-narrateur, qui est en même temps héros, est non seulement constamment présent, mais constitue la référence actorielle centrale du récit : "J'étais presque mort quand je vins au jour. Le mugissement des vagues, soulevées par une bourrasque annonçant l'équinoxe d'automne, empêchait d'entendre mes cris : on m'a souvent conté ces détails ; leur tristesse ne s'est jamais effacée de ma mémoire." (Chateaubriand. Les mémoires d'Outre-tombe). Il arrive aussi dans de nombreuses nouvelles que le "je" de l'énonciateur-narrateur soit explicite: "Mateo Falcone, quand j'étais en Corse en 18.., avait sa maison à une demi-lieue (du) maquis. (...) Lorsque je le vis, deux années après l'événement que je vais

raconter, il me parut âgé de cinquante ans tout au plus".

Dans L'assassin désintéressé, on ne constate aucune occurence explicite d'un tel "je" ; les seuls "je" manifestés renvoient aux actants de l'énoncé dans les deux situations de discours rapporté : après le meurtre de Villagran: "Eh bien, moi, je suis Bill Harrigan de New York". Et puis, dans le "dialogue" entre Pat Garrett et Billy the Kid : "je me suis beaucoup exercé au tir en tuant des buffles". "Et moi, plus encore en tuant des hommes." (1)

Est-ce à dire, pour autant, qu'il n'y a dans le texte aucune trace qui manifeste la présence de l'énonciateur-narrateur et la relation narrateur-narrataire ? De nombreuses marques attestent, de manière indirecte il est vrai, sa présence.

On dira, pour simplifier, que les marques qui désignent uniquement les acteurs du récit relèvent de l'énoncé ; et que les marques où on peut déceler la présence de l'énonciateur-narrateur relèvent de l'énonciation.

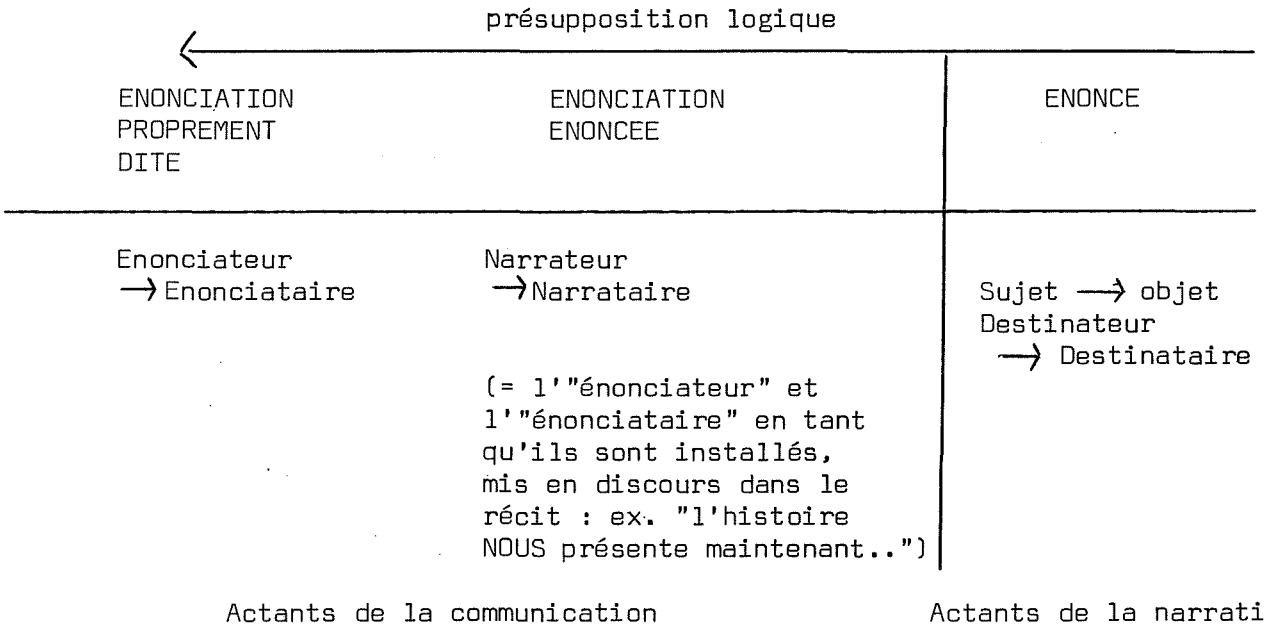
Les exercices faits en classe ont porté sur trois types de marques : on, nous, il.

- ON

. Faire distinguer dans le texte les on d'énoncé et les on d'énonciation.

---

(1) - L'articulation énonciation/énoncé, telle qu'elle est mise en oeuvre dans les textes narratifs, peut être représentée par le schéma suivant :



Dans notre présentation, on ne distinguera pas (parce que le texte ne s'y prête pas) l'énonciateur qui relève de la situation d'énonciation proprement dite, du narrateur, qui, manifesté dans le discours semble "produire" l'histoire, et on les réunira sous le vocable : énonciateur-narrateur.

on d'énoncé	on d'énonciation	
On lui chuchota On n'avait pas allumé les lampes On osa s'approcher On le rasa On le maquilla On l'enterra	on = je (énonciateur-narrateur) + les on dit que ce fut...	on = je (énonciateur-narrateur + le narrataire) - on retrouve dans leurs rangs - on devine l'apothéose

- NOUS

Les trois occurrences de nous rencontrées dans le texte ont la même valeur que le on de la troisième colonne.

- L'histoire nous présente maintenant...
- Le détail nous échappe mais nous savons...

A souligner la valeur ambigüe de on dans le sous-titre "Comment on démolit un mexicain" qui peut relever en même temps de l'énoncé et de l'énonciation, tels qu'on les a délimités plus haut.

- IL

Le même travail peut être effectué à partir de il. Il est facile de distinguer la marque il qui se réfère à la situation d'énonciation de il, reprise anaphorique de l'un des acteurs du récit.

"il" situation d'énonciation	"il" relevant de l'énoncé
il y avait l'or du Nevada il y avait la hâche démolisseuse il y avait l'énorme tête babylonienne il y a un crâne de vache il y en a qui parlent il vient d'entrer un mexicain il n'est pas besoin d'une autre balle il fallut le maquiller	- distinguer ici : "il" reprenant Billy the Kid "il" " le mexicain "ils" " les Anges de la Fange et"ils" reprenant les mélodrames de de cow-boys

2.2.3. La détermination

L'apparition des acteurs dans un récit obéit à des règles précises de détermination : en effet, ordinairement, on les voit apparaître et évoluer selon le schéma suivant :

Il y avait UN roi .... LE roi
CE roi
IL partit un jour...

L'émergence et la manifestation ultérieure des acteurs dans la nouvelle de Borgès répond, de façon générale, à ce schéma, dont la reconnaissance est aisée :

- Ils avaient à leur tête UN nègre grisonnant.
- ... UNE femme versait sur la tête d'UN passant un seau de cendres. L'homme se débattait (...) Les Anges de la Fange pullulaient autour de LUI, etc.
- UN ivrogne chante (...) la voix inconsidérée de l'ivrogne...
- Il vient d'entrer UN mexicain (...) Il (...) Il (...) Il (...) LE Dago - LE Diego - (...) L'intrus (...) L'homme tout entier (...) CE mort de choix.

Pourtant, l'"entrée en scène" de Billy the Kid n'obéit pas à ce modèle ; il y a d'emblée une surdétermination du héros, marquée par l'utilisation immédiate et répétée du déterminant LE :

L'assassin désintéressé (...) LE cavalier rivé à son cheval (...) LE jeune garçon (...) L'émetteur de balles invisibles (...) LE bandit presqu'enfant (...) dans des contextes où on pourrait attendre le déterminant UN. Il y a surdétermination, dans la mesure où on ne retrouve pas le schéma des opérations d'"extraction" (qui pourrait correspondre dans notre premier exemple au UN dans "Il y avait UN roi") et de "fléchage" (1) (identification de type anaphorique : CE roi...) ; ce procédé est, en fait fréquemment utilisé, en particulier dans le discours poétique et dans la chanson ; la référentialisation très forte que construit le producteur de ce type de discours, permet de faire l'économie de l'opération d'extraction ; l'identification est immédiate :

"La fille de joie est belle
Au coin de la rue, là-bas"... (E. Piaf)
"J'étais tranquille, j'étais pénard,
accoudé au comptoir,
Le type est entré dans le bar..." (Renaud)

Référentialisation que l'énonciateur construit dans la nouvelle par la superposition de deux "visions" données comme solidaires et indissociables : celle des "terres de l'Arizona" et celle du "cavalier". Cette référentialisation, comme dans les extraits des débuts de chansons qu'on vient de citer, n'est rendue possible que par le savoir présupposé de l'énonciataire.

On peut rendre sensible ce genre de nuances aux élèves en les invitant à expliciter la différence de sens qui intervient entre deux énoncés dont on modifie la détermination :

Ex. L'assassin désintéressé : Bill Harrigan
Un assassin désintéressé : Bill Harrigan

(1) - Les termes d'extraction et de fléchage sont empruntés à A. Culioli (Notes sur détermination et quantification : définition des opérations d'extraction et de fléchage DRL Paris VII - 1975)

2.2.4. La modalité appréciative

Au niveau de l'énonciation énoncée telle qu'on l'a évoquée (cf. supra, note p.) on observe des prises de position du narrateur par rapport aux objets de son discours. Un des objets de ce discours est le héros, vis-à-vis duquel le narrateur n'est pas dans une position de neutralité : il porte sur lui un certain nombre de jugements repérables à la surface du texte sous des formes diverses : qualifications (ex. : "souffreteux, farouche, grossier"), commentaires sur le faire (ex. : "il apprit à bien piller les fermes"), appréciations de type évaluatif (ex. : l'homme qui, pour la gloire et la terreur, allait être Billy the Kid".) L'ensemble des éléments porteurs de modalité appréciative développe un univers axiologique (= relatif à un système de valeurs morales, esthétiques etc.) qui se situe entre deux pôles : un pôle positif et un pôle négatif. L'univers axiologique renvoie, quant à lui, à des valeurs inscrites dans le monde socio-culturel de référence.

Le texte de la nouvelle distribue les valeurs relatives au héros, selon une gamme révélatrice de l'ambiguité de l'engagement de l'énonciateur-narrateur vis-à-vis de ce héros. Le travail fait par les élèves se situe au niveau d'un inventaire lexical ; il a permis de classer les éléments appréciatifs en trois catégories :

positif	"indécidable"	négatif
	"L'émetteur de balles invisibles...	qui tuent (...)...
comme une magie		
l'homme qui, pour la gloire....		et la terreur.
		Il était souffreteux, farouche, grossier
	Il milita dans la bande...	
des Anges...		de la Fange,...
divinités	qui opéraient...	dans les cloaques.
		le toujours sinueux Bill Harrigan, rat rouquin des casernes pour pauvres
		protégé par une rangée d'homme plus grands que lui...
Bill a tiré sur l'intrus		
De cet heureux coup de revolver naquit Billy the Kid, le Héros...	et mourut l'éphémère Bill Harrigan	

		Il ne ressembla jamais tout à fait à sa légende...
Mais il s'en approcha		
Le-cow-boy garda toujours quelque chose		... du voyou de New York
L'homme le plus redoutable...		... (et sans doute le plus anonyme et le plus seul) il avait l'air de pantin qu'ont les défunts.

L'ambiguité des jugements n'est pas tant le fait des valeurs que nous avons appelées "indécidables" que celui de l'alternance et de la succession dans le même énoncé de valeurs contradictoires.

Par ailleurs, ce travail de classement d'éléments lexicaux, fondé sur l'univers de représentations de l'énonciataire, reste largement arbitraire.

Le travail sur la composante énonciative a fourni aux élèves des éléments qui leur ont permis de développer leur prise en charge personnelle du récit. A l'occasion d'un devoir qui demandait aux élèves de reprendre l'histoire de Billy the Kid, selon leur propre appréciation des événements, le héros a été présenté souvent comme un héros positif, rarement comme un héros négatif, et jamais comme chargé de l'ambiguité dont il est investi dans le texte de référence.

°°°

Nous avons constaté que les élèves ont réinvesti à des degrés divers, dans leurs productions, les trois composantes qui articulent cette analyse : ils ont tantôt privilégié la composante narrative en faisant disparaître toute marque de leur énonciation ; tantôt, au contraire, ils ont introduit leur "je" d'énonciateur-narrateur ; certains d'entre eux sont même allés jusqu'à se mettre en scène en tant qu'acteur du récit. La composante discursive, qui invite davantage à des développements descriptifs, a été, de façon significative, la moins réinvestie.

La méthodologie d'approche que nous avons choisie peut paraître complexe (dans le morcellement des éléments qui lui sont soumis) et rigide (dans la distinction des trois composantes qui l'articulent). Elle ne se veut pas exclusive de toute

autre approche. Elle permet cependant de sensibiliser les élèves au fonctionnement des formes linguistiques à l'oeuvre dans le discours narratif. L'étude de la dimension narrative a mis à jour -ce que la disposition du texte par "séquences cinématographiques discontinues" ne rendait pas évident- la conformité de l'organisation narrative au "modèle" du récit mythique. L'étude de la dimension discursive et énonciative a permis d'approcher les relations entre l'énonciatiateur et le récit collectif pré-existant. Ces relations, explicitement marquées par les sélections et les interventions de l'énonciateur permettent de considérer le récit analysé comme une manipulation de récit légendaire ; une parodie ?

Le texte de cette étude a été rédigé par

Majid Ali BOUACHA et
Denis BERTRAND

Il résulte d'un travail et d'une expérimentation réalisés en 1978 par une équipe du BELC constituée de :

Anne HENAULT
Colette EL GAOUI
Majid Ali BOUACHA
Denis BERTRAND

réflexion sur le contenu lexical d'un ensemble méthodologique

Une petite statistique à laquelle nous venons de nous livrer nous amené à quelques réflexions sur le lexique et sur son enseignement.

Une fois achevé l'ensemble méthodologique "Pierre et Seydou" (I), avec ses quatre degrés, qui ambitionnent de répondre aux besoins de l'enseignement du français au niveau secondaire en Afrique anglophone, il a paru intéressant d'en comparer précisément le contenu lexical avec celui du "Dictionnaire du Français Fondamental pour l'Afrique" (2) On sait que ce dernier ouvrage tente, justement, d'établir de façon rigoureuse l'apport lexical (et aussi grammatical) d'un enseignement du français langue étrangère aux élèves africains anglophones, et qu'il propose 4 727 "unités vraies", c'est-à-dire éléments lexicaux, que l'élève doit en principe pouvoir utiliser activement (3 142) ou seulement reconnaître (1 586 de plus)

On pourrait s'étonner de ce qu'il n'y ait pas une correspondance absolue entre le contenu lexical de Pierre et Seydou et celui du Dictionnaire, puisqu'ils émanent du même auteur et visent le même public. Qu'on se rassure tout de suite : la comparaison entreprise fait apparaître une coïncidence, en fait, très importante. Mais il n'est peut-être pas sans intérêt d'examiner les divergences qui peuvent exister entre un contenu fixé dans un travail lexicologique

le Dictionnaire, et son passage dans la pédagogie pratique à travers une méthode, en réfléchissant sur les causes de ces différences éventuelles, leur nature et en en tirant quelques conséquences pour notre enseignement.

On imaginerait peut-être que l'origine unique des divergences entre la méthode et le dictionnaire, c'est, tout simplement que le Dictionnaire est postérieur à la méthode, du moins à ses premiers volumes : Pierre et Seydou ne peut être le reflet fidèle d'un ouvrage qui n'existait pas encore. Certes, mais les choses sont un peu moins simples.

Si le Dictionnaire, sous sa forme imprimée, a paru en 1974, il y avait plusieurs années que nous pensions à ces problèmes de lexique, et quelques-uns de nos lecteurs se souviendront des éditions multigraphiées successives, "Projets de Dictionnaire", que nous avions précisément soumis à la critique d'un assez grand nombre de maîtres sur le terrain. Mais il reste vrai que, contrairement à une logique apparente, le travail d'élaboration de la méthode a commencé dès 1962, soit bien avant la mise au point des listes qui allaient aboutir au Dictionnaire : ce dernier est né, justement, du besoin ressenti, en travaillant sur la méthode, d'un outil beaucoup plus précis que ce que nous avions à notre disposition.

Au départ, nous avions les listes du Français Fondamental 1er et 2ème degrés : listes combien précieuses (auparavant, c'étaient les ténèbres) même si notre travail a conduit à critiquer assez sévèrement, et leur méthode d'élaboration, et leur contenu. Nous pensions donc qu'il suffirait de les corriger de façon empirique pour les adapter aux réalités africaines et d'en faire passer le vocabulaire dans notre travail méthodologique. Et, de fait, au tout premier stade, c'est ainsi que les choses se sont passées : la plupart des unités du 1er degré paraissaient assez "évidentes", leur sens le plus "utile" s'imposait généralement, les situations africaines choisies amenaient assez naturellement des compléments ou, parfois, nous incitaient à introduire dès notre 1er niveau des éléments du Français Fondamental, 2ème degré.

Cependant, les problèmes que nous exposons dans l'introduction du "Dictionnaire" se sont posés très rapidement, et notamment ceux de la polysémie : quel sens est le sens fondamental de telle unité de la liste ? Quelle construction de tel verbe devrions-nous enseigner d'abord ? Quelles expressions privilégier... Bref, les listes de mots s'avèraient insuffisantes pour déterminer le contenu lexical à enseigner à un niveau donné. Il fallait choisir le sens à retenir, le définir précisément, en l'illustrant. Donc, il fallait un dictionnaire. De même, il fallait un travail systématique pour une adaptation du Français Fondamental au contexte africain. C'est ce travail que nous avons mené tout en poursuivant l'élaboration de la méthode. Il n'est pas surprenant, dans ces con-

ditions, qu'il n'y ait pas identité absolue entre le contenu de cette méthode et celui du Dictionnaire. Si nous avions commencé Pierre et Seydou avec le Dictionnaire définitif en mains, l'écart serait moins grand. Cependant il nous semble que, plus réduit, cet écart subsisterait et c'est ce phénomène sur lequel il paraît utile de s'arrêter.

D'abord, un fait s'impose, au vu de notre statistique - qui est suffisante puisque, portant sur les 3 premières lettres de l'alphabet, elle nous donne presque le cinquième de l'ensemble - il y a nettement moins d'unités dans la méthode que dans le Dictionnaire. Si l'on y trouve extrèmement peu (moins de 3 %) de mots "en plus" de ceux du dictionnaire, il y en a par contre 25 % en moins.

Un tel écart numérique peut paraître considérable, dans la mesure où nous avions essayé, dans le Dictionnaire, de définir le contenu souhaitable d'un enseignement de type secondaire du français, langue étrangère en Afrique. C'est-à-dire susceptible d'équiper l'élève du bagage requis par une véritable communication avec des francophones. Nous suivions à peu près, en cela, les auteurs du Français Fondamental qui, en proposant leurs listes, estimaient qu'une communications "primaire" était posssible avec, grosso-modo, un stock de vocabulaire de l'ordre de celui du Français Fondamental Ier degré (dans les 1 500 mots), une communication "adulte" nécessitant, en plus, celui du Français Fondamental 2ème degré (aussi de l'ordre de 1 500 mots). Mais notre travail, en le précisant, compliquait le problème, puisqu'il faisait apparaître la réalité des unités à enseigner, au-delà de la sécheresse d'une liste.

Un premier résultat étant qu'en dépit d'un effort très strict de limitation au "fondamental du fondamental", le nombre d'unités "vraies" du Dictionnaire est de 4 727, par rapport aux quelque 3 000 du Français Fondamental I et 2 (le "Dictionnaire Fondamental de la Langue Française" du Professeur G. Gougenheim comporte, lui, en fait, dans les 9 000 unités réelles). Ce qui pose la question primordiale, sur laquelle nous aurons à revenir: quelle quantité de vocabulaire enseigner dans les conditions d'une scolarité secondaire, non pas idéale, mais telle qu'elle se présente en fait ? On sait quelle est notre attitude : mieux vaut enseigner relativement peu, mais bien, que beaucoup pour un résultat, finalement, assez proche du néant.

Cette volonté de limitation explique qu'il y ait moins de mots dans la méthode que dans le "Dictionnaire", puisque nous avons refusé de "bourrer" les leçons de vocabulaire : ne nous a-t-on pas déjà reproché, et à juste titre parfois, l'excessive richesse de certaines leçons ? Mais alors, qu'avons-nous vraiment laissé de côté ?

- On notera d'abord d'assez nombreux absents dans le vocabulaire "géographique" (noms et adjectifs de pays) que nous avions pourtant tenu à faire figurer expressément dans le Dictionnaire (123 unités) pour éviter les gênantes appro-

ximations, les erreurs de genre, etc. Ainsi les "Afars" (que l'Histoire a déjà fait disparaître !), l'Angola et les Angolais, les Algériens (pour nous en tenir à la lettre A) sont omis. Cela ne nous semble pas grave puisque, d'une part, ces mots seront immédiatement reconnus, et que, d'autre part, le professeur sera bien évidemment amené à faire utiliser ceux que le voisinage ou l'actualité rendront nécessaires.

- De même, le vocabulaire de la classe qui a été systématiquement écarté de la méthode -mais non du Dictionnaire- puisque maîtres et élèves seront conduits à l'utiliser quotidiennement (par exemple, nous n'avons pas le mot "classe" dans son sens I, "groupe d'élèves")

- A cela peut se rattacher l'expression du temps (jours, mois, etc :"août" ne figure pas expréssément) qui apparaîtra obligatoirement .

- Aussi le vocabulaire "grammatical", que, même s'il suit nos conseils et réduit au minimum la part de la grammaire explicite, le maître aura à employer tout de même assez fréquemment (et dont une bonne part figure d'ailleurs dans les exercices de la méthode, mais n'a pas été relevé dans le lexique). Ainsi "accent aigu", "circonflexe", "grave", etc.

- Dans le vocabulaire "africain", certains noms d'animaux, de plantes ("agouti", "avocat"....). Comme ils sont liés à telle région, tel type de climat, etc , il est bien entendu que le professeur sera amené à apporter le vocabulaire qui s'imposera localement.

- Certains mots de la même famille que des mots bien connus ne figurent pas expressément ("attente", "agriculteur")

- Encore, d'autres qui sont souvent considérés comme passifs dans le Dictionnaire, et assez proches de l'anglais pour être reconnus ("association", "associé", "assurance", sens I, "ambulance"...)

- Assez souvent, lorsque nous avons retenu plusieurs sens pour un seul mot, ils ne figurent pas tous dans la méthode. Par exemple, sur les cinq sens retenus du verbe "aller", nous n'avons pas retenu le sens figuré "marcher" ("Les affaires vont bien"). Ou encore une expression retenue sous un mot ne figurera pas expressément (des 5 sens de "affaire", 4 sont présentés, mais pas "avoir affaire à"). Pour une partie au moins de ces termes, l'omission sera corrigée du fait que la polysémie fonctionne de la même façon en anglais et en français : "accepter" a deux sens principaux, comme "to accept", le sens 2 de "affreux" -qui cause un sentiment de peur", opposé à "très laid"- offre un parallélisme avec "awful")

Ces différentes catégories représentent en fait la plus grande partie de l'écart entre le Dictionnaire et la méthode (70 % pour la lettre A). Il reste des omissions peu justifiables, même dans l'optique limitative qui est la nôtre. Sans doute l'anglais est-il proche, mais il nous semble dommage que "accuser",

mot actif du moins dans son sens I, sinon dans l'expression "accuser réception", ne figure pas dans la méthode. Certes, pour les mots du Français Fondamental, il s'agira quasiment toujours de mots du 2ème degré. Il est cependant regrettable, par exemple, que "bouger", 2ème degré, synonyme de "remuer", Ier degré, mais fréquent dans la langue parlée, ait été omis.

Nous pouvons rassurer les utilisateurs de "Pierre et Seydou" en leur montrant la rareté (de l'ordre de 7 % de l'ensemble) de telles omissions, mais elles ne peuvent être niées.

Quelles conséquences tirer de ces remarques ?

D'abord, il faut rappeler qu'une méthode n'est pas un texte sacré, une bible à laquelle rien ne devrait être ajouté ou retranché : c'est un outil, jamais parfait, c'est un moyen, jamais un but. Après l'époque d'enthousiasme pour les méthodes "audio-visuelles", dont certaines prenaient parfois des allures sacro-saintes (et nous nous sommes toujours élevé contre les excès de rigueur et le dogmatisme), les méthodologues sont entrés dans une phase volontiers très critique à l'égard des méthodes : n'a-t-on pas proclamé leur "mort" ? Ces positions sont excessives mais nous avons maintes fois rappelé que c'est le professeur qui, dans sa classe, est "maître à bord après Dieu", qu'il doit adapter, quels que soient les instruments qu'il emploie, son enseignement à ses élèves, tels qu'ils sont réellement, en tenant compte, entre autres, de ce qui les intéresse. Seulement, nous voyons mal que le maître, à moins d'être un génie pédagogique, puisse faire sa classe les mains vides.

Parmi les idées présentement à la mode, il nous semble important de retenir l'encouragement donné à la liberté de l'élève : il faut qu'il ait envie de s'exprimer sur des thèmes répondant à ses préoccupations (4), même s'il doit "faire des fautes" (la pire faute étant le silence !)

Le maître devra donc pouvoir apporter aux élèves, dans la phase de réemploi et surtout dans celle d'expression libre, le vocabulaire dont, à ce moment, le besoin se fera sentir (5). Si dans les jeux de la classe apparaissent ainsi des mots et expressions particulièrement utiles, il saura les faire réemployer et les fixer. Si, au contraire, leur intérêt n'est qu'épisodique, il suffira qu'ils soient fournis au moment où ils auront un rôle à jouer, et l'on n'y insistera pas par la suite. Bien sûr, ce vocabulaire supplémentaire réfléchira les besoins réels des élèves, répondra aux situations qu'ils peuvent connaître, aux réalités qui les intéressent : aucune méthode, si raffinée soit-elle, ne peut "prévoir" tout cela.

Mais attention ! Que ce cheminement vers la liberté ne nous amène pas à la surcharge de vocabulaire : un des progrès les moins contestables, à nos yeux, de la pédagogie des langues dans les 20 dernières années, c'est bien la notion

de limitation du contenu, et de l'apprentissage réel de ce contenu ainsi limité. Le "Dictionnaire" fournit un garde-fou. Il n'est certes pas, lui non plus, une bible, il est du moins un instrument de mesure qui doit aider le maître à maintenir un équilibre entre l'apprentissage rigoureux d'une base solide, et des élargissements dans les directions qui paraissent souhaitables.

Le maître, dans bien des cas, sera aidé aussi par les réalisations des différentes organisations qui pourront lui apporter du matériel supplémentaire. Pour prendre un exemple : le travail important qui est fait, en Zambie, depuis plusieurs années déjà, dans le cadre de l'Inspectorat du Ministère de l'Education ou de l'Association des Professeurs de Français (Z.A.F.T.), ou comme dans celui, depuis une époque plus récente, du Curriculum Development Centre et des Classes Expérimentales, apporte aux professeurs des matériaux d'autant plus utiles qu'ils répondent de plus près aux besoins réellement constatés sur le terrain.

Puis, que l'on n'oublie pas les enrichissements qui pourront venir des livres de lecture : même s'il n'y en a pas beaucoup de vraiment bons sur le marché, les élèves devraient être encouragés le plus possible à les utiliser ; il ne faut pas, en effet, les enfermer dans le ghetto d'une méthode donnée ; il faut leur apprendre à parler français, pas "Pierre et Seydou."

Mais ce qu'il ne faut pas faire, à notre avis, c'est, sous prétexte que l'on constate quelques lacunes, retourner aux anciennes méthodes, à l'apprentissage par coeur d'immenses listes de vocabulaire, avec la traduction en face. Refusant tout dogmatisme, nous ne sommes pas absolument hostile à ce que le maître apporte quelques compléments purement lexicaux. Par exemple, il pourra être utile d'enseigner le substantif correspondant à tel verbe rencontré. Mais d'abord, cette technique ne peut intervenir utilement qu'une fois les mécanismes de base acquis (disons, à partir d'une troisième année). Et que cela reste occasionnel, et ne serve pas d'excuse à un retour au vieux système des "familles de mots" : un mot rencontré aboutissait à couvrir tout le tableau avec sa famille jusqu'aux plus lointains et plus inutiles cousinages.

Et surtout, que cela ne nous incite pas à retourner à l'idée selon laquelle apprendre une langue, c'est apprendre le plus de "mots" possibles... Nous devons revenir, en conclusion, sur le point de savoir ce qu'il est concevable d'enseigner dans les conditions réelles, et notamment celles d'horaires, pendant la scolarité secondaire. "Qui trop embrasse, mal étreint" est un proberbe qui ne s'applique que trop à notre enseignement. Nous avons dans le "Dictionnaire" cherché à délimiter le contenu souhaitable, par rapport à l'objectif de communication réelle, d'un enseignement de ce type.

A travers notre méthode, nous avons essayé, nous espérons l'avoir démontré, d'en faire "passer" l'essentiel sous réserve des compléments que les initiatives des maîtres -souvent en réponse aux impulsions données par les élèves -

comme les travaux des institutions locales intéressées, fourniront.

Mais c'est sur place, et eu égard aux nombreuses conditions que nous décrivons dans l'introduction de "French In Africa" (6) qu'on verra ce qui peut réellement être fait. Il est bien évident que ni Pierre et Seydou I et II, ni les stades équivalents d'aucune méthode n'apporteront ce que l'ensemble des 4 niveaux s'efforce d'apporter. Si en 4 ou 5 années d'enseignement, on ne peut aller plus loin que Pierre et Seydou II ou son équivalent, c'est fâcheux, mais nous ne voyons pas de solutions"miracle"pour enseigner raisonnablement ce que nous avons cherché à définir, soit la réalité du Français Fondamental Ier et 2ème degrés, adapté au contexte africain. Il faudra alors limiter nos ambitions à ce qui est possible, en attendant le jour, que nous croyons assez proche - à condition qu'on ne réduise pas ridiculement les horaires- où une meilleure formation des maîtres, une pratique plus assurée et un appui encore plus efficace d'institutions telles que celles que nous avons citées, permettront une accélération appréciable du rythme (7); on pourra alors envisager de couvrir réellement et efficacement le programme lexical qui nous semble souhaitable.

Il resterait - "in cauda venenum" - à parler des examens et de ce qu'on y exige. Mais nous n'avons pas le droit de nous engager sur un terrain si dangereux où nous n'avons pas d'autre pouvoir que de conseil... Rappelons seulement cette évidence qu'un examen doit tester ce qui peut raisonnablement être acquis dans des conditions données. Administrées localement, les épreuves de français peuvent -et c'est bien ce qui se passe ou devrait se passer- tenir compte, pour le lexique comme pour le reste, de ce qui peut être fait réellement dans le pays. "Parachutés" de l'extérieur, cela risque d'être une autre affaire, mais est-il vraiment impossible de faire comprendre aux autorités concernées la réalité des besoins et des possibilités sur place? Les parachutages d'armes et de vivres étaient bienvenus en France sur les maquis de la résistance, au temps de l'occupation. Le largage de bombes, c'était une autre histoire !

Jacques DAVID

(I) Pierre et Seydou : Paris Hachette, de 1969 à 1975. "Pierre et Seydou IV", Livre de l'Elève, accessible sous sa forme multigraphiée, paraîtra sous sa forme imprimée dans la Ière moitié de 1980

(2) Paris, Didier 1974.

(3) Un travail postérieur à la rédaction de cet article fait apparaître que le chiffre réel de l'écart entre le Dictionnaire et la méthode est moins élevé : la révision récente de Pierre et Seydou I, avec sa division en Pierre et Seydou IA et IB, a entraîné une reprise et une analyse plus fine du lexique : celle-ci fait apparaître un nombre d'unités sensiblement plus grand que ce qui figure dans l'ancien Pierre et Seydou I : en dehors de quelques omissions

repérées, cela est dû surtout au fait que des sens différents -retenus dans le dictionnaire- d'une entrée polysémique donnée ont bel et bien été réintroduits, après la première présentation signalée, un peu plus tard, dans la méthode. Si l'on extrapole cette constatation aux autres niveaux de Pierre et Seydou, on constatera donc une réduction notable - mais que nous nous risquerions pas à chiffrer précisément- de l'écart signalé.

(4) cf. de nombreuses pages (34, 35, etc) de French in Africa (A guide to the teaching of French as a foreign language) - BELC, UNESCO. Evans Brothers, Londres 1975.

(5) - Nous l'avons bien souvent rappelé et la révision en cours de Pierre et Seydou I met l'accent sur l'expression spontanée, mais il reste bien entendu qu'un point de départ solide doit être fourni, et c'est le rôle de la méthode : un bon enseignement sera dans un équilibre entre rigueur et liberté.

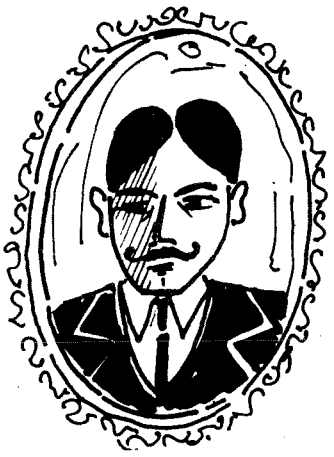
(6) - voir note 4

(7) - Ce qui se passe au Ghana, par exemple, sous la houlette de l'Inspectorat et du Centre Pédagogique Français, est très encourageant.

LES CONVERSATIONS DE PAULETTE ET VICTOR (EXTRAIT)

La petite conversation que nous présentons, permet, avec ses dix répliques proposées chacune avec dix variantes, une combinatoire de 10 milliards de dialogues.

1- VICTOR



- Tu sais, Paulette
- Paulette, il faut que je te parle
- Ecoute, Paulette, j'ai quelque chose à te dire
- Je peux te dire un mot ?
- Tu veux savoir ce que je pense ?
- Paulette, tu peux m'écouter une seconde
- Paulette, j'ai bien réfléchi
- Paulette,j'ai à te parler
- Ecoute-moi bien, ma petite Paulette
- Dis donc Paulette

2-PAULETTE

- Oui ?
- Qu'est-ce qu'il y a ?
- Dis toujours
- Eh ben quoi ?
- Qu'est-ce qu'il y a encore ?
- Alors ... ?
- Eh bien, vas-y, parles
- Bon, je t'écoute
- Tu as quelque chose à me dire ?
- Qu'est-ce que tu veux ?

3. VICTOR

- Crois-moi, Gaston est un voyou[1]
- Ton Gaston, c'est un voyou
- Je ne sais pas si tu réalises, mais Gaston est un voyou
- Est-ce que tu te rends compte que Gaston est un voyou
- Rends-toi à l'évidence, Gaston est un voyou
- Mon opinion est faite, Gaston est un voyou
- Je suis de plus en plus convaincu que Gaston est un voyou
- Bon, ben, Gaston c'est un voyou
- Ton Gaston, il n'a pas inventé le fil à couper le beurre !

---

(1) voyou est connotable avec n'importe quel nom d'insulte (voleur, paranoiaque, con, misérable, etc.)

4. PAULETTE

- Tu es bien le seul à penser ça !
- Moi, je ne trouve pas
- Eh bien[1] moi, ça n'est pas mon avis
- Je ne suis pas du tout d'accord !
- Où as-tu été cherché ça ?
- Mais ce n'est pas vrai !
- Ça ne semble pas évident
- Mais tais-toi donc !
- Comment peux-tu dire une chose pareille ?
- Ah, oui, tu crois ça ?

---

(1) bien, selon les besoins de la cause, peut être prononcé ben. La négation réalisée en "ne pas" ou en "pas", "Cela n'est pas" en "C'est pas", etc.

5. VICTOR

- Parfaitement
- Je sais ce que je dis
- Mais si je t'assure !
- Mais ça saute aux yeux !
- Enfin, tu ne te rends pas compte !
- C'est pourtant flagrant
- Mais tu ne peux pas dire le contraire
- Tout le monde est d'accord avec moi
- Mais bien sûr que si !

6. PAULETTE

- En tout cas il a beaucoup de charme
- Bon, si tu veux, mais il est très serviable
- D'accord mais il a des tas de relations
- N'empêche qu'il réussit tout ce qu'il fait
- Tu lui en veux parce qu'il est plus intelligent que toi
- Peut-être bien, mais il a quand même beaucoup de classe
- Ça n'est pas un alcoolique, lui !
- En tous cas c'est un homme, lui !
- Bon, d'accord, c'est peut-être pas l'idéal,
  mais tout le monde le trouve sympathique.
- Tu peux dire tout ce que tu voudras, moi je l'aime bien.

7. VICTOR

- Tu plaisantes ?
- Tu parles
- Tu ne parles pas sérieusement
- Non mais tu rigoles
- Qu'est-ce que tu racontes ?
- Tu dis n'importe quoi !
- et puis quoi encore ?
- Eh oh, à d'autres
- Ça c'est la meilleure
- Ne dis donc pas de bêtises.

8. PAULETTE

- Parfaitement
- Oui, monsieur
- Ça je te le garantis
- Essaie de dire le contraire
- Tu le sais très bien, voyons
- C'est même toi qui me l'as dit
- Tu ne veux pas l'admettre parce que tu es jaloux
- C'est ça qui te gêne, avoue
- Tu n'as qu'à demander à ta soeur
- Bon, nie l'évidence, si ça t'arrange
- Puisque je te le dis.

9. VICTOR

- N'empêche que c'est un voyou
- C'est quand même un voyou
- Je te le dis, Gaston est un voyou
- Crois-moi, c'est un voyou
- En tout cas c'est un voyou
- Ça ne l'empêche pas d'être un voyou
- Tu peux dire tout ce que tu voudras c'est un voyou
- Tu ne m'enlèveras pas de la tête que c'est un voyou
- C'est pas pour ça que c'est pas un voyou
- N'empêche qu'il a pas inventé la poudre

10. PAULETTE

- Et puis même, qu'est-ce que ça peut faire ?
- Bon, si tu veux, et après ?
- Ecoute, Victor, tu perds ton temps, moi j'aime Gaston
- Et alors, qu'est-ce que ça change ?
- Tu sais, de toute façon, ça n'est pas mon problème
- Tu veux que je te dise, eh bien moi, ça ne me dérange pas.
- De toute façon ça m'est complètement égal, j'aime beaucoup Gaston
- Si ça peut te faire plaisir ...
- Bon écoute, ne t'occupe pas de Gaston, ça n'est pas ton problème.

QUELQUES PISTES D'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

Outre l'utilisation classique de ces dialogues (phonétique, intonation, formes et structures) ou moderne (actes de parole, argumentation etc...) on peut en prolonger l'exploitation en se demandant qui sont Paulette, Victor et Gaston et où se passe ce dialogue.

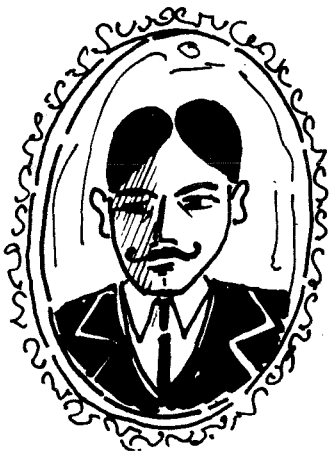
On peut également modifier les répliques et imaginer des déroulements discursifs différents, par exemple si Paulette réplique en 4 :

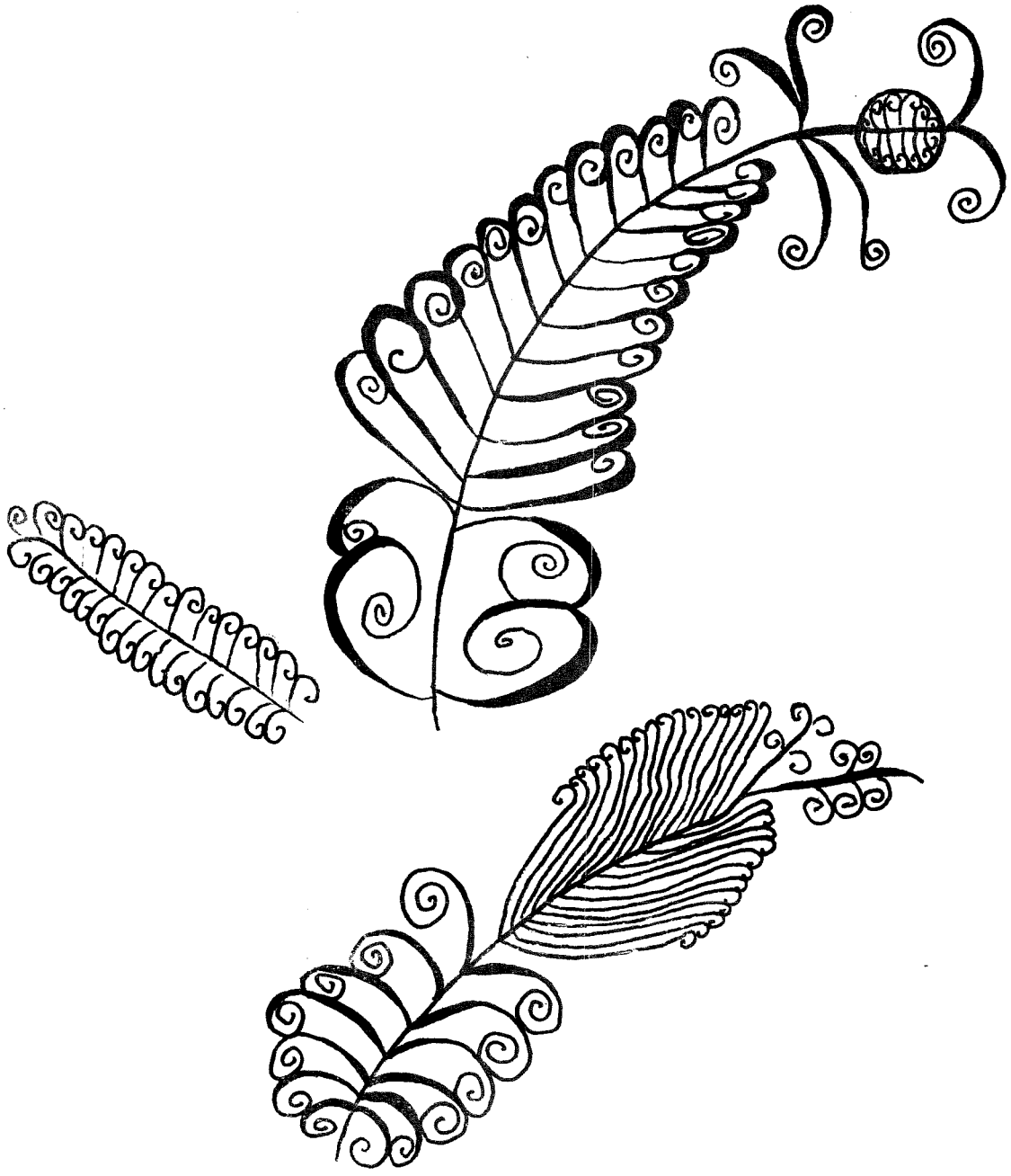
"Je sais bien mais qu'est-ce que je peux faire ?"

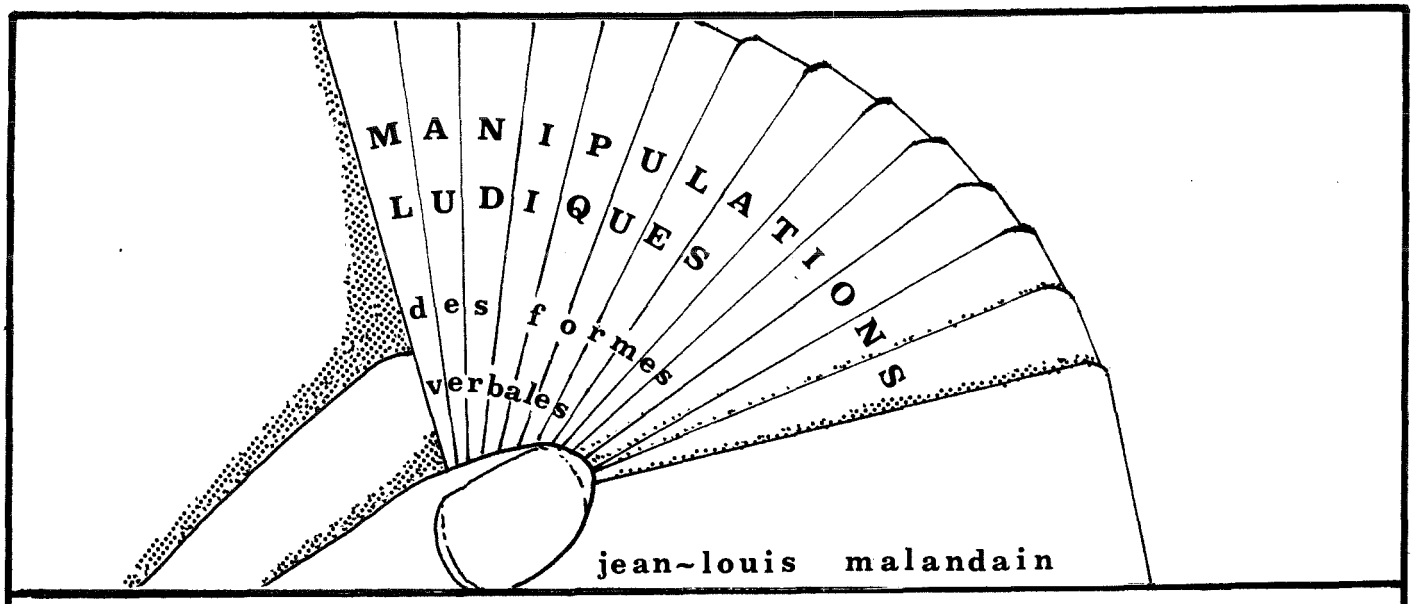
ou encore :

"Tu as mis du temps à t'en apercevoir !"

Francis DEBYSER







Ces documents sont extraits de la méthode de français langue étrangère "Pierre et Seydou" (BELC) mais utilisables directement ou adaptables à toutes les situations d'enseignement du français.

L'objectif du premier document est de susciter chez les élèves une activité de classement permettant un meilleur repérage des particularités du système verbal français, à l'oral et à l'écrit ; une telle activité ne fait pas appel aux procédures ou à la terminologie grammaticales traditionnelles ; elle est, au contraire, fondée sur une perception des différences phoniques, directement accessible à tous les élèves, quelle que soit, par ailleurs, leur dextérité dans les exercices de conjugaison.

Les deuxième et troisième documents sont des variantes du "jeu de l'oie" et de la "bataille navale" pour une série de verbes connus des élèves et qui peut varier selon leur âge et leur niveau.

Cette mise en place du système par d'autres voies que la grammaire et sous d'autres formes que celles du travail proprement scolaire doit permettre d'introduire dans la classe une diversion et un autre monde d'approche propres à aider tous les élèves et particulièrement ceux pour lesquels on a pensé à mettre en place des activités de soutien.

*

En consacrant à ces jeux un entraînement de quelques minutes par séance, on arrivera très vite à une dextérité qui incitera peut-être les élèves à jouer seuls entre eux et en dehors de la classe.

(1) voir aussi "Le Français dans le Monde" n° 107 sept. 1974
(Pédagogie concrète)

1er jeu | Le jeu des huit familles

CLASSEMENT DES FORMES VERBALES

Dans le domaine de la morphologie, c'est sans doute avec les verbes qu'apparaît le plus nettement l'existence d'un double système de marques selon qu'on est à l'oral ou à l'écrit, en particulier au présent de l'indicatif. Pour repérer les personnes du singulier et du pluriel, on aura des indices différents pour l'oreille (lorsqu'on entend la forme verbale) et pour l'oeil (lorsqu'on lit cette même forme).

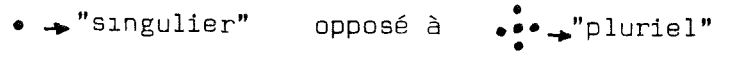
Les élèves ont déjà été sensibilisés à ce problème à l'occasion d'exercices portant sur le rapport phonie-graphie et sur la mise en évidence des marques pour le genre des adjectifs.

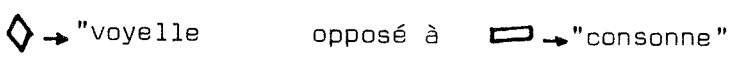
C'est pourquoi il a paru intéressant de proposer une activité de classement fondée sur le repérage d'indices oraux précédant la mise en évidence du système graphique et de poursuivre les activités de comparaison entre la phonie et la graphie.

On peut considérer cette activité comme un aspect important de l'apprentissage, mais aussi comme une distraction répondant bien aux motivations des adolescents pour l'observation, la collection ; c'est d'ailleurs ce qu'on constate fréquemment dans d'autres disciplines (p.e. les sciences naturelles).

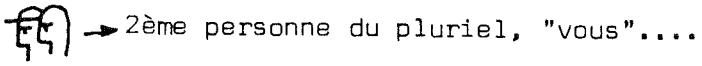
Dans un premier temps, il s'agit de faire apparaître ces indices, ou ces marques (pour l'indicatif présent seulement) en sensibilisant les élèves aux variations éventuelles.

Afin de ne pas surcharger le commentaire et la terminologie grammaticale, on a opté pour une série limitée de symboles qui traduisent les termes de la variation :





1 à 6 → je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles



Description de la procédure

Pour toute forme verbale jugée intéressante par le professeur (rencontrée dans un dialogue ou une lecture) nous proposons une procédure de classement dans l'une des huit catégories retenues ; il s'agit d'une activité expliquée à l'occasion de ce dossier relais, même partiellement ; elle sera complétée ensuite et reprise fréquemment pendant un temps très bref (5 à 10 minutes). Dans ces conditions, il est bien évident que la mise en place de cette activité de classement ne sera vraiment efficace qu'après plusieurs semaines d'entraînement.

A partir d'énoncés proposés oralement par le professeur et grâce à des questions-clés, l'élève aura à signaler s'il entend ou non des différences et, éventuellement, à les expliciter :(1)

I Le professeur propose un énoncé au singulier puis au pluriel :

"Pierre travaille"

"Pierre et Janine travaillent"

il demande alors aux élèves si on entend une différence entre "travaille" et "travaillent" /tRavaj/

II Ensuite le professeur fait comparer l'énoncé au pluriel avec un nouvel énoncé à la 2ème personne du pluriel :

"Pierre et Janine travaillent"

"... et vous, [est-ce que] vous travaillez ?"

A partir des réponses des élèves à chacun des deux niveaux de comparaison, on aboutit à un classement dont voici un exemple :

(1) - On se gardera de proposer les énoncés avec les pronoms "ils" ou "elles" pour éviter le repérage du pluriel grâce à la liaison quand la première lettre du verbe est une voyelle: "ils arrivent" /ilzariv/

I Phrases-clés (première série)

"Pierre ~~~~ "

"Pierre et Janine ~~~~ "

Question du professeur : "Est-ce qu'on entend une différence ?"

Réponses possibles :

A	B	C	D
non.	oui, on entend une consonne (en plus).	oui, on entend une autre voyelle et on entend une consonne	oui, tout change. (inclassable)

exemples :

... travaille/travaj/ ... sort/sɔr/ ... prend/prɑ̃ ... est /E/

... travaillent/travaj/ ... sortent/ sɔrt/ ... prennent/prɛn/ ... sont/sɔ̃/

II Phrases clés (deuxième série

" Pierre et Janine ~~~~ "

"... vous ~~~~ ?"

Question du professeur : "Est-ce qu'on entend une différence ?"
(Rappeler que la terminaison /e/ est habituelle avec "vous")

Réponses possibles :

Si on a déjà répondu

A

1. On ajoute /e/
   ... travaillent/travaj
   ... travaillez/travaje/
   2. on entend une autre voyelle ⁎ et on ajoute /e/
      ... achètent /aʃɛt/
      ... achetez/aʃəte/
      3. on entend /j/ + /e/
         ... voient /vwa/
         ... voyez/vwaje/

B

1. on ajoute /e/
   ... sortent/sɔrt/
   ... sortez/sɔrte/
   2. on entend une autre voyelle ⁎ ⁎ et on ajoute /e/
      ... boivent /bwav/
      ... buvez /byve/

C

1. On ajoute /e/
   ... savent/sav/
   ... savez/save/
   2. on entend encore un autre voyelle ⁎ ⁎ et on ajoute /e/
      ... prennent/prɛn
      ... prenez/prəne/

D

1. aucun des cas précédents (inclassable)
   ... ont /õ/
   ... avez/ave/

⁎ Si le / ə/ n'est pas prononcé, on aura la variante, "on n'entend plus la voyelle..."

⁎ ⁎ Dans les séries B2 (boire) et C2 (venir, tenir), on constate aussi la disparition de /w/ dans "buvez" ou de /j/ dans "venez" mais on pourra s'en tenir au repérage de la voyelle à ce niveau.

Pour guider son choix, l'élève dispose d'une grille ou se réfère à un tableau affiché en permanence dans la classe et permettant de situer la forme verbale au fur et à mesure que le professeur propose les phrases-clés ; au besoin l'élève écrira la forme rencontrée dans la colonne correspondant à la catégorie, complétant ainsi sa "collection" de verbes (1)

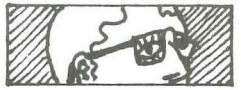
	A			B		C		D
Pierre ... / Pierre et Janine ...	ils = il			ils = il + □		ils = ② □		ils ≠ il
	1	2	3	1	2	1	2	1
Pierre et Janine ... / vous ...	vous = ils +/e/	vous = ② □ +/e/	vous = ils+/j/ + /e/	vous = ils + /e/	vous = ② □ +/e/	vous = ils +/e/	vous = ③ □ +/e/	vous ≠ ils
	Jouez travaillez	appelez	voyez riez	lisez sortez	buvez	savez	venez prenez	dites

Au moment où le verbe aura trouvé sa place dans le tableau, sera classé, on pourra demander aux élèves ce qui n'a pas changé dans les formes proposées ; ainsi pour la classe A1, on constatera que le segment /travaj/ ne change pas et constitue la base unique (verbe à une base) alors que dans les séries A3, B1, on a deux bases : une base "courte" /vwa/, /sɔr/) et une base longue (/vwaj/, /sɔrt/) ; en B2, C1 et C2 on a une base courte et une base longue (avec changement de voyelle)

REMARQUES - le verbe "dire" va d'abord être situé en B puis passera en D lorsqu'apparaîtra la forme "vous dites"... inclassable, qui tombe dans le "vide-poche".

- on peut préciser, ultérieurement, les types de consonne apparaissant au pluriel dans la classe B1 (cf. fréquences notées pour les adjectifs) /s, z, d, t/

(1) Dans l'exemple proposé ci-dessus, on a simplifié la présentation des variations possibles en conservant le signe phonétique /e/. On pourrait cependant prévoir un autre mode de présentation ; il s'agit de conventions que l'élève assimilera par la pratique du classement, à partir des consignes et des explications complémentaires du professeur.

A			B		C		D
ils = il			ils = il + ▭		ils = ② ▭		ils ≠ il
1	2	3	4	5	6	7	8
vous = ils + /e/	vous = ① ▭ + /e/	vous = ils + /j/ + /e/	vous = ils + /e/	vous = ② ▭ + /e/	vous = ils + /e/	vous = ③ ▭ + /e/	vous ≠ ils
							
vous travaillez	vous appelez	vous voyez	vous lisez	vous buvez	vous savez	vous prenez	vous dites

feuille de classement destinée à l'élève

x

x x

Au cours d'une deuxième phase, l'élève ou le groupe d'élèves devra choisir, parmi une série de 8 cartes correspondant aux 8 colonnes du tableau -ou 8 classes de verbes- la carte proposant le rappel des caractéristiques de l'oral et permettant d'explorer les marques de l'écrit.

Cette carte est muette au recto : on y trouve des dessins ou symboles conventionnels ainsi qu'un nom de fantaisie pour la classe concernée :

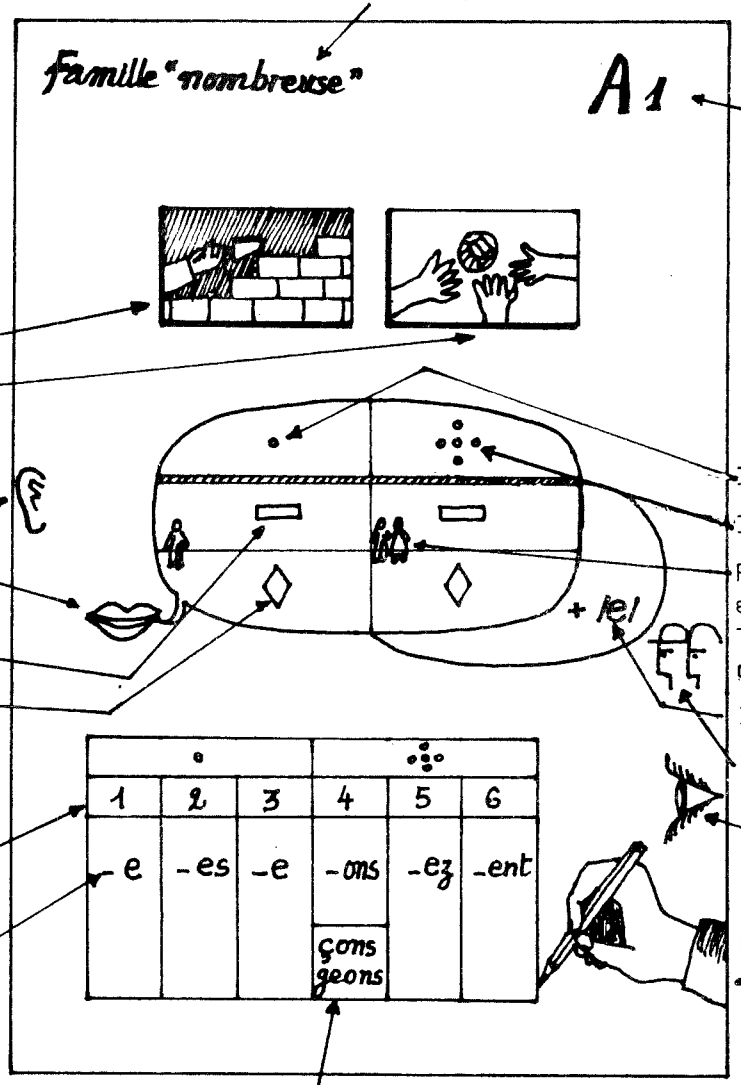
A1 : famille "nombreuse" (il y a beaucoup de verbes dans cette classe)
A2 : famille "cache-cache" (le / ə / apparaît ou disparaît)
A3 : famille "yéyé" (on entend "vous... yez")
B1 : famille "plus une" (consonne)
B2 : famille "boibu (boivent, buvez)
C1 : famille "saisa" (sais, savent, savez)
C2 : famille "à trois" (voyelles)
D1 : famille "vide-poche" (les inclassables)

(le professeur commentera, en langue maternelle ou en anglais, la raison de ces différentes appellations).

Au verso de la carte, l'élève trouvera la liste des verbes de la classe concernée figurant dans "Pierre et Seydou" 1A et 1B ; ainsi sera confirmé ou non le bon choix de l'élève : s'il a choisi la bonne carte, il le retrouvera écrit au verso.

Exemple de carte (Recto)

nom de la "famille", ou classe



Référence de la classe

Dessins présentant les modèles :

travailler

jouer

marques de l'oral :

Ce qu'on entend et qu'on dit

formes verbales terminées

par une consonne

par une voyelle

Symboles pour le singulier et le pluriel

Rappel de "Pierre et Janine"

Terminaison orale pour la 2è p. pluriel "vous ~~~"

marques de l'écrit

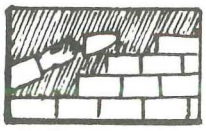
Référence des personnes

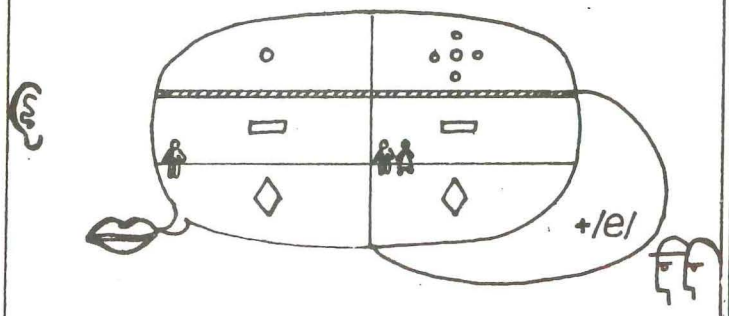
terminaisons régulières

ce qu'on lit et qu'on écrit

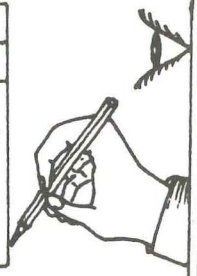
particularités orthographiques

Famille "nombreuse" A 1

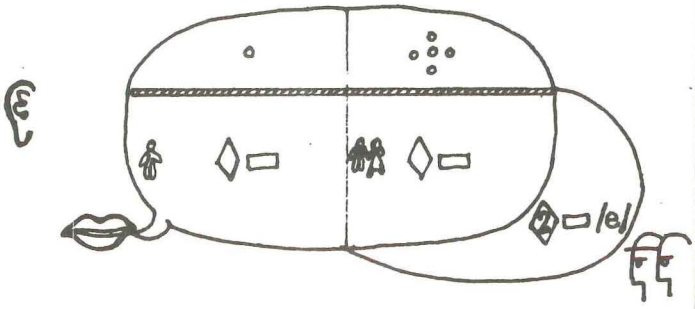




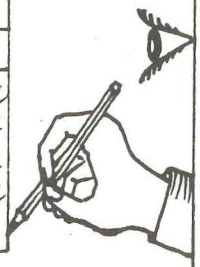
°			⁘		
1	2	3	4	5	6
-e	-es	-e	-ons -çons -geons	-ez	-ent



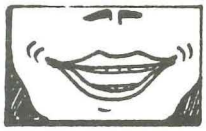
Famille "cache-cache" A 2

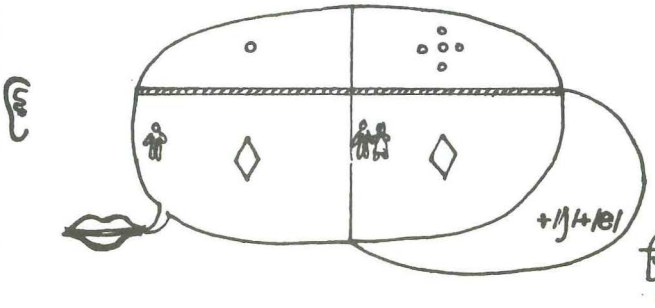


°			⁘		
1	2	3	4	5	6
-elle	-elles	-elle	-elons	-elez	-ellent
-ète	-ètes	-ète	-etons	-etez	-ètent
-ère	-ères	-ère	-érons	-érez	-èrent
-ette	-ettes	-ette	-etons	-etez	-ettent

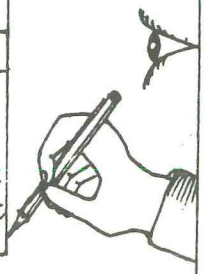


Famille "yéyé" A 3

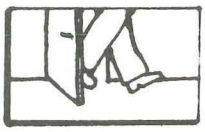


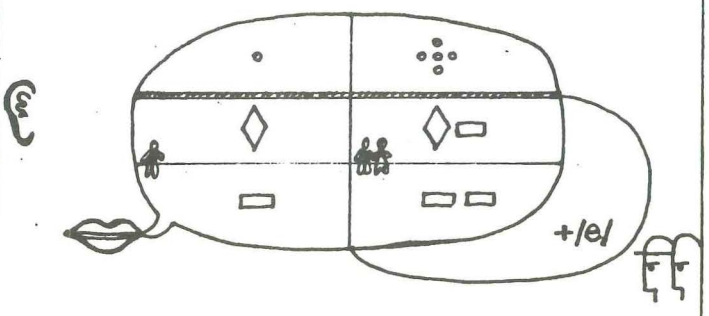


°			⁘		
1	2	3	4	5	6
-ie	-ies	-ie	-ions	-iez	-ient
-is	-is	-it	-ions	-iez	-ient
-ois	-ois	-oit	-oyons	-oyez	-oient
-aie	-aies	-aie	-ayons	-ayez	-aient

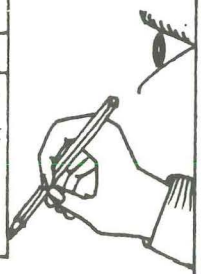


Famille "plus une" B 1





°			⁘		
1	2	3	4	5	6
-s -ds	-s -ds	-t -d	-ons -dons	-ez -dez	-ent -dent



APPELEZ
PROMENEZ

achetez
dépêchez
enlevez
espérez
jetez
levez
préférez
mourez
séchez
semez

AIDEZ
APPORTEZ
ARRIVEZ
AVANCEZ
BAVARDEZ
CHASSEZ
CHERCHEZ
DEMANDEZ
DÉSIREZ
DONNEZ
ENTREZ
EXCUSEZ
FERMEZ
INSTALLEZ
JOUEZ
MONTEZ
OUVREZ
PLEUREZ
POUSSEZ
RECULEZ
REGARDEZ
RENCONTREZ
RENTREZ

RÉPAREZ
RESTEZ
TOURNEZ
TRAVAILLEZ
TRAVERSEZ
VISITEZ

accrochez
aimez
allumez
amusez
arrêtez
attachez
baignez
brillez
cachez
cassez
chantez
commencez
couchez
courez
coûtez
cultivez
dansez
défrichez
demandez
écoutez
emportez
étonnez
fatiguez
fumez
habillez
habitez
installez
invitez
laissez
lavez

mangez
marchez
moissonnez
mouillez
nagez
parlez
passez
pêchez
pensez
photographiez
pilez
piquez
préparez
ramassez
remuez
reposez
retardez
roulez
saluez
sautez
sauvez
souriez
suez
tirez
tombez
trouvez
tuez

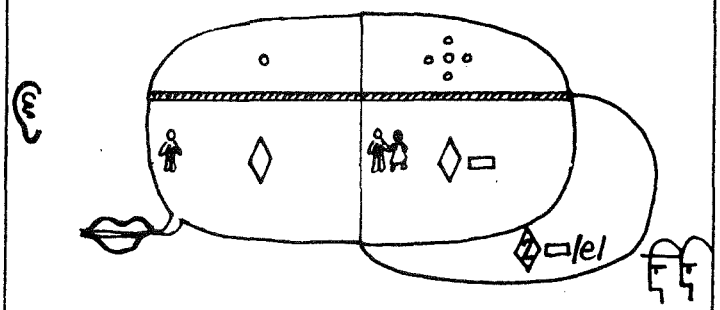
ATTENDEZ
CONSTRUISEZ
DESCENDEZ
DORMEZ
LISEZ
METTEZ
PARTEZ
SORTEZ

battez
conduisez
connaissez
écrivez
entendez
finissez
perdez
répondez
sentez
servez

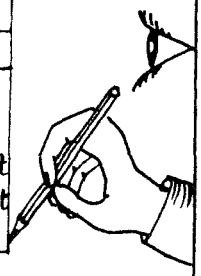
CRIEZ
RIEZ
VOYEZ

croyez
essayez
oubliez
payez

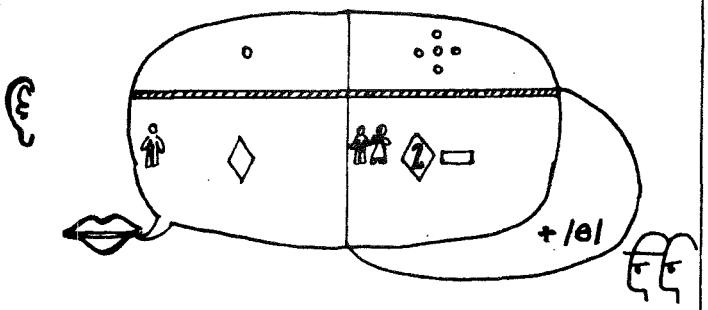
Famille "boibu" B 2



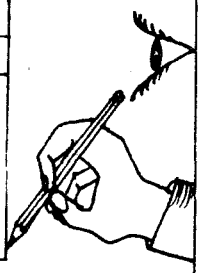
°			°°°		
1	2	3	4	5	6
-s	-s	-t	-ons	-ez	-ent
-ois	-ois	-oit	-uvons	-uvez	-oivent
-çois	-çois	-çoit	-cevons	-cevez	-çoivent



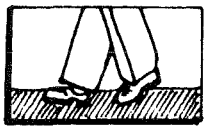
Famille "saisa" C 1

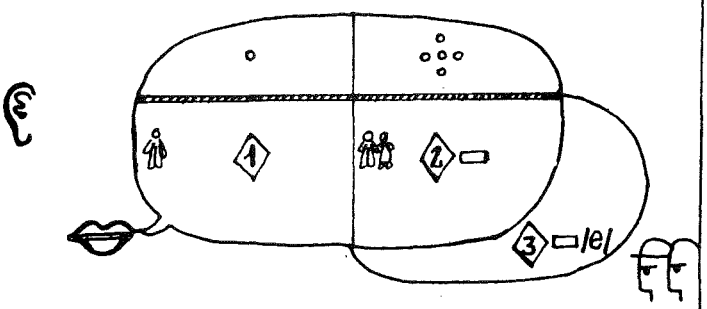


°			°°°		
1	2	3	4	5	6
-s	-s	-t	-ons	-ez	-ent
-s	-s	-d	-ons	-ez	-ent

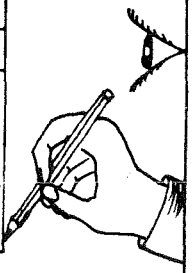


Famille "à trois" C 2

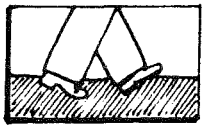


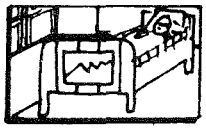


°			°°°		
1	2	3	4	5	6
-s	-s	-d	-ons	-ez	-ent
-s	-s	-t	-ons	-ez	-ent
-x	-x	-t	-ons	-ez	-ent



Famille "vide-poches" D





ASSEYEZ
SAVEZ

apercevez
buvez
recevez

°			° ° ° °		
1	2	3	4	5	6
ai	as	a	avons	avez	ont
vais	vas	va	allons	allez	vont
suis	es	est	sommes	êtes	sont
fais	fais	fait	faisons	faites	font
dis	dis	dit	disons	dites	disent

POUVEZ
PRENEZ
TENEZ
VENEZ
VOULEZ

apprenez
comprenez
revenez

2ème jeu | Le jeu de l'oie | (1)

La règle du jeu simplifiée est présentée dans le livret en français ; il faudra évidemment la commenter et donner des exemples. Il s'agit d'un parcours de vingt cases représentant chacune un verbe illustré par un dessin ou un symbole. Pour avancer dans le parcours, on utilise deux dés et plus tard, selon le niveau des élèves, un troisième dé. On demandera aux élèves de fabriquer ces dés en découpant des cubes de bois ou en modelant des cubes d'argiles ; on peut aussi utiliser des dés normaux et coller sur les six faces les étiquettes présentées plus loin.

Le premier dé indique le nombre de cases à parcourir.

Le deuxième dé indique la personne à employer selon une symbolique facile à retenir et déjà utilisée en partie pour les dossiers relais :

1ère personne, "je"

2ème personne, "tu"

3ème personne, "il" ou "elle"

1ère personne, pluriel, "nous"

2ème personne, pluriel, "vous"

3ème personne pluriel "ils" ou "elles"

Le troisième dé, facultatif, donne des indications supplémentaires qui permettent de faire varier l'emploi des verbes :

avant + passé-composé ; il faut + infinitif ; après + futur proche

P... / y... "pouvoir" ou "vouloir" + infinitif ; ne ... pas forme négative

Remarque : avec "il faut" et "vouloir", on peut prévoir l'emploi du subjonctif si on emploie ce jeu ultérieurement.

Le premier travail consiste à bien fixer la signification des images-symboles qui illustrent les vingt verbes du parcours et que les joueurs devront utiliser dans les phrases complètes.

(1) C'est le nom qu'on donne en France au jeu traditionnel dont nous avons emprunté la règle.

LISTE DES VERBES

Case 1 = entrer - Case 2 = dire bonjour/merci etc... Case 3 = boire -
Case 4 = mettre sa veste, mettre un objet sur...
Case 5 = ouvrir - Case 6 = fermer - Case 7 = acheter - Case 8 = attendre -
Case 9 = prendre un taxi, un livre ... - Case 10 - aller - Case 11 = avoir froid
Case 12 = être malade - Case 13 - finir son travail - Case 14 = lire -
Case 15 = écrire - Case 16 = faire un gâteau - Case 17 = venir ou revenir -
Case 18 = voir - Case 19 = entendre, écouter - Case 20 = sortir

S'il arrive, qu'on rencontre un verbe nouveau (par exemple, à la case 3, "boire", on admettra un autre verbe connu (prendre de l'eau) jusqu'au moment où le verbe sera présenté dans une leçon.

Après un certain temps, on pourra bien sûr accepter des énoncés différents du modèle de départ, l'essentiel étant de conserver le verbe correspondant à la case, par exemple être content, avoir une veste, etc...

Les difficultés réelles commenceront avec l'utilisation du troisième dé qui suppose la connaissance du passé composé.

Cas particuliers des deux indications AVANT et APRES : le joueur doit d'abord utiliser le verbe de la case où il arrive, à la personne voulue, puis ajouter "et avant"... + passé composé en utilisant le verbe de la case précédente, ou "et après" ... + futur en utilisant le verbe de la case suivante.

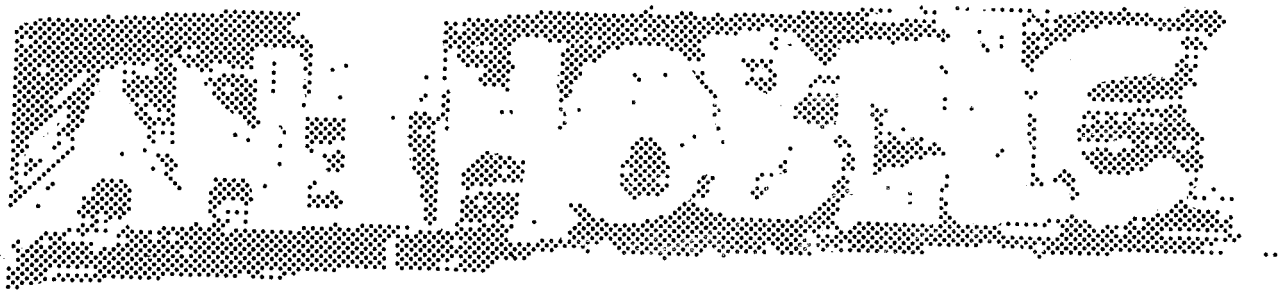
Supposons qu'avec la combinaison

un joueur soit arrivé à la case 19, il devra dire : "Tu entends un bruit et avant, tu as vu un oiseau".

Le jeu peut se jouer à deux ou à plusieurs (quatre ou cinq maximum pour ne pas encombrer le parcours). On peut également constituer des équipes, ce qui permet aux joueurs de se concerter avant de proposer un énoncé. Le professeur ou un élève désigné par les joueurs a le rôle d'arbitre en cas de litige et peut vérifier dans le livre que l'énoncé proposé est correct.

Chaque joueur ou équipe dispose un pion facile à repérer (papier de couleur, bouton, pièce, etc...) dans la case départ et le premier joueur (désigné au hasard) lance les dés. Il place alors son pion sur la case correspondant au nombre indiqué par le premier dé. Si l'énoncé qu'il propose est correct, il reste dans la case et poursuivra son avance au tour suivant. Si l'énoncé n'est pas acceptable (erreur sur le verbe ou la conjugaison), il revient à la case où il était précédemment. Le premier joueur qui passe la case "ARRIVEE" a gagné.

JEU DE L'OIE



DOUBLE PAGE

RÈGLE DU JEU

Mets ton pion sur la case « DEPART ».

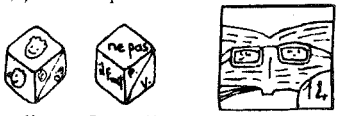
– Jette les dés sur la table et regarde bien :

1) Avance ton pion.

ici, par exemple, avance le dé de **trois** cases.

2) Pense à une petite phrase avec le verbe de la case et les informations des deux autres dés.

Ici, par exemple :



Tu dis : « Je ne lis pas »

C'est bon : tu restes sur la case

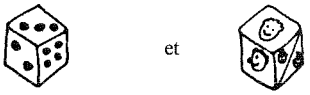
Tu dis : « Vous attendez »

C'est mauvais, tu recules de **trois** cases.

- Maintenant, un autre élève peut jouer et jeter les dés.
- Pour gagner, il faut arriver le premier à la case « ARRIVÉE ».

Attention !

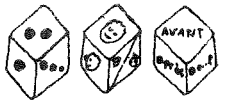
- On peut jouer avec deux dés seulement :



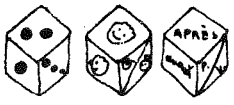
- Avec le troisième dé : pour le mot **AVANT,** il faut aussi dire, au passé, « (et/mais) avant,... »

pour le mot **APRÈS,** il faut aussi dire, au futur, « (et/mais) après,... »

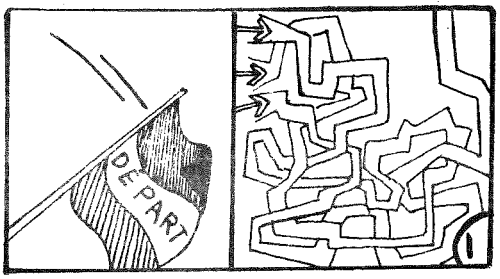
Par exemple »

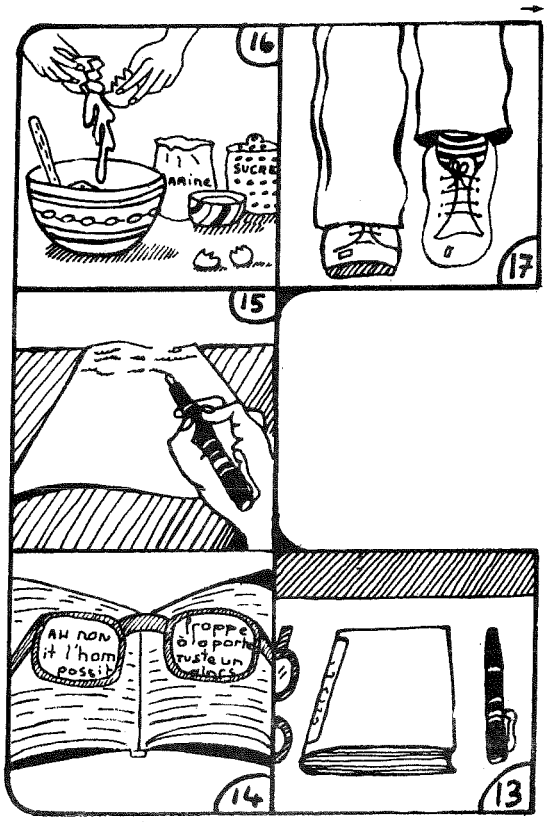


« Je lis un livre ; mais avant, j'ai fini mon travail »



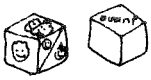
« Je lis un livre et après je vais écrire une lettre. »

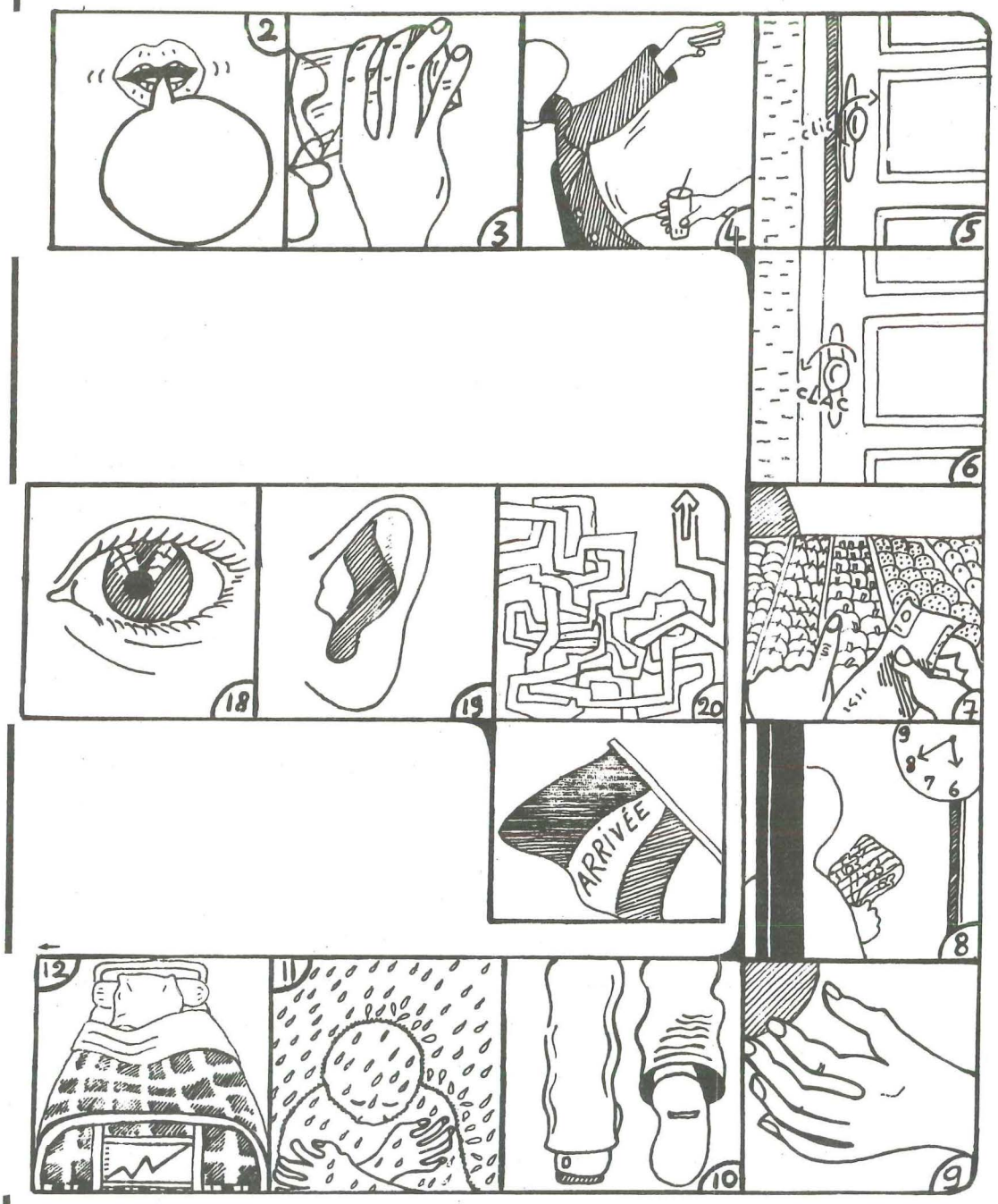




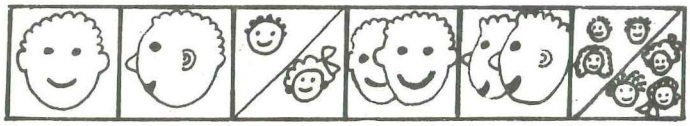
Les trois dés :

1 – C'est un vrai dé

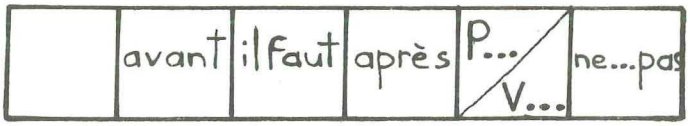
2 et 3 – Fais les dessins,
Écris les mots
et colle-les sur deux autres dés. 



deuxième dé :



troisième dé :



3ème jeu - **Jeu des références**

Selon une technique déjà utilisée souvent pour les exercices, ce jeu est basé sur la localisation des formes à partir de références (lettres A à V pour les rangées et chiffres 0 à 7 pour les colonnes). La première série de références (A à V) se rapporte à des dessins qui symbolisent les verbes représentatifs des différentes "familles" présentées dans le premier jeu.

La seconde série de références est l'indication du mode, de la personne, ou du temps : 0 = l'infinitif (représenté par un dictionnaire)

1 à 6 = les trois personnes du singulier et du pluriel (cf. "Jeu de l'oie")

7 = le participe passé (avec rappel de l'auxiliaire "être" ou "avoir" pour la formation du passé composé)

Le premier travail du professeur consiste à expliquer la signification des dessins-symboles pour chacun des verbes, par exemple L = apercevoir (quand on met la main au-dessus des yeux pour mieux voir), P = pouvoir (il peut casser la branche) Q = vouloir (il ne peut pas, mais il veut casser la branche). Même si la relation entre le dessin et le verbe n'est pas toujours évidente, il s'agit d'une convention facile à mettre en place et admise sans problème par les élèves si on y consacre une ou deux minutes pendant une dizaine de séances.

Dès que l'équivalence dessin-verbe est comprise, on peut commencer à jouer avec les verbes et les formes connues. Il suffit pour cela de cacher la partie du tableau qui présente les formes avec un papier fort ou un carton que l'élève pourra préparer et quadriller lui-même. Bien sûr le professeur peut limiter le choix des élèves en excluant, par exemple, les colonnes 0 et 7 si l'infinitif et le passé composé n'ont pas encore été étudiés.

Un premier élève donne une référence, par exemple B3, et désigne un partenaire qui doit proposer un énoncé comportant la forme verbale en question, dans ce cas "Paul achète un livre". Ce dernier joueur marque alors la case correspondante et peut, à son tour, interroger son partenaire en proposant une nouvelle référence. Le joueur qui ne sait pas répondre ou se trompe dans l'énoncé proposé ne peut proposer de référence. La partie s'achève quand les joueurs le décident ; on compte alors les marques des joueurs et celui qui a marqué le plus de cases a gagné.

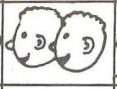
On peut aussi procéder de manière inverse et proposer un énoncé pour en faire trouver la référence, par exemple "il a mis son chapeau" I 7.

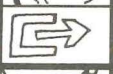
Si le professeur le juge utile, le jeu peut contribuer à un renforcement de la graphie : au lieu de marquer les cases, l'élève écrit la forme attendue dans un énoncé très bref.

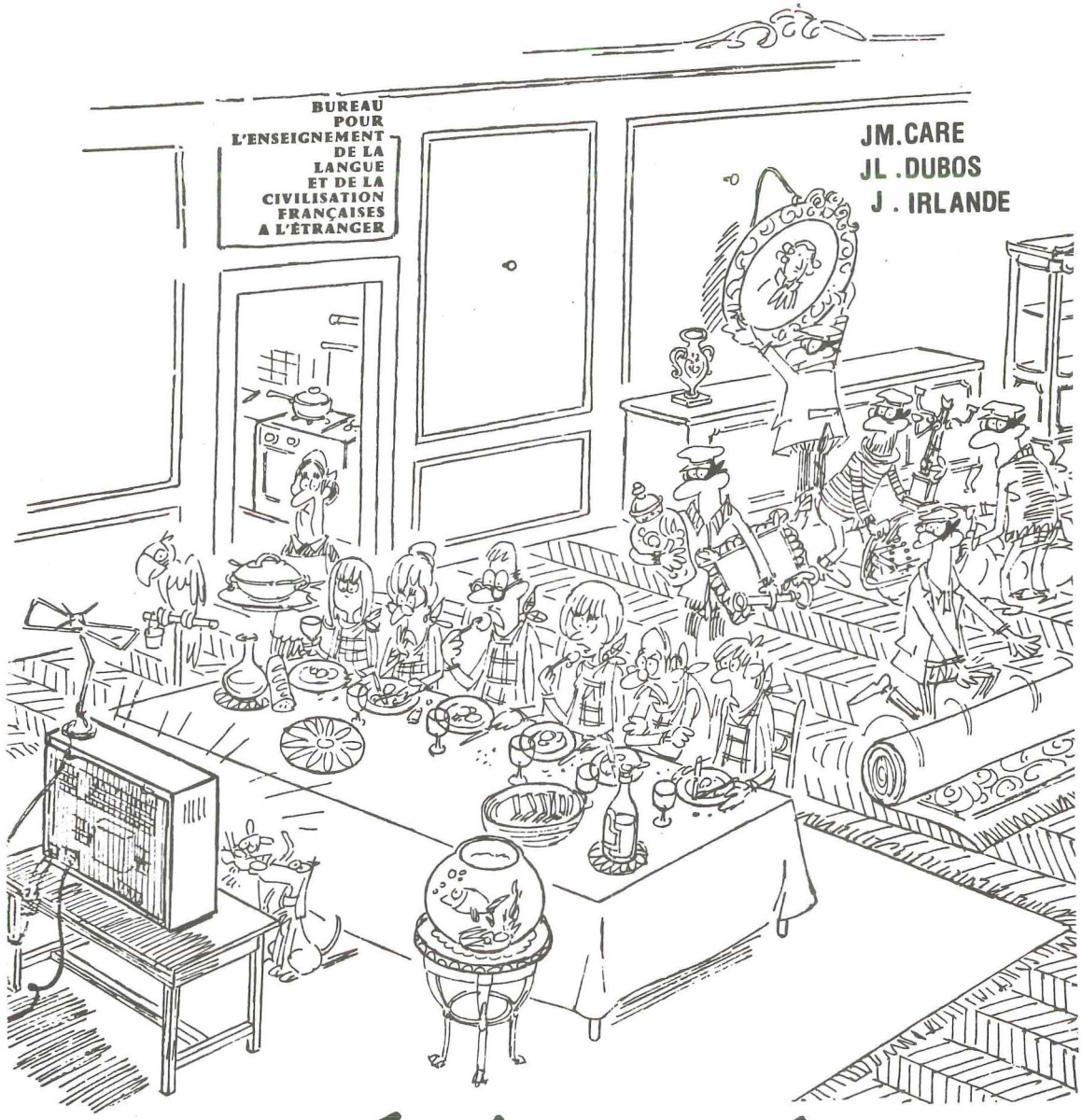
un numéro...

une lettre...

...et des verbes...

0	1	2	3	4	5	6	7
							avoir / être
...r...	...e ...s	...es ...s	...e ...t ...d	...ons	...ez	...ent	...é ...i ...is ...it ...u

A		ouvrir	ouvre	ouvres	ouvre	ouvrons	ouvrez	ouvrent	ouvert
B		acheter	achète	achètes	achète	achetons	achetez	achètent	acheté
C		voir	vois	vois	voit	voyons	voyez	voient	vu
D		connaître	connais	connais	connaît	connaissons	connaissez	connaissent	connu
E		écrire	écris	écris	écrit	écrivons	écrivez	écrivent	écrit
F		attendre	attends	attends	attend	attendons	attendez	attendent	attendu
G		finir	finis	finis	finit	finissons	finissez	finissent	fini
H		lire	lis	lis	lit	lisons	lisez	lisent	lu
I		mettre	mets	mets	met	mettons	mettez	mettent	mis
J		sortir	sors	sors	sort	sortons	sortez	sortent	sorti
K		boire	bois	bois	boit	buvons	buvez	boivent	bu
L		apercevoir	aperçois	aperçois	aperçoit	apercevons	apercevez	aperçoivent	aperçu
M		savoir	sais	sais	sait	savons	savez	savent	su
N		prendre	prends	prends	prend	prenons	prenez	prennent	pris
O		venir	viens	viens	vient	venons	venez	viennent	venu
P		pouvoir	peux	peux	peut	pouvons	pouvez	peuvent	pu
Q		vouloir	veux	veux	veut	voulons	voulez	veulent	voulu
R		avoir	ai	as	a	avons	avez	ont	eu
S		aller	vais	vas	va	allons	allez	vont	allé
T		être	suis	es	est	sommes	êtes	sont	été
U		faire	fais	fais	fait	faisons	faites	font	fait
V		dire	dis	dis	dit	disons	dites	disent	dit



mesdames et messieurs bonsoir !...

SIMULATION D'UN JOURNAL TELEVISE

"Mesdames et Messieurs, Bonsoir !..." Cette petite phrase rituelle s'adresse chaque soir aux quelques quarante millions de Français qui ont la télévision.

Il est 20 heures. Sur les deux premières chaînes : TF1 et A2 (Antenne 2) le spectacle commence. Encore à table la plupart du temps, on s'apprête à participer au même rite : le journal télévisé. Mais les trois coups ici ne sont plus d'usage, la mode les a mis au rythme en cascade des agitations d'une actualité à sensations fortes. Le rideau qui se lève sur le présentateur est un montage au banc-titre d'images saisissantes ou un plan d'ensemble de studio-design. "Mesdames et Messieurs, Bonsoir !..." entame gravement un Roger Gicquel au regard sombre et fuyant sur TF1, la première chaîne, alors qu'un plus laconique "Mesdames, Messieurs bonsoir" dit par un Patrick Poivre d'Arvor plus direct et plus goguenard accueille les habitués d'Antenne 2, la deuxième chaîne. (sur la troisième, beaucoup plus tard, c'est un André Sabbas plus solennel que choisira le petit clan des couche-tard.)

Le journal télévisé nous donne désormais chaque soir le spectacle d'une information théâtralisée offerte par des présentateurs vedettes. Au moment où le parlement décide la constitution d'une commission d'enquête sur l'information, après la parution récente dans la presse d'articles et de sondages (*) et avec le regain d'intérêt des pédagogues pour les media, il nous a paru légitime de faire du journal télévisé un thème d'étude pour la classe de français.

Nous avons choisi la technique de la simulation parce qu'elle nous semblait concilier des objectifs purement didactiques (ici, l'apprentissage d'une langue) avec des objectifs plus éducatifs (compréhension d'un medium, analyse de comportements.)

Publication BELC, en vente au BELC

Brochure multigraphiée : 18.00 F.

DOSSIER PROFESSEUR

1. TELEVISION ET SIMULATION

   1.1. Qu'est-ce qu'une simulation ?
   1.2. Pourquoi simuler la fabrication d'un journal télévisé ?
   1.3. Les objectifs linguistiques et pédagogiques d'un tel travail.

2. LE JOURNAL TELEVISE : UN SPECTACLE

   2.1. Comment fabrique-t-on un journal télévisé ?
   2.2. Comment fonctionne un journal télévisé ?
   2.3. Un objectif : captiver.

3. MISE EN SCENE

   3.1. Connaissance du medium et analyse des comportements socio-professionnels
   3.2. Types d'exploitation en système scolaire
   3.3. Phase 1
   3.4. Phase 2
   3.5. Phase 3
   3.6. Evaluation

4. COMPTES RENDUS D'EXPERIENCE

   4.1. Avec des étudiants étrangers de l'université de Vincennes PARIS VIII
   4.2. Avec des professeurs de français tchèques en stage de formation
   4.3. Avec des étudiants de l'Ecole Internationale des Nations-Unies

5. DOCUMENTS :

   Un sondage exclusif de Télérama : les français jugent les informations
   n° 1524 et 1525 mars-avril 1979
   - les journaux télévisés au banc d'essai
   - les stars s'expliquent

DOSSIER ELEVE

1. DOCUMENTS ANNEXES

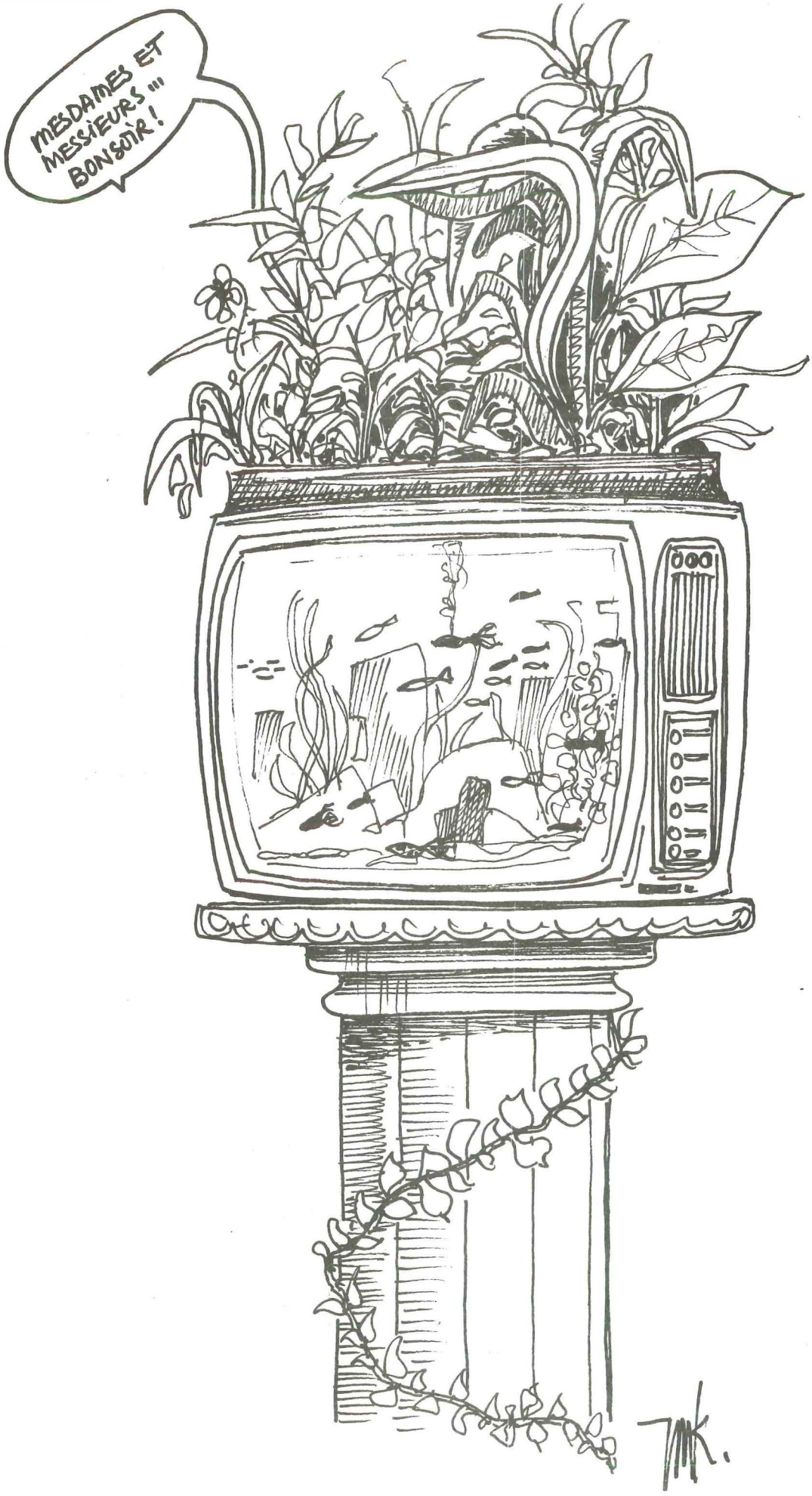
   1.1. Quelques journées dans la vie de deux rédactions : TF1 et A2 -
        Quatre articles du Monde parus en mai 1978
        1 - Fabriquer l'information
        2 - La voix de la France
        3 - Naissance et mort d'un sujet
        4 - Quel type de journal ?

   1.2. Transcription abrégée du Journal d'Antenne 2 du 21 février 1978

2. Description de la simulation
   2.1. Scénario : consignes à l'ensemble des particpants
   2.2. Maquette d'une émission

3. Fiches-consignes
   3.1. Fiche-consignes aux informateurs
   3.2. Fiche-consignes aux journalistes-reporters
   3.3. Fiche-consignes aux présentateurs
   3.4. Fiche-consignes aux techniciens

4. Lexique


MESDAMES ET MESSIEURS ... BONSOIR !

les personnes âgées en détresse

Marie-Ange d'ADLER

MLLE B.. 89 ans, ne reviendra plus dans la petite chambre qu'elle occupait depuis trente ans, au sixième étage d'un immeuble de Passy. Elle a été hospitalisée hier. Les voisines partaient en vacances. Elles n'ont pas voulu la laisser seule derrière elles, d'autant que Mlle B.... n'a pas toujours toute sa tête.

Le médecin appelé a diagnostiqué : « Mauvais état général, pertes de mémoire » et demandé l'hospitalisation. A l'hôpital, Mlle B... « déménage » tout à fait : elle se croit à la Samaritaine. L'assistante sociale cherche à la placer dans un établissement de long séjour.

« Il suffisait de la maintenir huit jours de plus chez elle, nous l'emmenions ensuite en vacances dans une de nos maisons » soupire le Petit Père des Pauvres qui la connait depuis cinq ans. » Au retour, en septembre, elle aurait retrouvé l'organisation habituelle avec les voisines et l'aide-ménagère ».

Les Français mettent-ils vraiment leurs vieux à l'hôpital comme leur chien à la fourrière pour partir tranquilles en vacances ? Dans les services d'urgence des hôpitaux parisiens de jeunes médecins de garde confirment : « Nous recevons encore plus de personnes âgées pendant l'été que pendant le reste de l'année. »

Des appels de dernière minute

« L'été, c'est la fin des illusions, dit le Professeur Pequignot, chef d'un service de médecine générale à l'hôpital Cochin. Le service social de palier s'arrête. Les voisins, la concierge, partent. Des personnes âgées qui se croyaient autonomes s'aperçoivent brusquement qu'elles ne peuvent pas vivre seules ».

La famille ? Un million de citadins âgés vivent seuls et près d'un million n'ont pas ou n'ont plus d'enfants. Ce sont les chiffres de l'Institut national d'études démographiques. C'est cela que les gens ne savent pas, et que même bien des jeunes médecins hospitaliers ignorent : ils reçoivent le malade en urgence, ils ne connaissent pas les conditions dans lesquelles il vit tous les jours.

En juillet et en août, il faut faire 800 mètres pour trouver une boulangerie ou une crèmerie ouverte. Les « dames d'œuvres » partent en vacances et les aide-ménagères aussi. « **Plus de la moitié de nos aides-ménagères partent en août tandis que seulement 20 % des personnes âgées du quartier s'en vont** », explique la responsable d'une association du XIe arrondissement.

« Pouvez-vous emmener Mme X... en vacances ? Nous partons après-demain et elle va se trouver seule dans l'immeuble... Voilà le genre d'appels que nous recevons tous les jours de la part de voisins pris de scrupules à la dernière minute. **Il aurait fallu nous prévenir il y a deux mois** » dit encore le Petit Frère.

Parfois aussi, c'est la personne âgée qui panique brusquement dans l'immeuble désert. Tout accroc de santé (ils sont nombreux à cet âge) devient un drame lorsqu'on est seul. »

Mme M..., 72 ans, a été hospitalisée fin juillet à l'hôpital Cochin. Son médecin habituel est en vacances. Le remplaçant n'a pas osé lui prescrire les fortes doses de médicaments psychiatriques dont elle a besoin, car elle souffre de crises d'excitation. Plutôt que de risquer une crise et l'hospitalisation dans un établissement psychiatrique, elle a préféré chercher refuge dans un service qu'elle connait bien parce qu'elle y a déjà été soignée à plusieurs reprises pour des problèmes digestifs. En septembre, elle rentrera chez elle.

« **L'examen médical révèle toujours quelque chose de grave chez ces personnes âgées**, dit le Professeur Pequignot, J'ai reçu récemment une lettre d'un jeune médecin de quartier qui me demandait d'hospitaliser une femme âgée souffrant de troubles digestifs graves et de prendre aussi son mari qui, à 80 ans, ne pouvait pas rester seul. Quand j'ai examiné la femme, j'ai vu qu'elle n'avait rien de dramatique. Mais l'homme, en revanche, avait un arrêt circulatoire complet dans une jambe nécessitant une opération urgente ! »

Les enfants qui abandonnent un vieux pour partir en vacances ? Légende, répondent toutes les personnes qui connaissent le problème. « Bien sûr, il y a des exceptions, déclare le Dr Morineau, qui s'occupe de personnes du quatrième âge, aussi bien en clinique privée qu'à l'Assistance Publique. **Mais dans la très grande majorité des cas, les enfants en font plutôt trop pour leurs vieux parents** ! Je vois parfois arriver des malades dont je me demande comment la famille a pu tenir le coup si longtemps ».

Les vacances ? « Les enfants qui ont leurs parents chez eux onze mois sur douze ont parfois envie de passer des vacances seuls. Qui les blâmera ? Ils s'organisent longtemps à l'avance pour envoyer le grand-père ou la grand-mère chez un autre membre de la famille ou dans une maison de repos. »

Détresses cachées

— Le vrai problème c'est celui des isolés, des sans famille qui restent en juillet et en août au moment où tout le monde s'en va. **Pour eux, des expériences pilotes démarrent cet été dans quatre arrondissements de Paris. « Spécial-vacances » ou « Eté amitié » fonctionnent dans plusieurs secteurs du XVIIIe, du XVIe, du XVe et du XIIe,** assistantes sociales et bénévoles travaillant ensemble sous l'égide de l'Action Sanitaire et Sociale. Des permanences fournissent — selon les besoins — soins, aide-ménagère ou... plombier ! Toutes les personnes âgées du secteur en ont été averties par une lettre de la mairie. **Des élèves infirmières munies d'une carte signée du maire** visitent systématiquement les immeubles pour découvrir les détresses cachées. Dans le quartier de Passy, où une pré-expérience a eu lieu l'été dernier, sur 900 personnes âgées visitées, **on a découvert 90 cas sociaux inconnus de tous les services concernés !**

Les problèmes des vieillards isolés deviennent aigüs l'été, **mais ils existent toute l'année, plus ou moins camouflés par les bonnes volontés.** Ils montrent toutes les difficultés du « maintien à domicile » voulu par les services de l'Action Sociales. Ils montrent aussi que la solidarité de palier joue encore bien souvent : « Une vieille dame m'a téléphoné pour me demander de l'aide parce qu'elle allait rester seule dans son immeuble en août » me raconte un « bénévole ». Quand je suis arrivé le lendemain, la concierge m'a dit : « Trop tard, Mme T..., est partie en vacances. Ses voisins, la voyant seule, l'ont emmenée en Savoie. »

France-Soir - 8-9 août 1976

être vieux en france

L'élaboration de deux dossiers distincts sur un même thème constitue un pas dans la méthodologie du document authentique pour l'enseignement de la civilisation de la langue à un niveau avancé. C'est LA CONCRETISATION DE LA DIVERSIFICATION DES MATERIAUX ET DES DEMARCHES EN FONCTION DES OBJECTIFS.

Le DOSSIER D'ENSEIGNEMENT a pour OBJECTIF d'informer et de sensibiliser l'étudiant aux problèmes du troisième âge. Ces problèmes sont communs à la plupart des pays industrialisés où la longévité accrue de la population crée des conditions démographiques nouvelles et soulève des difficultés à la fois économiques et individuelles. Il ne s'agit pas de traiter ici exhaustivement le problème du troisième âge : ressources, santé, loisirs, etc. mais d'en évoquer quelques aspects dans une démarche pédagogique logique qui peut se suffire à elle-même. Idéalement toutefois, ce dossier devrait inciter l'étudiant à souhaiter plus d'information et lui en faciliter l'accès.

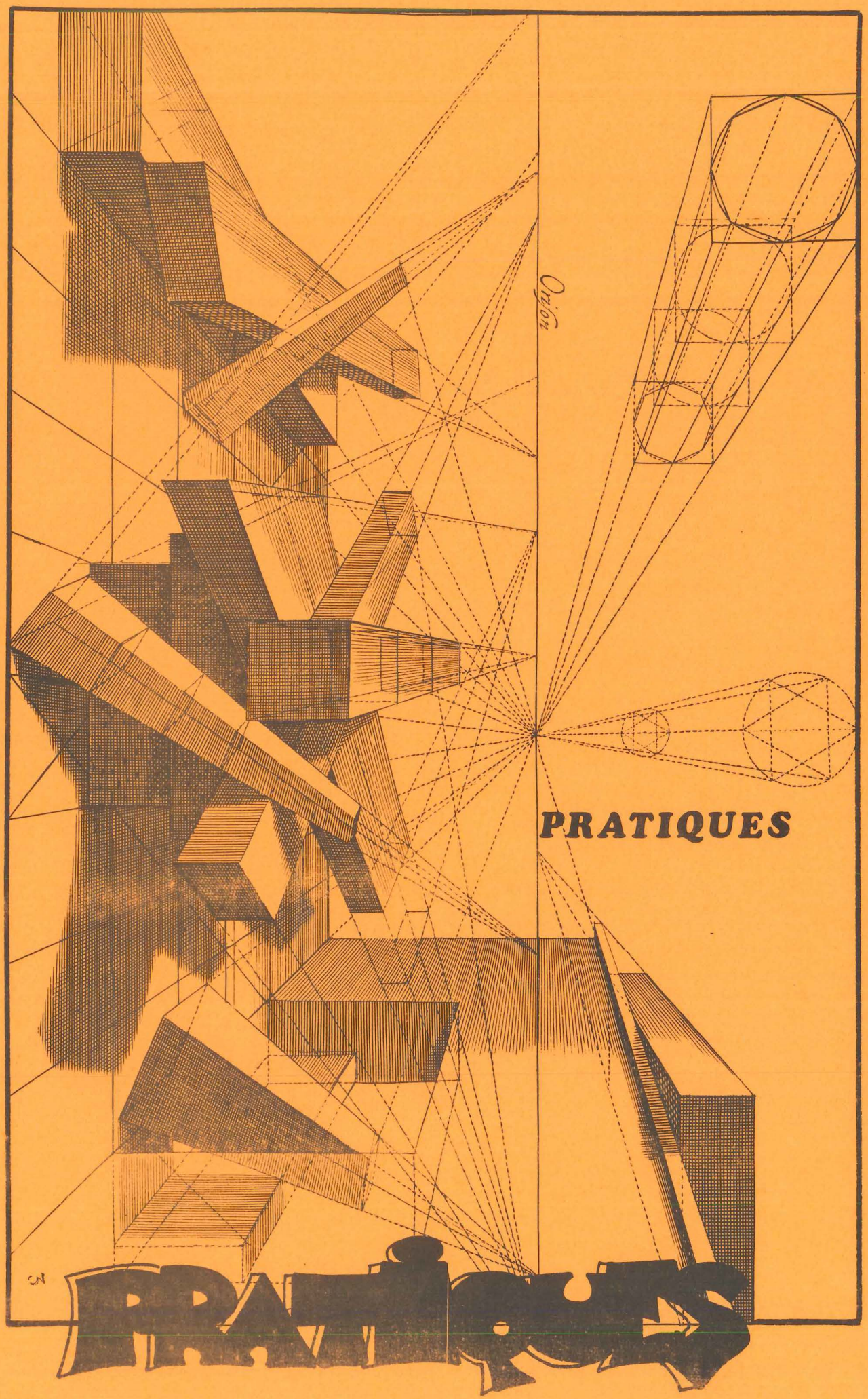
A chaque professeur reviendra le soin de modifier l'itinéraire proposé en fonction de sa situation pédagogique et de compléter, si nécessaire, par d'autres documents extraits du DOSSIER D'APPROFONDISSEMENT.

Le DOSSIER D'APPROFONDISSEMENT a une double orientation et est utilisable dans des perspectives différenciées : ENSEIGNEMENT à un niveau avancé, et/ou FORMATION-RECYCLAGE des enseignants, en fait l'originalité et la nouveauté. Les auteurs y explicitent et exemplifient leurs options méthodologiques et linguistiques pour l'utilisation de documents authentiques et pour la constitution, par des enseignants en formation, de dossiers de civilisation.

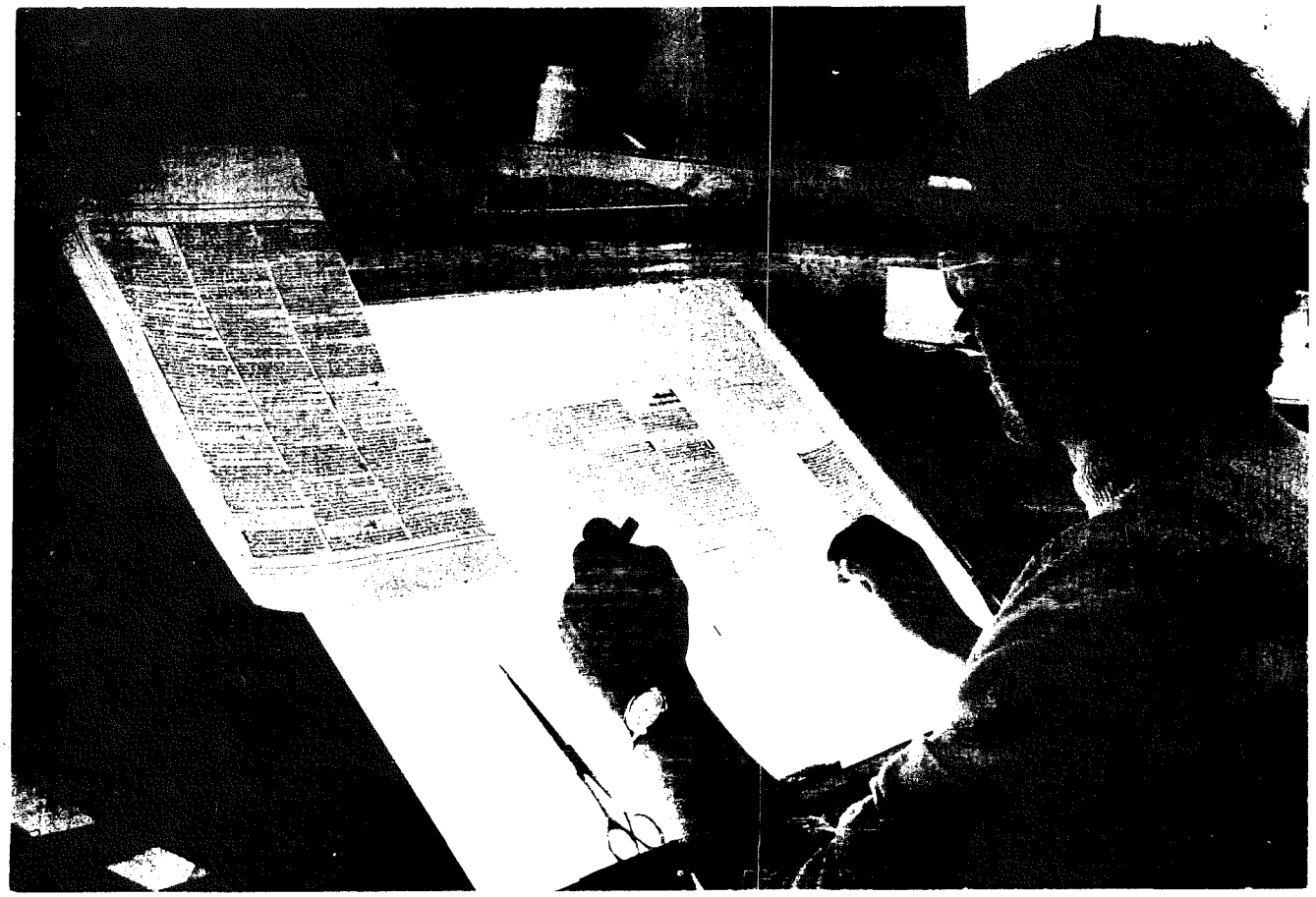
Les documents, d'origines diverses, sont présentés sur des supports variés ; ils permettent à l'enseignant d'adapter sa démarche aux besoins et motivations de ses élèves, et au formateur de dégager une problématique de l'enseignement de la civilisation.

Pour l'élaboration des fiches pédagogiques que nous proposons, nous avons essayé de suivre la stratégie présentée par F. Debyser dans "Lecture des civilisations" (Micromegas, pp. 83-96) mais la variété et le nombre des documents permettent d'autres approches.

GIROD (C.), LIEUTAUD (S.) : ETRE VIEUX EN FRANCE (1979)
Dossier d'enseignement. Unité didactique comprenant 10 diapositives couleur, 5 documents sur support papier, fiches pédogogiques, bibliographie
: 25,00 F


PRATIQUES

TECHNIQUES EDITORIALES



Ce travail est le fruit de presque dix années d'expérience acquise dans les fonctions de rédacteur en chef-adjoint de la revue "Le Français dans le Monde" Il a pour but d'une part d'expliquer le rôle de l'édition -mot tabou chez bon nombre d'enseignants- et d'autre part d'exposer les problèmes de rédaction, de fabrication et d'édition d'une revue pédagogique périodique.

I - TACHE ET ROLE DE LA REDACTION

Le responsable technique de rédaction agit sous la responsabilité du rédacteur en chef et assure un rôle d'exécution et de coordination. Cette double tâche peut se définir comme suit :

Après que les contacts avec les auteurs aient été établis par le rédacteur en chef pour la mise au point des articles et l'élaboration des sommaires, il sera nécessaire de :

1. Rassembler tous les éléments nécessaires à la fabrication d'un numéro : articles, illustrations (photos, dessins, ou schémas), publicité.

2. Répartir, après préparation, tous ces éléments aux différents services chargés de la fabrication (imprimeur, photo-gravure, maquettiste). Le responsable de rédaction doit donc connaître de façon précise les délais de fabrication et les possibilités de l'imprimerie afin d'éviter des retards de production et donc de parution, ce qui nécessite l'établissement d'un planning de fabrication.

A. Planning de périodique

Le responsable technique aura très souvent des contacts avec des auteurs qui sont professeurs et qui, pour la plupart, ont une idée très vague des temps de fabrication et pour qui le respect d'une date de remise d'un manuscrit n'est pas essentiel et sera souvent fonction de leurs autres occupations. Il sera donc nécessaire de fixer deux dates limites : celle de l'envoi des articles codés (ou copies) à l'imprimerie et celle de la sortie du numéro et de l'expédition aux abonnés. Cette dernière date se situe environ 10 jours avant la datation du numéro. Les différentes étapes d'une fabrication (que nous verrons par ailleurs) couvrent environ 2 mois.

Le responsable technique veillera donc continuellement à la bonne exécution et au respect du planning de fabrication d'un numéro, car le moindre retard au départ ou en cours d'exécution peut avoir des répercussions en chaîne et aboutir à un retard très important (nécessitant parfois l'établissement d'un nouveau planning) et compromettant ainsi la sortie à la date prévue.

Le responsable technique d'une revue périodique est donc l'homme-calendrier

B. Mise en forme

La relecture et la préparation de la copie est une des principales tâches du responsable technique. On appelle copie tout article codé remis à l'imprimeur (signalons d'autre part que chaque article a déjà été jugé sur le fond et la forme par au moins trois lecteurs spécialistes et parfois modifié en accord avec l'auteur.)

La rédaction est responsable de la mise en forme pédagogique : présentation matérielle de la copie, préparation orthographique et typographique, mise en place d'intertitres qui nécessitent parfois une légère modification du texte : l'intertitre est un "éclairage" de la mise en page et doit fournir des relais à la lecture.

La copie se présente donc sous forme de pages dactylographiées format standard (21 x 29,5) à 65 signes par ligne (blancs compris) et à 30 lignes à la page, longueur 10 à 12 pages foliotées au maximum.

C. Relecture et présentation du texte

La rédaction doit s'assurer que l'article est conforme aussi bien dans son contenu que dans ses dimensions à ce qui était prévu. Après la correction éventuelle des fautes d'orthographe, la graphie des noms propres sera vérifiée avec soin. Le respect des règles typographiques ne devra pas être oublié : abréviations conventionnelles, nombres en chiffres arabes ou romains ou en toutes lettres, emploi des lettres capitales, des guillemets, de l'italique, etc...

Voici quelques exemples

On souligne

. d'un trait droit ce qui sera imprimé en italique

. d'un trait tremblé ce qui sera imprimé en gras

. d'un trait tremblé + un trait droit ce qui sera imprimé en gras italique

. de deux traits droits ce qui sera imprimé en PETITES CAPITALES

. de trois traits droits ce qui sera imprimé en GRANDES CAPITALES ROMAINES, etc.

La connaissance du code typographique est donc nécessaire pour rendre le texte plus lisible et plus compréhensible. D'autre part, les notes seront numérotées et placées en bas de page ou à la fin de la copie. Cette numérotation se fera en fonction des appels de note.

Les opérations de relecture et de préparation de copie sont très importantes, car outre l'amélioration de la qualité rédactionnelle, de la présentation et de la lisibilité du texte imprimé, une telle préparation permet un gain de temps hors de la composition et est par là une source d'économie. Enfin on doit estimer la longueur du texte lorsqu'il sera composé c.a.d. en connaître d'avance l'encombrement dans la page imprimée. Cette opération s'appelle le calibrage mais elle exige auparavant la connaissance des mesures et caractères typographiques.

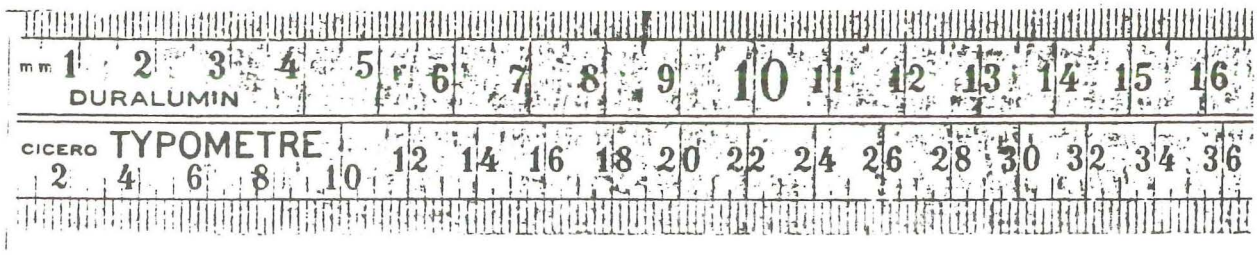
Les mesures typographiques

En 1775, F.A. Didot standardisa la force des corps c.a.d. la hauteur des caractères d'imprimerie en introduisant une unité de mesure le point (0,376 m/m). Son multiple est le douze qui vaut 12 points (4,51 m/m). Le douze s'appelle aussi cicero. Le typomètre est l'outil qui sert à mesurer les "points" Didot et les "ciceros" ou "douze". Il se présente sous la forme d'une règle plate en aluminium d'une longueur de 30 cm ou de 50 cm. Sur un côté apparaît la graduation en m/m et en cm, sur l'autre côté apparaissent des graduations de 3 points en 3 points avec l'indication des 6 points et des ciceros ou douze. On peut établir très facilement la comparaison entre les mesures métriques et typographiques.

On peut aussi utiliser le lignomètre moderne, une sorte de règle à calcul

avec un curseur transparent qui facilite la lecture.

Exemple d'utilisation du typomètre



L'action pédagogique des services ou des personnels français à l'étranger a, évidemment, d'abord pour objet ce qui touche à l'enseignement du français langue étrangère. A ce titre, cependant, elle ne se limite pas à la langue comme outil de communication mais englobe aussi parfois le français comme véhicule de savoirs ou de savoir-faire. C'est ainsi que certains services sont amenés, dans certains pays, à intervenir sur l'enseignement des mathématiques ou sur la technologie éducative.

Le triptyque Formation – Élaboration – Documentation, selon lequel se distribuent ci-dessous les tâches recensées, se dégage naturellement de l'ensemble des cas décrits, et l'ordre de classement des activités relevant de ces trois domaines correspond à leur rang dans la globalité des engagements.

Mesure d'une colonne du "Français dans le Monde"

<– – 17 douze (17 dz) –>
ou 17 cicero

Les caractères typographiques

Les caractères sont les éléments préfabriqués qui constituent la base de la composition typographique.

. Les espèces de caractère

Ces lettres d'imprimerie peuvent avoir un dessin différent selon qu'on les emploie dans le corps des mots ordinaires ou à l'initiale des noms propres.

Les "bas de casse" ou bdc

C'est sous ce nom qu'on désigne les minuscules en terme d'imprimerie (cette appellation provient de ce que les caractères minuscules sont habituellement rangés dans la partie inférieure des casses c.a.d. des tiroirs où sont stockés les caractères mobiles pour la composition manuelle)

Les capitales

C'est le nom typographique des majuscules. On distingue trois sortes de capitales :

- les petites capitales qui ont la hauteur des lettres courtes "bas de casse"
- les initiales plus hautes que les grandes capitales utilisées pour les lettrines.

. Les types de caractère

- deux types essentiels : le romain et l'italique
  . le romain : le dessin du caractère est vertical et c'est le type de caractère le plus courant. Sauf indication contraire tous les textes envoyés à l'imprimerie sont composés en romain.
  . l'italique : utilisée à l'origine par le Vatican, l'italique est une écriture penchée qui s'emploie pour faire contraste avec le romain.

Les graisses

On appelle graisse d'un caractère l'épaisseur ou la force de son trait.
Ex : le romain maigre ou gras - l'italique grasse ou maigre ; le gras doit être utilisé avec parcimonie pour un mot ou une expression que l'on veut mettre en vedette.

Les chasses

La chasse d'un caractère est la largeur de son dessin. Lorsqu'on modifie la valeur des blancs intérieurs des lettres on obtient les chasses suivantes : très étroit, étroit, demi-large, large, extra-large.

. Les familles de caractères

Depuis l'invention de l'imprimerie, il existe actuellement plus d'un millier de caractères pour le seul alphabet latin. Signalons pour mémoire quatre grandes familles:les Elzevirs (Garamont, Plantin, etc...) ; les Antiques ou Bâtons (Univers, Goliath, Recta, etc..) ; les Egyptiens (Clarendon, Ascot, Rockwell, etc... les Didot (Bodoni, Sphinx, Didot, etc...)

. La force de corps

La force de corps (ou tout simplement corps) désigne la hauteur de la lettre, les corps habituellement utilisés dans la revue sont les corps 6, 7, 8, 9 pour les textes, le corps 18 pour les titres et les inters en corps 11 (c. 11)

Comment reconnaître le corps d'un article composé ?

Une méthode très simple consiste à compter 12 lignes pleines du texte et d'en mesurer la hauteur avec un typomètre : la hauteur des 12 lignes en "cicéros" ou "douze" donnera immédiatement la force du corps.

Ex 1 : si les 12 lignes mesurent 8 "cicéros" ou "douze" l'article sera composé en corps 8

Ex 2 : si les 12 lignes mesurent 10 "cicéros" ou "douze" l'article sera composé en corps 10

D - Le calibrage des articles

Avant d'envoyer un article à l'atelier de composition il est indispensable de le côter ou de le coder, c.a.d. d'en indiquer la justification (longueur des lignes) et le caractère dans lequel il devra être composé. Mais auparavant, il importe de connaître l'encombrement du texte composé sur la maquette. Cette opération s'appelle le calibrage.

ex : comment calibrer un texte courant :

. évaluation des signes d'une copie dactylographiée.

1. Il suffit de prendre le nombre moyen de signes dans une ligne ; pour ce faire, choisir plusieurs lignes dactylographiées, calculer le nombre de signes et faire la moyenne (attention compter pour un signe : chaque lettre, chaque signe de ponctuation et chaque espace séparant deux mots).

2. Compter le nombre de lignes de la copie

3. Multiplier la moyenne des signes par ligne par le total des lignes. Le résultat donne le total des signes de la copie.

m.s.l. x t.l. = t.s.

. Conversions en lignes imprimées.

1. Prendre une ligne moyenne d'un texte imprimé dans le corps et la justification choisie, en compter le nombre de signes (lettres, signes de ponctuations espaces entre les mots)

2. Diviser le nombre total de signes de la copie par le nombre de signes d'une ligne imprimée : le résultat donne le nombre de lignes du texte composé.

Il faut cependant signaler que tout calibrage reste une approximation.

II - FABRICATION D'UNE REVUE PERIODIQUE

1. Marche de fabrication ou planning

Il n'est pas possible de donner des règles strictes de planning valables pour tous les périodiques car le planning est fonction de plusieurs facteurs : périodicité de la revue, format et présentation, procédé d'impression, possibilités de l'imprimeur, organisation de la rédaction, etc...

Voici à titre d'exemple la marche de fabrication d'un numéro du "Français dans le Monde".

MISTRAL

INITIALES PHŒBUS

JACNO

INITIALES FOURNIER-LE-JEUNE

MARCHE DU NUMERO 142

1. Copie codée à l'imprimerie à partir du	20/10/78	
2. Envoi des placards au FDM le	30/10/78	+ 10 j.
3. Réception des maquettes et placards corrigés par l'imprimeur le ..... + illustrations en photogravure	13/11/78	+ 13 j.
4. Envoi des épreuves en pages au FDM le	23/11/78	+ 10 j.
5. Réception des B.A.T. (bon à tirer) par l'imprimeur le ..	30/11/78	+ 7 j.
6. Ozalid au FDM le	11/12/78	+ 11 j
7. Bon à graver chez l'imprimeur le	12/12/78	+ 1 j.
8. Livraison du numéro à Paris le	21/12/78	+ 9 j.
		T + 61 j

Il est à remarquer que le délai de fabrication d'un numéro du FDM est d'environ de deux mois (fabrication Offset)

Examinons en fonction de l'exemple de marche ci-dessus les différentes opérations de fabrication.

a) le codage des articles

Cette opération consiste à donner à l'imprimeur la marche à suivre pour composer les articles ou copies (cf. l'exemple de marche du n° 142)

On indique sur la marge gauche de la première page de l'article :

a) le corps par ex : C.9.

b) le caractère par ex : Times

c) le type : romain ou ital., gras ou 1/2 gras, large ou étroit (si aucune indication n'est portée, la composition se fera en romain maigre d'une chasse normale)

d) éventuellement l'interlignage (si aucune indication n'est donnée, le texte sera composé en compact c.a.d. en interlignage normal)

e) la justification (la largeur de la colonne) en ciceros (ou douzes, en abréviation : dz)

exemple : texte en Times c.9 sur 17 dzs

b) le titre

Un bon titre doit être fait "sur mesure" ; il doit non seulement résumer le contenu de l'article, mais s'efforcer d'en indiquer les particularités ; il est assez ramassé et ne comporte pas de mots inutiles ; le style direct et les formes indicatives seront toujours préférées.

La force d'un titre dépend de sa justification, de sa place dans la page, de la

graisse du caractère.

exemple 1 : titres du FDM : en Times gras ital, C. 18 bdc

exemple 2 : inter-titres du FDM : en Times gras, C 11 ou gras ital.

cf. l'encadré ci-dessous donnant un exemple concret d'article.

---

dernière version

Times gras ital C.18 bdc

UNITE ET DIVERSITE DE L'ACTION PEDAGOGIQUE DES SERVICES FRANÇAIS A L'ETRANGER

gras C.11

par Jean-Marie GAUTHEROT
Service Culturel, VIENNE
(Autriche)

Times C.8

Chapeau en Times gras ital C.9 sur 17cp

Pour présenter une image de cette action qui soit un reflet des réalités aussi large que possible, il avait été adressé à plus de vingt animateurs ou responsables un questionnaire. Dix-sept réponses ont été reçues[1], représentant dix-sept pays différents[2]. Le questionnaire comportait quatre grandes rubriques : les actions, les relations avec les partenaires, l'organisation des Services pédagogiques et les moyens. Les

---

2. Illustrations

Avant de réaliser la maquette du numéro, il reste à rechercher et à choisir les documents qui vont servir à illustrer la mise en page et à les préparer pour les envoyer en photogravure. Parfois les illustrations sont fournies par l'auteur de l'article. Lorsque ces illustrations ne sont pas suffisantes, l'aide d'une documentaliste devient indispensable.

. Fonctions de l'image pour une revue : ces fonctions sont fort diverses et souvent complémentaires. L'image peut avoir un rôle :

- informatif : par exemple : quelle information cette photo apporte-t-elle ? Quelle est sa richesse sur ce plan ? Fournit-elle des compléments au texte ou constitue-t-elle un pléonasme ?

- documentaire : l'image peut être descriptive : dessin, schéma, carte de géographie, photo précise. Elle peut aussi constituer une preuve, un moyen d'authentification en apportant la garantie que ce qui est écrit dans l'article est vrai.

- symbolique : elle peut exprimer une idée générale du texte ou être suggestive en exprimant une idée abstraite. Le dessin permet toute une codification par exemple : le ruban noué qui signifie cadeau ; les lignes fuyantes : la vitesse, etc...
- divertissante : elle repose l'attention du lecteur et lui rend moins aride la lecture du texte (dessin ou photo humoristique)
- illustrative ou décorative : elle est alors gratuite et n'a d'autre but que d'éclairer une page en coupant les masses grises du texte.

. Recherche des illustrations

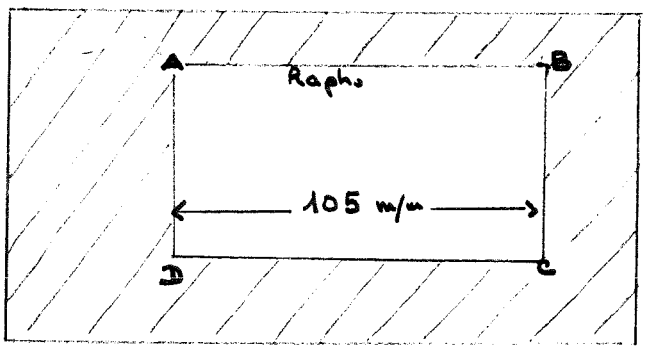
Les sources de documents sont diverses : photos à la demande, photos obtenues auprès des agences d'actualité, des musées, de sources diverses. Les dessins proviennent d'agences ou d'artistes connus. On utilise aussi des cartes, des plans, des graphiques.

Reproduction des illustrations en offset

. Dans les différents procédés d'impression, le matériel utilisé pour la reproduction des dessins ou photocopies est dénommé sous le nom de clichés. Le cliché est obtenu par le résultat d'une simple opération de photographie : un film.
. Les dessins au trait n'ont besoin d'aucun traitement préalable.
. Les documents comportant des demi-teintes nécessitent, pour être reproduits, l'intervention d'une trame. A partir de ces documents on fabrique des typons c.a.d. des clichés photographiques tramés sur film en négatif ou positif suivant le procédé offset utilisé. Ces typons seront montés à l'imprimerie avec les films de photocomposition et les dessins. C'est l'ensemble du montage qui est ensuite copié et gravé sur plaque de zinc ou d'alu pour l'impression.

Cadrage des documents

Les photographies d'agence sont souvent distribuées à des centaines d'exemplaires, mais tous ses utilisateurs n'en ont pas les mêmes besoins : parfois seul le premier plan ou un détail sera utilisé. Il est donc nécessaire de cadrer les documents ou les photos c.a.d. ne faire clicher qu'une partie plus ou moins grande du document. Le cadrage permet d'adapter l'illustration aux besoins de la mise en page (hauteur ou largeur). Ce cadrage sera fait au verso du document, par transparence, en utilisant des crayons gras spéciaux afin de ne pas abîmer le document. Tout ce qui est extérieur au cadrage sera hachuré.



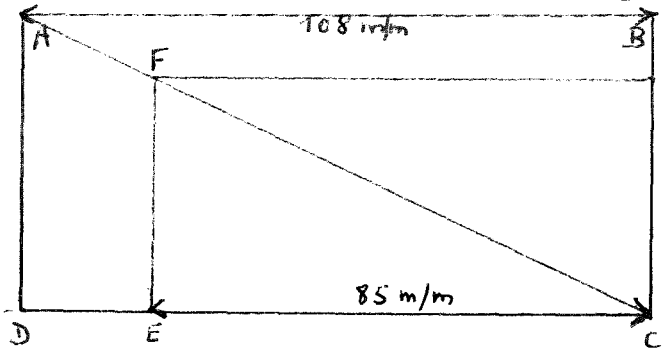
exemple de document cadré et côté.

Le calibrage des documents (méthode géométrique)

Il est rare que le cadrage obtenu coïncide exactement avec les dimensions du cliché définitif. En fonction de la maquette on devra donc calibrer le document, c.a.d. le réduire ou l'agrandir pour obtenir les dimensions exactes du cliché.

. Réduction

Tracer une diagonale de la partie qui a été cadrée :AC. Sur la base DC du rectangle à partir de C on reporte la justification choisie donc la largeur du document après réduction EC = 85 m/m. A partir du point E, élever la perpendiculaire, le point F, intersection de la diagonale et de la perpendiculaire, détermine la hauteur du cliché après réduction.



. Agrandissement

Le processus est le même que pour la réduction, mais dans ce cas on prolongera la diagonale et la base du rectangle. La perpendiculaire s'élevera de cette base prolongée à la diagonale prolongée. Le point d'intersection F indiquera la hauteur du cliché agrandi.

Il est à noter qu'on évitera l'agrandissement qui, inévitablement a pour résultat d'agrandir aussi les défauts du document original. On préfèrera utiliser des documents plus grands que l'on fera réduire, ce qui facilitera la retouche et permettra aux défauts de s'estomper. Les limites d'agrandissement sont de 3 fois 1/2 le document original. Les limites de réduction sont de 1/5è du document.

Filet : si on désire border un document d'un filet il suffira de préciser dans la cotation "filet cadre" ou "filet cadre détaché" si l'on veut que le filet noir soit séparé de la photo par un mince filet blanc.

Retouche des documents

Certains documents photographiques doivent être soumis à la retouche : reprise de traits trop fins, accentuation de reliefs, reprise de caractères déformés, suppression de tâches blanches, refaire un fond, etc...

Rédaction des légendes

Le style de la légende peut varier beaucoup mais il doit toujours s'accorder au style de la publication. Le plus souvent la légende sera informative et explicative apportant des précisions sur les lieux, les temps, les personnages. Elle peut aussi être plus suggestive et se limiter à une ou deux phrases courtes en liaison avec le texte.

3. Les épreuves d'imprimerie ou placards

Dès qu'un article a été composé, l'imprimeur tire cinq épreuves sur des feuilles de papier d'environ 50 à 60 cm de long sur 15 cm de large. Ces épreuves sont appelées placards. Dès réception de ces cinq épreuves, la rédaction les

ventile comme suit :

- deux jeux d'épreuves pour le maquettiste,
- un jeu d'épreuves + les copies codées pour le service de correction,
- un jeu d'épreuves pour l'auteur de l'article
- un jeu d'épreuves pour les archives de la rédaction

. Le mode de lecture des épreuves

La relecture des épreuves en vue de leur correction nécessite une disposition d'esprit particulière. Il ne suffit pas de bien connaître l'orthographe et les règles typographiques pour corriger correctement une épreuve. En effet à la lecture, l'intelligence opère à notre insu et nous conduit à suivre le sens de la phrase en oubliant son aspect c.a.d. sa représentation graphique.
Pour corriger, il sera donc nécessaire d'inverser la démarche et de donner la priorité à l'aspect des mots ; il faut donc utiliser un mode de lecture spécial qui consiste à épeler et à analyser mentalement les mots et les phrases. Mais cette démarche mentale ne devra cependant pas nuire à la bonne compréhension du texte.

. Les diverses fautes et leurs sources

Les causes des fautes de composition sont fort diverses. Elles peuvent provenir de la machine : lettres déformées, des défaillances de l'opérateur : non respect de l'orthographe, des règles typographiques ou de grammaire ; elles peuvent aussi provenir de la rédaction : copie mal préparée c.a.d. mal codée.
En dehors des corrections d'auteur qui parfois changent un mot ou un groupe de mots par un autre, les principales fautes à corriger sont des fautes d'orthographe et de grammaire, des fautes de ponctuation, des fautes typographiques (mauvais espacement des mots, lettres mal alignées, corps différents, lettres à l'envers, mauvaises coupures).
Mais certaines fautes typographiques sont plus graves :
Les coquilles sont des fautes qui déforment le sens des mots
Ex : Les puces pour les pouces ; le sein pour le sien, etc... ;
les mastics - qui sont des interversions d'une ou plusieurs lignes ;
les doublons - répétitions d'une lettre, d'un mot ou d'une ligne ;
les bourdons - sont des phrases ou des passages oubliés à la composition ;
les lignes de chinois - lignes formées de lettres qui se suivent sans aucun sens.

. Les signes de correction

L'indication des erreurs va se faire en deux temps : la localisation de l'erreur directement sur le texte et la signification dans la marge. Les corrections devront être indiquées le plus clairement possible avec une encre de couleur qui tranchera sur le texte composé.
Pour les signes conventionnels de correction se reporter au tableau ci-contre.

Tableau des signes conventionnels de corrections

LA MORT DE VATEL

Changer pour :
- *mettre en :*
  - *petites capitales*
  - *bas de casse*
  - *grandes capitales*
  - *italique*
  - *caractères gras*
  - *lettres du corps*
- *rectifier l'orthographe*

Réserver *une ligne de blanc*

Transposer :
- *lettres ou mots*
- *mots (même ligne)*
- *mots (d'une ligne à l'autre)*
- *lignes*

Retourner :
- *lettres, mots*
- *lignes*

Supprimer :
- *lettres, mots*
- *lignes*
- *blanc*

Ajouter :
- *espaces*
- *ligne de texte*
- *lettres, mots*

Divers :
- *Corrections multiples*
- ——— *d°* ———
- *Espaces à baisser*
- *Espacement à égaliser*
- *Faire suivre*
- *Vérifier*
- *Alinéa*
- *Nettoyer*
- *Interligne à diminuer*
- *— à augmenter*
- *Chasser page suivante*
- *Rentrer*
- *Aligner (sortir)*
- *Aligner (rentrer)*
- *Correction annulée*

On soupa; il y eut quelques tables où le rôti manqua, à cause de plusieurs dîners où l'on ne s'était point attendu. Cela saisit Vatel; il dit plusieurs fois : « *Je suis perdu d'honneur*; voici un affront que je ne supporterai pas. »

Il dit à Gourville : « La tête me tourne, il y a douze nuit que je n'ai rêvé; aidez-moi à donner des ordres. »

Gourville le soulagea ce en qu'il put. Ce rôti qui manqué avait, non pas à la du roi, mais aux vingt-cinquièmes, lui revenait table toujours à la le Prince alla jusque dans sa chambre et lui dit : tête. Gourville le dit à Monsieur le Prince. Monsieur « Vatel, tout ve bien, rien n'était si beau ~~onb~~ le ~~souper du roi. » Il lui dit :~~

« Monseigneur, votre bonté m'achève; je je sais ~~que le rôti a manqué à de ux tables.~~ que le rôti a manqué à deux tables.

— Point du tout, dit Monsieur le Prince, ne

La nuit vient : le feu d'artifice ne réussit pas, il fut covert d'un nuage; il coûtait mille francs. A quatre heures de matin, Vatel s'on va partout, il trouve tout ondesmi, il rencontre un petit pourvoyeur qui lui apportait seulement deux charges de marée; il lui demanda : « Est-ce là tout? » Il lui dit : « Oui, monsieur. »

Il ne savait pas que Vatel avait envoyé à tous les ports de mer. Il attend quelque temps; les autres pourvoyeurs ne viennent point; sa tête s'échauffait, il croit qu'il n'aura point d'autre marée; il trouve Gourville et lui dit : « Monsieur, je ne survivrai pas à cet affront-ci; j'ai de l'honneur et de la réputation à perdre. » Gourville se moqua de lui.

Vatel monte à sa chambre, met son épée contre la porte, et se la passe au travers du cœur; mais ce n'est qu'au troisième coup, car il s'en donna deux qui n'étaient point mortels : il tombe mort.

NOTA. — En définitive, toutes les corrections s'indiquent par combinaison de quelques signes.
Repérage : *pour une lettre, pour un groupe de lettres.*
Exécution : *supprimer, ajouter, retourner, transposer, rapprocher, chasser.*

4 - La maquette de mise en page

a) Toutes les opérations examinées jusqu'ici : relecture et préparation de la copie, calibrage, codage, choix et préparation des illustrations vont trouver leur aboutissement dans la mise en page réalisée à partir d'une maquette.

Il ne s'agit pas d'opérations successives mais d'opérations simultanées car on ne peut coder sa copie qu'en fonction de la mise en page.

Rôle de la mise en page

Pour définir le rôle de la mise en page, on peut dire qu'elle peut être tout à la fois :

. une mise en ordre c.a.d. une technique de rangement permettant à chaque élément de trouver sa place.

. une mise en valeur qui va attirer l'attention du lecteur sur la publication elle-même. Faire une mise en page, c'est donc faire une affiche, disposer une vitrine.

. une disposition harmonieuse, sans faute de goût. Il y a lieu de bannir les titres divers où se mélangent tous les caractères. Même si on n'utilise jamais de photos de dessins, ne pas oublier qu'on peut rendre la publication plus agréable par un meilleur choix de caractères, par des inter-titres plus dégagés, par une répartition plus judicieuse des blancs, par des marges moins étroites, etc...

Il faut encore signaler que la précision de la maquette peut varier suivant le genre de travail, le mode d'impression et les méthodes d'exécution de l'imprimeur. Pour la revue "Le Français dans le Monde" la maquette en réduction n'est pas utilisée, car l'impression en offset exige la réalisation d'une maquette au format. Le maquettiste va donc découper les placards et les coller sur un gabarit (double-page de papier fort aux dimensions exactes de 2 pages de revue -page paire et impaire- et où le colonnage le plus courant a été tracé). Il réservera aussi l'emplacement exact des illustrations.

Les trois modes de lecture

C'est une des difficultés que vont devoir affronter le responsable technique et le maquettiste car, dans certains cas (articles, sommaires ou publicité), les modes de lecture seront différents.

. La lecture continue : on appelle lecture continue celle qui s'applique aux livres, romans, ouvrages scientifiques, revues, etc...ou celle des articles en tant que tels dans les journaux ou les publications, par exemple les reportages, l'éditorial, le feuilleton. C'est donc une lecture linéaire qui l'on commence au début de l'article pour aller au fil des lignes, jusqu'à la signature. D'où la nécessité de faciliter cet effort du lecteur par divers artifices de mise en page, par le choix des caractères ou des justifications. L'aspect lisibilité est donc prioritaire.

. La lecture discontinue : elle s'applique aux annuaires, catalogues, dictionnaires, etc... C'est une lecture qui n'a pas de hiérarchie établie et qui répond seulement aux besoins du lecteur ; ex : les petites annonces, les programmes télé-radio, de spectacles, les échos, etc... Mais c'est aussi la publication dans son ensemble qui doit pouvoir se lire en discontinu, le lecteur "picorant" ici ou là un titre ou tout autre élément qui l'incitera à s'attaquer à la lecture continue de tel ou tel article. Dans ce cas là, l'aspect rangement est prioritaire.
. La lecture globale : c'est celle que nous imposent les publicitaires et les propagandistes, celle qui crée un choc, une émotion ; ex : les journaux dont la première page est exposée dans les kiosques à journaux, avec une illustration titrée qui est saisie globalement ou lue d'un seul regard. C'est donc l'aspect vitrine ou affiche qui sera prioritaire. Sachant que rares sont les possesseurs d'une revue qui la lisent en entier, il est nécessaire de concevoir la présentation des articles à partir d'une possibilité de lecture à plusieurs niveaux :

- le titre qui donne l'information brute en quelques mots ;
- le sommaire commenté qui, en quelques lignes, présente les différents articles permettant ainsi au lecteur moyennement intéressé par le sujet d'en connaître cependant l'essentiel,
- enfin l'article lui-même dans lequel vont figurer tous les détails et explications.

Ces quelques principes généraux étant établis, examinons les diverses composantes d'une maquette : le texte, les titres, les illustrations, la publicité, le blanc et la couleur.

Le texte et les problèmes de lisibilité

Quelques règles simples sont à observer :

- éviter dans le dessin de la maquette de trop grandes masses de texte, il sera nécessaire d'éclairer le texte par des illustrations, des encadrés, du blanc.
- couper le texte composé par des inter-titres afin d'en faciliter la lecture.
- couper le texte par des alinéas afin d'éviter les longs paragraphes. On peut améliorer la lisibilité en interlignant de quelques points chaque alinéa.
- éviter de composer sur des justifications trop larges. Celles-ci doivent être proportionnées à la force de corps.

exemples :

. pour les corps 7 et 8 ne pas dépasser une justification de 14 ciceros (ou douze).
. pour les corps 9 et 10 ne pas dépasser une justification de 18 ciceros (ou douze).
. Pour les corps 12 et 14 ne pas dépasser une justification de 24 ciceros (ou douze

Les titres et les inter-titres

Ils sont un élément déterminant de la mise en page et ils contribuent souvent à créer le style de la publication par leur formulation (titres assez courts), par leur présentation parfois coupée sur deux lignes et enfin par le choix des caractères.

Exemple : Pour "Le Français dans le Monde" on recherche l'unité des caractères les titres sont en "Times Corps 18. gras italique"

Les illustrations

Ce problème a déjà été évoqué (cf. II,2). Au niveau de la maquette d'une revue, les illustrations ou les schémas doivent "coller" au texte. Les articles ont été calibrés, on connait la place prévue pour l'ensemble de l'article, on en déduit donc la place disponible pour les illustrations et on procède au cadrage de ces dernières.

Le style d'une mise en page est fonction pour une large part de l'importance de l'illustration de la place plus ou moins grande qui lui est faite ; du genre des illustrations : si on utilise uniquement des dessins au trait ou des photographies ou si l'on emploie systématiquement les noir-au-blanc, noir-au-gris ou qu'on les exclue totalement, on aboutira à des styles très différents. Le style de la mise en page dépend aussi de la présentation de ces illustrations : on peut créer un style en donnant la priorité à des photos soit verticales, soit horizontales, en se limitant à des similis au carré ou en multipliant les clichés détourés, en encadrant les photos, en réalisant des clichés à coins arrondis, en multipliant les titres en surimpression ou les encoches et les fenêtres dans les photos. Les seules limites sont celles de l'imagination ou les possibilités de la technique.

b - Quelques règles à respecter dans la maquette de mise en page

- Eviter les grandes masses uniformes
- Toujours remonter le texte d'une colonne à la suivante en allant de gauche à droite
- S'interdire "les suites à l'américaine" c.a.d. les suites où l'article continue (sans rappel de titre) directement sous un autre article (texte sous texte).
- Se méfier des tableaux incorporés dans le texte, car certains déborderont la justification, il y aura donc un problème de lecture du texte.
- Enfin ne pas concevoir une page indépendamment de celle qui fait face. N'oublions pas que les pages impaires sont les pages de droite (on les appelle aussi "belles pages" parce qu'elles retiennent en premier l'attention du lecteur) et que les pages paires sont les pages de gauche.

Le blanc et la couleur

Le blanc et la couleur constituent le dernier élément de la mise en page.

. Le blanc n'est pas de la place perdue : il contribue à l'équilibre d'une page et il a un rôle de mise en valeur. C'est un point de comparaison, grâce à lui, le noir parait plus noir, le gris plus gris, le plein parait plus plein.

- le blanc contribue à une meilleure lisibilité. Il attire l'attention sur la ligne, le titre, le passage qu'il isole.

exemple : une publicité de quelques lignes (en corps 10 et 12) isolée au milieu d'une page blanche attirera davantage l'attention qu'une pleine page de textes et de "titrailles".

- enfin le blanc constitue pour l'oeil un délassement, un moment de repos qui lui permet de de pas chercher une détente en dehors de la revue.

Il n'y a donc plus qu'à rechercher seulement un équilibre entre le texte, les illustrations, les titres et les intertitres et la publicité.

. la couleur

L'emploi de la couleur ouvre des possibilités nouvelles et très variées allant de l'emploi d'une seule couleur sur quelques pages à la quadrichromie et aux quatre couleurs. On peut l'utiliser pour des intertitres, des lettrines, des titres courants, des filets etc... et elle permet ainsi de rendre attrayante une page sans illustration.

5 - Le bon à tirer

C'est la formule par laquelle on donne à l'imprimeur l'ordre de graver la plaque offset. C'est une tâche importante pour la rédaction car elle endosse la responsabilité de la présentation générale de la publication, du choix des illustrations, des fautes laissées, des titres courants modifiés, des coupures obligatoires faites dans certains textes par manque de place, etc...

Ces deuxièmes épreuves ou B.A.T. seront donc relues très attentivement.

l'ozalid. L'imprimeur va procéder au montage de l'ozalid, c'est-à-dire l'épreuve de l'ensemble du "montage offset" sur papier sensible.

La revue est donc présentée dans sa totalité sur du papier de qualité médiocre. C'est sur l'ozalid que le responsable de rédaction procèdera aux ultimes vérifications.

le bon à graver. Après lecture de l'ozalid, la rédaction donne son bon à graver. Il faut signaler qu'à ce stade de la fabrication, les corrections sont très difficiles à réaliser et très onéreuses, on limitera donc les retouches au minimum.

L'ozalid (et le bon à graver) sont donc les dernières parties du travail de rédaction.

III - EDITION

. La publicité

La publicité est appelée à remplir de plus en plus une assez grande surface dans nos publications. Elle permet d'une part de faire connaître les nouveautés et d'autre part apporte à la revue-support une aide budgétaire appréciable. Cependant la réglementation de la "commission paritaire des publications et agences de presse" précise qu'une revue périodique ne peut avoir plus de deux tiers de sa surface consacrée à des réclames ou annonces publicitaires".

Quelques principes de base

En règle générale en matière de publicité, on dit que "seule est honnête la publicité qui dit son nom". On exigera donc que tout texte pouvant prêter à équivoque soit suivi de la mention "communiqué" ou "reportage publicitaire". En outre la rédaction peut refuser tout texte ou cliché publicitaire si elle les estime contraires à la ligne générale de sa publication.

Pour chaque numéro à paraître, le responsable devra donc, dans l'établissement de son planning, fixer la date limite de remise par les annonceurs des textes à composer ou fixer la date limite de réception des "typons" des différents annonceurs.

Ces indications lui permettront de prévoir exactement le total des pages et la pagination de la revue lors du montage de la maquette.

La présentation graphique des pages publicitaires commandées par les différents annonceurs et réalisée très souvent par les studios de fabrication d'agences, présente des styles différents -cette présentation évoluant sous l'influence de modes successives.-

. Le service de presse

Dès la sortie d'un numéro important en particulier d'un numéro spécial, il y a lieu de prévoir un prière d'insérer c.a.d. un encart contenant toutes les indications utiles pour la presse pédagogique. Le prière d'insérer et un exemplaire du numéro seront envoyés aux chroniqueurs spécialisés pour qu'ils puissent publier un compte-rendu dans leurs revues ou journaux respectifs.

D'autre part, des pages de publicité seront réalisées et des retenues d'espace seront réservées dans les revues offrant le meilleur support publicitaire. Enfin le nouveau produit sera exposé dans les vitrines des libraires ou d'organismes spécialisés afin d'en promouvoir la vente.

. La diffusion

Lors de la livraison par l'imprimeur des exemplaires d'un numéro, un grand nombre de ceux-ci seront adressés à un organisme de routage qui les envoie aux abonnés. D'autres exemplaires sont adressés aux libraires qui en ont fait la demande.

Cette diffusion est effectuée de façon très précise grâce à un ordinateur qui gère les services de vente et d'expédition. Les services commerciaux, les représentants de l'éditeur et les correspondants éventuels s'emploient tant à susciter des commandes que des abonnements.

C O N C L U S I O N

Au terme de cet article où un bref aperçu a été donné sur les techniques éditoriales actuelles d'une revue, il serait vain de négliger l'importance de l'ordinateur qui devient de plus en plus le pivot de l'entreprise de presse.

Les techniques futures envisagent déjà grâce à l'ordinateur la composition directe des textes, la sélection des couleurs, la mise en page directe sur écran-vidéo avec un crayon électronique pour passer ensuite à l'impression directe sur rotative !

C'est certainement pour demain... Face à ces nouvelles techniques, la rédaction aura néanmoins pour tâche de juger de la qualité de l'information, de la hiérarchiser dans la publication et de lui donner la présentation la meilleure pour atteindre son public.

LES FAMILLES DE CARACTÈRES

Jean-Jacques FRECHE

COMPETENCE DE COMMUNICATION ET METHODES ACTIVES

*

COMPETENCE DE COMMUNICATION ET METHODES ACTIVES

Une expérience d'enseignement du français langue étrangère aux adultes

"Quand les maîtres cesseront d'enseigner, les élèves pourront enfin apprendre".

Montesquieu

*

Même une assez longue pratique de l'enseignement n'exclut pas le désir de renouvellement ni la capacité du professeur à s'impliquer dans sa tâche. C'est pourquoi nous souhaitons rendre compte ici d'une expérience d'enseignement de français langue étrangère à des adultes par des méthodes actives, où la réalisation d'objectifs fonctionnels permettait et exigeait un perfectionnement linguistique. Cette expérience s'est déroulée du 4 juillet au 5 août 1977 dans le cadre d'un stage de formation d'animateurs pédagogiques, organisé annuellement par le BELC, et qui inclut habituellement une ou deux "classes d'application".

I - HYPOTHESES DE TRAVAIL

Compte tenu de l'évolution récente de la recherche en linguistique appliquée (Un Niveau-seuil)(1) et la méthodologie (Mort du manuel - Simulation et réalité

(1) - COSTE (D.) et al. Un Niveau seuil. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976

dans la classe de langue) (2), cette classe devait se démarquer de la méthodologie du niveau II maintenant connue et devenue presque traditionnelle, fondée sur l'utilisation de documents authentiques en vue d'une sensibilisation aux registres de langue et d'une libération de l'expression.

En effet, face à des apprenants adultes, qui auront à réaliser certaines opérations langagières dans des situations de leur propre vie sociale en tant qu'individus ou membres d'un groupe, la référence à un contenu lexical et grammatical prédéterminé n'est guère pertinente. La question se pose donc de créer une structure qui leur permette d'exprimer leurs besoins en matière de communication et de trouver les moyens qui conviennent pour y répondre, sans passer nécessairement par un tronc commun souvent peu motivant et peu économique. Un Niveau-seuil propose un outil au professeur ou au méthodologue qui peut ainsi déterminer quel matériel linguistique sera nécessaire et suffisant pour répondre à ces besoins. Nous avons donc travaillé en gardant présentes à l'esprit les recherches du Conseil de l'Europe.

Du point de vue didactique, l'expression par l'élève de ses besoins individuels exclut tout enseignement visant ce que J.M. CARE appelle "un savoir minimum collectif" et entraîne, au plan méthodologique, une individualisation de l'apprentissage tant au niveau des thèmes que du rythme. Cela nécessite une structuration de la classe qui rende possible :

1) la constitution de groupes de travail souples, c'est-à-dire réunis suivant des critères qui varient avec la tâche à accomplir et,

2) l'autonomisation de l'apprenant face au savoir et à son propre apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de moyens qui lui permettent de faire des choix, aussi bien au niveau des différentes sources de savoir qu'à celui des procédures.

Ce projet pédagogique était aussi influencé par la tendance du BELC en matière de formation, où l'on s'applique à faire expliciter des besoins, définir des objectifs et mettre en place des structures dont on espère qu'elles amèneront le formé à prendre en charge sa propre formation.

II - PUBLIC ET ANIMATION :

Le groupe confié au BELC par l'OFAJ (3) réunissait de jeunes adultes allemands dont le point commun devait être un intérêt pour les échanges franco-alle-

(2) - DEBYSER (F.) Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère : La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes. Paris : BELC 1974

(3) - Office Franco-Allemand pour la Jeunesse

mands. Pour mener à bien leur action dans ce domaine il fallait, d'une part qu'ils perfectionnent leur connaissance du français et de la civilisation française et, d'autre part, qu'ils s'informent sur l'aspect français des échanges.

Le groupe se composait de 17 participants (9 filles et 8 garçons) et se caractérisait par son hétérogénéité. (4)

L'équipe d'animation était formée de 4 professeurs femmes dont une Allemande et trois Françaises, toutes ayant une expérience de l'enseignement du français langue étrangère soit en France soit à l'étranger. La présence des stagiaires du stage de formation d'animateurs pédagogiques assurait un "bain linguistique" constant.

III - PROJET METHODOLOGIQUE :

Pour répondre au double besoin de perfectionnement en langue et d'information sur le milieu français, nous avons donc envisagé d'aider les apprenants à constituer des dossiers d'informations professionnelles ou de civilisation dans lesquels ils rassembleraient des documents relatifs aux domaines qui les intéressent, après les avoir compris, discutés, sélectionnés et classés avec l'aide de l'équipe d'animation. En outre, le réemploi et la fixation de formes grammaticales ou d'éléments lexicaux donneraient lieu à des exercices de systématisation. On veillerait à distinguer clairement ces moments de ceux où la langue sert à communiquer.

Il s'agissait donc d'apprendre en s'informant, l'information à obtenir étant l'objectif et la langue à la fois l'outil et le sous-produit.

IV - PREPARATION

Pour mener ce projet à bien, il fallait 1) en informer les futurs élèves afin qu'ils ne s'attendent pas à un cours de langue traditionnel et soient prêts à participer activement à la réalisation d'une tâche ; 2) réunir du matériel documentaire et préparer des contacts ; 3) structurer le "cours".

---

(4) - Ils avaient de 19 à 32 ans et venaient de différents points d'Allemagne. 13 d'entre eux poursuivaient ou avaient fait des études supérieures, 4 allaient entrer à l'Université et un sortait d'un enseignement commercial. 4 faisaient des études supérieures en français, 11 avaient fait des études secondaires comportant entre 2 et 5 ans de français, une avait suivi des cours du soir pendant 3 semaines et un pendant 4 heures. Leurs séjours précédents en France variaient considérablement en durée et leurs objectifs en avaient été différents. Parmi les 6 qui exerçaient une profession on trouvait : un agent commercial pour une firme française, une secrétaire dans une université populaire, un assistant d'un député au Bundestag, un photographe et deux enseignants (mathématiques et sciences politiques).

1) par l'intermédiaire de l'OFAJ, nous avons donc envoyé une première lettre d'information accompagnée d'un questionnaire. Ce dernier visait à déterminer dans quels domaines et, plus particulièrement sur quels sujets, nous devions être en mesure de travailler (voir annexes 1a et 1b)

2) Pour ce qui est de la documentation, nous avons procédé en deux temps. D'une part, nous avons recueilli des articles, listes d'adresses et brochures d'informations générales, dans la presse française à partir de janvier 1975 ainsi que dans les organismes d'échanges, de formation permanente et de loisirs et les services de documentation. D'autre part, nous avons établi des contacts à Marseille, où se déroulait le stage, et dans la région.

3) Le projet méthodologique visait à utiliser au maximum l'environnement français constitué aussi bien par le stage que par la localité afin de confronter l'apprenant à la réalité de la langue et de la production langagière spontanée. Nous prévoyions donc de travailler à partir du "vécu" de l'apprenant mais un vécu organisé autour des thèmes de recherche choisis.

Les lieux et les types de travail seraient, en conséquence, de deux ordres bien distincts :

a) à l'extérieur de la classe, où les étudiants auraient pour tâche de rassembler des informations écrites ou sonores sur le thème à traiter,

b) dans la classe, où le travail consisterait, avec l'aide de l'équipe d'animation, à préparer (avant) les enquêtes et à les exploiter (après) en conceptualisant le maétriel linguistique, en organisant le contenu thématique et en évaluant le résultat.

Les techniques à mettre en oeuvre étaient de trois ordres :

- la pratique de l'enquête
- le dépouillement de documents écrits,
- l'utilisation de la vidéo dans l'optique de la constitution de dossiers d'information et du circuit fermé pour une analyse du fonctionnement du groupe.

V - CONTRAT PEDAGOGIQUE :

Le type de travail que nous proposions ne pouvait être mené à bien qu'avec l'assentiment des participants. Il nous a donc paru indispensable d'établir avec eux un contrat pédagogique. Pour ce faire nous avons procédé, pendant la première semaine, à un éclaircissement de nos propositions pour une pratique commune, sur des objectifs fixés par nous, afin d'éviter la perte de temps que constituait un

choix de thèmes provisoires. Ces objectifs étaient : prise de contact avec les lieux, les participants et l'institution mais aussi recueil et échange des informations nécessaires pour l'organisation de la vie quotidienne pendant cinq semaines dans un milieu nouveau et différent.

Ce projet permettait d'initier les apprenants à une méthodologie formatrice en soi.

A) INITIATION AUX TECHNIQUES

1) L'enquête :

Elle visait : a) à mettre les apprenants en situation de travail de groupe et de travail autonome avec leurs exigences d'organisation, de gestion du groupe par lui-même, d'initiative individuelle et b) à préparer, effectuer et exploiter ces enquêtes et à en faire le bilan linguistique.

Six séances ont été consacrées à ce travail. Pour exemplifier les procédures suivies, nous donnons ci-dessous, sous forme de fiches pédagogiques, le schéma suivi pour les trois premières.

Objectif : acquérir ou perfectionner les moyens linguistiques nécessaires pour entrer en contact avec les autres (s'identifier, se présenter et demander aux autres de le faire) dans trois types de situations possibles : la classe, le stage dans son ensemble (relations grégaires) (5), la population marseillaise (relations commerçantes et civiles).

Tâche

a) Faire connaissance avec les autres membres du groupe-classe :

L'identification proprement dite a déjà eu lieu lors de la première rencontre et les raisons de participer à ce stage ont été brièvement exposées.

On se préoccupe donc maintenant de domaines plus personnels : intérêts et goûts, origine géographique et profession, situation de famille, conditions de vie, etc...

On propose aux apprenants de se poser mutuellement des questions dans ces quatre domaines. De temps à autre, on arrêtera les questions/réponses afin

- de classer ce qui a été dit dans chacun des domaines,
- d'analyser les structures et expressions utilisées,
- de mesurer l'adéquation des réponses et des questions etc, éventuellement de proposer des solutions pour une meilleure adéquation (ce qu'on aurait pu dire ou ce qu'il aurait fallu dire pour obtenir ce qu'on voulait savoir)

(5) - cf. Un Niveau-Seuil.

Ces consignes étant précisées et les quatre domaines inscrits au tableau pour mémoire, on procède à un tour de table non contraignant.

A la fin de la séance, on a obtenu un inventaire de productions langagières permettant de s'identifier entre pairs et de se reconnaître, éventuellement, des affinités.

b) Connaissance des autres participants au stage (relations grégaires)

1) On prépare une petite enquête à effectuer en sous-groupe rapidement :

On ira voir	pour lui demander .....
- un membre du personnel administratif	- du papier, un classeur, une attestation ;
- le directeur du BELC,	- la permission de partir avant la fin du stage ;
- un stagiaire,	- qui il est parce qu'on a envie de le connaître ;
- un membre du personnel de service,	- un régime alimentaire ; que la caféteria reste ouverte pour une fête
- le responsable du stage,	- une autre salle mieux insonorisée.

2) Avant que le travail sur le terrain ne commence, on procède

- à une discussion de mise en train (comment fait-on ?, qu'est-ce qu'on demande ?, où se trouve tel interlocuteur ?, etc.) suivie de la formation de sous-groupes et du choix par chacun d'un interlocuteur ;

- à un jeu de préparation : le portrait ou une de ses variantes. Un apprenant s'identifie à un personnage connu dont le groupe devinera l'identité en posant des questions

3) L'enquête a lieu, en sous-groupes.

4) Exploitation de l'enquête : récit, difficultés rencontrées, formules utilisées (on en fait l'inventaire), impression que les interlocuteurs ont produite, les accents et/ou la façon de dire. On commente et on essaie d'établir une relation entre ce qui s'est dit et les situations de communication en fonction de ces différents paramètres.

c) Relations commerçantes et civiles :

1 Travail sur questionnaires et imprimés :

- en présenter un au rétrosprojecteur.

- faire trouver le (ou les) mot(s) qui renseign(nt) sur la spécificité du questionnaire (banque, gare, poste, police, etc.)

- vérifier la compréhension générale,

- distribuer des imprimés différents (demande de passeport, d'ouverture de compte en banque, de réduction dans les chemins de fer etc) à des groupes de deux et les faire remplir,

- mise en commun : remarques générales et élucidation de ce qui n'a pas été compris.

2 Récit oral : vous avez passé la douane (la frontière) :

- avez-vous eu des difficultés ?

- qu'est-ce qu'on vous a demandé ?

- qu'est-ce que le douanier (policier) a dit ? (discussion au sujet de ce type d'échanges - comment ils sont codifiés)

3 Exercice de simulation :

- vous vous faites arrêter au volant de votre voiture.

- la simulation a lieu (un élève joue son propre rôle - deux autres, le rôle des policiers)

- analyse portant essentiellement sur les fautes de registre (Est-ce qu'un policier dirait cela ? Le dirait-il ainsi ? etc.) Mettre en relation les intentions du policier et son statut (rôle social) au niveau des échanges verbaux

4 Autres exercices de simulation en prévision des difficultés que l'on peut rencontrer dans diverses situations de la vie quotidienne : banque, poste, médecin, dentiste, garage, emprunts à la loge de la résidence, etc.

On essaie de résoudre ici un certain nombre de problèmes utilitaires dans les relations de survie.

2) Le dépouillement de documents écrits

Ce type de travail qui correspond mieux aux habitudes scolaires et culturelles n'a donné lieu qu'à une séance qui nous a permis aussi d'évaluer les connaissances antérieures.

Comme pour l'initiation aux techniques d'enquête nous donnons ci-dessous un schéma rapide des procédures suivies.

Objectif : décoder seul l'essentiel d'un document écrit.

Matériel : - bande dessinée de Claire Brétécher, (6)

---

(6) - BRETECHER (C.). "Les Frustrés" Le Nouvel Observateur

- décret de la réforme Haby, (7)
- article du Monde sur l'ouvrage de Claude Duneton : "Je suis comme une truie qui doute" (8)

Ces trois documents portent sur les classes d'orientation, le problème de l'organisation des élèves à l'école et le malaise général vis-à-vis de l'enseignement en France.

Tâche : Chacun des trois sous-groupes a travaillé plus particulièrement sur la compréhension d'un des documents mais avait accès aux deux autres.

Il fallait : - repérer la nature du document (et le public auquel il est destiné),
- utiliser le contexte linguistique pour sa compréhension,
et - établir des relations de texte à texte pour comprendre.

Après élucidation des textes, mise en commun et discussion entre les trois sous-groupes.

3) L'utilisation du circuit fermé de télévision

Non seulement la vidéo est présente partout depuis plusieurs années dans le stage d'animation pédagogique du BELC mais encore l'expérience des années précédentes avait montré que, quand les élèves se l'approprient, elle devient un moyen d'expression original et personnel favorisant les échanges et la communication. Pour toutes ces raisons, nous souhaitions l'introduire dans la classe. De plus, elle permettrait de recueillir des documents utilisables par les stagiaires dans la deuxième partie du stage. Deux séances d'initiation animées par l'équipe d'animation-vidéo ont donc eu lieu.

B) ETABLISSEMENT DU CONTRAT PEDAGOGIQUE ET ORGANISATION DU TRAVAIL

La dernière journée de cette semaine d'initiation a été consacrée à l'évaluation du travail effectué. Les procédures et la démarche générale ayant été acceptées par les participants, des groupes se sont constitués autour de thèmes, après discussion et ajustements des réponses au questionnaire qui avait été dépouillé. Ils ont ensuite établi leur calendrier. Les projets de recueil d'information portaient sur :

- l'école en France,
- les plages de la région et l'écologie,
- les groupes d'expression théâtrale et folklorique de la région,

(7) - "Les trois décrets de la réforme Haby" Le Monde de l'Education n° 16 p. 19 - article 6 et commentaire

(8) - VIAL (C.) "Un professeur qui doute" Le Monde, 17 juin 1977

- la chanson française,
- les syndicats français,
- la préparation d'une rencontre binationale des Jeunesses Européennes Fédéralistes.

De plus, la visite du port autonome de Marseille a donné lieu à une étude et à un compte-rendu. Trois élèves d'un niveau linguistique élevé ont préféré s'intégrer au grand stage et participer aux mêmes activités que les professeurs stagiaires.

En dehors du travail sur thème, des séances quotidiennes (une heure environ) étaient consacrées au rattrapage et à la systématisation grammaticale. Elles étaient élaborées à partir d'un relevé des fautes les plus courantes, notées pendant la première semaine, et de certaines des difficultés rencontrées lors des enquêtes d'initiation. Au début du stage on a ainsi traité dans son ensemble l'expression du temps (formes verbales et indicateurs lexicaux) et, de manière ponctuelle : articles et noms de pays, s'intéresser à/être intéressé par, etc. Ces séances regroupaient tous les participants.

VI - EVALUATION

A) Evaluation en cours de stage :

Compte-tenu du type de pédagogie mis en oeuvre, l'évaluation, qui permet la révision des termes du contrat et le réajustement du travail, s'impose. Elle est, en fait, partie intégrante du contrat pédagogique. Pour harmoniser notre pratique à celle du "grand stage", la première journée consacrée à l'évaluation a eu lieu à mi-stage (au milieu de la troisième semaine). Elle devait suivre des échanges d'information réciproque entre les groupes et précéder la formation de nouveaux groupes sur des objectifs différents.

Ce travail a donné lieu à des séances très houleuses de confrontation des élèves entre eux et avec l'animation, et de mise en question des techniques de travail. Il a débouché sur une réorganisation en quatre groupes de niveau (et d'affinités) dont les deux plus faibles ont continué dans le sens du contrat pédagogique en se fixant de nouvelles tâches à réaliser tandis que les deux autres exigeaient un enseignement magistral. On trouvera en annexe un échantillon des réalisations d'étudiants débutants en fin de stage (annexe 2)

B) Difficultés rencontrées et évaluation générale :

Si nous avons souhaité faire une analyse de cette classe en pédagogie active c'est que nous continuons à être persuadées, malgré son échec partiel, qu'un

travail sur une tâche personnellement choisie, avec un objectif à court terme bien déterminé, reste le meilleur moteur d'apprentissage pour un adulte. Tirer les leçons de cette expérience permet de mieux se donner les moyens de réussir dans le futur.

Nous laisserons de côté l'insuffisance d'information initiale qui, même si elle a été préjudiciable à la bonne marche de la classe, relève de conditions institutionnelles qui dépassent notre action directe mais nous nous attacherons aux problèmes de relation au savoir, de relation au pouvoir et aux problèmes de groupe que soulève ce type de travail.

1) La relation au savoir :

Des adultes amplement scolarisés, comme c'était le cas pour notre public, n'arrivent pas dans un cours de langue sans idées sur l'enseignement qu'ils vont recevoir, idées beaucoup plus fondées sur une expérience antérieure que sur les descriptifs et informations qui leur ont été communiqués. Traditionnellement, le savoir n'est pas considéré comme un objet à chercher et à saisir mais comme un ensemble de connaissance et de compétences transmis de manière ordonnée, découpé en étapes logiques programmées par l'enseignant. On s'attend à une source d'information prioritaire : le professeur et sa méthode qui imposent un contenu déjà structuré et des démarches d'apprentissage. L'approche de cet enseignement est analytique : on fait de la grammaire, de la phonétique, de la conversation, comme autant de pièces qui ne s'imbriquent pas nécessairement les unes dans les autres. Proposer une approche globale et mettre l'accent sur l'éludication des interdépendances ne peut qu'apparaître déconcertant.

Ces habitudes amènent à penser que "travail" est synonyme de présence en classe et d'écoute du professeur. L'acquisition sur le terrain n'apparaît pas aussi immédiatement efficace car l'information n'y est pas distribuée de façon linéaire, logique et totalement prévue. Elle devient concentrique, redondante et lacunaire à la fois car sujette au hasard, aux aléas de la situation de communication. Même la préparation et l'exploitation en commun ne laissent au professeur qu'un rôle de guide. Il n'est plus l'unique détenteur du savoir, le programmateur à la fois de la progression et de la thématique. Les procédures mises en oeuvre, à savoir la négociation des thèmes, le travail en groupe, l'évaluation régulière sont très éloignées du schéma habituel de la classe et, de ce fait, déroutent aussi l'apprenant conditionné à penser que ce temps serait plus efficacement occupé par un cours magistral ou des exercices systématiques de grammaire. On se heurte donc à un certain nombre de résistances qui se manifestent par de la mauvaise volonté à organiser collectivement la tâche, de la méfiance ou du désintérêt par

rapport aux sources d'information proposées ainsi qu'à une mise en question du rôle du professeur sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Si nous laissons de côté le cas de l'apprenant dont la motivation est si grande qu'il apprendrait suivant (ou malgré...) n'importe quelle procédure, l'expérience tend à prouver que ces résistances ne sont surmontées que par ceux chez qui préexiste un projet réel suffisamment mûri ou urgent à réaliser. Dans ce cas, le type de pédagogie active que nous proposions, dans laquelle ni la stratégie d'apprentissage ni la progression ne sont prédéterminées, permet à chacun de trouver par quel cheminement passe son acquisition d'un savoir ou d'une compétence, avec l'aide de l'animation et du groupe. L'apprentissage se fait soit en réalisant de petits projets à courts termes qui permettent de varier les connaissances, soit en réalisant un projet plus vaste. Ce dernier cas a été celui d'un groupe de quatre apprenants (dont deux débutants complets) qui avaient pour objectif d'établir des contacts et de jeter des bases pour la préparation d'une rencontre binationale des Jeunesses Européennes Fédéralistes qui devait avoir lieu en octobre 1977 à Aix-en-Provence. Il leur a donc fallu, aussi rapidement que possible, apprendre à téléphoner, à écrire une lettre compréhensible de demande de renseignements, prendre contact avec un homologue français, établir un programme de stage, savoir le présenter et le discuter, etc. Compte tenu du niveau initial, il est évident qu'il fallait leur permettre de mettre en oeuvre tous les moyens d'acquisition assurant un progrès vers une communication de plus en plus adéquate ; le recours à un savoir dispensé formellement ne pouvait qu'entraver ces progrès. Dans ce cas particulier, les résultats ont été tout à fait remarquables, qu'il s'agisse de la compétence linguistique, du fonctionnement du sous-groupe ou des relations avec l'animation.

Mais, si ces conditions de motivation ou de projet ne sont pas réalisées, de telles méthodes sont plus difficilement applicables dans un cours de brève durée. Il faut alors créer des motivations circonstancielles souvent basées sur des rapports de pouvoir ou de séduction avec l'équipe d'animation, ce que nous rejetons.

2) La relation à l'équipe d'animation

Face à une animation collective et qui se refuse à établir avec le groupe les habituelles relations de pouvoir enseignant/enseigné, les réactions des apprenants sont diverses, ce qui semble prédominer est, avant tout, un sentiment d'insécurité. Habitués à être pris en charge, les élèves sont désemparés d'avoir à mettre en place, même progressivement, leurs propres structures de travail et à prendre une part active à leur apprentissage. Une réaction courante est alors de mettre en question la compétence des animateurs qui n'imposent pas les activités

habituelles et de les soupçonner d'incapacité. Au cours de notre expérience, lors de l'évaluation à mi-stage, un petit groupe d'élèves a décidé de pallier ce qu'ils percevaient comme une carence en se substituant aux animateurs. Ils ont donc organisé le travail de l'ensemble du groupe : sélection en groupes de niveaux, choix des contenus jugés adéquats par eux, pour les autres, etc. L'équipe d'animation s'est refusé à donner une réponse autoritaire à cette véritable prise de pouvoir et a tenté d'éviter la confrontation, mais les autres apprenants ainsi manipulés ont réagi avec force et le conflit n'a pu être empêché (voir annexe 3).

De tels phénomènes de la vie d'un groupe ne sont instructifs, donc valables que si l'on peut les analyser. En ce qui concerne cette difficulté, le temps est encore un facteur d'importance. En effet, elle ne peut être levée que par des procédures d'élucidation du rôle de l'enseignant et par la pratique conditionnelle de ces nouveaux modes de travail où le professeur se situe dans le groupe en fonction de ses compétences certes, mais dans un schéma différent du schéma habituel. Le stage était trop court pour permettre ce travail qui suppose que chacun soit amené à réfléchir sur les fonctions respectives de l'enseignant et de l'enseigné, (et en conséquence, de l'institution) et c'est sur une période plus étendue que nous aimerions refaire cette expérience.

3) Les problèmes du groupe

Même si des causes sous-jacentes d'incompatibilité idéologique ou de caractère pré-existaient, c'est au sujet des niveaux de maîtrise du français des apprenants que les problèmes du groupe se sont manifestés. Notre projet pour le fonctionnement des sous-groupes centrés sur thèmes, prévoyait un enseignement mutuel et un échange de connaissances.

Chacun possède, à tour de rôle, une responsabilité importante dans la formation de tous, les apprenants les plus avancés étant une source supplémentaire de savoir pour les plus faibles, et renforçant par ce moyen aussi leur propre pratique de la langue.

Ce travail qui permet l'utilisation des ressources de chacun (le meilleur organisateur ou celui qui établit aisément une relation d'interview n'est pas nécessairement le plus compétent en français) ne laisse guère de place à la compétition, tout au plus à l'émulation et va à l'encontre des habitudes scolaires acquises où toute coopération est suspecte. Le contrôle des connaissances individuelles, tel qu'il est généralement pratiqué, est rendu difficile, sinon impossible, par de telles pratiques et doit céder le pas à une évaluation d'un autre ordre.

Comme pour la relation à l'équipe d'animation, un tel changement d'attitude ne nous apparaît maintenant possible qu'à plus long terme.

VII - Disons POUR CONCLURE que les difficultés soulevées par notre projet n'apparaissent toutefois pas insurmontables. Elles relèvent non des problèmes propres à l'acquisition d'un savoir mais d'une modification des habitudes de travail qui dépasse largement le cadre du perfectionnement d'une langue seconde. Les apprenants qui ont accepté de prendre en charge leur propre apprentissage (et qui y sont parvenus), tant au plan des projets et de l'utilisation des ressources qu'à celui du fonctionnement des groupes, étaient prêts, pour des raisons étrangères à l'animation, à ce mode de travail. Pour les autres, nous avons sous-estimé l'importance du changement demandé dans une période relativement brève, et donc celle des résistances. C'est avec un enseignement extensif que nous souhaiterions remettre nos hypothèses à l'épreuve, pour permettre aux processus de changement de se mettre en place (1)

---

(1) Claudine GIROD et un collectif du Centre de Linguistique appliquée de Besançon ont repris les mêmes hypothèses méthodologiques, mais sur des objectifs différents, avec un groupe de 15 débutants complets de nationalités différentes, du 17 avril au 20 juin 1978. Cette classe fera éventuellement l'objet d'un compte-rendu par ailleurs.

Claudine GIROD B.E.L.C.
Simone LIEUTAUD
Heide WEGENER Université de Paris III
Martine LEPECQ (Institut Français d'Athènes) a également participé à l'animation de la classe.

ANNEXE 1a

Extrait de la lettre d'information adressée aux futurs élèves

... Pendant la durée du stage, vous vivrez en petit groupe avec les animateurs responsables permanents du BELC, dans un grand groupe (environ 200) de stagiaires professeurs français. Vous aurez ainsi l'occasion, en dehors des heures de cours prévues pour vous, d'être en contact constant avec des Français, à la caféteria, au restaurant, à la plage, lors des soirées de détente, des activités sportives, des excursions. Ainsi vous pourrez, dans un vrai bain linguistique, tester et élargir vos connaissances en français.

Pour autant que nous sachions, vous venez avec l'intention d'une part de perfectionner votre français et, d'autre part, de recueillir des informations touchant à l'établissement ou au renforcement d'échanges franco-allemands à différents niveaux.

Pour répondre à ce double besoin de perfectionnement et d'information, notre intention est de constituer avec chacun d'entre vous des dossiers (quatre au maximum) dans lesquels vous rassemblerez les documents relatifs aux domaines qui vous intéressent plus particulièrement, après les avoir compris, choisis et classés avec l'aide de l'équipe d'animation du BELC.

Une partie du matériel sera mise à votre disposition par l'équipe d'animation : une autre partie proviendra d'enquêtes que vous réaliserez sur le terrain. Le travail de compréhension et d'organisation de ces documents se fera en classe (environ 4 heures par jour) et formera la base du perfectionnement linguistique en donnant lieu à des exercices d'explication, de systématisation et d'expression écrite et orale. Le nombre, la fréquence et la durée des enquêtes variera selon les sujets et les groupes mais elles occuperont vraisemblablement une partie des après-midi.

Les documents seront de nature différente : photos, enregistrements, documents écrits et visuels.

Nous travaillerons le plus souvent en petits groupes, variables selon le thème choisi et/ou votre niveau de connaissances. Les stagiaires-professeurs se joindront à nous dans la deuxième partie du stage.

Afin de nous permettre (ou de faciliter) la préparation du travail que nous accomplirons en commun

1) vous trouverez ci-joint une liste des sujets que nous croyons susceptibles de vous intéresser. C'est sur leur base que s'effectuera le perfectionnement

linguistique. Veuillez cocher (x) ceux sur lesquels vous souhaiteriez constituer un dossier d'information (quatre au maximum) ;

2) si vous avez d'autres propositions, veuillez les indiquer sur le questionnaire ;

3) si vous le pouvez, apportez au stage :

- un magnétophone avec micro et quelques bandes ou cassettes,
- un appareil photo,
- un dictionnaire franco-allemand,
- les documents que vous possédez ou pouvez vous procurer, en allemand, dans les domaines équivalents à ceux que vous voulez découvrir en France (par exemple : jumelages de villes, échanges scolaires, camps de vacances, etc.)

ANNEXE 1b

TERMES DE TRAVAIL

Votre NOM :

a) Veuillez cocher (x) les quatre sujets (maximum) sur lesquels vous souhaiteriez constituer un dossier d'information,

b) Si vous avez d'autres propositions, veuillez les indiquer à la rubrique correspondante (autre.....)

Je serais intéressé(e) par les sujets suivants :

I - ACTIVITES DE LOISIRS (à l'origine plus particulièrement organisées par les Français pour eux-mêmes mais sur lesquelles pourraient se greffer des échanges)

1. Colonies de vacances ; camps d'adolescents ☐
2. Scoutisme ☐
3. Groupes d'expression théâtrale, de danses folkloriques, chorales, etc... ☐
4. Maisons des jeunes et de la culture ☐
5. Stages d'artisanat ☐
6. Clubs sportifs ou de découverte du milieu ☐
7. Formation aux activités de loisirs (stages pour encadreurs des CEMEA, de l'UCPA, de la Ligue Française de l'Enseignement) ☐
8. Autres .....

II. - ACTIVITES D'ECHANGES (qui ont pour but les échanges internationaux)

1. OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) ☐
2. Jumelage de ville ☐
   d'écoles ☐
   d'universités ☐
3. Echanges professionnels (assistants, professeurs, juristes, fonctionnaires, syndicalistes, etc.) ☐
4. Autres :.....

III - LA FRANCE CONTEMPORAINE :
par exemple

1. les syndicats ☐
2. la chanson française ☐
3. la presse ☐
4. la publicité ☐
5. Autres : ..... ☐

ANNEXE 2

I - ENQUETE

Des élèves de la classe d'Allemands ont établi ce questionnaire pour connaître l'image que les Français ont des Allemands.

Veuillez répondre aux questions en mettant une ou des croix entre les parenthèses correspondant à l'impression que vous avez.

Merci beaucoup.

1) Est-ce que vous avez visité l'Allemagne — oui ☐ / non ☐

2) Dans quelles circonstances — guerre ☐ / travail ☐ / études ☐ / vacances ☐

3) Est-ce que vous connaissez des Allemands — oui ☐ / non ☐

4) Quelle est votre image de l'Allemand type ?

a) grand ☐ / moyen ☐ / petit ☐

b) gros ☐ / mince ☐ / maigre ☐

c) blond ☐ / brun ☐ / roux ☐

d) yeux — bleus ☐ / verts ☐ / gris ☐ / noirs ☐ / noisette ☐

5) Comment est-il habillé ?

style anglais ☐

élégant ☐

sport ☐

négligé ☐

costume foklorique (culotte de cuir.... chapeau à plume) ☐

6) Quels sont ses traits de caractère

a) calme ☐ b) bruyant ☐

agité ☐ silencieux ☐

c) ouvert ☐ d) doux ☐

borné ☐ brutal ☐

e) réservé ☐

entreprenant ☐

7) Comment vit-il ?

a) il/elle aime son/sa conjoint(e) ☐ oui

☐ non

b) il/elle trompe son(sa) conjoint(e) ☐ oui

☐ non

c) il aime ses enfants ☐ oui

☐ non

d) il aime les animaux ☐ oui

☐ non

e) il a des animaux ☐ oui

☐ non

8) Il passe ses week-ends avec sa famille ☐

ses amis ☐

son travail ☐

9) Il est important d'avoir

a) ☐ appartement

☐ maison et jardin

b) ☐ voiture

☐ grande voiture

10) Il est important de manger bien ☐ vite ☐

beaucoup ☐ lentement ☐

11) Il boit :

vin blanc ☐ vin rouge ☐ bière ☐ lait ☐

autres : .....

12) Qu'est-ce qu'il fait pendant ses loisirs ?

théâtre ☐ sport actif ☐

cinéma ☐ sport passif ☐

opéra ☐ jardinage ☐

concert ☐ bricolage ☐

télévision ☐

lecture ☐ autres

peinture ☐

13) Comment se comporte-t-il en face des autorités

discipliné ☐

non discipliné ☐

14) Il défend ses droits

en se résignant ☐

en protestant ☐

en se révoltant ☐

15) Il aime la vie en groupe

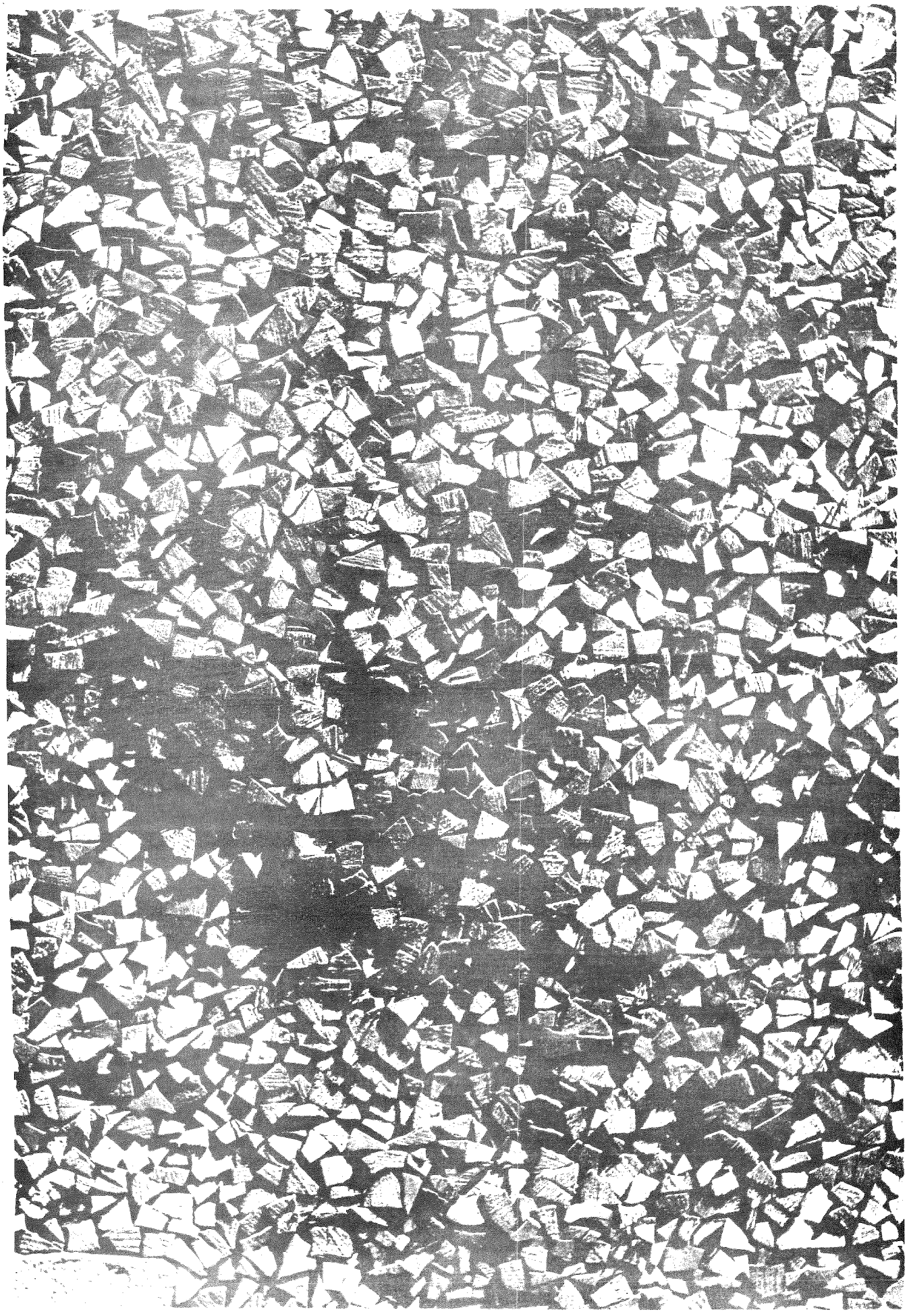
en général oui ☐

non ☐

parti politique ☐

organisation ☐ autres :

club



II - COMPTE-RENDU D'ENQUETES

Nous avons fait ce questionnaire pour connaître l'image que les Français ont des Allemands. Différents types de gens ont répondu aux questions : les stagiaires et le personnel de service. Le personnel de service a répondu au questionnaire très sérieusement, les stagiaires n'ont pas accepté toutes les questions.

La majorité des Français connaît des Allemands, mais quand même ils ont une image cliché.

l'Allemand type vu par un Français est grand mais on hésite entre gros et mince. En tout cas, il n'est jamais maigre.

Il a le plus souvent les yeux bleus mais aussi les yeux verts, plus rarement les yeux gris, noirs ou noisette.

L'Allemand, à peu d'exceptions près, est blond.

Il s'habille en style sportif, quelquefois comme un Anglais, mais sans originalité. Quand il essaye d'être élégant comme le Français, il ne réussit pas et garde une élégance à l'Allemande.

Dans l'opinion des Français interrogés, l'Allemand type n'est pas agité, mais calme, plutôt ouvert (7/15) que borné mais on ne sait pas s'il est bruyant ou silencieux, doux ou brutal, réservé ou entreprenant.

Le Français est persuadé que l'Allemand aime son conjoint ou sa conjointe mais se refuse à dire s'il le trompe. Tout le monde croit que l'Allemand aime ses enfants, la majorité (60 %) pense qu'il aime aussi les animaux, mais ne sait pas s'il en possède ou pas.

Le plus souvent, l'Allemand passe ses week-ends avec sa famille (60 %) mais il rencontre aussi ses amis (28 %). Une seule personne interrogée est convaincue qu'il travaille pendant le week-end. Dans l'opinion des Français, ce qui compte pour lui c'est d'avoir, dans l'ordre décroissant, une maison et un jardin, une voiture de préférence une grande voiture et un appartement.

Les Français interrogés n'ont pas l'impression qu'il est important de manger pour un Allemand, parce qu'ils ne savent pas si ces derniers mangent bien ou beaucoup, vite ou lentement. Mais 2 personnes (15 %) qui connaissent les Allemands déclarent qu'il n'est pas important.

De l'avis général, les Allemands sont des gens assoiffés. En effet, ils boivent de tout et beaucoup.

Ils préfèrent la bière (75 %) mais ils sont contents aussi avec du vin rouge (50 %) ou blanc (50 %). Ils supportent éventuellement le lait (30 %) et, en cas d'urgence, le schnaps (15 %)

Pendant ses loisirs, l'Allemand est très actif ; il pratique le sport (75 %), regarde la télévision (60 %), va aussi au concert, au cinéma et au théâtre, il lit (33 %). Son ambition la plus élevée est d'être discipliné (100 %), ce qui ne l'empêche pas de défendre ses droits en protestant mais jamais il ne se révolte. Presque toujours, il aime la vie en groupe.

Pour les Français interrogés, l'Allemand n'est pas engagé dans la politique, il préfère les organisations, plus rarement les clubs.

Traduction d'une lettre ouverte adressée en allemand aux 4 animatrices par 6 élèves quelques jours après la séance d'évaluation.

Nous aimerions vous dire, avec cette lettre, que les critiques émises la semaine dernière ne sont pas partagées par tous les participants mais sont le fait d'une majorité bien instable. Nous avons décidé d'écrire cette lettre pour exprimer l'opinion de la grande minorité :

Points qui ne prêtent pas à la critique :

1) le travail sur thèmes,

2) les contacts, créés grâce à ce travail, avec desgroupes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du campus,

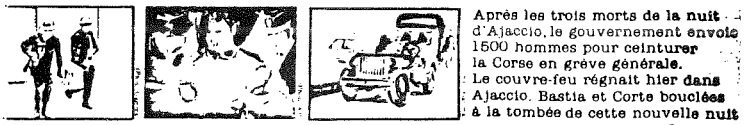
3) la méthode, qui a suscité une grande motivation par un choix de thèmes correspondant à nos intérêts.

Cette motivation, due aux thèmes et aux procédures, risque de diminuer. Par exemple, le travail en groupe sur le Port Autonome de Marseille et la préparation d'une rencontre bi-nationale à Aix se sont avérés très utiles et c'est seulement l'horaire qui nous a posé des problèmes.

Nous pensons, sans en être vraiment juges, que la masse de grammaire est trop grande pour nous être présentée comme elle l'a été. Deux fois une demi-heure, en groupe de niveaux serait peut-être préférable.

Nous pensons qu'il dépend de chacun de tirer le plus grand profit possible de ce cours. Il y a, et il y a eu dès le début, des possibilités pour des élèves de chaque niveau de langue. Les animatrices étaient toujours à notre disposition et prêtes à s'occuper de nos problèmes, même personnels. Les élèves par ailleurs étudiants en lettres françaises (suivent 4 noms) ont, à notre avis, la possibilité de participer à des modules (séminaires du "grand stage") correspondant à leur niveau. Les participants qui ne mettent pas à profit ces multiples possibilités ne peuvent se permettre de critiquer le contenu ni les thèmes de travaux auxquels ils n'ont pas participé (Port Autonome de Marseille, rencontre bi-nationale, chanson française).

Libération



Après les trois morts de la nuit d'Ajaccio, le gouvernement envoie 1500 hommes pour ceinturer la Corse en grève générale. Le couvre-feu régnait hier dans Ajaccio. Bastia et Corte bouclées à la tombée de cette nouvelle nuit

La gendarmerie saute sur la Corse

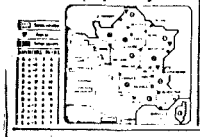
L'AURORE

Pour protester contre l'arrestation de Sakharov, Chaban est rentré hier soir à Paris

LE COUP DE PANACHE DU DUC D'AQUITAINE

un professeur à l'école des journalistes

Le temps prévu jeudi



France-Soir

Paris, mercredi 23 janvier 1980 2 F ● DERNIÈRE HEURE

100, rue Réaumur, 75002 – Tél. 508-28-00

En éloignant de Moscou Sakharov, académicien contestataire et père de la bombe « H » soviétique

Brejnev exile le chef de file de ses opposants

Qui notre métier fait-il encore rêver ? Pour que la réponse ait droit de cité une enquête s'impose qu'on n'osera pas faire de sitôt. L'intuition de ce qu'en serait le résultat est trop précise, parmi nous comme parmi ceux qui auraient le pouvoir de la faire, et ce résultat, dans la mesure où on a encore besoin de nous, n'arrange personne...

Les enseignants, en tous cas ceux que nous avons rencontrés, en sont conscients. Interrogés sur l'image de marque de leur profession, ils sont unanimes ; elle n'a pas cessé de se dégrader depuis les années 50. S'ils soulignent souvent, hommes ou femmes, la féminisation de la profession et si certains vont jusqu'à parler d'un désir de nos sociétés de prolonger le plus longtemps possible la maternelle, ils ne peuvent dire si c'est là une cause ou une conséquence. S'ils dénoncent tous la baisse relative mais continue et apparemment irréversible de leurs revenus par rapport à d'autres catégories socio-professionnelles comparables (1) ils ne savent pas trop si cette baisse a entraîné ou suivi la dévalorisation de la profession.

Souvent ils pensent vivre une situation sociale paradoxale ; d'une part on leur fait sentir qu'ils sont devenus inefficaces voire inutiles, d'autre part on

(1) - Qu'ils s'agisse de l'instituteur ou du professeur d'université la situation est, toutes proportions gardées, la même.

les tient pour responsables de tout ce qui chez les enfants, les adolescents, voire les adultes, relève d'une "absence d'éducation", d'une "ignorance incompréhensible" ou même d'une "crise des valeurs". Psychologiquement, si ce n'est socialement, ils constatent de plus en plus qu'ils partagent le sort de cette race à la fois haïe et enviée sous toutes les latitudes, tour à tour dénoncée comme parasitaire et créditée d'un pouvoir qui la rend responsable de la plupart des disfonctionnements sociaux : les fonctionnaires.

Ceux qui parmi eux prennent le temps de regarder autour d'eux constatent qu'ils n'ont pas le rythme de leur société. Ils ne vont pas tous jusqu'à se reconnaître "déphasés" mais admettent facilement que les institutions auxquelles ils appartiennent se trouvent dans l'impossibilité d'effectuer les changements qui s'imposent à la vitesse appropriée. Enfin, et c'est de là qu'est partie notre réflexion, ils se sentent, qu'ils le déplorent ou s'en réjouissent, débordés par les media qu'ils considèrent tous comme "importants" - même quand ils les ignorent totalement dans leur pratique professionnelle - et auxquels ils reconnaissent tous une fonction formatrice au sens large du terme.

Or, c'est dans ce secteur concurrent de l'information que se trouve à la fois l'homologue et la contre-épreuve de l'enseignant : le journaliste. Son homologue parce que comme lui l'essentiel de son travail consiste à transmettre des connaissances et surtout à "former le jugement" ; comme lui il occupe une position telle que personne ne lui échappe. Si le passage par l'école est obligatoire, il est aujourd'hui exceptionnel de rencontrer une personne qui soit parvenue à éviter "l'information". Comme lui enfin la qualité de son travail dépend d'abord d'une aptitude à utiliser efficacement la langue. Sa contre-épreuve parce que le journaliste qui ne traiterait que des connaissances qui n'intéressent pas l'enseignant aurait un maximum de chances d'être lu ou écouté et qu'inversement les enseignants sont supposés enseigner tout ce que les media n'apprennent pas ; parce que les connaissances du journaliste sont périmées sitôt énoncées ou presque alors que celles de l'enseignant sont censées prendre de la valeur avec le temps ; parce que le journaliste guette les irrégularités, cultive la surprise, s'alimente des disfonctionnements, en un mot construit du professionnellement positif de la multiplication des négativités, menaces, exceptions et autres anomalies alors que même quand il râle et dénonce l'enseignant construit des réseaux, établit des repères, ramène à des références connues, étend la règle d'intelligibilité aux phénomènes apparemment les plus déviants. En un mot les deux n'ont pas du tout la même conception de l'évènement et s'il arrive par extraordinaire qu'ils construisent le même évènement il y a encore moins de chances pour qu'ils y voient les mêmes raisons de se scandaliser ou de se réjouir.

Ce que gagnent les enseignants

Dans le secteur public

	Indices majorés au 1-1-80	Traitement mensuel brut d'un célibataire à Paris (en francs)
SECONDAIRE		
Professeur agrégé	366-810	De 4 972 à 11 004
Conseiller principal d'éducation (surveillant général) ...	335-647	De 4 551 à 8 790
Professeur certifié	335-647	De 4 551 à 8 790
Professeur technique (chef de travaux)	328-548	De 4 453 à 7 445
Professeur de CET	305-529	De 4 133 à 7 187
Professeur de CEG-PEGC	305-504	
Conseiller d'éducation	305-504	De 4 133 à 6 847
Elève d'école normale supérieure	317-328	De 4 306 à 4 456
PRIMAIRE		
Instituteur spécialisé	264-489	De 3 601 à 6 643
Instituteur	254-445	De 3 471 à 6 045
Elève d'école normale	254	3 471
MAITRES AUXILIAIRES		
Catégorie 1*	335-496	De 4 551 à 6 738
Catégorie 2**	305-436	De 4 143 à 5 923
Catégorie 3***	254-378	De 3 471 à 5 135

* Enseignant possédant un diplôme d'ingénieur (Arts et Métiers, par exemple).
** Enseignant possédant un diplôme de licence ou de maîtrise.
*** Enseignant possédant le baccalauréat.

... et dans le privé

ETABLISSEMENTS SOUS CONTRAT

Egalité de traitement avec le secteur public, à égalité de diplôme.

Plus une quatrième catégorie de maîtres auxiliaires (ne possédant pas de diplôme) : indice 254 à 339. Traitement mensuel brut d'un célibataire à Paris : de 3 471,36 à 4 605,71.

ETABLISSEMENT HORS CONTRAT mais adhérant au SNCEEL (secondaire).

Maître auxiliaire ou assimilé		
Catégorie 2	284-402	De 3 606 à 5 104
Catégorie 3	246-344	De 3 123 à 4 367
Ou instituteur		
Avec CAP	261-398	De 3 314 à 5 053
Sans CAP	242-368	De 3 072 à 4 672

ETABLISSEMENT HORS CONTRAT mais adhérant à l'UNETP (technique).

Enseignants		
Catégorie 1	335-449	De 4 253 à 5 701
Catégorie 2	305-383	De 3 872 à 4 863
Catégorie 3	254-343	De 3 225 à 4 355
Catégorie 4	254-314	De 3 225 à 3 987

N.B. Pour le primaire, les traitements sont rattachés aux indices du secteur public.

AUTRES ETABLISSEMENTS

Pas de barèmes mais salaires horaires moyens (en région parisienne) de 25 à 50 F, soit

Secondaire ..... De 2 500 F à 4 500 F par mois.
Primaire ..... Du SMIC à 4 500 F par mois.

Un enseignant ne «vaut» plus un militaire

UN professeur agrégé débutant (indice 366) gagne autant qu'un sous-préfet de 2e classe (1er échelon) ayant moins d'un an d'ancienneté.

Un professeur certifié débutant (indice 335) touche le même traitement qu'un attaché de préfecture de 2e classe (1er échelon) ou qu'un inspecteur des impôts et des douanes (1er échelon).

Un professeur de lycée d'enseignement professionnel (ex-CET) — indice 305 — perçoit le même salaire qu'un élève-inspecteur des impôt et des douanes après un an d'école. Un instituteur stagiaire (indice 254) reçoit le même traitement qu'un contrôleur du Trésor (1er échelon).

Il y a quelques années déjà que les indices des instituteurs ont été dépassés par ceux des capitaines, alors que ces deux fonctions étaient à égalité de traitement en 1948.

Enfin l'investissement professionnel des deux ne s'inscrit pas pareillement dans la durée. L'enseignant investit au minimum sur un travail de quelques semaines et souvent son unité de référence est l'année, le livre voire l'époque... Le journaliste a pour limite l'article et dispose rarement de plus d'une semaine. Il atteint donc son investissement maximum pour un produit matériellement dérisoire dans sa taille et éminemment périssable. En d'autres termes l'enseignant s'inscrit dans une perspective cumulative et historisée de la société alors que le journaliste alimente les pratiques de consommation et ne peut que se situer à l'intérieur des mouvements que l'enseignant prétend observer et dont il a tendance à se désolidariser. Jusqu'à une période récente ces deux appréhensions du réel ont coexisté sans empiètements et presque sans interférences. Aujourd'hui si l'on en croit les enseignants les media et plus particulièrement la TV auraient brisé le statu quo. En réalité les conditions de constitution des connaissances ont radicalement changé et surtout le "savoir inutile", ce privilège ancien de l'école, loin d'être comme le prétendent certains esprits chagrins exclu de la cité, a investi de nouveaux lieux et circule selon des modalités que ni l'école ni la majorité des intellectuels n'ont su prévoir accédant paradoxalement à un statut dont les élites les plus fermées n'auraient jamais rêvé. (1)

Plusieurs enseignants en sont d'ailleurs conscients même si ce jour leur voix ne s'est pas encore intégrée au discours enseignant dominant.

Combien de fois m'at-t-il fallu subir en réponse à des interrogations sur les raisons pour lesquelles la majorité des gens allaient voir tel film plutôt que tel autre, écoutaient telle chanson plutôt que telle autre, lisaient tel journal plutôt que tel autre, des discours, dont la prétention n'a d'égale que la tristesse, du type : "les gens sont programmés, matraqués par la publicité, aliénés dans leur go ûts, etc..." Evidemment celui qui parle a échappé lui a toute détermination sociale. Son ignorance du dernier "tube", le fait qu'il n'ait pas vu les films que les gens qui vont au cinéma ou regardent la télé ont presque tous vus, son indifférence aux évènements "sensationnels" dont il paraît que les gens parlent, son mépris pour les temples de l'argent qui draînent quotidiennement des centaines de milliers de personnes, etc... Voilà les garanties de son savoir, de sa culture vraie. Voilà ce qui l'autorise parfois à transmettre à de jeunes Français ou à des étrangers une image de la "civilisation" de son pays.

Dieu merci, les effectifs de cette race dont Bruno Frappat (2) a très bien décrit

---

(1) - Levons d'emblée une éventuelle ambiguité sur la portée de notre propos. A aucune période de l'histoire le savoir non spécialisé, non parcellaire n'a été rentable. Le statut dont nous parlons ne se mesure pas nécessairement à l'aune de l'or qu'il rapporte. Notre époque n'est ni plus bête ni plus "aculturée" qu'une autre du fait que nos "penseurs" n'ont pas les richesses qu'ils convoitent.

(2) - "Billet d'humeur" in Le Français aujourd'hui n° 46, avril 79

d'autres caractéristiques encore plus savoureuses se réduisent d'une année sur l'autre.

S'interrogeant sur l'expérience personnelle qu'un enseignant a à livrer à ses élèves, à propos des "mille et une catégories qui forment le tissu social d'un pays" Yves Agnès, journaliste, (1) estime qu'elle est maigre. Il a peut-être tort, il n'empêche que l'image que le public se fait de notre profession va plutôt dans son sens. Des gens qui se marient entre eux et qui ont des conditions de travail et d'existence si différentes de celles des autres catégories socioprofessionnelles qu'il leur est impossible de bien comprendre les problèmes de la société où ils vivent.

Pourquoi ces clichés - à supposer que ce soient des clichés - fonctionnent-ils aussi bien ?

Rapprochement polémique. Le métier d'enseignant s'est fortement féminisé. Certaines femmes, de même que beaucoup d'enseignants, sont en lutte contre l'image que la "société" leur renvoie d'eux-mêmes. Une image où par la force des choses dominent des stéréotypes et des clichés. Ces femmes comme beaucoup d'enseignants se battent et dénoncent, analysent, démontent ces "projections". Le "féminisme" a marqué des points. Dans de larges secteurs de la société il y a des mots, des tournures, des images que plus personne n'ose employer à propos des femmes. On peut espérer que dans quelques années cette modification du comportement correspondra à une modification profonde des mentalités. Rien de tel au sujet de l'enseignement. L'image de la profession dans le public ne fait que se dégrader.

Et, pourtant... nul n'est, exception faite peut-être des médecins et des hommes politiques, autant que l'enseignant, tributaire de son image.

Il est courant aujourd'hui de dénoncer les pédagogies dérivées de près ou de loin des pratiques de séduction. L'enseignant-clown-comédien-beau-cultivé-informé-poète-élégant-arbitre suprême des conflits du savoir comme de ceux de la vie affective ou économique ne fait plus partie des fantasmes possible d'un enseigné, du moins en occident. Des enseignants ont pris acte de cette disparition. Ils ont même pensé qu'ils avaient là une occasion inespérée d'en finir une fois pour toutes et "institutionnellement" avec ces insupportables paranoïaques qui prennent les classes pour des cirques miniaturisés ou des dragodromes subventionnés. La pédagogie s'est donc comme on dit "recentrée" sur un enseigné sommé dorénavant de ne se projeter qu'avec et sur d'autres enseignés - la célèbre substitution de l'horizontalité à la verticalité-, elle s'est recentrée aussi sur les modalités et les effets des relations que produisent et reproduisent selon des schémas nécessairement prévisibles les institutions d'enseignement. Et le charme, le mot

(1) "Eloge de la différence" in Le Français aujourd'hui n° 46, avril 79

a d'ailleurs tendance à recevoir dans la langue des enseignants une connotation "vieille France", qui est, comme on le sait, psychologiquement trouble et politiquement réactionnaire, le charme donc, ne peut plus faire partie des effets pédagogiques. Le fait qu'il demeure 3 fois sur 4 une composante essentielle de la publicité photographique ou cinématographique ne peut que conforter les pédagogues, pourfendeurs attitrés de ces lieux privilégiés de l'aliénation, dans leur conviction. L'innovation pédagogique se voulant d'abord démystificatrice, il était normal, cohérent, qu'elle commence par débarasser l'enseignant de son aura en vue de lui assigner une place plus ordinaire parmi les autres producteurs de plus-value.

Mais entre le prophète et le parasite il n'y a rien. Ou plutôt si : la foi.

Pour ceux auxquels les choses de la religion donnent des boutons on pourrait poser le problème autrement. Un médecin est excellent ou... dangereux. Autrement dit l'enseignement est privé du moyen terme et ceci peut-être parce que justement, l'enseignant a le statut d'un compromis (1)

Car en fin de compte quelle est l'image qui reste de l'enseignant ? C'est nettement moins savant, moins précis, moins pratique qu'un bon livre. C'est franchement en dessous d'un bon acteur et ça n'a manifestement pas la trempe d'un envoyé spécial. C'est moins amusant qu'un saltimbanque, moins doué qu'un écrivain, moins sérieux qu'un chercheur. C'est trop peu formé pour être gendarme, encore moins pour être assistante sociale. S'il parlait beaucoup de langues et s'il les maîtrisait il serait planqué à l'ONU ou au Conseil de l'Europe. S'il avait des appuis et des idées il serait au pouvoir. Et pourtant... ce n'est pas vraiment un employé. Il a cette parcelle de responsabilité, la possibilité de prendre parfois quelques initiatives et cette souplesse relative dans l'organisation de son emploi du temps qui le classent, même en début de carrière, parmi les privilégiés. Il n'est pas payé uniquement pour penser et parler mais presque.

Mais privé d'aura il ne pouvait rester sans spécificité. D'erzat de la psychologie et dans les meilleurs cas de la psychosociologie, la pédagogie s'est constituée en discipline, est devenue l'un des plus puissants univers discursifs suiréférentiels que l'homme se soit forgés depuis l'avènement des grandes religions. L'enseignant n'abandonnera le "one man show" que pour mieux se dilater dans les méthodes, les procédures, les innombrables couloirs, relations, rapports, salles, groupes, sous-grouppes, manifestations et réunions de l'Institution pédagogique, cette nouvelle forme de l'école.

---

(1) - C'est de beaucoup de réalisme et pas du tout de fantaisie ou de mauvais esprit que fait preuve l'inno ation pédagogique lorsqu'elle situe l'enseignant dans l'apesanteur de pratiques étrangères à toute inscription sociale.

L'école est née de besoins extérieurs à elle par la force des choses. Les institutions pédagogiques sont nées de besoins formulés dans les écoles. Aux yeux de la collectivité extra-scolaire elles ont toujours constitué une énigme toutes les fois où elles avaient des prétentions à être autre chose que l'école de ceux qui travaillent dans les écoles. En fait ce fut longtemps le cas. Mais à l'époque la notion même d'institution pédagogique n'avait pas le sens qu'elle a aujourd'hui. L'institution pédagogique ne se connaissait pas encore de discours et ne s'était pas constitué un univers référentiel suffisamment riche pour être à même de se substituer au monde extra-scolaire. C'est un peu comme si au fur et à mesure que l'Ecole grossissait et se dévalorisait, elle se bâtissait un univers de pédagogie, le faisait exister comme un corps autonome, lui prêtait des exigences auxquelles elle s'empressait de se soumettre, qu'elle invoquait comme prétexte pour ne pas avoir à tenir compte des exigences extra-scolaires.

Qu'est-ce que l'Ecole ? D'abord des lieux, ensuite un discours, des attitudes, et des pratiques, très forts au centre, beaucoup plus faibles : voire inexistants en bas - la maternelle - et en haut - les enseignements spécialisés à la carte quel que soit leur niveau. La maternelle - dont la réussite spectaculaire en France gêne beaucoup une majorité d'enseignants - échappe à l'Ecole parce que le discours n'y est qu'une image parmi d'autres. En haut l'Ecole meurt partout où un contrat "inter pares" impose à une pratique d'être reproductible et à un discours d'avoir sa référence affichée en dehors de lui-même.

L'institution pédagogique, tout comme la pédagogie, c'est un peu l'honneur ou le sentiment patriotique c'est-à-dire un lieu où un groupe situe le consensus indispensable à l'organisation des valeurs qui conjurent ses angoisses.

François de Negroni a montré (1) qu'un consensus de même type - en l'occurence l'univers clos de la coopération dans le tiers-monde - pouvait être assez fort pour transcender un grand nombre de clivages sociaux ou idéologiques.

L'institution pédagogique c'est d'abord une clôture, un rempart. La borne imaginaire qui fonde l'identité. La cohérence discursive qui légitime la différence. Comme le sentiment de l'honneur (2) elle choisit ceux devant qui elle se donne en spectacle. Un spectacle régi par un code à la fois suffisamment clair et jamais explicité pour que ceux qui le reconnaissent participent d'une complicité telle que toute responsabilité personnelle s'en trouve abolie.

Mais si le sentiment de l'honneur peut recouvrir la totalité de la représentation sociale sans entrer en conflit avec la société l'institution pédagogique en investissant le champ social des enseignants les amène à confondre les finalités

---

(1) Les colonies de vacances, Paris, Hallier, 1977

(2) A ce sujet je recommande vivement de lire "Le sens de l'honneur" de Pierre Bourdieu in Esquisse d'une théorie de la Pratique, Genève, Droz, 1972

de l'enseignement avec celle des institutions pédagogiques. Une situation qui ne ne peut que dégénérer en conflit violent avec les enseignants et le reste du corps social qui se sent littéralement violé par l'Ecole. Le violeur, on commence à le savoir, est d'abord celui qu'on ne veut pas reconnaître. Mais, et ce n'est pas le corps -de plus en plus féminisé- des enseignants, qui me contredira, rien ne justifie le viol.

Les élèves ne peuvent avoir le projet de leurs enseignants sauf à vouloir devenir eux-mêmes enseignants. Et même dans ce cas c'est ce que la position de l'enseignant dans l'institution pédagogique laisse supposer de son statut extra muros qui favorise la constitution du projet existentiel qui permet à l'apprenant de se faire l'itinéraire personnel sans lequel aucune sélection et par conséquent aucune appropriation de ce que propose l'institution pédagogique n'est possible.

Dans les deux cas - que l'apprenant veuille ou non devenir un enseignant - c'est ce que l'enseignement dit de ce qu'il n'est pas, c'est la transparence de sa procédure pédagogique qui mettent en contact l'apprenant avec l'objet de l'enseignement. Paradoxalement un bon enseignement doit donner envie de quitter au plus tôt les lieux de l'enseignement vers les lieux auxquels réfère le discours enseignant à condition évidemment que ce dernier ne soit pas sui-référentiel... Un bon enseignant doit disparaître au profit de son enseignement. Parallèlement, une bonne institution pédagogique ne doit être l'objet d'aucun désir. En dernière analyse un bon enseignement ne devrait jamais produire d'enseignants. Ces derniers devraient venir à l'enseignement de là où il y a tout sauf l'enseignement et où de ce fait la nécessité d'un enseignement est une évidence sociale.

Cette situation est, il faut le reconnaître à la décharge des enseignants, plutôt difficile à assumer. L'enseignant a du mal à admettre que le désir qu'il suscite ne peut se maintenir qu'à condition de le traverser sans jamais s'arrêter en lui. Parallèlement il ne peut arrêter son désir à ses enseignés soit parce qu'ils ne constituent pas - tout en étant ceux de la présence et du jugement desquels il est esclave- un objet convenable de désir, soit parce qu'objet possible de désir et conscients de l'être ils attendent avec la cristallisation du désir de l'enseignant la fin de la relation pédagogique (1)

C'est probablement pour cela que du côté des institutions -ou tout simplement de l'administration- comme du côté des enseignants eux-mêmes et là c'est vrai pratiquement dans le monde entier à l'exception notable et significative du "marché nord-américain", les enseignants sont jugés et valorisés par rapport à leurs collègues, rarement par rapport à leurs aptitudes strictement pédagogiques. Il n'est donc pas courant que leur avancement dépende des premiers intéressés à

(1) - Ce qui était une dialectique du savoir se banalise alors en une dialectique ordinaire de séduction où seuls les changements psychologiques de statuts comptent (cf. la face réelle du filon romanesque et cinématographique qu'est la relation au personnage de Pygmalion)

à savoir leurs élèves (1)

Recrutés souvent sur des critères sans rapport avec la pédagogie - concours, diplômes, service national - ils reçoivent parfois une formation où leur rapport à la relation pédagogique est tellement médiatisé - stages - qu'il est impossible d'évaluer les retombées de cette formation sur leurs pratiques professionnelles. Un peu comme si tout était fait pour les détourner - les protéger ? - de ce qui fonde leur travail et constitue socialement leur raison d'être.

A cet égard le plus beau leurre est probablement ce faux-débat sous-jacent à toutes les pratiques formatives sans exception sur la directivité et la non-directivité- ce n'est d'ailleurs pas par hasard que "le public" ne voit le plus souvent que cette opposition dans le vaste débat qui entoure depuis de nombreuses années des tentatives d'innovations pédagogiques en réalité très différentes. Véritable serpent de mer, la non-directivité - assumée ou non- remplit dans les réunions pédagogiques le rôle de repoussoir ou d'argument mythique dévolu dans les réunions politiques au discours sur l'autogestion. La relation, faite de violence retenue, de sympathie fatalement handicapée, de solidarité refoulée, toujours déséquilibrée et comme telle propice aux pires fantasmes, cette relation là omni-présente dans toutes les pratiques pédagogiques de même d'ailleurs que dans tous les manuels "théoriques" de pédagogie, est régulièrement, soigneusement contournée par le discours pédagogique dominant. A croire qu'il s'agit d'un phénomène clinique.

Il est vrai qu'on ne parle pas facilement de ce qui à l'instar des pratiques sexuelles est indissociable de fantasmes aussi prégnants que "la prise en charge" et son corollaire "l'abandon de souveraineté" ou encore - plus moderne celui-là - "l'égalité avec l'inégal".

Alors, par décence ou superstition, un peu comme ces gens très amoureux qui sentent confusément que le bonheur se volatilise sitôt qu'on en parle, ils ne diront rien de ce qui dans leur métier est l'essentiel : leur plaisir. D'autant plus que ce plaisir s'il est dans le métier n'est pas forcément dans ses pratiques pédagogiques. Plaisir secret, un peu honteux et par la force des choses socialement dévalorisé. Plaisir de conservateur, de puritain, même si par ailleurs on vote pour le changement.

A ne pas assumer ses plaisirs on finit par perdre toute notion de responsabilité contractuelle, à négocier constamment dans le vide. C'est qu'à ne pas reconnaître où se situe l'essentiel de ce que l'on reçoit on finit par se croire libéré de toute obligation ou tout au moins frustré de ce qui nous était dû. Sous-payés ou sur-payés ? Du coup la question perd toute signification parce que les

(1) - La formation permanente "privée" et "contractuelle" échappe évidemment à cette règle mais les enseignants-fonctionnaires n'ont pas assez d'épithètes pour en dénoncer les pratiques.

enseignants sont bien hors du "système". Un terme qui chez les étudiants comme chez les enseignants renvoie beaucoup plus à la grande machine maléfique qu'à une structure socio-économique questionnable mais dont l'emploi et plus encore le consensus sur sa connotation péjorative reflètent bien cette logique du dedans et du dehors imposée à l'univers pédagogique par la structure séculaire de l'Ecole.

Mais il n'y a pas on le sait de "dehors". Ce que Barthes souligne de la langue (1) et qui n'est qu'une autre manière de formuler ce que certains linguistes affirment quand ils dénoncent le leurre du "métalangage" (2), on peut le dire de toute inscription sociale. Or si s'agissant de la langue, la représentation d'un "dehors" donne lieu à "cette tricherie salutaire, cette esquive, ce leurre magnifique, qui permet d'entendre la langue hors-pouvoir" (3) à savoir "la littérature", s'agissant de son inscription sociale, l'enseignant ne peut la projeter dans un "dehors" sans se réduire à un discours. En réalité, contrairement à l'intellectuel qui "s'assume comme un être de langage, ce qui précisément dérange l'assurance d'un monde qui oppose superbement les "réalités" aux "mots" comme si le langage n'était pour l'homme que le décor vain d'intérêts plus substantiels" (4), l'enseignant, tout en se vivant "hors système" ne cesse de revendiquer pour ses pratiques la caution du réel, et même quand il prétend se contenter de "soulever des questions" et affirme -comme je l'ai souvent fait moi-même et comme il m'arrive souvent de l'entendre - qu'il n'y a pas de réponses mais uniquement des interrogations, ne fait que tenir un discours de référence immédiate à sa propre pratique.

S'il ne peut pas sortir du "système", l'enseignant parvient par contre à sortir de la course et à accéder à un pouvoir d'un type assez particulier : celui de vivre l'évènement avec un décalage constant. Ce pouvoir ne manque pas de charme ; il fait même partie d'un des plus anciens rituels de séduction.

J'ai dit la difficulté du rapport au désir, l'ambiguité du rapport au plaisir. Il ne peut pas ne pas en découler une aversion pour la séduction, cette subversion des codes dans le respect de leurs rites. Baudrillard (5) note que "la séduction retire quelque chose de l'ordre du visible, elle va à l'inverse de la production, dont l'entreprise est d'ériger tout en évidence, que ce soit celle d'un objet, d'un chiffre ou d'un concept". Or qu'est-ce qu'enseigner sinon dévoiler, rendre évident, visible et lisible, ce qui jusque là était inaccessible ou informulé.

---

(1) - "Si l'on appelle liberté, non seulement la puissance de se soustraire au pouvoir, mais aussi et surtout celle de ne soumettre personne, il ne peut donc y avoir de liberté que hors du langage. Malheureusement, le langage humain est sans extérieur : c'est un huis clos" Leçon, Paris-Seuil, 1978,p.15

(2) - cf Zellig Harris Notes du cours de syntaxe, Paris, Seuil, 1978

(3) - Barthes op. cit. p.16

(4) - Barthes in Le Monde du 15 février 1974

(5) -Jean Baudrillard Oublier Foucault, Paris, Ed. Galilée 1977, p. 27

Toute entreprise de séduction présuppose une double subversion. D'abord de la référence puisque ce que l'on cherche à signifier n'est jamais dans ce que l'on dit ou fait mais dans le fait de le faire. Ensuite des finalités du travail puisqu'elle reconnait une suprématie absolue de l'économie des désirs sur toute autre considération. Vouloir séduire c'est reconnaître à la théâtralité un pouvoir absolu. C'est refuser d'opérer un changement chez l'autre autrement que par la mise en scène de l'image ou de l'idée qu'il se fait de son désir.

Cette mise en scène qui est le travail quotidien d'un bon journaliste et à laquelle l'enseignant substitue souvent... le recyclage.

Parlant du plaisir qu'il prend à la lecture d'un quotidien, Daniel Grojnowski écrit entre autres (1) : "C'est la délectation de la fable que la véracité cautionne. L'envoyé spécial me permet d'accéder sans défiance ni remords aux figures de l'imaginaire. Bonheur de lire une histoire écrite par quelqu'un qui m'assure : "j'y étais, je l'ai vu, un témoin me l'a dit" et qui l'affirme preuves à l'appui. Le récit journalistique s'inspire du roman réaliste, pour peu qu'on en inverse le processus (théorique) de rédaction. Car il s'agit dans les deux cas de faire vrai à tout prix. Zola descendait dans la mine pour nous en conter. L'enquête, prétendait précéder la fiction, la cautionnait de fait. Pour France-soir, la fiction précède et légitime la relation de l'évènement, ce qui permet une mise en forme selon les règles de l'art et les lois du genre : récit policier ou fantastique, chronique édifiante ou sentimentale" et encore "Les colonnes du journal délimitent un territoire où on ne meurt jamais tout à fait "pour de vrai", où les notions de vérité et de réalité échappent aux critères usuels pour relever d'un autre ordre. La relation à la fois ludique et mythique des évènements, propre aux media, y est portée à son comble. L'information y existe pour elle-même, se fait célébration et communion qui excluent l'interrogation".

Bonheur pour un journaliste de lire enfin sous la plume d'un enseignant un hommage à France-Soir, dernier survivant en France de cette époque "héroïque" où la presse écrite y compris les hebdos ! - pouvait arrêter ses rotatives et "tout recommencer" parce qu'à côté de chez vous ou quelque part à l'autre bout du monde il s'était produit quelque chose de "vraiment nouveau". Vaine agitation ? Fièvre dérisoire ?

ON LUI COUPE UN DOIGT POUR ARRACHER SA BAGUE

titrait hier à la une France-Soir dans l'une de ses éditions de l'après-midi, celle que tous les travailleurs de Paris et de la région parisienne verront dans tous les kiosques, à l'entrée de toutes les bouches de métro, celle qui arrache

(1) - Daniel Grojnowski "France-Soir" : la mise en récit et la mise en image" in Le Français aujourd'hui, sept. 79, n° 47

à la télévision et cette fois-ci même à la radio le monopole de l'information. "ca s'est passé dans le métro". Pour une fois on ne criera pas à la manip, on ne dénoncera pas "le goût malsain du sensationnel" ; c'est qu'aussi bien les syndicats que le maire de Paris demandent une amélioration des conditions de sécurité dans le métro. En fait, France-Soir, c'est aussi, souvent, la découverte quotidienne des territoires où il y a parmi les Français le plus large consensus. Un consensus qui porte plus sur des clichés et des stéréotypes que sur des convictions authentiques ? A voir... Le danger de caresser les gens dans le sens du poil ? Et celui de se croire investi du droit de les corriger ou encore mieux de leur communiquer à titre d'expérience ses angoisses existentielles ?

Un "cliché" voudrait nous faire croire à la superficialité de France-Soir par opposition par exemple à la profondeur du Monde. Je ne tomberai pas dans le piège que je me suis tendu en le "démontant". Je me contenterai de citer Nietzsche": "Quiconque a sondé le fond des choses pressent tout ce qu'il y a de sagesse chez l'homme à rester superficiel. C'est son instinct de conservation qui lui enseigne à être hâtif, léger et faux" (1)

Mais revenons à cet enseignant épris du journal le plus lu de France : "La page du journal use d'une forme que diverses avant-gardes du siècle n'ont cessé de viser. Toutes les recherches simultanéistes par découpage, collage, montage qu'ont expérimentées poètes, romanciers, peintres ou cinéastes de la modernité, sont depuis longtemps familières à la presse. La disposition des évènements dans un cadre spatio-temporel parfaitement arbitraire est admise par "l'homme de la rue", au point d'être perçue comme naturelle. Ainsi mise en page, l'information procède d'un système de représentation aussi caractérisé que celui de la Renaissance (espace tri-dimensionnel), aussi symptomatique que celui du Cubisme (espace éclaté). Représentation plastique qui est également cosa mentale : interprétation du réel, discours sur l'évènement, mise en scène de l'Histoire." (2)

Qu'on s'insurge contre cette interprétation là de l'Histoire est une autre affaire même si là encore il y aurait lieu de se demander pourquoi la gauche aux élections présidentielles de 1974 a lancé un jour un tract qui avait le format d'un journal et dont la mise en page était celle du ... Parisien Libéré (3)

"Chaque jour des journaux, qui usent tous de la mosaïque, présentent chacun une image différente de l'actualité. Entre toutes les "unes"possibles, France-Soir réalise l'une de celles qui, selon la formule de Mac Luhan, parvient le mieux à "étaler la discontinuité, la variété et l'inconséquence de la vie de tous les jours". Philosophie de l'histoire rendue accessible à tous, dont la cohérence

---

(1) Par delà bien et mal
(2) - Grojnowski, op. cit. p. 20
(3) - L'un des plus gros tirages parmi les quotidiens parisiens du matin. Généralement considéré à la fois comme "débile" et "pernicieusement de droite" par ceux qui ne l'aiment pas.

n'est pas sans conséquence" (1)

Je ne me vois pas enseigner le français de France dans l'ignorance des images - d'Epinal ou non - que l'actualité dans ses incohérences et ses partis pris agite dans la tête des Français.

Enseigner à travers l'actualité, c'est-à-dire écouter des bulletins d'information et lire des "unes" en s'employant à les refaire et à en faire qui, à partir de "la même réalité", disent autre chose, c'est jouer à se projeter dans des désirs contradictoires. Des désirs qui, pour être contraints de n'avoir que la langue pour véhicule, n'en sont pas moins théâtralisés, donc distanciés. Craindre le bon fonctionnement idéologique d'un journal équivaut à craindre que les rôles des"méchants" au théâtre ou au cinéma soient tenus par de bons acteurs.

Jouons nos désirs et ceux des autres. Ne recyclons plus. Rares sont les journalistes à qui les Instituts de presse ou la formation permanente ont apporté quelque chose qui n'était pas déjà dans leur journal.

Rares sont nos élèves ou nos stagiaires chez qui nous soyons parvenus à opérer un quelconque changement autrement que par des déplacements au sein de la hiérarchisation des mythologies.

L'apprentissage des langues, objectera-t-on, passe par des phases plus élémentaires au sens où elles sont exclusivement utilitaires et où seul entre en jeu le besoin d'attacher un mot à un objet ou à une notion. Ces phases, affirmera-t-on, gagnent à ne pas prendre pour repères ce qui dans l'environnement ou dans les univers de discours possibles est contingent.

Mais justement, le journaliste quand il ne traite pas dans une revue spécialisée un sujet très spécialisé est celui qui parle de tout à ceux qui sont censés ne rien savoir. S'il y a un lieu où la recherche de "l'élémentaire" prime toute autre considération c'est bien dans la presse. Simplement cet "élémentaire" est toujours hyperchargé d'effets d'énonciation. Ceux-là mêmes que la recherche a de plus en plus tendance à intégrer à toute formulation linguistique quel que soit son degré d'élaboration.

En s'exerçant à lire ou écouter les mises en forme du message on est à mi-chemin entre le travail sur la connotation et celui- en fait tout théorique - qui ne vise qu'à expliquer les différentes acceptions d'une entrée lexicale.

Le destinataire du message journalistique est omniprésent dans ce message. C'est d'ailleurs là la première contrainte professionnelle que découvre un journaliste débutant à savoir que le choix des informations, leur formulation et l'importance qu'on décide de leur accorder dépendent beaucoup moins de l'évènement et de son importance là où il s'est produit que des centres d'intérêt et de l'environnement du lecteur ou de l'auditeur potentiel. A la limite dans les medias il

(1) - Grojnowski op. cit. p. 21

n'y a que des informations en dernière analyse "locales".

Dans Le Monde du 14 octobre Raphaël Pividal se plaint de ne percevoir que lieux communs partout où il tend l'oreille - pour reprendre ses expressions -. Dans un article où foisonnent les "on" et les tournures impersonnelles il tente une "Anatomie du lieu commun" qui serait parfaite si - lieu commun ou pratique commune par excellence - nous n'étions pas tous tant que nous sommes les aliénés que l'auteur -celui-à-qui-on-ne-la-fait-pas - amène à prendre conscience de leur condition. Mais peu importent les malgames dictés à l'auteur par ses rancoeurs et ses partis pris politiques, l'article fait plaisir, permet à des gens qui partagent les mêmes convictions d'élargir le terrain de leurs complicités. Et souvent les media, ce support privilégié du lieu commun, n'informent les gens que sur ce qu'ils savent déjà ou au moins dont ils savent quelque chose. Pividal reconnaît d'ailleurs que "l'autre doit parler comme tout le monde, s'il veut qu'on l'écoute". Dans le genre, Libération est le premier journal français à avoir détrôné France-Soir :

PANIQUE A LA BOURSE

UNE VALEUR SURE : LE DIAMANT

50 ans après le grand krach de 1929, la Bourse a des accès fiévreux (moins 5 points hier). Le diamant tient bon mais l'Elysée se plaint que les cadeaux de Bokassa "n'avaient pas la valeur annoncée"...

Pour citer ce chef-d'oeuvre de la technique journalistique, Daniel Saint-Amand n'hésite pas dans sa "revue de la presse" (1) si intelligente et équilibrée par ailleurs à dénoncer "Libération qui ne craint pas l'amalgame...". Les structures de l'effet de sensationnel peuvent déranger même les journalistes.

Libération montre qu'il y a un usage du stéréotype qui favorise la communication et sert une de ces idéologies authentiques de la "résistance" qui sont aujourd'hui l'une des rares raisons d'être de beaucoup d'enseignants. Mardi 9 octobre dans l'une de ses dernières éditions, France-Soir titre :

POLICIERS CONTRE MOTARDS : LA PREMIERE "BAVURE"

Un motocycliste affirme avoir été matraqué rue de Rivoli

La police : "Il a dû être pris dans une échauffourée"

Mercredi 10, Libération titre

"Bavures"

LA POLICE BAVE, LES MOTARDS TRINQUENT

Lors des dernières législatives françaises, l'Humanité, au lendemain de l'accord laborieux conclu entre les trois partis de la gauche après le premier tour, titre :

---

(1) - France-Inter, jeudi 11 octobre 1979, 8 h 30

CA Y EST

et Libération le lendemain de titrer :

CA N'Y EST PAS

Dans les deux cas le journal reprend une expression ou une formule utilisée dans l'ordre de la normalité : tous les conservatismes sont d'accord pour reconnaître aux institutions répressives le droit à une certaine marge d'erreur. L'image de la "bavure" a été trouvée pour mettre hors de cause le fonctionnement de l'institution. Le jeu de Libération sur l'image lui interdit toute "normalité" et se substitue avec efficacité à un discours didactique sur les méfaits de la police française. Beaucoup de gens de gauche et plus particulièrement leurs dirigeants ont vécu les années qui ont précédé les élections législatives dans l'illusion qu'ils étaient majoritaires dans le pays et qu'il suffisait d'un "petit effort" pour l'être dans ses institutions. En dépit des résultats du premier tour dont Libération devait démontrer chiffres à l'appui qu'ils apportaient un démenti cinglant à ces élucubrations, il y avait un grand journal pour poursuivre le rêve éveillé, état "normal" de centaines de milliers d'électeurs.

Le stéréotype sans lequel il n'y a probablement pas d'information peut n'être, comme d'ailleurs la langue, qu'un point de repère dans la construction du sens. Comme la langue ils peuvent n'être qu'une série de conventions permettant d'accéder rapidement à des significations non-conventionnelles voire entièrement neuves. Une grande partie des discours conventionnels ne dépassent pas le stade de la reproduction ou encore du rappel de la convention. On les dit "creux". Ils sont "rituels" au sens le plus fort et le plus noble de ce terme et comme tels ils ne font qu'organiser la représentation symbolique qu'une société choisit de se donner. Face à ce ronron, la seule résistance efficace est celle qui parvient à subvertir le code. Mais on ne détourne que ce que l'on maîtrise et il ne suffit pas pour être indépendant des clichés d'être à même de les reconnaître, encore faut-il pouvoir les fabriquer et en prévoir les effets.

L'attitude de nombreux enfants devant la télévision est à cet égard éloquente. Paul Lidsky (1) montre que les enfants "s'ils sont une cible favorite des mass -media, sont aussi mieux armés et plus solides qu'on ne le pense" et qu'il est "plus stimulant et intéressant" de s'efforcer de répondre aux questions auxquelles renvoie le succès de Goldorak plutôt que de se livrer à une "dénonciation facile à partir d'une analyse de contenu du feuilleton ou d'une description des causes commerciales de son succès".

---

(1) "Le phénomène Goldorak : ce qu'en pense mon fils Julien" in Le français aujourd'hui n° 47, sept. 79

S'il est vrai comme le dénonçait à la radio (1) l'acteur et professeur Michel Bouquet que la télévision au-delà d'une certain seuil peut priver les enfants de leur imaginaire et par là d'une bonne part de leur culture, il n'est pas moins vrai que limitée dans le temps et en concurrence avec d'autres activités elle favorise une distanciation précoce des petits par rapport aux représentations collectives de leur époque. Ce n'est plus aujourd'hui une idée nouvelle que la masse des productions artistiques de seconde zone aide mieux à comprendre une époque que ses chef d'oeuvres. Il faut d'autre part une quantité importante de produits faciles à consommer pour que s'amorce chez le sujet une perception authentique de sa différence par rapport à ... l'objet. Différence qui pour être apparemment visible n'en est pas pour autant évidente.

"Le vrai mystère du monde c'est le visible et non pas l'invisible" écrivait Oscar Wilde. Michel Bouquet, qui trouve les jeunes auxquels il enseigne "trop décontractés", reconnaît qu'ils sont souvent beaucoup plus lucides et intelligents que ne l'étaient à leur âge les gens de sa génération.

Qui, finalement, a peur de la publicité, des lieux communs, des clichés, de tous les raccourcis qui reposent sur des complicités plus ou moins factices ? Qui se sent menacé au point de vouloir sauver l'humanité de La Grande Acculturation ?

L'information télévisée, qui le niera, est souvent de mauvaise qualité. Même un rapport parlementaire rédigé par une commission présidée par un député UDF (majorité présidentielle) le reconnaît et nombreux sont ceux qui approuvent ce que Jean Edern Hallier a pu dire pendant les 4 minutes d'antenne qui lui ont été accordée conformément à la loi lors des élections européennes de juin 79 à propos des journalistes les plus connus des deux principales chaînes de télévision. Il n'empêche que le public de la télévision augmente régulièrement alors que les lecteurs de la presse écrite ont plutôt tendance à diminuer. Et pourtant... Parallèlement le roman ne s'est jamais porté aussi bien et l'édition dans son ensemble n'a toujours pas été vraiment touchée par la récession économique. Exception faite de quelques films dont on dit qu'ils ont été "bien lancés" comme Les dents de la mer ou Apocalypse now et de l'industrie pornographique le cinéma est en chute libre. Parallèlement toujours il n'y a probablement jamais eu dans l'histoire de l'humanité autant de musiciens et de peintres sinon riches du moins vivant très confortablement du revenu de leur art. Il n'y a jamais eu non plus tant d'argent et d'énergie dépensés pour acheter et faire "de la photo".

Les formes de la culture que nous vivons semblent nous échapper totalement et la tentation est forte quand les choses se font sans nous de dire qu'il ne se passe rien.

---

(1) - "Le masque et la plume", France-Inter, Dimanche 14/10 - 20 h 15

Contre les courants qui endorment, nivellent, banalisent contre ce que les Italiens appellent, en se référant à un état d'esprit qui a préparé le terrain au fascisme, "il qualunquismo" (1) contre ce qu'Henri Gobard appelle "La culture usaïque" (2) il faut certes résister mais ces courants ne vont pas tous dans le même sens et sont plus complexes qu'il n'y paraît pour que l'on puisse se contenter d'aller à contre-courant.

L'information est une succession de choix chargés d'une dose importante de responsabilité. A sa naissance, au stade de sa couverture, lorsque le journaliste d'agence ou le correspondant de radio ou de journal choisit d'en parler ou non. A la rédaction ensuite, lorsque parmi les informations disponibles on fait la sélection qui atteindra le lecteur ou l'auditeur.

Aux deux stades les choix sont triplement responsables. Premièrement parce qu'il y a concurrence et qu'il est difficile de ne pas parler de ce dont les autres collecteurs d'information parleront. Deuxièmement parce qu'il y a une déontologie de la profession qui reste très prégnante. Troisièmement parce que le choix porte sur une quantité impressionnante d'informations. Tout journal un tant soit peu important reçoit quotidiennement entre 350 et 370 informations de caractère international et entre 280 et 300 informations de caractère local sans compter celles de ses propres correspondants ou envoyés spéciaux.

Responsabilité juridiquement établie de celui qui choisit l'information, la présente et la signe mais aussi responsabilité vis-à-vis d'un lecteur ou d'un auditeur que rien n'oblige à vous lire ou à vous écouter. Responsabilité enfin - et ce n'est pas la moindre - vis-à-vis de sa propre image : Obligation de rester cohérent par rapport à la ligne choisie. Trace indiscutable de tous les choix accomplis. Enfin et c'est là probablement que se situe la responsabilité principale : évaluation constante et immédiate du coût de chaque choix. Voilà probablement pourquoi la presse reste même dans ses zones les plus insuffisantes et les plus tendancieuses le seul territoire où la liberté ait un sens dans la mesure où chacune de ses manifestations délimite avec beaucoup de précision le tracé qui sépare les univers possibles et le contexte de contraintes qui modèle ces zones de liberté vraie.

Parce que l'enseigné est généralement supposé sans discours l'enseignant n'est responsable que devant lui-même et ne connaît de limite à son discours qu'en lui-même. Il est peut-être temps que cela change, si l'on tient à ce que la pratique enseignante communique le goût de la résistance.

---

(1) - formé de "qualunque" : "quelconque" et "ismo" = "isme"

(2) - La guerre culturelle, Paris, Copernic, 1979

Le 4 septembre dernier s'est tenue la première rencontre nationale entre enseignants et journalistes. 180 enseignants se sont trouvés confrontés à 90 journalistes dont douze directeurs de journaux (1). Trente titres étaient représentés mais la télévision était absente ce qui constitue un mauvais départ. Il n'en reste pas moins que le mouvement est amorcé. Evidemment il reste à définir le "comment", à déterminer la nature des "ruptures" qui s'imposeront à la pratique enseignante pour qu'elle soit véritablement branchée sur l'actualité.

Amr Helmy IBRAHIM
Paris, 16 octobre 1979

Quelques publications intéressant le débat

. Les articles de J. Peytard, S. Moirand, S. Allaire et P. Masselot in Langue Française, n° 28, déc. 75

. Les n° 46 (avril 79) et 47 (sept. 79) de Le Français aujourd'hui

. Le supplément "Education" du Monde du 7/9/79

et pour élargir l'horizon un livre qui, si je l'avais lu avant d'écrire cet article, m'aurait encouragé à être encore plus polémique

. Lucien Klausner Où vont les professeurs ? Casterman, 1979

(1) - Organisée par le CIPE (Comité d'Information pour la Presse dans l'Enseignement) avec le concours du CPJ (Centre de Perfectionnement des Journalistes) au collège de Passy-Buzenval (Hauts-de-Seine)
Compte-rendu dans Le Monde du 7/9/79

SCOLARISATION, ANIMATION ET IDENTITE CULTURELLE DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES (II)

RECHERCHE - ACTION - FORMATION A L'ECOLE PARMENTIER DE PUTEAUX

COMPTE-RENDU D'EXPERIENCE

FRAGMENTS POUR UNE EVALUATION

Petite équipe (trois personnes) travaillant sur des problèmes de formation pédagogique, nous avions été amenés, en 1974, à intervenir dans un stage de sensibilisation pour des instituteurs chargés de classes d'initiation, intervention demandée au B.E.L.C. en tant qu'organisme spécialisé dans le domaine du français langue étrangère (1)

Persuadés, dès cette époque, que les problèmes d'enseignement du français pour des enfants étrangers vivant en France ne pouvaient être résolus par la simple adaptation de méthodes d'enseignement du F.L.E. à l'étranger, partisans convaincus par ailleurs des méthodes actives et de l'interdisciplinarité, nous avions alors élaboré une série d'hypothèses visant à modifier la pratique habituelle dans les C.L.I.N. (leçon de "langage" à partir d'une méthode du type "Frère Jacques" ou "Bon-

(1) - La méthode "Frère Jacques" a été élaborée au B.E.L.C.

jour Line") dans le sens d'une intégration français/activités d'éveil (2)

Le contact avec le terrain réel à cette occasion (3) nous avait cependant rapidement fait percevoir les limites d'un cadre purement méthodologique dans ce domaine. Au cours de l'année suivante, une observation-participation systématique à l'école du Port de Gennevilliers ainsi que des entretiens avec les enfants et les instituteurs ne faisaient que nous confirmer que les problèmes d'apprentissage du français par les enfants de travailleurs immigrés n'étaient qu'un aspect (à la fois révélateur et masqué) d'un problème de scolarisation très largement surdéterminé : par l'appartenance des enfants concernés à un milieu social "défavorisé", par leur situation d'immigrés, par les problèmes d'identité découlant de cette situation. Et c'est d'abord pour y voir plus clair dans cette problématique qu'après diverses expériences ponctuelles (4), nous avons souhaité pouvoir travailler de manière plus suivie sur le terrain, ce qui est devenu possible à la suite d'une demande d'intervention dans les écoles du Bas-Puteaux faite par l'Inspection Départementale en 1977 et revenouvelée en 1978.

Le texte du projet de recherche-action, auquel le lecteur, pourra se reporter, a été publié dans Anthobelc I (5). Le présent article se propose d'apporter des éléments d'évaluation de cette action. Il sera question plus loin des origines, en ce qui nous concerne, de l'hypothèse "animation" devenue centrale dans notre démarche. Mais dès maintenant, il nous paraît important de souligner ceci :

Il ne s'agissait pas pour nous de "faire de la recherche", au sens habituel du terme mais de proposer à des enseignants volontaires un cadre de travail qui introduise une série de changements dans le fonctionnement habituel des structures concernées, afin, en particulier, de

- nous permettre d'assurer nous-mêmes des activités avec les enfants, condition première pour une collaboration avec les instituteurs (modifier le clivage "chercheurs"/"enseignants").
- toucher au départ les enfants d'au moins deux classes (modifier la structure de la classe fermée sur elle-même)

---

(2) - cf. M.G. Philipp, P. Lowy et a., Quelques hypothèses pour un renouvellement de l'enseignement du français aux enfants de travailleurs migrants à l'école élémentaire, in Etudes de Linguistique Appliquée n° 22, avril-juin 1976 et : M.G. Philipp, Exploitation pédagogique de discours produits par les enfants d'une CLIN au cours d'une activité d'éveil, in ANTHOBELC 1 Pédagogie, Formation et Français langue étrangère, BELC 1979, pp.159-170.

(3) - cf. Langage et Eveil dans une CLIN de Champigny, montage vidéo, BELC 1974

(4) - cf. Animation théâtrale à l'Ecole du Port de Gennevilliers, montage vidéo, BELC 1977.

(5) - Anthobelc 1, on cit. pp. 173-186

- introduire dans l'école des animateurs de même origine que les enfants (par la présence d'adultes "immigrés" ayant un statut reconnu, modifier le rapport habituel de domination culturelle intériorisé par les enfants et les adultes normalement" présents dans l'école).
- assurer la présence conjointe des instituteurs et des animateurs à la fois dans les moments de classe et dans les moments d'animation (modifier la situation de l'adulte unique face au groupe d'enfants ; modifier également le caractère morcelé et discontinu du vécu d'activités successives : moments de classe - ateliers habituels de menuiserie, danse, etc. - cours de langue arabe ou portugaise - assurées par des adultes différents).
- créer les conditions pour que l'ensemble de l'école puisse être touché, ou du moins interrogé, par l'expérience (modifier l'aspect clos généralement attaché aux lieux expérimentaux et qui les rend étanches à ce qui se passe à l'extérieur), notamment en institutionnalisant des réunions régulières, non hiérarchisées, de toutes les personnes concernées. (6)

Nous reviendrons à la fin de cet article sur la réalité et les limites de la structure d'animation comme facteur de changement.

Au stade actuel et dans les limites d'un article de quelques pages nous sommes amenés à ne proposer dans ce qui suit que quelques fragments individuels, de forme et de nature différentes, mais qui doivent tout aux discussions en commun menées entre les trois signataires. Nous ne distinguerons donc pas ce qui revient à chacun d'entre nous.

Auparavant, nous préciserons cependant ceci :

L'expérience s'est déroulée conformément au projet de départ jusqu'à la veille des vacances de février. Ensuite, le départ de l'une des deux classes en classe de neige a entraîné une modification de la structure d'animation, les ateliers étant remplacés pour la classe restante par des sorties qui ont mobilisé autour de l'instituteur l'ensemble de l'équipe d'animation.

---

(6) On pourrait dire aussi : permettre que se mette en place quelque chose comme une démarche de formation continue sur le lieu de travail : une école, une équipe de maîtres (modifier pour les instituteurs et pour nous, formateurs, la situation de formation habituelle, excellement évoquée par C. Mendel dans sa préface à J. Beillerot/Groupe Desgenette, Un stage d'enseignants ou la régression instituée, Payot, 1977).

Au même moment un ensemble de problèmes institutionnels et financiers (qui seront évoqués plus loin) nous amenaient à décider de ne pas poursuivre les activités d'animation au-delà des vacances de Pâques.

Les quinze derniers jours restant après le retour de la deuxième classe ont permis, grâce à l'introduction de la vidéo, à des séances d'atelier faites en coanimation (les animatrices françaises et les animatrices étrangères travaillant ensemble) et à un travail de production de textes par les enfants, d'ouvrir pour les uns et les autres des perspectives nouvelles particulièrement riches et positives.

Enfin, après l'interruption des activités, une série de réunions avec les deux instituteurs ont permis, au cours du troisième trimestre, un début de réflexion collective sur le déroulement de l'intervention.

DES IDEES, DES RENCONTRES

Ce qui nous a conduit à travailler dans une direction d'animation plutôt que dans une direction de méthodologie de l'apprentissage, ce sont d'abord quelques idées sur le langage, qui n'est pas tout simplement un outil de communication. Quand la communication n'est pas possible, il n'y a pas de langage. Il y a le silence, le silence de l'humilié, de l'opprimé, du laissé pour compte. Il y a la violence dans le silence. Il y a violence à ne pas entendre ce silence.

On peut considérer que les problèmes d'accès à la langue étrangère (le français) ne peuvent être résolus uniquement par des techniques d'apprentissage, qui reposent précisément sur des fondements théoriques où le langage est un outil de communication, est analysable en termes de structures, etc...

Bien sûr, ça peut marcher. Ca peut marcher sur tout et tout écraser aussi. Une fois que l'on prend conscience de cela, on se dit qu'il faut peut-être faire un pas de côté et poser les questions "à quoi se heurte l'enfant de travailleur immigré dans l'école française ? Qu'est-ce qui est écrasé ? Qu'est-ce qui n'est pas parlé ? Où sont les verrous à la communication ? Où est-ce que ça coince, parfois tant que ça donne un enfant qui va très mal (échec scolaire, problème psychologique grave, etc. Un jour, un enfant dans la cour de récréation de l'école ghetto de la cité de transit de Gennevilliers, au moment de rentrer dans sa classe de

préfabriqué, fait le geste, seul, sous notre regard "d'observateurs", "d'amis du maître", "de français curieux", fait le geste de frapper la pioche sur le béton en psalmodiant ces mots "c'est l'travailleur immigré, c'est l'travailleur immigré" Que nous disait-il ?

Le langage est un mode de sémiotisation particulier. Où est la langue maternelle de ces enfants ? Où s'enfouit-elle ? dans la pioche, dans le béton, reste-t-elle sur le seuil de la classe, classe qu'il aime d'ailleurs, classe où il est tranquille, à l'abri de mille adversités, mais au prix de perdre son identité, de ne jamais l'y trouver...

Alors l'essentiel, avant de lui donner, ou tout en lui donnant des repères scolaires, repères de l'institution, n'est-il pas de lui donner les moyens de se repérer dans sa propre histoire, dans ce qu'il connaît déjà mais qu'il tait tant : être arabe, être portugais, être immigré, être enfant, être garçon, être fille, ETRE JE...

Voilà les quelques idées qui circulaient entre nous, mais l'équipe s'est constituée et un travail a pu être mené à partir du moment où une série de rencontres se produisirent. Rencontre de personnes, rencontres de démarches. Rencontre avec notre collègue antillaise, Simone Lundgreen, rencontre avec un instituteur, Alain Bourgarel, cherchant à introduire une pratique pédagogique plus adaptée à ses élèves de l'Ecole de la Cité de Transit de Gennevilliers, rencontre avec le TAI (Théâtre Arabe dans l'Immigration) et avec Salah Souai un de leurs animateurs, qui mena avec nous un premier travail d'animation à l'Ecole Parmentier de Puteaux, rencontre avec Patrick Coasne et Catherine Jardon, enseignants dans cette école, très disponibles et très motivés à participer aux ateliers que nous proposions cette année, rencontre avec Margarida Teles, animatrice portugaise, et Malika Khadri, animatrice algérienne, qui se sont jointes à nous pour mener cette action d'animation dont nous tentons de rendre compte ici.

UN ATELIER MAGHREBIN DANS L'ECOLE

Propos recueillis auprès de Malika Khadri, l'animatrice algérienne.

"La première chose qui apparaît lorsqu'on rencontre ces enfants qui, pour la plupart, ont immigré récemment et viennent de basculer dans un autre monde, c'est leur violence. Violence qui est en quelque sorte leur mode de réponse à la violence d'un monde dont les significations leur échappent. Mon projet n'a pas été de faire disparaître cette violence à tout prix mais de donner aux enfants le désir et les moyens de découvrir d'autres outils d'expressions. J'ai refusé moi-même d'entretenir avec eux des rapports d'autorité. Bien sûr cela n'a pas été facile, mais j'ai voulu à chaque instant permettre des choix et permettre le développement d'une vie collective dans l'atelier. Il ne faut pas assassiner le

temps et exiger trop impatiemment des résultats, au niveau d'une production (du théâtre par exemple). Ainsi face à cette difficulté très grande pour chaque enfant d'écouter l'autre, tant il est sur la défensive et dans la revendication désespérée d'exister, j'ai proposé des jeux qui réclament une organisation collective tout en maintenant l'enjeu individuel de gagner.

J'ai cherché des jeux dans le souvenir de ma propre enfance, des jeux qu'ils ont reconnus pour avoir été les leurs et ceux de leurs frères restés au pays. Ainsi le jeu des babouches, où la violence sociale est rejouée. Le sort (par un jeu de pile ou face) fait sortir un sultant, un vizir et un voleur : alors, et alors seulement la société peut se mettre à fonctionner : le sultant décide du nombre de coups de babouche que le vizir devra donner au voleur. Dans ce jeu, le groupe a un rôle de régulation des relations interpersonnelles. D'autres jeux permettaient de faire naître peu à peu l'esprit de solidarité collective et de faire exister des liens positifs entre les enfants pour un objectif commun. A travers ces jeux, les enfants retrouvaient quelque chose de leur enfance, et, bien que tous n'avaient pas la même langue maternelle (kabyle, berbère, arabe), ils avaient en commun une même culture. L'atelier était un lieu où "le groupe culturel" se retrouvait, en tant que tel. Il fut le lieu où un certain nombre de chocs culturels vécus par les enfants purent être formulés. Ainsi c'est dans l'atelier que s'est manifesté de façon plus aigüe et plus claire qu'ailleurs un problème tel que celui de la mixité. Il y avait seulement deux filles (quatorze et onze ans) et chacune au début était terriblement gênée par rapport à l'autre, par rapport aux garçons, à moi-même. Elles sentaient chez les autres le rappel, implicite mais lourd, de la tradition. Chacune et chacun savait que la mixité était un ordre étranger, ils l'acceptaient comme tel, mais dans cet atelier pourquoi le reproduire ?

La question a pu m'être adressée par les enfants, ainsi que d'autres problèmes. Par exemple, un jour, à la suite d'une visite que la classe avait faite à la mosquée de Paris, l'institutrice avait proposé aux élèves de dessiner ce qu'ils avaient vu. Une petite fille portugaise avait mis des croix (symbole du crucifix) un peu partout sur sa mosquée. Les enfants maghrébins très choqués, sur le point de déclencher une dispute, s'adressèrent à moi, et nous avons pu mener une discussion sur les différences d'églises et de religions.

Mais un des faits les plus positifs vécus dans l'atelier fut sans doute ce travail de traduction que les enfants firent pour leurs maîtres, lorsque moi-même ou l'un d'entre eux, retrouvait dans son souvenir un conte arabe, le racontait. Ils étaient alors dans une situation intéressante où les rôles étaient renversés ; leurs maîtres avaient besoin d'eux pour comprendre, et ils s'aidaient mutuellement pour chercher la traduction la plus fidèle, pour faire passer les merveilles de l'histoire à celui (ou celle) qui n'y accédait pas directement parce que ne connaissant pas la langue arabe. J'ai l'impression qu'alors, leur langue et

leur culture étaient valorisées à leurs propres yeux. Ce n'était plus une "sous-langue" que les autres ignoraient mais une richesse qu'ils offraient".

RETROUVER LE GESTE

L'atelier théâtre : une démarche, des événements,
des questions soulevées dont on va tenter de rendre compte.

Des gestes très simples et le déliement du corps.

Dans les premières séances nous (une animatrice et un instituteur qui participe très activement à l'animation) proposons des exercices "d'échauffement". Il s'agit d'un entraînement à l'utilisation du corps pour représenter des sensations (chaud, froid, dur, mou...) des notions d'espace (petit, grand, lointain, proche..) pour exprimer des rythmes différents (lent, rapide...) des relations à l'autre (rencontres, séparation, dispute...) Il s'agit aussi de mimer des êtres et des actions (par exemple, jouer d'un instrument de musique, mimer des animaux et leur rencontre).

A tour de rôle, les enfants viennent jouer, découvrant de nouveaux rapports au corps, à l'autre, au groupe et chacun investit à sa manière.

Ainsi pour Joan, habituellement très agité, dispersé, c'est avec une intensité, très brève, mais très grande qu'il se concentre dans ce qu'il fait. Retrouvant l'intelligence de son corps, il a de fulgurantes trouvailles et va au-delà des consignes, se met à jouer un objet qui prend vie, un réveil matin qui dialogue (sans parole) avec le garçon endormi, un cendrier qui vient chercher lui-même les cendres, des cendres qui vont se jeter dans la poubelle. En classe peu d'élèves veulent travailler avec lui, ici on le réclame volontiers pour partenaire. Ou bien c'est José qui découvre le plaisir d'explorer l'ensemble de son corps pour traduire les rythmes saccadés, les ruptures, les surprises, qui semblent le traverser. Ou Francisco qui élabore des mimes très construits à partir du personnage de Charlot. Ou encore Ourdia qui est très fermée, très farouchement réticente au début, entrant pour la première fois dans un exercice d'invention de gestes auxquels doit répondre en miroir la voix d'un autre, se met à être tour à tour agressive, autoritaire, généreuse, et son corps se délie.

Ce premier type de travail a été important pour l'aider à un déblocage de l'expression, parce qu'il permettait d'être, le temps de l'exercice, le temps du jeu, dans le présent, d'exister dans le présent de son corps et de ce qui l'anime, de s'écarter pour un temps des codes habituels de la communication, codes déterminés par l'organisation souvent enfermante de l'espace social et relationnel

de ces enfants et véhiculés par le langage (quelle langue puis-je parler ? A qui puis-je parler arabe, portugais, où dois-je parler français ? Un espace nouveau d'expression se libérait. Un lien nouveau se créait entre les enfants et entre les enfants et les adultes de l'atelier.

Une structure d'échange à faire exister.

Deux bouts de moquette de récupération délimitaient, créaient un espace scénique dans lequel évoluaient l'enfant, le couple, le groupe acteur. En face, des bancs en demi-cercle rassemblaient le groupe spectateur. Les deux groupes de construisaient et se défaisaient tout au long des séances : à chaque exercice, improvisation ou sketch : nouvelle répartition. Bien sûr certains enfants ont vite fait de se maintenir dans l'un ou l'autre groupe. (ceux qui voulaient toujours jouer, et ceux qui ne voulaient jamais ou si rarement). Mais dans l'ensemble la circulation dans les deux lieux se faisait.

Les enfants du groupe spectateur manifestaient leur écoute en encourageant ceux du groupe acteur (applaudissement, silence attentif) ou en les rejetant (brouhaha, sifflement) ou encore en venant apporter leur soutien ou leur désaccord directement sur la scène, s'intégrant alors au groupe acteur.

Aller sur scène, c'était faire dire quelque chose, c'était être écouté, vu par les autres et peut-être compris, reconnu.

Bougemaa, jeune Marocain, fut le premier à nous faire comprendre qu'il était très heureux de pouvoir dire, raconter, revivre par le mime quelque chose venu de lui, lui qui ne parlait pas du tout le français et très peu l'arabe (sa langue maternelle étant le berbère). Il s'est mis à mimer le joueur de flûte et on aurait dit qu'il jouait vraiment et qu'il entendait sa musique dans sa tête et que le groupe spectateur l'entendait aussi tant règnait soudain un silence attentif.

La communication qu'instituait cette organisation des espaces et des groupes était rare au début, éphémère. Elle est devenue peu à peu plus nette, plus importante, faisant réellement circuler des éléments des expériences vécues par les enfants. Ainsi, par exemple, dans un moment relativement éclaté de l'atelier, sur proposition de faire une improvisation, deux filles, Ourdia (Algérienne) et Maria (Portugaise) viennent sur la scène. Elles s'assoient sur deux tabourets, face à face, elles ont envie d'utiliser cet espace mais ne savent pas trop quoi faire, elles se regardent, rigolent et disent, prêtes à se retirer "je ne sais pas quoi faire", qu'est-ce qu'on peut faire" ? La maître intervient alors et leur dit "c'est ça, continuez, c'est parti : et le groupe spectateur s'installe peu à peu, attend. Nous sommes à la veille du départ en classe de neige d'une partie de l'atelier, dont Maria. Ourdia prend alors un téléphone imaginaire et demande de

ses nouvelles à Maria "qui serait déjà à la montagne" et à partir de là, elles se mettent à se dire, à nous dire des tas de choses : à se parler du (à parler au) maître de leur rapport à lui, de son rapport à lui, de son rapport à elles, tel qu'elles le vivent, à se parler de leurs (à parler à leurs amoureux) etc. Le groupe spectateur écoute, interpelle parfois mais loin de les gêner, cela les encourage à continuer, très excitées qu'elles sont d'être si libres de parler, même le français en l'occurence.

Le théâtre de l'Ecole.

L'espace scénique était aussi, et bientôt surtout, le lieu où on venait rejouer des mécanismes d'oppression, des réalités vécues dont jusqu'alors les enfants avait fort peu de possibilités de se distancier un tant soit peu, pour se repérer, pour repérer leur place, leurs désirs, leurs potentiels de réponse. A la rentrée de janvier est apparu ce qu'on pourrait appeler la mise en scène de l'Ecole

Nous proposons au groupe d'imaginer des histoires qu'ils mettront en scène, d'en décrire les scénarios. Le travail se fait en classe avec le maître. Trois scénarios se dégagent, tous concernant l'école. Trois groupes se constituent et chacun va, en jouant son scénario, essayer de limiter un aspect de ce qui est pour eux l'espace social de l'école.

Dans un des sketches ils jouent leur appréhension des mécanismes d'oppression et de repression de l'école. La scène n'est pas réaliste, ils inventent et caricaturent des personnages (un maître brutal et des élèves qui s'amusent à répondre n'importe quoi à la question "3 + 5", l'un d'entre eux dort et rêve, puis finit par bâiller la bonne réponse tandis que le maître s'effondre devant une directrice appelée en renfort et qui ne trouve pas plus la bonne réponse que les élèves), mais ils crient par là très fort quelque chose de très réel qui les opprime dans cet espace social où ils sont relégués, l'école, sans tellement d'autres possibilités que celle d'être de "mauvais élèves" (titre de la pièce) et de "rendre fou" leur maître. Dans cette troupe, se trouvaient les quatre maghrébins récemment arrivés en France. Le maître est d'abord joué par José qui excelle et cabotine même, mais qui, à un moment donné, arrêt net et refuse, très préoccupé, de continuer à jouer ce rôle. Personne d'autre ne veut prendre la place. Leur vrai maître n'est pas comme celui-là et, en plus, il est présent dans l'atelier. Finalement le groupe "embauche" Francisco pour le rôle en raison de sa grande compétence en mime, mais aussi sans doute de sa bonne relation tranquille au maître, et José est tout à fait soulagé.

Dans un autre sketch, c'est l'espace social de la délinquance, la petite délinquance, qui est joué, c'est le "voleur de montre" dans les corridors de l'école, les rapports de violence entre eux dès que le regard de l'adulte surveillant, garant de la loi, n'opère plus. C'est la bagarre entre Abdallah et Francisco (l'Arabe et le Portugais) c'est aussi la réconciliation, le désir de se faire un copain qui se joue. A la fin, ils se serrent la main et s'embrassent. Est-ce céder à une normalisation ou est-ce l'expression d'un désir réel ?

Dans un troisième sketch, c'est une déclaration et une demande d'amour qui est faite aux maîtres, aux camarades, à l'institution, c'est aussi la demande d'élargir l'espace social au-delà des murs de l'école, c'est "les vacances de José" qui rêve en dessinant ses vacances, qui est félicité par son maître, donné en bon exemple, récompensé par un cadeau magique (une clé) qui emmène tous les personnages en voyage-vacances au Portugal. Ce sketch est créé par le groupe des filles. Toutes s'y donnent des rôles de garçons et tous les rôles sont de beaux rôles. Un seul rôle féminin : la femme de ménage ! Le groupe de filles est très constitué. Il leur arrivait au début de l'atelier de jouer avec les garçons, maintenant plus du tout, il y a une réelle tension entre les filles et les garçons. La revendication d'identité féminine gronde, cherche son mode d'expression, est apparamment plus forte ou plus énonçable que celle d'identité d'immigrée algérienne, portugaise, marocaine. "Je n'aime pas les garçons marocains, mais j'aime les filles portugaises" écrit Ourdia (Algérienne) dans un poème. Elle n'écrit rien des garçons algériens.

Le théâtre de la famille.

Nouvelle étape, l'animatrice propose de jouer des situations familiales. La consigne consiste à donner une situation où il peut y avoir conflit (par exemple : "c'est le soir, toute la famille est réunie à table, le fils (ou bien la fille) n'est toujours pas rentrée" et à demander aux participants de se choisir un des rôles et de jouer ce qui se passe. Après une première version, où sont mis en scène les rapports d'oppression, d'autorité, d'agressivité, l'animatrice propose de rejouer la scène mais avec une consigne supplémentaire "cette fois-ci, ça se passe autrement, ça finit bien". Chacun modifie alors son rôle et appréhende quelque part la nature des relations d'oppression, et surtout découvre le (ou les) moyens qu'il peut mettre en oeuvre (surtout pour le fils ou la fille) pour y répondre, pour les changer.

C'est la première fois que les garçons et les filles jouent ensemble, les filles des rôles de femmes (mère, tante, grand-mère) et de filles, les garçons des rôles d'hommes (père , oncle , grand-père) et de fils. Aucune confusion. Tous s'investissent énormément dans cette activité. Personne ne perd de vue qu'il est

sur une scène et exploite cette position au maximum, exprime sa vision du personnage qu'il joue sans restriction tout en maintenant une qualité de jeu théâtral. Le groupe spectateur est très attentif, au moment fatidique où l'oppression s'exprime (coups du père, refus, punition...) il réagit et certains donnent leur avis, ils interpellent les acteurs pour leur conseiller de faire ci ou ça.

Pendant cette période un débat sur les relations filles/garçons a lieu en classe à la suite d'un incident. Chacun et chacune s'exprime, donne son avis sur l'amour, sur l'agressivité des uns et des unes, sur ce qui doit se faire et pas se faire, sur ce qui doit être caché et ce qui peut être public, à l'école, dans la rue. Les avis sont très divergeants, mais le dialogue existe. C'est un exemple de résonance, d'écho très positif que l'atelier, et la classe se fond mutuellement et qui manifeste des articulations dans leurs démarches.

"Le théâtre de la famille" est réclamé au sortir de ce débat. Ce sont essentiellement les enfants portugais et Ourdia qui participent à ces productions. Les premiers vivaient avec leurs familles, et Ourdia vivait dans le foyer de sa soeur aînée. Les autres enfants maghrébins de l'atelier (tous les garçons entre 12 et 14 ans) vivaient seuls avec leur père, à l'hôtel. Pour eux la famille, avec le père, la mère, les grand-pères, oncles, frères, soeurs, c'était le pays, le retour au pays. Ils n'en étaient pas moins pris par ce qui se jouait, ils découvraient sans doute quelque chose de la vie de famille dans l'immigration. Mais ils ne pouvaient pas y participer pas comme ça, pas dans ces consignes là, pas en français.

Retrouver le geste, le langage du pays d'où je viens.

Une réelle communication s'établissait maintenant dans l'atelier. On pouvait aller plus loin et tenter de mettre en jeu cette communication elle-même, cette question de la parole, de la langue maternelle, on allait pouvoir la mettre en circulation.

D'abord dans une séance de l'atelier maghrébin, où l'animatrice maghrébine et l'animatrice française de l'Atelier théâtre expérimentent une coanimation : on fait du théâtre arabe dans l'immigration en quelque sorte. Le personnage Djaha est mis en scène, c'est un Djaha immigré qui ne comprend pas le français et se heurte à un restaurateur, un Djaha qui veut de l'harissa et à qui on présente de la moutarde... C'est aussi un Djaha qui parle français et fume des cigarettes avec son camarade et se heurte à la mère de ce dernier. A la séance suivante de l'atelier, une situation nouvelle est proposée "la visite de deux Algériens chez leurs cousine, Ourdia, immigrée en France. Les cousins ne pouvaient savoir le français, ils venaient d'arriver, ils parlent donc en arabe.

Au début, il y a un flottement chez les acteurs, et aussi chez les spectateurs, on ne sait pas trop, si on va oser, que vont dire les Portugais, et peut-être aussi

les animateurs, bien qu'ils nous y invitent ? Chez la cousine Ourdia, il y a la voisine Maria (Portugaise) il faut donc traduire. Le jeu scénique n'est pas très travaillé dans ce sketch mais tout est centré sur cette nouveauté de mettre en scène, en jeu, sa langue maternelle, d'obtenir l'écoute des autres. Le dialogue s'établit sur les pays réciproques, toujours traduit en français pour les autres (Maria, les spectateurs, les Portugais, les animateurs). C'est un premier pas. Chacun s'échange des nouvelles de son pays, si c'est bien, quand il compte y retourner.

Aussitôt une autre situation s'impose, celle du retour dans son village, dans sa ville, son pays, sa famille. Nous avions les costumes de l'animation de l'an dernier (des burnous, des robes arabes, des foulards...), deux enfants se proposent, un peu inquiets demandent "qu'est-ce que je dois faire ? La réponse est simple, "tu le sais mieux que moi, tu fais comme ton père, ton oncle, ton frère". Et c'est un moment de grande intensité où les deux gamins se mettent à recréer sous le regard attentif de leurs camarades la réalité d'un village maghrébin au moment de la prière, les gestes dans leurs moindres détails, les mots dans leur rythme, les chants...

C'était la dernière séance de l'Atelier théâtre. Nous étions à la veille des vacances de Pâques, le groupe vidéo (cf. ci-dessous) était entré en action et filmait la scène. La bande fut diffusée quelques semaines plus tard devant une cinquantaine d'enfants, l'un deux, un garçon algérien d'une autre classe, qui n'avait donc pas participé aux ateliers, vient à un moment glisser à l'oreille de l'animatrice de l'atelier théâtre "la prière, on ne doit pas jouer la pièce, la prière, c'est sérieux."

Il avait été choqué, et en même temps il voulait en parler à quelqu'un qui, parce que française, bien qu'adulte, manquait d'information et à qui il se devait d'expliquer. Un débat nécessaire...

Mais l'action devait s'arrêter là et le reste est pour nous un point de suspension. Il n'y a pas de conclusion à tirer, mais simplement quelques mots.

Cette dernière phase du travail, où les éléments de la culture d'origine des enfants sont mis en scène de façon plus élaborée n'a pu être qu'amorcée. Le manque de temps (l'action s'est arrêtée fin mars) en est une cause, mais il y en a d'autres.

Ainsi la structure adoptée des 4 ateliers fut cloisonnante. Nous l'avons considérée comme nécessaire et elle l'était au début, elle a permis aux enfants de se retrouver entre eux, de se servir de leur langue comme d'un langage tandis que dans le cours de langue il s'agissait plutôt d'un objet d'étude. Mais nous n'avons pas su, tant les structures sont contraignantes même celle dont on est promoteurs, modifier assez tôt ce cadre et travailler plus tôt en coanimation animatrices maghrébine/française, portugaise/française.

Il y a aussi la démarche même suivie dans l'atelier qui ne pouvait être accélérée outre mesure. En effet, il est nécessaire d'opérer des détours si l'on veut permettre à ces enfants et adolescents immigrés d'exprimer, de communiquer, de faire connaître leurs expériences, leurs réalités. Ces expériences sont complexes et comme toutes les expériences elles sont particulières. Et il ne s'agit plus de chercher à comprendre l'Enfant immigré, mais il s'agit d'écouter Joan, Maria, Bougemaa, Farid de suivre ces respirations, ces rythmes singuliers. Et lorsque le langage constitue un noeud, en tant qu'il signifie un choix "pipé" entre une langue maternelle à garder pour soi et une langue française à acquérir, il est peut-être utile de s'adresser d'abord au corps. Au corps à qui l'école, s'adresse si peu, qu'elle fait plutôt taire que parler et qui, bien souvent, comme les langues maternelles d'ailleurs, se trouve relégué dans l'expression de la violence et de l'agression, dans la cours de récréation ("le défouloir").

Et enfin, on pourrait dire aussi qu'il faut donner le temps pour que le "je" de chacun émerge, entre l'espace école et l'espace famille, et que doivent d'abord s'actualiser pour l'enfant des éléments de son vécu de ses deux espaces sociaux, avant qu'il puisse énoncer quelque chose de plus enfoui, quelque chose de son passé d'enfant, né, aimé, construit ailleurs et aussi quelque chose qui pèse, son devenir, son devenir de travailleur. Les nouvelles lois édictent que trois années de scolarité sont nécessaires pour l'obtention d'une carte de travail...

UN ATELIER PORTUGAIS DANS L'ECOLE

Propos recueillis auprès de Margarida Teles, l'animatrice portugaise.

Interrogée sur les effets de sa pratique d'animation auprès des enfants, l'animatrice portugaise répondit par cette formule lapidaire : "un silence qui produit une grande écoute".

Ferveur, silence. Celle qui est là présente devant vous, qui tantôt vous parle, ou ne vous parle pas, tient un autre langage : autorise à la fois à "exister", à sortir des catégories où la société et l'école vous enferment : immigré, élève portugais - à exister en étant tout simplement soi-même. Présence aussi d'un interlocuteur pour qui tout redevient naturel, : parler, mimer, jouer, être un enfant.

"Je ne sais pas ce que c'est que la culture portugaise" disait-elle, ce que je leur apporte, ce que je leur offre, c'est un instant gratuit, être une fois avec d'autres comme les autres."

Plutôt que d'acquérir ou de recueillir un savoir culturel de l'adulte sur leur propre communauté, ses traditions, ses coutumes, son histoire, ses modes de sentir et de penser, ce qui était proposé aux enfants, à partir du dénominateur commun, la langue portugaise - c'était "de vivre quelque chose de communautaire", d'ac-

tualiser par la mise en jeu du corps et de la langue des modes de relation que ne permet pas une situation d'apprentissage de la langue.

Consciente, et avertie de la pauvreté d'expérience des enfants, liée à leur situation socio-économique, elle cherchait simultanément et sans relâche, à ouvrir des voies d'accès à leur imaginaire, au cours d'exercices, d'improvisations, de danses, de lecture de poèmes.

Permettre à l'imaginaire d'exister, reconnaître et soutenir le désir des enfants d'être soi et d'être autre, comme le jour où, et pour l'une des fêtes, ils décidèrent de fabriquer totems et masques indiens, de mettre en scène une cérémonie d'initiation parce qu'ils avaient vu, avec leurs maîtres, un documentaire sur les Indiens d'Amazonie.

Dur questionnement pour les adultes éducateurs et pédagogues, pris au piège des contradictions produites par l'école, et qui attendaient, sans oser le formuler, des échanges portant sur des éléments "spécifiquement" portugais; questionnement sur le regard porté sur l'enfant, corseté dans ses oripeaux d'élève et d'immigré.

Etre animatrice, travaillant avec des chercheurs et intervenant dans le cadre d'un projet, c'est accéder à un pouvoir tel qu'il permet d'être entendue parce que perçue comme étant moins immigrée que le collègue, professeur de portugais ou d'arabe, autre immigré dans l'école. Ecole, qui fonctionne encore trop souvent à l'image d'"une société qui utilisant l'immigré, aimerait utiliser le travailleur sans rien avoir à connaître de l'homme, sans être en rien embarassé par l'homme" (7)

ANIMATION ET VIDEO

Le projet de départ (cf. note 5) prévoyait l'introduction dans l'école d'un matériel vidéo léger, avec pour objectif de faciliter ou d'accélérer un certain nombre de processus d'expression.

Concrètement, celà s'est passé de la manière suivante :

Début janvier, pour chacune des deux classes, une présentation du matériel donne à tous les enfants l'occasion de manipuler la caméra, de se voir et de voir les autres sur l'écran.

Janvier-février : j'utilise le caméra pour filmer des moments de classe et d'ateliers afin de conserver des traces de ces activités et d'habituer les enfants à la présence de la caméra.

Mars : c'est le moment-clé. Alors que l'une des classes est en classe de neige et que l'ensemble de l'équipe d'animation prépare avec l'autre classe une série

(7) - Abd el Malek Sayad in "Usages sociaux de la culture des Immigrés".

sorties (la Mosquée, le Zoo, la Tour Eiffel, un foyer socio-culturel...) certains enfants demandent spontanément à filmer à ma place. Au cours d'une réunion de coopérative de la classe, qui se tient dans le café du père de l'un des enfants, la caméra passe ainsi de mains en mains.

A partir de là, la proposition est faite de constituer un "groupe vidéo" dans la classe. Au cours de deux séances d'une heure les six enfants intéressés apprennent le fonctionnement du magnétoscope et de la caméra et font des exercices systématiques qu'ils ont l'occasion de réinvestir lors des sorties en filmant la Tour Eiffel ou les animaux du Zoo.

Puis c'est le pari, fait en commun avec l'instituteur de la classe, de laisser le groupe fonctionner de manière autonome, c'est-à-dire sans animateur et sans que l'instituteur puisse intervenir sur le plan technique, car il s'est délibérément abstenu de s'initier lui-même au fonctionnement des appareils. La seule suggestion que je fais aux enfants est de ne pas hésiter à employer leurs langues maternelles s'ils en ont envie.

Le résultat est que quelques jours plus tard les enfants ont filmé trois bandes d'interviews et de reportages : dans leur classe, dans la classe parallèle, revenue de classe de neige, dans les ateliers d'animation, dans une classe de "petits en train de faire des gâteaux avec leur maîtresse, au cours de la fête finale enfin, qui réunit les deux classes concernées par l'animation autour d'un goûter et de disques. Le moins qu'on puisse dire est que la qualité de ces productions est évidente (meilleure, sur le plan technique, que ce que j'ai pu filmer moi-même pendant la période précédente). Quant au matériel, il est en parfait état.

A défaut de pouvoir rendre compte ici du contenu des bandes filmées par les enfants (8) nous proposerons les trois éléments de réflexion suivants :

- Le pari de la confiance faite aux enfants leur a permis d'assumer correctement
  - leur responsabilité technique et matérielle
  - le fonctionnement de leur équipe (avec, par exemple, une répartition spontanée des tâches en fonction des désirs et des compétences de chacun d'eux)
  - un rôle d'animation réel auprès des autres enfants, complémentaire de celui des "animateurs" adultes et allant peut-être plus spontanément qu'eux vers le décloisonnement et la mise en rapport des activités, les interpellant par là sur leurs limites à cet égard.

Ceci ne remet-il pas quelque peu en question une certaine conception de l'assistance ou du "soutien d'enfants dits "handicapés sociaux" ?

- Spontanément, là comme pour les autres activités d'animation, ce sont les "bons" élèves, les plus actifs "en classe", qui s'intéressent d'abord à la vidéo, nouveau moyen d'expression mais aussi support d'un certain type de pouvoir.

---

(8) - Nous en avons fait un montage d'une heure en trois parties (BELC 1979)

Renforcement des inégalités entre les enfants ? Mise en cause du pouvoir institutionnel des adultes ? Faute d'une expérience plus longue, qui aurait permis par exemple l'existence de plusieurs groupes d'enfants autour du matériel, ces problèmes ne peuvent être qu'évoqués ici.

- Passage du français au portugais dans l'interview d'un "petit" qui ne comprend pas tout de suite. Interviews en portugais ou en arabe entre enfants parlant bien français. Dans un sketch en arabe, apparition du français pour traduire à un enfant portugais ce qui vient d'être dit. Sur ce plan les bandes filmées par les enfants sont significatives d'une utilisation des langues non pas en fonction de l'exigence scolaire (en "classe" on parle français ; au cours d'arabe on "apprend l'arabe") mais de besoins réels ou d'envies authentiques dans des situations diversifiées. N'y a-t-il pas là manière à réflexion quant au processus, souhaité en principe par tout le monde (9), de "valorisation" des langues d'origine ? Que nous ayons senti le besoin d'"autoriser" explicitement l'usage des langues maternelles montre à l'évidence qu'on est encore loin du compte !

DES CONTES ET DES JEUX D'ECRITURE

Des contes

Des contes et des jeux pour divertir, éveiller la curiosité, stimuler l'imagination. Un moment gratifiant d'écoute et de mise en jeu de soi. Plaisir d'être ensemble et de faire pour deux adultes, une institutrice, une animatrice et une quinzaine d'enfants, cinq maghrébins, sept portugais, deux cambodgiens, un français dont trois filles pour douze garçons, parmi ces derniers quatre adolescents et un grain de pastèque...

Le conte a été "agi" avec le groupe d'enfants au niveau d'une "proposition" qui se situait à trois niveaux :

- se mouvoir dans un univers dont le matériau permettait l'accès à un "dire de sens" avec d'autres et pour d'autres, et, par là même, se situer par rapport à un ensemble de valeurs proches. Celles-ci demeurant néanmoins suffisament distanciées dans l'intemporalité du "Il était une fois..."

- être à la fois soi et, par le jeu des identifications et des projections être tous les autres aussi : Hadidan l'orphelin, Bedoce, le fils d'un roi paysan, Mahmed le fils du sultan, Carochinha, Djaha, Gilda ou le Prince Maure de Loulé, Alzira la rusée et le fils de Meltem. Etre et réussir sa vie.

- jouer avec le matériau du conte, avec ses émotions, avec son imagination.

---

(9) - cf. circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, in B.O. du Ministère de l'Education n° 31 du 7 septembre 1978.

Cette proposition a rencontré un écho chez les individus et auprès du groupe dans son ensemble. Mais c'est parce que le groupe s' était mis à exister à partir de ses intérêts, de ses conflits, de ses préoccupations : les rapports fille/garçon, les relations parents/enfants, l'amour, la sexualité, la quête de celui-ci, la reconnaissance de celle-là, le statut social du dominé, la part de rêve secrète de chacun, qu'elle a été enrichissante aussi bien pour les adultes que pour les enfants.

Les contes : Hadidan, Carochinha, La Grenouillette, la Légende des Amandiers, le Chant des Flûtes abordés avant le départ en classe de neige ressortaient à une double préoccupation. Présenter d'une part des types de réponses aux problèmes qui affleuraient au travers des comportements garçons filles dans la classe, l'atëlier, l'école. Il s'agissait d'introduire à des images de la femme et de l'homme, de situer les rôles et les statuts qui leur sont assignés dans des contextes culturels précis mais aussi de repérer ce qui les transcende : l'immuabilité d'un sentiment, la qualité d'une relation. Soutenir par ailleurs le plaisir de dire déclenché par les formules des contes. C'est l'intérêt pris aux manipulations langagières, l'aisance et le plaisir manifestés qui nous déterminèrent à choisir un conte portugais la Carochinha dont la structure formelle repose entièrement sur une succession de rythmes et d'assonnances. Le conte de la Grenouillette rythmé par des cocasseries "grenouille, grenouillette, m'amour mes amourettes", "grenouillette, gargoulette, grogoulette" permit de poursuivre ce travail de libres associations.

Après le retour de la classe de neige et la fin des sorties, nous avons au travers de trois contes préféré centrer l'investissement imaginaire sur des personnages populaires. Nous les avons choisis parce qu'ils étaient, dans la tradition, porteurs à la fois de valeurs culturelles et d'un message spécifique à un groupe, et porte-paroles au travers des siècles de la contestation de l'ordre social. C'est le cas pour Djaha. dans Le Nouveau Créateur d'Hommes il rappelle à l'industriel occidental les valeurs fondamentales dans lesquelles se reconnaît l'Islam "nous ne fabriquons pas des choses mais des personnes", avec le sourire ironique sur soi-même et l'enjouement qui caractérise une forme de l'humour arabe. Les aventures de Djaha et de son âne disent la colère et la révolte du peuple contre une société de classes hiérarchisée, dont les notables s'enrichissent à ses dépens et l'oppriment. L'autre figure est Alzira, la portugaise, qui incarne des valeurs typiquement paysannes. C'est au-delà des frontières l'identique dénonciation de l'injustice, la même tentative de renversement, à son profit, des rapports de domination. Enfin la figure de l'Immigré du Conte Allemand (10) qui

---

(10) - cf. Histoires d'Immigrés, trad. Nayab Yölal, p. 12. Publication C.N.D.P. Migrants.

au travers du récit d'un départ et d'un retour, fait entrevoir des réalités plus cruelles, plus immédiates, moins faciles à vivre. Pendant toute cette dernière période, au cours de laquelle l'animatrice intervenait aussi dans les ateliers de langue d'origine, les enfants s'approprièrent les personnages pour les rapprocher d'autres qu'ils connaissaient et dont ils se mirent à réinventer les aventures. Certains enfants les intégrèrent à des scénarios en leur attribuant leurs propres expériences : Djaha dans le métro aux prises avec les machines dévoreuses de tickets : Djaha au restaurant, dans l'avion qui le transporte en France. Ils mirent en scène les relations vécues au sein de la famille : rapports d'autorité entre soeur aînée et soeur cadette, entre un père, une mère et ses enfants. Lors de la dernière animation interculturelle, on assiste au cours d'une improvisation sur le conte à un renversement de la relation dominant-dominé dans le cadre des ateliers : Alzira et ses filles allèrent chercher, en guise de poules, le maître et l'animatrice, tous deux français, pour les tuer et les passer à la casserole !

Identification à des figures certes mais aussi dépassement de cette identification à la recherche de son être propre. Etre son propre héros avec son histoire, ses moments forts, ses fantasmes. Bien davantage que les contes, des jeux de langage en furent les incitateurs. L'important n'était pas de communiquer mais de s'énoncer pour un autre "soi-même", "au regard de son désir"

Des jeux

L'introduction de contraintes formelles d'écriture sous forme de règles du jeu comme, par exemple des embrayeurs, des matrices : "Si je dis Portugal, Algérie, je pense, je vois, j'entends, je sens..." - "Les autres, moi" - "J'aime, je n'aime pas", des cartes du Tarot (11) ; d'autres jeux tirés du conte comme "Je serais, je partirais à la recherche de...., en chemin je rencontrerais... etc", la possibilité donnée à un fonctionnement d'une parole sans enjeu autre que de se faire plaisir, de s'amuser, constitueraient-elles des détours suffisants pour dégager une parole de la série des cloisonnements qui la maintenaient prisonnière ? Et, à partir du moment où la parole n'est plus sommée, avant même d'être énoncée, de signifier quelque chose qui entre immédiatement dans le processus de la communication ordinaire, quelle est-elle ? De quoi parle-t-elle ? Quand la langue utilisée peut être à la fois sa langue maternelle et le français, au gré de son plaisir et de ses possibilités, qu'advient-il ? Proposer d'autre part des jeux de langage et d'écriture après le moment du conte c'était introduire une démarche radicalement différente, en contradiction apparemment totale avec celle qui avait eu lieu jusqu'alors : lire, décrypter des significations culturelles. C'était passer d'une

(11) - Cf. F. Debyser et C. Estrade "Le Tarot des mille et un contes". L'Ecole, 1977

activité fondée sur la mémoire pour restituer un ensemble de connotations partagées par le groupe de référence à une activité d'imagination visant à créer des significations. Serait-ce accepté par le groupe, dans son ensemble ? Serait-ce gratifiant ?
Telles étaient les questions que soulevait ce moment d'expression différent.

Nous dirons aujourd'hui que le jeu n'est pas une attitude évidente par rapport au langage, même chez des enfants. Difficulté extrême à se laisser aller à rêver sur des mots, à jouer avec eux, à associer, à se risquer au libre jeu des connotations dans une langue où la réalité sanctionne vivement les écarts par rapport au sens commun. Bien que nous nous attendions à rencontrer des difficultés pour la mise en route de manipulations langagières en français, nous ne pensions pas nous heurter aux mêmes en langue maternelle. Censure. Qu'en était-il de l'imaginaire si commumément prêté aux enfants ! Il fallait trouver à mettre en branle les rouages d'un fonctionnement de l'imaginaire. Les formules d'ouverture et de clôture des contes, les émotions suscitées par les thèmes, les personnages, le "meccano" (12) du conte constituèrent les éléments essentiels d'un déblocage. Nous ne procéderons pas à l'inventaire des techniques de créativité utilisées, nous nous contenterons d'indiquer à titre d'exemple quelques réalisations qu'elles ont permises en essayant de les mettre en relation avec leurs conditions de productions.

- les formules d'ouverture

C'est à partir de la rencontre avec la formule "era uma vez..., kenne fi... il était une fois...", à partir d'un rythme et de sonorités, que se déclencha quelque chose de l'ordre d'un jeu associatif purement verbal. Immédiatement, jaillirent des comptines en langue maternelle, des bouts rimés inventés ou retrouvés, des fragments de romances telles qu'on les trouve dans les feuillets des colporteurs au Portugal. Réflexe créateur retrouvé parce que ancré dans la réalité d'une pratique culturelle vivante pour des ruraux immigrés au Portugal. Des propositions de "jouer à ce jeu" nous engagèrent dans une série d'activités où était investie la langue maternelle. Parmi les productions en français réalisées à partir d'une contrainte rythmique et sonore librement choisie, celle-ci, amorcée par deux adolescents, l'un maghrébin, l'autre portugais, lors d'une séance, mais achevée plus tard :

Dans la ville de Puteaux
De la bagarre dans l'eau
A côté du chateau
Deux, trois coups de couteau
Le Noir tombe dans l'eau
Mais dans l'eau des crapauds
Pas besoin de drapeau
Le blanc met son chapeau
S'en va sur sa moto

(12) - cf. V. Propp : Morphologie du conte, Seuil, 1965-1970 et quelques autres.

A partir d'un investissement des mots, quelque chose se découvre et s'exprime. Un sens jaillit, celui qui crie l'expérience de la violence et du racisme. Pour arriver à cette production, il a fallu des jalons. Par exemple :

- La recherche des significations des prénoms. Un travail d'associations s'est amorcé par la mise en relations des significations du prénom Hadidan, "celui qui a la force du fer", et des éléments symboliques du conte, attributs, actions, qui les désignaient.

- Un jeu d'assocations verbales sur le dur, le froid, le coupant, le tranchant, le fort, et son antithèse, l'arrondi, le doux, le chaud prolongea le premier travail.

- Un jeu de mime sur le thème de la destruction de maisons faites de matériaux différents fut proposé.

- Une entrée "subjective" enfin dans le monde des associations à partir de la recherche des significations des prénoms dans le groupe et de leurs connotations permit la première série d'associations spontanées en langue maternelle et en français.

- les thèmes inducteurs

La légende des Amandiers raconte comment une princesse venue du Nord, butin de guerre d'une razzia normande, et exilée au royaume des Maures du Portugal est sauvée du mal inconnu et mortel qui la ronge en découvrant la soudaine blancheur des amandiers en fleurs. Don miraculeux de l'amour que lui porte le prince maure. L'émotion, le silence tendu l'envahissement progressif de la nostalgie du pays perdu m'amenèrent à proposer un jeu fondé sur des associations de sensations. Au départ il y eut un texte puis très vite d'autres sur la même matrice, aussi forts et bouleversants, chacun portant la marque de la singularité d'une énonciation.

> "Quand je pense à Rabat, je vois des maisons, ma maison, des jardins, des animaux sauvages, des lions, des oiseaux très grands avec des ailes immenses, et le terrain de football à côté du souk et de la piscine. Je me sens léger, j'entends chanter des garçons. Ce qui me manque le plus, c'est le soleil, sous le soleil, moi et mes amis, nous allons au bord de la mer... J'y reste cinq jours puis je retourne au village. Je fais une fête avec mes amis et ma famille. Il y a de la musique, et des limonades et des bonbons. Je suis très content, je me sens léger, léger."
>
> Ahmed

Ainsi, par le jeu d'une identification, identification de soi à l'autre, un processus est engagé par lequel s'identifier à l'autre devenait en même temps s'identifier soi-même, se découvrant soi en tant qu'autre.

- les personnages et le "meccano" du conte

Les matrices proposées et calquées sur les structures du conte, l'identification à un personnage choisi donnèrent lieu à des productions en français et en langue maternelle, qui, au fil des tentatives renouvelées, témoignant d'une intégration de l'imaginaire dans sa relation au réel et au symbolique. Le personnage était utilisé comme support d'une expérience sociale et tremplin pour l'imagination créatrice. Lent processus au cours duquel on assiste à la mort du personnage mythique au profit de la naissance d'un sujet qui s'affirme :

"Je serais Goldorak
Je viendrais de l'espace
J'aurais des cheveux longs
Je me mettrais en Ocutaris et en Goldorak
J'aurais une planète rouge
Je combattrais Idagosses
Et je gagnerais
Je voudrais me marier avec Venuzia
Et avoir deux fils
Je rencontrerais une pièce en or et
Je la garderais pour moi
La pièce d'or se transformerait en beaucoup d'argent
Je la donnerais à Idagosses pour arrêter le combat
Et le robot Goldorak mourrait.

Armundo

Dans le même temps, d'autres démarches s'effectuèrent. Ainsi Abdallah, berbère marocain retrouvait un conte qu'il aimait et sollicitait l'aide de l'animatrice pour écrire en français l'histoire de "L'Homme qui grandissait toujours". Le travail minitieux d'écriture, la recherche d'effets de style, de formules rythmés nous incitent à avancer qu'il s'agissait chez lui d'un appel à une double reconnaissance : reconnaissance de son groupe culturel minoritaire et affirmation de son appartenance à la communauté dont la langue était absente, mais aussi reconnaissance de sa valeur propre. Peut être avant tout appel à la reconnaissance de son propre désir.

Ainsi les jeux d'écriture, de par la liberté qu'apporte le jeu (usage de la langue de son choix, mise en scénarios de ses rêves), de par le plaisir de "se montrer", d'avoir la possibilité d'être et de se trouver permirent d'accéder à un "dire de sens".

Conte, culture et identité

Il nous est difficile, compte tenu de la brièveté de l'expérience d'avancer quelques certitudes sur la justesse voire le bien fondé d'une démarche qui se proposait d'aider à la constitution de repères culturels. Beaucoup de questions et quelques constatations tant pour l'activité conte que pour les jeux d'écriture.

Néanmoins, alors que nous formulions notre hypothèse de travail en termes de "valorisation de la culture d'origine", que nous nous interrogions sur les moyens à mettre en oeuvre pour "valoriser", que nous parlions de l'étayage que constitue la connaissance de cette culture dans la construction de l'identité culturelle, nos pratiques d'animation nous ont fait confronter à ce seul et unique problème réel : comment en tant que pédagogue et animateur prendre en compte l'expérience que l'enfant ou l'adolescent s'est déjà constituée, c'est-à-dire comment intégrer ces expériences constitutives de la personnalité dans une démarche ouverte qui vise à soutenir la construction d'une identité ?

Parmi ces constatations celles-ci : certains traits culturels partiels, coutumes, rites, pratiques, comportements ont été effectivement repérés. Ils faisaient l'objet d'une explication à l'intérieur du sous-groupe d'appartenance, dans la langue maternelle. Des significations diverses leur étaient attribuées ; puis elles étaient ensuite traduites à l'autre sous-groupe. Ces significations s'exprimaient toujours à partir des expériences individuelles que le groupe prenait en compte. Les enfants éprouvaient un réel plaisir à expliquer et à écouter. Expression d'un groupe qui avait un effet stimulant pour l'autre groupe culturel qui se mettait à entrer en scène avec ses valeurs propres. Echanges interculturels parce que les différences venaient à être situées voire resituées historiquement selon le cas (par exemple les Maures au Portugal). L'on se découvrait différents, de cette différence qui n'est plus tout à fait celle des stéréotypes et des catégories attachées aux injures "Portugais", "Arabe".

Ce travail a permis par ailleurs d'amorcer chez certains un questionnement auprès des adultes, parents, dépositaires des valeurs et des traditions de la communauté en vue de préciser les significations demeurées floues. Des compléments de réponses furent apportés dans l'atelier et dans la classe. Ils sont venus, pour la plupart, au début, des enfants qui manifestaient le plus vivement leur attachement à leur langue et à leur culture.

De fait l'intérêt porté par les enfants à cette sorte d'activité plaide en faveur de la nécessité d'offrir des cadres socio-culturels de référence différents de ceux proposés par la culture dominante, que ce soit la culture française ou celle des medias. Ils fondent en effet la possibilité d'échanges et de communication vraie entre enfants de cultures dominées, entre enfants et adultes d'une même communauté.

Par ailleurs en situation scolaire les effets d'un travail de repérage sur les processus d'apprentissage ne nous semblent pas négligeables. Des interventions en langue maternelle devinrent de plus en plus fréquentes pour verbaliser une expérience au cours de laquelle s'était effectué un début de conceptualisation. Le concept (il s'agissait des opérations de la culture du maïs) et son champ d'appli-

cation étaient d'abord évoqués en langue maternelle, puis transposés au contexte français afin d'en vérifier l'exactitude. A partir de là des concepts directement donnés en français furent acquis et assimilés.

En ce qui concerne l'utilisation de ces repères culturels (qui faisient l'objet d'une réappropriation) au plan de l'imaginaire, nous avons peu d'indices pour affirmer qu'ils constituent des éléments importants quant à son fonctionnement. Nous disposons d'un récit inventé par trois maghrébins à partir d'une image fantastique, une chouette, maison et phare à la fois, qui nous fait assister à la transformation de l'animal en palais oriental. Le héros s'y avance au travers de salles pavées de mosaïque, richement décorées de tapis, de tableaux, de divans, pour venir se reposer près d'un bassin où jaillit un jet d'eau. S'agit-il là d'un motif du conte intériorisé ou de bien autre chose ?

Peut-être aurait-il fallu qu'ait déjà eu lieu chez l'enfant une intégration positive de sa différence et de celle de son groupe pour que l'imaginaire puisse jouer librement avec des repères culturels autres que ceux d'un stéréotype. Cette intégration nous paraît possible à condition que la langue maternelle, des contenus et des pratiques culturelles soient pleinement reconnus et pris en compte à l'école et que cesse le silence entretenu sur elles. Que peut encore dire un enfant de façon à être entendu à partir d'une culture méconnue et doublement dominée ! Culture dominée par des valeurs françaises et par des schémas d'identification diffusés à l'échelle planétaire par les medias. Les textes témoignent de la prégnance des images dominantes. Lors de la troisième tentative d'écriture le héros mis en scène n'était ni la maîtresse, ni la directrice, ni Marchais, ni Giscard, ni Mitterand, ni Spidermann mais un Je. Celui-ci de l'enfant qui se situe au travers d'une double expérience : celle acquise dans son pays et celle acquise en France. Construction d'une identité au travers d'un double cadre de référence et d'expérience. Son pays, plus précisément les paysages, les êtres qui hantent la mémoire et l'imaginaire : champs, promenades dans la neige, glace, soleil, village, maison - chaleur des relations vécues au sein de la famille et dont on garde la nostalgie : famille, amis, école, mère (dont souvent l'enfant maghrébin est séparé) - Le présent, d'autre part, le cadre où se déroule une expérience dans laquelle se nouent, de nouvelles relations avec tel adulte, tel ou tel enfant.

A partir de l'évolution de certains enfants, au cours de l'expérience, des repères se constituaient pour les adultes. Ils découvraient au travers de l'intérêt nouveau des enfants combien des activités pouvaient devenir signifiantes pour les uns et pour les autres. Ainsi, Maria, timide, silencieuse, repliée sur elle-même osait écrire des poèmes en portugais dans le même temps où elle maîtrisait son expression en français pendant les séances de jeux d'écriture ; elle était

à même de traduire pour l'adulte un ensemble de significations qu'elle avait perçue dans un conte. Peu à peu à partir d'un changement de statut qui s'était introduit dans la distribution des savoirs, les adultes percevaient leur aliénation à des catégories enfermantes de maître, d' élève. Des interlocuteurs se découvraient A partir de là un regard différent était porté sur l'enfant. Regards plus attentifs à saisir des manières de penser, de sentir, de dire, propres à une culture, à un individu situé socialement mais aussi pris dans une histoire et des relations interpersonnelles. Tous adultes et enfants, découvraient la part d'engagement personnel que comporte toute parole dans le procès d'une communication authentique.

A PROPOS DE L'INTERRUPTION DES ACTIVITES D'ANIMATION A PAQUES : LA STRUCTURE D'ANIMATION COMME FACTEUR DE CHANGEMENT OU COMME ANALYSEUR DU FONCTIONNEMENT DE L'INSTITUTION

Nous l'avons dit au début de cet article, les différentes modications apportées au cadre scolaire par notre intervention se voulaient facteurs de changement. Une brève évaluation sur ce plan, bien que forcément subjective (partiale ?) nous paraît indispensable pour terminer.

Si nous reprenons les éléments indiqués au début de cet article, nous contatons une évolution positive.

- au niveau de la collaboration entre "chercheurs","animateurs" et instituteurs puisqu'on peut parler, au moins pour la dernière période de l'action, d'un début de véritable coanimation des activités.
- au niveau de l'éclatement des classes et de l'enrichissement apporté par la présence dans les ateliers d'élèves de deux classes différentes.
- au niveau du travail d'équipe, réel au moins ponctuellement pour telle séance d'atelier ou même tel moment de "classe" préparé et mené en commun par deux ou trois personnes.
- au niveau de la mini "équipe éducative" à laquelle chaque enfant avait à faire, ceci pour trois des quatre activités qu'il était amené à suivre (la classe et les deux ateliers ; pour ce qui est du cours de langue cf. ci-dessous), puisque les instituteurs étaient présents dans les ateliers et les animateurs présents dans la classe (avec quelques difficultés provenant de la contradiction de ce point, qui nécessitait en principe un "roulement" dans les ateliers brassés, et les précédents qui induisaient plutôt des "couples" instituteur/animateur stables).
- au niveau de la sensibilisation des autres maîtres de l'école, puisqu'à Pâques les conditions, en ce qui concerne les motivations, étaient réunies pour étendre les activités d'animation à d'autres classes.

- au niveau, enfin et surtout, du statut des "cultures" en présence et de leurs rapports. Mais cela est au centre d'autres passages de cet article !

En même temps apparaissait une série de difficultés ou d'incidents caractéristiques au triple niveau

- des relations : difficultés de contact entre les deux instituteurs ou entre tel ou tel animateur par exemple,

- de l'organisation : problème autour des autorisations de sortie, de l'horaire de la cantine...

- de la structure institutionnelle : l'impossibilité de travailler réellement avec les professeurs d'arabe et de portugais, pris entre leur intérêt pour l'animation, leurs directives, le fait qu'ils travaillaient sur plusieurs établissements et leur situation "marginale", à bien des titres, dans l'école ; ou bien : l'évolution des rapports entre l'Inspection Départementale, la Municipalité et le B.E.L.C. lorsque sont apparues des difficultés pour le paiement des animatrices ; ou bien encore : les effets provoqués par la mise en place d'une structure de concertation non hiérarchisée, celle des réunions hebdomadaires de l'équipe, à côté du conseil d'école.

La contradiction entre ces problèmes accumulés, qui se traduisaient par des tensions croissantes au sein de l'école, et les résultats obtenus dans les activités d'animation a bel et bien abouti à ce qu'une expérience prévue pour durer jusqu'à la fin de l'année s'arrête à Pâques. A partir du moment même où, en effet, de l'avis des participants, les objectifs visés jusque-là avaient été largement atteints : continuer n'avait d'intérêt que dans le sens d'un élargissement de l'action qui, à son tour, n'était possible qu'avec de nouvelles modifications dans le fonctionnement de l'école. Hors, ces modifications, la structure de pouvoir interne à l'école, rigidifiée par les conflits apparus depuis le début de notre intervention, n'avait plus la souplesse nécessaire pour les assumer.

Autrement dit : Nous aurions pu, après Pâques, poursuivre l'action en deça des limites institutionnelles désormais atteintes ; mais ceci n'aurait pu se faire, pour les participants, que dans la résignation. Nous aurions pu également tenter, malgré tout, d'aller plus loin ; mais ç'aurait été choisir l'affrontement et aller à court terme vers une interruption cette fois brutale du travail. Dans un cas comme dans l'autre c'étaient d'abord les enfants qui en subissaient les conséquences. C'est pourquoi (pour des raisons qu'on pourrait dire d'ordre pédagogique) la non-poursuite de l'expérience a été décidée d'un commun accord entre les instances engagées.

Autrement dit encore : l'introduction même du changement dans l'institution a servi de "révélateur" (d'analyseur) de son fonctionnement réel, faisant apparaître de plus en plus clairement les limites à ne pas franchir. Limites comme toujours situées dans l'ensemble : économie (qui paie qui ?) - politique (quels sont les

rapports à l'"autre") qui constituent et traversent toute institution et chacun de ceux qui y participent.

En tout cas, l'"accueil de la différence" que nous (chercheurs, formateurs, animateurs, "étrangers" avons vécu dans cette situation nous questionne, sur nos propres limites (par exemple à nous faire comprendre ou à comprendre tel ou tel interlocuteur), sur les limites aussi d'une école particulière, pourtant ouverte et prête à accueillir des expériences de toutes sortes (sans cela nous n'aurions pu y travailler deux années de suite). Il nous questionne surtout plus fondamentalement sur les limites de ce que l'institution scolaire française et nous-mêmes dans la mesure où nous sommes dans l'institution, ou l'institution est en nous) peut supporter en fait de changement pour "accueillir" cette "différence" bien plus radicale : l'enfant immigré.

Pierre LOWY
Micheline MAURICE
M. Gabrielle PHILIPP

VIDEO ET FORMATION

L'objet principal de ce texte est de présenter l'une des démarches poursuivies dans le cadre d'une recherche-action sur l'utilisation de la vidéo en situation de formation menée au B.E.L.C. au cours de ces dernières années. Conçu comme un simple document de travail il se centre sur l'analyse d'une séquence filmée à la vidéo dans le cadre d'un atelier mixte (formateurs-stagiaires) qui s'est constitué au cours du stage long de formation de conseillers pédagogiques 1975-76. Il a été repris pour l'essentiel dans un ouvrage collectif paru au début de cette année (1)

Le document comporte quatre parties : une brève présentation de cadre de travail (A) et des indications sur les problèmes abordés dans l'atelier antérieurement à la réalisation de la séquence filmée (B) apportent les éléments d'informations minimaux nécessaires à la lecture d'une transcription de cette séquence (c) et à celle de l'analyse proprement dite (D)

---

(1) P. Lowy, M. Maurice, M.G. Philipp, Formation et Vidéo, ou d'une petite envie qui devient un grand projet. Compte-rendu d'expériences en formation dans une institution pédagogique, BELC, 1977, 206 p.

A - LE CADRE

1) L'atelier Vidéo-Formation est un groupe de recherche qui réunit des membres "permanents" du BELC et des stagiaires actuellement en cours de formation dans cet organisme. Le travail du groupe est donc à situer à l'articulation des deux activités principales du BELC, à savoir : la recherche appliquée à l'enseignement du français langue étrangère, et la formation d'animateurs et de conseillers pédagogiques au cours de stages organisés pour un public d'enseignants français et étrangers. Aussi tenterons-nous de préciser le cadre institutionnel du travail dont nous rendons compte en évoquant tout d'abord les problèmes qui se posent à ces deux niveaux :

- Le travail en vidéo-formation entre, par ses objectifs, dans le cadre d'une recherche portant sur la formation de formateurs en pédagogie, entreprise depuis deux ans par une équipe de permanents BELC qui se sont notamment donné pour tâche d'explorer les possibilités d'utilisation de la vidéo dans les stages de formation. La constitution de cette équipe, marquée par une remise en question - à partir de positions "institutionnalistes"- des pratiques de formation antérieures n'a pas été sans provoquer, au sein de l'institution BELC, un certain nombre d'interrogations dont les effets continuent partiellement à se faire sentir ; notamment, l'unanimité n'est pas faite quant au rôle que peut jouer au BELC, à côté des recherches en linguistique appliquée et en didactique des langues qui y sont traditionnellement poursuivies, une recherche qui, parce qu'elle porte sur les problèmes de méthodologie de la formation, "interpelle" l' ensemble des chercheurs du BELC, dans la mesure où ils sont également formateurs dans la pratique des stages.

- En même temps, ce travail s'inscrit dans le cadre du stage long de formation de conseillers pédagogiques 1975-76. La formule choisie pour ce stage correspond à la volonté d'articuler les activités de formation sur la réalité des travaux et du fonctionnement de l'institution BELC, c'est-à-dire de tenir compte centralement dans les options formatives retenues de l'originalité institutionnelle d'un organisme de formation et de recherche (2). C'est ainsi qu'étaient prévue à l'origine la constitution d'"ateliers" mixtes, réunissant formés et formateurs en groupes de travail intégrés aux activités de recherche en cours au BELC. Il était entendu que les différents ateliers devaient prendre en compte les besoins de recyclage des participants et que, d'autre part, la réflexion sur le fonctionnement du groupe de travail et sur son insertion dans le stage et dans l'institution BELC faisait partie intégrante des objectifs de chaque atelier. En outre,

(2) cf. dans le présent recueil : Eléments pour une réflexion sur le travail en formation.

la situation de formation globale du groupe stage devait être prise en charge collectivement, dans des séances hebdomadaires, dites de "recentration" (séances d'organisation ; séances de réflexion sur l'insertion professionnelle des stagiaires, séances d'"analyse du processus de formation").

- Ce schéma, après avoir fonctionné effectivement pendant le premier trimestre du stage (octobre-décembre 1975) a été remis en cause, début janvier, par l'ensemble des stagiaires ceux-ci estimant que la vingtaine d'"ateliers" qui leur étaient proposés et qui correspondaient à autant de projets de travail de permanents BLEC, projets pour la plupart individuels, parcellaires et avec des objectifs de production. Ils se sont en conséquence constitués en deux groupes de travail autonomes, travaillant en fonction de projets différents et selon des modalités différentes ; le premier dans une optique de recyclage méthodologique assez classique, avec intervention de permanents BELC à la demande ; le second - dans un renversement significatif des perspectives du premier trimestre demandant, et obtenant, la participation à part entière de permanents à un projet de nature plus complexe avec comme premier objectif une réflexion sur la nature de la relation de formation. La question reste posée de savoir s'il s'agit là de l'échec ou non de l'option prise au départ. Simplement, comme éléments de réponse à cette question, on serait tenté de dire que l'évènement met en évidence ce qu'il en est, à ce moment précis de l'automne 1975.

  - de la recherche au BELC, de sa nature fragmentaire et éclatée
  - du passage d'un travail individuel tel que le pratiquent dans leur majorité les permanents du BELC à une structure de travail collectif déterminée par le cadre "atelier".
  - de l'articulation recherche/formation lorsqu'elle se réduit à la participation des formés aux projets des formateurs, ce que les premiers vivent comme une "exploitation" de leur force de travail" alors même que les seconds se plaignent de voir leurs échéances mises en questions par le "poids du stage"

Mais en même temps on ne saurait ignorer les effets positifs du parti-pris d'ancrage du stage dans la réalité institutionnelle du BELC qui détermine la possibilité pour les stagiaires de prendre position par rapport à des objets réels (les recherches en cours, les productions prévues, l'organisation du travail en fonction de ces recherches et de ces productions), d'accepter ou de refuser ces objets en fonction de leurs propres enjeux, d'engager à partir de là une négociation réelle avec les permanents et, pour cela, de se constituer en groupe(s) autonome(s) - quitte à risquer à leur tour les conséquences de leur prise de pouvoir, dont la moindre n'est pas, la suite l'a montré, la rigidification groupiste.

2) A l'intérieur de ce cadre, la place de l'atelier Vidéo-Formation dans le stage peut encore être précisée par les éléments suivants :

- L'atelier regroupait, au premier trimestre, trois formateurs français, membres de l'équipe de recherche en formation (deux femmes et un homme) et quatre stagiaires, trois Français et une Polonaise (arrivée tardivement au stage, elle ne s'était jointe au groupe qu'à la troisième séance).
- Les objectifs du groupe, tels qu'ils avaient été présentés en début d'année par les formateurs, prévoyaient une double orientation : utilisation de la vidéo comme instrument d'observation, la recherche étant centrée sur l'étude de "la subjectivité en acte dans l'observation", et utilisation de la vidéo dans une pratique institutionnelle que le groupe pourrait impulser au cours de l'année dans le stage. De ce double point de vue, l'atelier, dès l'abord, se donnait comme objectif explicite un travail sur/avec les autres ateliers et le stage dans son ensemble, ce par quoi il déterminait sa position particulière dans l'organisation du stage. Cette position reproduisait partiellement celle de l'équipe de recherche en formation dans l'organisation BELC (au BELC tous les chercheurs sont également formateurs, mais les problèmes de formation constituent en outre l'objet même du travail de l'équipe de recherche en formation), et n'échappait donc pas aux interrogations que suscite cette équipe ("légitimité" de ce type de recherche par rapport aux fonctions du BELC, "compétences" des membres de l'équipe par rapport à cette recherche).
- La relation formateurs/formés dans l'atelier était surdéterminée, dès l'origine, par le fait que les formateurs du groupe étaient en même temps animateurs des séances d'analyse du processus de formation organisées pour l'ensemble des stagiaires (cf. chap. 12)
- Au moment des changements dans la structure du stage évoqués ci-dessus, l'atelier vidéo-formation était pratiquement le seul à refuser d'abandonner ses activités, pour des raisons multiples, mais d'abord sans doute parce qu'il avait acquis pour ses membres une existence réelle, avec un projet et des modalités de travail assumés collectivement. Il continue actuellement de fonctionner comme équipe de recherche autonome, à côté des deux groupes qui existent depuis la scission, et cela bien que ses membres stagiaires se répartissent dans ces deux groupes.

Cet ensemble de facteurs (très simplifiés ici) a fait de l'atelier vidéo-formation un lieu relativement privilégié d'émergence des problèmes relationnels, organisationnels et institutionnels déterminés par la situation de formation propre à ce stage. D'autre part, les contraintes liées à la technique utilisée (fonctionnement du magnétoscope), à la formule du stage (intégration des stagiaires à une recherche en cours), et à la volonté du groupe de faire précéder (et, plus

tard, d'accompagner,) toute intervention sur d'autres groupes par une réflexion sur son propre fonctionnement, ces contraintes ont largement contribué à ce que dans la phase de mise en route dont nous rendons compte ici, la recherche se soit faite en grande partie à partir d'un travail en autoscopie.

B - INDICATIONS SCHEMATIQUES SUR LE TRAVAIL DU GROUPE VIDEO-FORMATION ANTERIEUREMENT A LA REALISATION DE LA SEQUENCE PRESENTEE EN C

I - Objectifs partiels poursuivis pendant cette période

1) Initiation à l'emploi des appareils.

2) Entraînement aux différentes phases du travail (préparation de l'enregistrement ; enregistrement ; visionnement et analyse de l'enregistrement).

3) Constitution du groupe en équipe de travail mixte, à l'intérieur du stage (traitement des problèmes "relationnels" ; constitution d'une base "théorique" commune ; élaboration d'objectifs pour la suite du travail).

II - Modalités

- Réalisation de séquences magnétoscopées de 10/20 mn, tous les participants étant amenés, par roulement, à se trouver "devant" et "derrière" les appareils.
- Alternance : Production / Réflexion à partir des séquences réalisées, visant à prendre en compte les objectifs ci-dessus et leur intégration.

III - Quelques problèmes soulevés

1) Initiation à l'emploi des appareils

- Comment relier l'initiation "technique" et une sensibilisation à la spécificité de la vidéo, qui réside notamment dans la possibilité d'un visionnement et d'une analyse immédiats ?

- Comment prendre en compte les sentiments différents et ambivalents qui se manifestent pendant cette période : désir/angoisse devant des appareils qui, dès qu'on y touche, produisent des images, donc du "sens" ; angoisse/désir de se voir et d'être vu par les autres ; désir/angoisse des formateurs devant la nécessité d'une appropriation par les formés d'un savoir qui devient pouvoir des formés sur les formateurs (ceux-ci, dans le cadre d'une équipe mixte, étant aussi "exposés" que ceux-là à se voir et à être vus) ?

- Place respective du matériel lourd (deux caméras et régie : problèmes de communications/relations/pouvoirs dans l'équipe "technique" - centration sur le groupe liée au matériel fixe) et du matériel léger (une seule caméra : autonomie, possibilité de déplacements, mais maîtrise technique plus difficile et travail isolé du caméraman).

- Relations : formateurs/formés/technicien, en rapport avec des conceptions pédagogiques et une connaissance de la technique utilisée (sur le plan théorique/pratique/esthétique) différentes, ces étant liées aux statuts/fonctions/rôles des uns et des autres.

- Résultante de tous ces éléments dans des investissements différenciés et, en conséquence, des rythmes également différenciés dans l'appropriation du matériel.

2) Les différentes phases du travail

- Objectifs de l'observation par la vidéo : entente préalable ? dans l'équipe technique ? (3) dans le groupe entier ? modification des objectifs pendant l'enregistrement ?

- Type de situation enregistrée : entente préalable ou non, avec ou sans l'équipe technique, sur le contenu de la séquence ? discussion sur thème ou conversation libre ? modification de la situation de départ pendant l'enregistrement ? importance de l'improvisation ?

- Modalités de visionnement : diversification en rapport avec les intentions au niveau de l'observation, au niveau de la discussion - interrelations entre ces intentions - modifications en cours de route - consignes de visionnement ou non - fonction de visionnements successifs - distinctions et interrelations entre les aspects techniques, le contenu, les réactions pendant le visionnement.

- En fonction de tout cela, problème : subjectivité/objectivité et relations complexes de ce problème avec le problème : intentionnalité/non intentionnalité dans l'observation par la vidéo.

3) Constitution du groupe

- La vidéo est à la fois objet et moyen de travail de recherche, mais aussi, dans cette première phase, objet et moyen de constitution du groupe en équipe de travail. Comment arriver à éviter :

- le piège d'une centration trop rapide sur les autres, piège de la technologisation (mise en "grille", pseudo-objectivité de la caméra) masquant le double désir/pouvoir de ce qu'on pourrait appeler l'"inspectorat" et le "voyeurisme"?

- à l'inverse, le piège d'une centration/enfermement du groupe sur lui-même, "nombrilisation" qui masquerait les problèmes de relations aux autres et l'incapacité d'assumer l'objet de travail autour duquel le groupe s'est constitué?

---

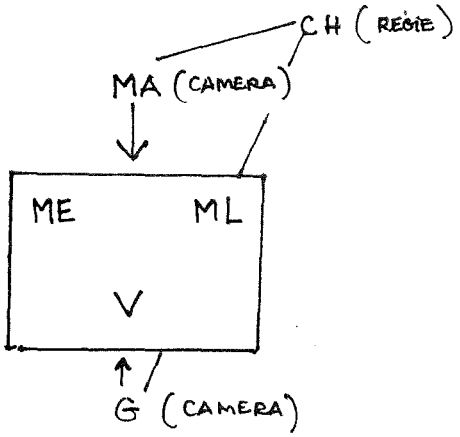
(3) Nous appelons ici "équipe technique le sous-groupe avec le matériel "lourd" trois personnes, par roulement chargé de filmer la séquence.

- Il s'agit d'une équipe mixte. La vidéo permet-elle et comment
  - de traiter les problèmes relatifs à la constitution du groupe (formateurs/formés, hommes/femmes, français/étrangers) ?
  - de faire apparaître la situation du groupe dans le stage - et la présence du stage dans le groupe ?
  - d'aborder le problème de la liaison : formation-information-recherche-production, en relation avec les options du stage, le projet du groupe de recherche en formation, les projets des groupes en présence (BELC, stagiaires) et des individus ?
- Dans quelle mesure cet ensemble constitue-t-il -au-delà de la poursuite des objectifs partiels de la période de mise en route de l'équipe - une première approche des objectifs de recherche de l'année ?

Nous nous proposons, dans ce qui suit, d'illustrer un aspect de la démarche suivie, par la transcription et le commentaire d'une séquence réalisée pendant cette période. Son contenu est, comme on va le constater, assez particulier. Nous l'avons choisie parce que, en dépit de ce contenu et peut-être grâce à lui, elle a donné lieu au premier travail d'analyse véritable tenté dans l'atelier vidéo-formation.

C - TRANSCRIPTION DE LA SEQUENCE

Il s'agit d'une séquence d'une durée d'environ 15 mn, réalisée le 2 décembre 1975. Elle mettait en présence six membres du groupe sur sept, à savoir les deux formatrices : Micheline (dans ce qui suit : Me) et Gaby (G.), les trois stagiaires français : Christian (Ch), Michel (Ml) et Vincent (V), et la stagiaire polonaise Monica (Ma). Les participants étaient disposés selon le schéma suivant :



L'objet de la séquence est une conversation libre, différente en cela des discussions enregistrées précédemment, qui portaient sur des problèmes d'observation et de formation choisis au préalable. A l'origine de ce changement, la proposition d'un stagiaire (V) qui visait à permettre un échange dans lequel les stagiaires se sentiraient davantage "sur un pied d'égalité" avec les formateurs.

De plus, alors que l'essentiel des discussions post-tournage avait porté, jusque là, sur la phase d'observation/enregistrement, la décision avait été prise d'accorder plus d'importance, cette fois-ci à la phase de visionnement et d'analyse. Par ailleurs, et nous y reviendrons, les séances précédentes avaient été marquées d'une part par l'arrivée de Ma dans le groupe, d'autre part par des discussions assez vives sur l'interprétabilité des paroles et attitudes enregistrées sur leur valeur de "signes", discussions provoquées par M1. Signalons enfin que V est Corse, de même que Françoise, la femme de M1, également stagiaire et membre, à ce moment-là, de l'atelier Micro-Enseignement. La transcription qu'on va lire tente de rendre compte d'un type de conversation qui se caractérise par le fait que les interventions très souvent, se superposent : les participants non seulement se coupent la parole, mais parlent en même temps. D'où, dans ce qui suit, les lignes pointillées : elles délimitent le déroulement du/des discours dans le temps ; lorsqu'elles encadrent plusieurs énoncés, ceux-ci sont donc à lire simultanément.
(Le signe (...) indique un ou deux mots inaudibles) :
(au début de l'enregistrement on voit V et M1 feignant de se lever et, derrière, Ma s'installant à la caméra. Un peu plus tard G rejoint Ma pour lui donner des explications techniques, avant de retrouver sa propre caméra ; on entend vaguement la voix de Me parlant avec Ch)

V : ça y est, ça y est ... ah bon il faut qu'on se lève
M1 : faut quand même pas déconner

V : pour que ça marche !
M1 : qu'on se lève... tu nous fait lever main-

M1 : tenant !
(rires)
Me : alors attention ....
M1 : que ça se reproduise plus, je
G : parlez un peu

M1 : voudrais pas me lever une deuxième fois pour rien
V : (raclement de gorge, chante) Oh toi

V : Monica, j'ai perdu la raison, il s'agit d'un amour...
M1 : c'est très beau les

M1 : chansons d'amour corses c'est très, c'est
(voix de Me) : oui, ce sont les vraies
V : oui

M1 : très sauvage, très vieux
Me (en s'installant) : Bon, allez Messieurs,

Me : on cause de quoi ? un peu à bâtons
V : ben, on cause de comment causer là ...

Me : rompus Me : à bâtons rompus ?
Ml : un peu à bâtons rompus
V : oui V : oui, à bâ-

V : tons rompus, non ? enfin, naturellement si on
Ml : oui, un peu à bâtons rompus

V : a un thème qui vient on peut en parler
Me : oui, mais on a dix minutes,

Me : hein, on fait la même chose que la dernière fois, enfin, on fait

---

Me : des séquences courtes parce que, sinon, après, de se regar-
Ml : oui

Me : der (...) de temps en plus et ...
Ml : (baillement sonore)
V : non mais enfin ce qui compte

V : c'est pas ce qu'on dit, c'est comment on est, enfin c'est ...
Me : oui, mais on

Me : est différemment si on s'accroche sur un thème
Ml : ben
V : bon oui mais jus-

V : tement, c'est ça le ... ce que je voulais dire tout à l'heure

---

Ml : ben, il faut s'accrocher sur un thème, en fait tu as raison

---

V : tu crois ?
Ml : ah oui, il vaut mieux, mais sur un thème comme tu

Ml : disais
V : bah, je sais pas moi, j'avais pensé à la régionalisation,

---

V : il y a autre chose, mais enfin ...
Me : prenons la régionalisation

Me : mais ... tu veux prendre ça parce que tu as des choses à dire

---

Me : là-dessus ? (rire)
V : non, pas du tout enfin oui j'ai enfin j'ai des

V : choses à dire bien sûr, mais enfin, euh, c'est un peu artificiel,

---

V : on choisit un thème pour parler quoi ... même si on dit pas des

---

V : choses très, tellement intelligentes, c'est pas ...
Me : c'est pas grave

V : c'est pas très important, ce qui est important ...
Ml : c'est pas obligatoire

Ml : d'être intelligent ... ce qui compte, c'est de parler ... ou de se

---

Ml : taire ... c'est le comment parler et comment on se tait, c'est le

---

Ml : signe il nous
V : oui
Me : tu vas pas nous ramener à cette discussion hein !

V : ramène aux moulins à vents ?
(rires)
Me : (...) moulins à vents

Ml : tiens, à propos ! vous savez que ... ya une petite fille qui
V : oui

Ml : a été enlevée la ...
Me : oui, dans un super-marché, c'est, c'est éton-

Me : nant cette histoire
V : (...)
Ml : et ce matin y a la mère qui a parlé

Ml : sur RTL ... et elle a parlé aux ravisseurs, elle a dit, euh, met-

---

Ml : tez-vous à ma place et cetera et cetera, et rappelez-vous que

---

Ml : aujourd'hui le 3, le 2 décembre ma petite fille devait ... rece-

---

Ml : voir un moulin à vent ... un moulin, elle a dit un moulin
V : comment ça, je com-

V : prends pas ?
Ml : on devait lui acheter un moulin aujourd'hui
V : ah oui !

Ml : alors moi, j'ai dit à Françoise : à chaque moulin de la capitale

---

Ml : il y aura un poulaga qui va surveiller ...
Me : (rire) ah oui ... dans le

Me : magasin de jouets, dès qu'il y a quelqu'un qui ... elle a fait
V : ah oui ! V : oui

Me : exprès, c'est les flics qui ont dû lui souffler ça !

Ml : peut-être, moi j'ai pensé à ça ... et peut-être pas, voilà, voilà

Ml : un signe !
Me : ça ... si on allait effectivement acheter un moulin ?

V : oui on verrait bien ce qui se
Me : on verrait bien ce qui se passe

V : passe, oui
Me : tu vois ... il faudrait que ce soit ... toi par

Me : exemple ! J'trouve que tu as une gueule de ravisseur
Ml : Orenga par exemple ! (rires)

Me : t'arrives comme ça tu sais ... (...) euh, tu sais avec l'air de

---

Me : pas savoir qu'est-ce que c'est un moulin, et tu dis : j'voudrais
V : j'ai l'air d'un ravisseur ?!
Ml : oui ... l'air d'un ravisseur

Me : un moulin s'il vous plaît (rire) chtoc ! ! menottes aux mains ! (rire)

Ml : t'es foutu Orenga !
Me : alors après on arrive en disant : mais enfin
V : non, mais je met-

Me : ça n'a rien ... un imperméable
V : trai un imper, je mettrai au moins un imper ... Ml : non,

---

Ml : non, mais ta gueule suffit ! pas un borsalino, alors
Me : non
V : un borsalino

Me : là, ça en fait trop
V : non ? ah bon
Ml : non, ta gueule suffit ...

Ml : des yeux, tu, tu joues un peu ...
Me : tu joues un peu des yeux

V : J'ai le regard hagard !
(rires)
Ml : tu as le regard à acheter des mou-

Ml : lins toi, pour les petits enfants que tu as enlevés
(court silence)
V : ah bon ... pour les petites filles...

V : tu m'en diras tant, je savais pas, je m'étais jamais vu sous cet

---

V : angle là ... (...) un petit peu à l'écran (...) m'observer
M1 : c'est très possible,

M1 : c'est très possible ça pourrait t'arriver non, moi
V : hein ? mais toi aussi ! toi aussi !

M1 : ça pourrait pas m'arriver parce que j'aime pas,
V : pourquoi ?
Me : oh !?

M1 : j'aime pas spécialement les enfants pour me faire chier avec les
V : tu as déjà bien enlevé Fran ...

M1 : enfants des autres (rire) oui,
V : tu as déjà bien enlevé Françoise !

M1 : mais, c'est pas avec un moulin tu vois ...
V : à sa mère ! tu l'as ravie ! (silence)

V : non mais, qu'est-ce que tu veux, tu sais, à la télé tu as toujours

---

V : des films où y a des ravisseurs, des dingues, des fous
Me : ça donne

Me : des mauvaises idées ... ces histoires ...
V : c'est incroyable, ça donne des mauvaises idées, oui

Me : (rire) Madame Bouzigue (rire) c'est vrai !
V : non, mais je déconne

V : pas ! alors on fait tout un cinéma sur le film porno ...
Me : la violence

V : et puis à la télé toute la journée tu vois des types qui tuent,

---

V : qui violent, qui qui qui
Me : non ça, il y a pas tellement de types

Me : qui violent à la télé ...
M1 : et alors il y a des tas de types qui

M1 : trouvent des combines dans les romans policier les romans
V : (...)

M : policiers qui trouvent, qui affinent leur
Me : oui, ça c'est vrai

M1 : technique grâce au roman policier ... et y a euh, et, euh, j'ai
V : hm

M1 : écouté aussi dernièrement à la radio, il y a un commissaire qui

---

Ml : a dit, on lui posait la question : comment vous êtes arrivé à ar-

Ml : rêter ce type là ? il a dit : je vais
Me : qu'est-ce qu'il a dit ?

Ml : pas vous donner la façon dont j'ai mené l'enquête parce que les

Ml : journalistes vont encore le piquer et ça va encore donner des

Ml : idées aux voleurs ... ce qui donne, tu comprends, c'est à double

Ml : tranchant ça, parce qu'à ce moment-là, euh, la façon dont on mène

Ml : les enquêtes ça va être secret, l'arbitraire le plus total va ...

V : y a combien de temps qu'elle a été enlevée celle-là ?
Ml : y a pas

Ml : longtemps ... dans un super-
Me : hier, avant hier, je crois, ou hier ...

Ml : marché, c'est le cinquième, sixième de, dans cette ville ...

V : enfin, je sais pas, je sais pas s'il y a une relation ...
Me : ah bon, et on les a retrouvé, les autres ?
Ml : en sept

Ml : ans, en sept ans
Me : moi, à mon avis, tu sais, elle a pas été enlevée du tout

Me : hein ! simplement elle, elle était toute petite tu
V : parce qu'il y a eu ...

Me : sais, et elle a quitté la main de sa maman et je crois qu'elle
V : oui

Me : a dû se faufiler derrière les trucs de boucherie-charcuterie ! (rire)
Ml : (rire)

Me : on ne sait pas, mais à mon avis, il a dû lui arriver malheur ! (rires)

Me : je t'assure, ils font pas tellement gaffe, les cadences sont infer-

Me : nales dans ces trucs de charcuterie, ils auront vu un bout de chair

Me : rose et hop là !... moi je crois, dans un super-marché, il y a que ça qui

Me : peut arriver ... j'imagine
Ml : ça a l'air très simple de piquer

Ml : des gamins !
V : j'étais en train d'y penser, l'autre jour je passais

V : justement devant un étal de boucher, je vois le type sur sa viande

---

V : et je me disais : au fond peut-être qu'il pense au film de Cayatte :

V : Nous sommes tous des assassins (en riant)
Ml : (rire)
Me : hm, vous avez pas vu,

Me : non c'est, je pense à ça... le truc de Pasolini, le film de Paso

---

Me : lini ? mais il est pas sorti peut-être ? si, il est sorti,
Ml : pas encore
V : je sais pas

Me : enfin il y a eu la grande première
Ml : il est sorti en grande premiè-

Ml : re
Me : oui
V : enfin j'ai vu des extraits à la télé, sur le fascisme

Me : Brrr ! hm ça a l'air d'être
V : sur la, sur les, Sodome et Gomorrhe
Ml : hm

Me : dur, je crois ... très très dur ! pouh !
V : oui probablement
Ml : qui est-ce

Ml : qui a vu de Pasolini : Les mille et une nuits ?
Me : non, j'ai pas vu

Ml : il paraît que c'est extra aucun ?
V : j'en ai vu aucun Pasolini non, aucun
Me : ah bon, mais j'ai entendu (...) qui

Me : disait ... si, moi j'ai vu ... c'est très beau oui ! enfin ceux que
Ml : c'est bon ?

Me : j'ai vu en tous cas, mais je les ai pas vu tous
Ml : et L'arbre

Ml : de Guernica, vous l'avez-vou ? L'arbre de Guernica
V : (demande une cigarette à Me) ... sinon il faut que je me lève et
Me : comment ?

V : je dois sortir du champ de la caméra
Me : c'est un film de Pasolini ?
Ml : non c'est un film de ....

V : (se préparant à allumer sa cigarette au briquet de Me) de Arrabal

Me : ah bon !
(silence pendant que V allume sa cigarette)
V : merci, non

V : mais justement, à propos de cette petite fille, je sais pas s'il

V : y a une relation de cause à effet, je te demandais, parce que di-

V : manche dernier, il y avait un film sur, euh, une gosse qui était

V : enlevée à la télé, oui oui, et alors on voyait, c'était
Me : c'est pas vrai !

V : l'école, on voyait, y avait une école et puis, euh, à la sortie de

(pendant ce récit, on voit Ma à la caméra, en plan fixe)
V : l'école, il y a un type qui prend la petite fille et qui part avec,

V : enfin il y a tout le truc, alors, les parents, réactions des pa-

V : rents angoissés et cetera, les flics ... moi je me demande si effec-

V : tivement, non tu l'as dit en déconnant, enfin sur le ton de la con-

V : cierge, mais c'est vrai, je crois que, je crois qu'il y a des gens

V : qui ...
Me : oui, ça leur fait des ... ça leur donne des idées (...)
Ml : (...)

Ml : entretenir malgré tout ça doit
V : (...) oui
Me : ça entretient, oui c'est ça

Ml : entretenir la névrose, la psychose, euh, la cassure, la violence
Me : oui, ça c'est vrai

V : non, c'est à dire que ...
Ml : si, ça l'entre ...
Me : je crois pas que ça la provoque, mais ça, ef-

Me : fectivement ça l'entretient
Ml : ça peut l'entretenir
V : non mais

V : surtout ça permet de la matérialiser en fait
Me : oui, oui, c'est vrai !
Ml : oui, ça la con-

Ml : crétise vous savez que l'ennemi public numéro
V : c'est-à-dire que ...

Ml : un, là, je sais, pas celui qui, le grand gangster, le super

---

Ml : gangster Villoquet a été arrêté, arrêté alors qu'il
V : Villoquet a été arrêté

Ml : écoutait à la télévision un film sur ...
Me : qui c'est ça, le grand

Me : gangster Villoquet ?
V : il regardait la brigade anti-gang un film qui s'appelle
Ml : La brigade anti-gang

V : La brigade anti-gang, dimanche s'dimanche, hier soir, non dimanche soir
Me : il a été arrêté chez lui ?
Ml : chez lui, peinard à

Ml : la télé ! alors, comment a-t-il été arrêté ? ben, y avait un type,

---

Ml : je, je crois que c'était un Corse d'ailleurs, qui était à la pri-

---

Ml : son depuis des années et dernièrement il avait obtenu de sortir
V : c'était pas un

V : Corse ! c'était pas un Corse !
Ml : quatre jours par semaine et comme

Ml : ce Corse, c'était l'ami de Villoquet ... eh, eh, eh,
Me : (...) bah, tu parles !

V : c'était pas un Corse j'te dis !
Ml : je te dis qu'il avait un nom

Ml : corse moi, c'était peut-être un Italien (rire)
Me : oh !!
V : (rire) un Italien

V : qui a un nom corse, tu crois que ça existe ?
Me : et ben, c'est pareil

Me : enfin, tu sais bien ! (rire)
Ml : les racines, les racines pour les

Ml : mots sont un peu les mêmes ... Milano, ma femme s'appelle Milano

---

V : oui, mais ta femme, à Bonifacio ils sont pas Corses hein !

Ml : c'est vrai ! ils sont Bonifaciens !
Me : ils sont quoi ?
V : à Bonifacio ils sont ils sont Bonifa-

V : ciens, ils sont Bonifaciens non, non je
Me : tu es de Bonifacio toi ?

V : suis de Bastia oui
Me : tu es de Bastia ? je connais pas Bastia !

Ml : et tu te rends compte, ce truc-là, c'est cousu de fil blanc cette

---

Ml : histoire moi, j'y crois pas !
Me : c'est un peu cousu de fil blanc, le mec il l'a donné,

Me : tout bêtement ! quoi ?
Ml : mais non, mais c'est pas ça, en plus

Ml : c'était enfin, le type qui sort de prison quatre jours par semaine,

---

Ml : qui va dire bonjour à son copain Villoquet ... il sait, le type en
Me : le grand gangster

Ml : prison, il sait qu'il va être pisté, il va pas aller chez Villoquet,
Me : mais enfin ...

Ml : non, c'est une histoire de fou ! c'est comme, c'est comme la des-

---

Ml : cription de la mort de Pasolini, un petit pédé qui va se faire

---

Ml : sauter par Pasolini, alors, parce qu'il veut pas se faire sauter par

---

Ml : lui, il lui casse la gueule avec des, des ...
Me : oui, ça c'est un peu louche

Ml : oui, c'est des descriptions qui expliquent rien ! qui foutent encore

---

Ml : de la poudre aux yeux, on saura, on saura jamais rien, c'est ça

---

Ml : qu'est dégueulasse ! mais il faudrait revoir le
(silence prolongé)

Ml : nom de ce type, mais je crois que c'est un ... Orenga, je crois,
Me : (rire)

Ml : il s'appelle !
Me : Orengi ! c'est Orengi (rire) le copain de ...
V : (...) un ravisseur d'enfant, alors je suis ... je suis

V : sorti de la Santé ? aie aie aie ! qu'est-ce qu'il faut pas entendre,
Me : pas de la Santé ça peut pas être la Santé

V : je me vengerai un jour Michel ! je me vengerai ... si vous trouvez
Me : (rire)

V : le cadavre de Michel un de ces jours ...
Me : (rire) on racontera que ...
Ml : on sait que ça viendra

Ml : d'RTL alors on sait que ça viendra d'RTL
V : comment ? Me : moi, j'écou-

Me : te pas RTL !
Ml : moi, je l'écoutais parce que justement France-Inter,

Ml : ce matin, couic (+) ah oui, Europe alors ...
Me : Europe alors ! (court si-
lence)

Me : mais ces histoires de télé, de violence et de, et de, ya, je sais

---

Me : plus, il y a un an, il y avait un petit gang de gosses qui avaient

---

Me : entre douze et dix-huit ans et ils faisaient des trucs
V : oui

Me : dingues tu vois, mais vraiment vâchement sioux, ils passaient par

---

Me : les cheminées des grands magasins, euh, ils allaient piquer la

---

Me : nuit par les bouches d'aération, euh, tu vois, des trucs ...

V : bien sûr, on en voit beaucoup, de plus en plus
Ml : y a des films là-dessus, y a des films

Ml : là-dessus !
Me : oui, c'est vrai
V : à Ajaccio il y avait deux, deux internes d'un

V : village qui soi-disant sont allés à l'internat, qui en réalité ont

---

V : jamais foutu les pieds, euh, qui ont fauché, ils avaient fauché une
Me : des internes de quoi ?

V : carabine, des internes du lycée d'Ajaccio, parce que, tu sais, les
Me : ah du lycée, du lycée !

(+) allusion à la grève de la radio nationale, ce jour là

V : gens dans les villages... alors c'était la rentrée, c'était le

V : mois de septembre, l'an dernier, ou octobre, alors ils sont

V : descendus à Ajaccio, ils sont jamais entrés à l'internat, c'était

V : des gosses de quatorze ans je crois, enfin par là, quatorze ou quin-

V : ze ans, et alors ils ont fauché une carabine, ou alors ils ont

V : fait, non je crois qu'ils avaient fait, ils avaient volé de l'ar-

V : gent, je ne sais pas co... je me rappelle plus exactement comment;

V : ils avaient trois cent mille balles, ils se sont payé une belle

V : carabine à plombs, ils se sont mis en haut, ils étaient à l'hôtel,

V : ils menaient grand train et de la chambre d'hôtel ils tiraient des

V : ils tiraient sur les gens qui passaient avec le truc à plombs, c'est

V : comme ça qu'on les a piqués !
Me : mais à plombs ? comme une carabine ?

V : une carabine avec des, enfin des petites, des petites balles je sup-

V : pose, enfin je sais pas, j'ai pas le détail si tu veux ...
Me : ils les tuaient les

Me : gens ?
Ml : non
V : non, ils tiraient avec des plombs tu vois, ils les at-

V : teignaient à la jambe, enfin, les gens se retrouvaient avec un,

V : une petite blessure, enfin, c'était pas grave, mais ... finalement

V : ils se sont fait repérer !
Me : (rire) (rire)
Ml : c'est ça, c'est curieux

Ml : justement, c'est curieux, ça n'arriverait pas dans une société

Ml : qui tourne bien ... ça arriverait pas dans une société qui tourne

Ml : bien, ces trucs-là, qui tourne sympa !
(court silence)
V : c'est évident

Me : c'est sûr que c'est des trucs qu'on a eu envie de faire !

V : enfin je te dirais que moi, j'ai vu, enfin je vois des films de ,

V : de criminalité, sadisme et tout depuis l'âge de quatorze ou

V : quinze ans, j'ai jamais eu envie, ni dans (fin de l'enregistrement).

D - TENTATIVE DE LECTURE PARTIELLE DE LA SEQUENCE A PARTIR DE L'ANALYSE COLLECTIVE FAITE AU VISIONNEMENT

Rappelons tout d'abord les éléments suivants qui situent les conditions à la fois de production et d'analyse de la séquence :

- Les contraintes liées à l'appropriation technique du matériel d'une part (nécessité/désir d'une succession rapide des enregistrements), l'effet "choc" de l'autoscopie de l'autre (pas plus qu'à l'audition de sa voix au magnétophone, on ne se "reconnait" à la vidéo, mais la "réalité" de l'image est bien plus forte que celle du son, ce qui explique la tendance dans les premières séances de visionnement à s'attacher aux aspects techniques, "artificiels", de ce qu'on vient de voir), ont fait que le groupe s'est jusque là limité, pour l'essentiel, à des considérations relativement abstraites quant à la signification des images produites pendant les enregistrements et à leur utilisation possible. Cet "évitement" de la phase essentielle du travail en vidéo, à savoir l'analyse en commun des séquences réalisées, est devenu suffisamment perceptible pour que l'analyse de la bande ait été, cette fois-ci envisagé comme objectif principal.

- Les discussions enregistrées jusqu'à cette séquence ont été des discussions dites "sérieuses", dans lesquelles il s'agissait, avant tout, de permettre une sensibilisation des stagiaires aux problèmes posés par les formateurs. De là, la demande faite par les stagiaires d'une discussion de type différent, qui rétablirait l'"égalité" des prises de parole et, par voie de conséquence, devrait permettre un regard plus facile des participants sur leur "prestation".

- L'absence d'accord préalable sur un thème a pour conséquence un fonctionnement nécessairement improvisé. Ce fonctionnement, à son tour, détermine des comportements verbaux et non verbaux dont l'aspect ludique, moins impliquant au niveau conscient, permettra une parole plus libre pendant l'enregistrement et facilitera, au moment du visionnement, l'"acceptation" par les participants de leur image, condition première du travail en autoscopie.

Pour la clarté de ce qui va suivre, nous avons tenté d'organiser en trois niveaux l'analyse collective dont nous rendons compte :

- I -

A un premier niveau, la séquence est déterminée par la nécessité dans laquelle se trouvent les participants de trouver un sujet de conversation, défini en

termes seulement négatifs comme non-professionnel, c'est-à-dire ne touchant pas à l'observation, à la vidéo, à la formation, ni, de manière plus large, au stage (dans une conversation préalable V avait notamment proposé comme exemple de thème neutre quant à l'opposition formateurs/formés : la sexualité des moules !). Cette nécessité est d'ailleurs renforcée dans la séquence même par le rejet des deux thèmes proposés au début, l'un par V (la régionalisation), l'autre par M1 (reprise de la discussion sur les "signes"). A partir de là, le groupe s'installe définitivement dans une improvisation structurée par le désir des participants d'avoir une conversation non engagée, non impliquante, sans enjeu,"à bâtons rompus" (dans laquelle chacun a préalablement rompu son arme et s'est assuré que celles des autres l'étaient également - l'expression est répétée cinq fois !). désir dont la satisfaction constitue le premier objet, implicite, de la séquence (V : "on cause de comment causer... ce qui compte, c'est pas ce qu'on dit ... on choisit un thème pour parler quoi ... même si on dit pas des choses très, tellement intelligentes, c'est pas" /Me : "c'est pas grave" /V : "c'est pas très important..."/M1 : "c'est pas obligatoire d'être intelligent"...)

Dans ces conditions, la séquence peut être décrite comme une série de tâtonnements visant à poser un/des référent(s) commun(s), à partir desquels puisse s'établir la communication. Le fait que ces référents soient recherchés au niveau des medias audio-visuels, radio, télévision, cinéma, référents culturels, au sens large, à Paris en 1975, installe le groupe, en apparence, dans une situation de conversation de salon ou de café relativement familière, rebondissant sur des : j'ai vu, j'ai entendu, avez-vous vu ? savez-vous que ? à propos.

Et pourtant, le visionnement fait apparaître une série de difficultés, de mal-entendus, de courts-circuits dans la communication, essentiellement entre Me d'une part, M1 et V de l'autre : ils n'écoutent pas les mêmes radios (Me : "j'écoute pas RTL"), ne regardent pas les mêmes émissions de télévision, n'ont pas vu les mêmes films. Les réactions de Me à l'évocation de la "Santé", à l'emploi du mot "internes", ou à celui de "régionalisation", relèvent de connotations culturelles visiblement différentes. Inversement, l'histoire du "grand gangster Villoquet", que Me ne connait pas, est pratiquement racontée à deux voix par M1 et V. De même, quant la conversation devient plus personnelle, le jeu des allusions à des références communes de M1 et V (Bastia, Bonifacio, Françoise) et à un fonctionnement habituel (plaisanteries sur la Corse) exclut Me (Me : "je connais pas Bastia"). Celle-ci n'a d'autre solution que de tenter de s'insérer dans cette complicité d'hommes - de stagiaires, de français de l'étranger - en jouant, elle aussi, un jeu, jeu de séduction qui vise successivement chacun des deux stagiaires aux dépens de l'autre (Me : "tu as une gueule de ravisseur" - "Corse et Italien, c'est pareil, enfin, tu sais bien !"). Ceux-ci se font d'ail-

leurs volontiers complices à leur tour de ce jeu (V : "j'ai le regard hagard" - "je me vengerai un jour Michel..."), qui devient central, dans la mesure où c'est lui qui permet qu'effectivement la conversation ait lieu. Même si le discours collectif ainsi produit devient stéréotypé (les Corses, la violence à la télévision ...), anecdotique, "café du commerce", ce discours - et en même temps la distanciation ironique par rapport à lui - est le seul possible, étant donné la volonté implicite du groupe d'éviter tout différend sérieux.

L'illustration a contrario de cela est apportée par le seul "accrochage" (cf. Me : "on est différemment si on s'accroche sur un thème") de la séquence qui aurait pu la rendre explicitement conflictuelle : V : "à la télé tu as toujours des films où y a des ravisseurs, des dingues, des fous" /Me : "ça donne des mauvaises idées ces histoires ... Madame Bouzigue ... c'est vrai" /V : "non, mais je déconne pas ..." "...tu l'as dit en déconnant, enfin sur, avec le ton de la concierge mais je crois qu'il y a des gens qui ..." /M1 intervient alors en médiateur en proposant le terme "entretenir" (répété cinq fois) qui permet provisoirement (cf. la fin de l'entretien, qui coupe net à un regain de tension) de mettre fin à l'incident. Encore plus significatif à cet égard, l'échange suivant, entre Me et M1 cette fois : M1 : "on sait que ça viendra d'RTL alors" /Me : "moi, j'écoute pas RTL" / M1 : "moi, je l'écoutais, parce que, justement, France-Inter, ce matin couic !" /Me : "Europe alors !" /M1 : "ah oui, Europe alors" - exemple limite, où le désir de ne pas être en désaccord aboutit au "nonsense" !

- II -

Cette description schématique du fonctionnement du groupe filmé, en rapport avec les contraintes que se donnent ses membres (contraintes négatives : pas de discussion qui favorise les formateurs, neutralisation des conflits possibles, rejet des thèmes proposés), illustre un premier niveau de lecture de la séquence. Cependant, les "ratés" de ce fonctionnement (opposition : Me/M1 et V, "accrochages", discours stéréotypé, "nonsense") semblent indiquer la persistance, en dépit des efforts des participants, des "variables" rejetées. Aussi le deuxième stade du travail consistera-t-il à réintroduire dans l'analyse ces éléments - qui mettent en jeu la réalité institutionnelle de la relation formateurs/formés, liée à l'histoire du groupe et aux rapports de ce groupe avec le stage - notre hypothèse étant qu'il est possible de les désigner dans l'enregistrement lui-même, là où ils font "retour", et d'aborder, à partir de là, les préoccupations réelles des participants.

Sans entrer dans le détail de cette réflexion, on peut au moins signaler les points suivants :

1) Le rapport animateur/animé a beau être occulté ici, il laisse des "traces", notamment dans le discours de Me : C'est elle qui lance la discussion (Me : "bon, allez Messieurs, on cause de quoi ?... à bâtons rompus, on fait la même chose que la dernière fois ...") Elle refuse successivement les deux thèmes proposés de la "régionalisation" et des "signes", faisant en cela respecter la décision du groupe d'éviter les sujets "sérieux". Elle accepte, refuse, ironise les explications données par les stagiaires (sur la violence à la télévision), alors que ses propres interprétations (sur la disparition de la petite fille) s'accompagnent des précautions habituelles de l'animateur ("à mon avis... j'imagine"), qui excluent une mise en cause en retour. C'est seulement quand elle sort de ce "rôle" et adopte une attitude plus "impliquée", en interpellant un stagiaire individuellement (Me à V : "tu veux prendre ça parce que tu as des choses à dire là-dessus ?" "ça donne des mauvaises idées... -ces histoires... (rire) Madame Bouzigue (rire) c'est vrai !") qu'elle déclenche d'abord le trouble (V : "non,pas du tout, enfin, oui, j'ai, enfin des choses à dire bien sûr, mais, enfin, euh...") puis des réactions négatives (V : "non, mais je déconne pas..." "...non, tu l'as dit en déconnant, enfin sur le ton de la concierge, mais..."). Dès qu'elle en prend conscience, elle fait d'ailleurs machine arrière, "accepte" (comme disent les grilles d'analyse du micro-enseignement !) les propositions des stagiaires (Me : "oui,ça leur fait des ... ça leur donne des idées... ça entretient, oui, c'est ça, effectivement ça l'entretient... oui, oui, c'est vrai") et se met au diapason en racontant à son tour une anecdote.

Cet exemple, qui illustre également la spécificité d'une démarche dans laquelle le formateur n'est pas plus que le formé à l'abri de la "vérité" renvoyée au groupe par la vidéo, est au moins à mettre en rapport avec le problème central de l'implication du formateur dans un travail de recherche, (et pas seulement d'animation) qu'il fait <u>avec</u> les formés (problème qui devrait s'avérer déterminant dans la remise en question ultérieure de la formule du stage (cf. ci-dessus) par les stagiaires et dans la constitution de nouveaux groupes de travail, différents des "ateliers")

2) On a vu que la séquence se construisait à partir du désir d'établir une communication "positive", neutralisant les conflits, articulée sur des références communes à déterminer. Ceci reprend, en fait, un facteur essentiel dans l'histoire du groupe à ses débuts, facteur formulé à maintes reprises sous la forme : "Avant de travailler ensemble, il nous faut trouver un <u>langage commun</u>". Par cette formule s'exprimait, certes, le besoin qu'éprouve toute équipe de travail d'établir une "plate-forme" minimum sur laquelle puisse s'échaffauder la tâche commune. Mais, s'agissant d'une équipe mixte dans un stage, la formule recouvrait éga-

lement une idéologie de la fusion (il faut qu'on soit toujours d'accord) et du "savoir partagé" (qui supprimerait, croit-on, toute distinction entre formateurs et formés) dont, précisément, cette séquence pousse les conséquences jusqu'à l'absurde.

De ce point de vue, l'enregistrement, dans la mesure où il renvoyait en quelque sorte au groupe sa propre caricature, posait en même temps la nécessité, pour la suite du travail, d'un retour sur l'implicite de son fonctionnement antérieur. Du reste, l'amorce de réflexion à ce sujet, à la fin du premier trimestre, n'a peut-être pas été étrangère à la décision prise par le groupe Vidéo-Formation au moment de la remise en question de la formule du stage, de ne pas suivre, en se sabordant, l'exemple donné par la plupart des autres ateliers "mixtes".

3) Le fonctionnement du groupe, tel que nous l'avons décrit, s'établit notamment sur le refus (par Me) des deux thèmes des "signes" et de la "régionalisation". Mais un début d'interrogation sur les sujets effectivement abordés dans la séquence, et la mise en rapport de ces sujets avec les deux thèmes rejetés amènent à formuler les remarques suivantes :

Le thème des "signes" renvoie à une série de discussions provoquées, nous l'avons vu, par M1 et portant sur la possibilité/pertinence/légitimité ou non d'une interprétation des séquences enregistrées (de ce qui y est dit, mais aussi des éléments non verbaux : gestes/attitudes d'une part, cadrages/mouvements de caméra de l'autre). La position des stagiaires dans ces discussions allait dans le sens d'une mise en doute de la valeur signifiante de ces séquences, d'une mise en doute, donc de l'un des fondements du travail d'analyse qui leur était proposé par les formateurs et, par là, du "savoir" de ces formateurs eux-mêmes. Or cette discussion, malgré le refus du thème, se poursuit en fait au cours de la séquence, sous la forme d'une sorte de démonstration par analogie/dérision qu'on pourrait résumer ainsi : la gueule ne fait pas le ravisseur, comme l'habit ne fait pas le moine, comme l'image ne fait pas le signe ; ce qu'on peut en dire n'a donc aucun sens ! La conclusion, c'est d'ailleurs M1 qui la donne, dans la phrase qui précède le seul silence important de la séquence, silence d'autant plus sensible, au visionnement, qu'il s'accompagne de l'un des très rares plans d'ensemble de l'enregistrement : "oui, c'est des descriptions qui expliquent rien ! qui foutent encore de la poudre aux yeux, on saura, on saura jamais rien, c'est ça qu'est dégueulasse...!"

Il en va de même pour le thème de la "régionalisation" (proposé par le Corse V) qui met en jeu la situation économique et culturelle des minorités nationales et qui est traité, lui aussi, au-travers du discours parodique sur les Corses. Or ce thème, dans la mesure même où il donne lieu à une série d'allusions "racistes" (du type : Corses = gangsters), ne touche pas seulement à un évènement important de l'histoire du groupe, l'arrivée de Ma, l'étrangère ; il est lié éga-

lement à la spécificité d'un stage de formation portant sur l'enseignement "à l'étranger" et réunissant des stagiaires français et non-français. Cette spécificité constitue de façon constante un "problème (le "problème des étrangers"), problème soit nié (par les stagiaires comme par les formateurs), soit (comme ici) traité par la dérision, ou encore faisant l'objet de discours paternalistes, mais rarement résolus de manière satisfaisante.

Pour nous résumer nous dirons qu'en dépit des apparences le groupe connait, au moment de l'enregistrement, un certain nombre de difficultés qui touchent : - aux rapports animateurs/stagiaires et à l'implication des uns et des autres dans le groupe ; - au fonctionnement du groupe en tant qu'équipe de travail et au problème du "langage commun" à trouver ; - aux procédures d'analyse proposées par les formateurs ; - au "problème des étrangers". Ces difficultés, au travers d'un discours qui semble refuser de les prendre pour objet, constituent en réalité la trame même de la discussion, en posant le problème d'un "savoir" sur la formation qui "expliquerait" quelque chose (cf. : "des descriptions qui expliquent rien"), qui ne serait plus "de la poudre aux yeux" (cf. "qui foutent encore de la poudre aux yeux"), d'un savoir qui passerait par un travail réellement "commun" aux formateurs et aux formés, ce qui suppose que soit prise en compte la situation de formation dans laquelle l'atelier Vidéo-Formation est engagée et dont l'une des particularités est bien la présence/absence de l'"étranger".

- III -

Nous avons tenté, dans un premier temps, de caractériser le fonctionnement du groupe filmé en tenant compte des conditions de production du discours collectif enregistré sur la bande vidéo. A partir des "ratés" de ce fonctionnement, nous avons ensuite recherché délibérement à faire apparaître dans le discours explicite les éléments au travers desquels transparait un autre discours qui témoigne des problèmes réels du groupe au moment de l'enregistrement. Se pose alors la question du pourquoi de ce chevauchement de discours et donc, aussi, du pourquoi de la réalisation, à ce moment de l'histoire du groupe, de ce type de séquence. Nous ferons l'hypothèse que, s'il existe une réponse à cette question, autre que celles évoquées plus haut, cette réponse doit avoir un rapport avec l'objet même du travail, la vidéo. D'autre part, nous pensons que, à ce niveau comme aux précédents, le contenu de l'enregistrement "sert" à cacher et, en même temps, manifeste ce dont il s'agit vraiment. C'est donc la séquence elle-

même que nous sommes conduits, ici, encore, à interroger. Ceci nécessite un type de lecture plus interprétatif et donc plus sujet à caution, mais indispensable, dont nous tenterons l'approche pour terminer.

Une caractéristique d'un discours collectif du type de celui de cette séquence qui doit se poursuivre tant que dure l'enregistrement et en même temps doit être improvisé à tout moment, est de s'appuyer, dans une large mesure, sur des associations libres, fonctionnement quasi explicite dans : "...moulin à vents/ Ml "tiens à propos (...) ma petite fille devait ... recevoir un moulin à vent, un moulin, elle a dit un moulin". Si l'on tente, au visionnement, de sérier ces associations, on est amené à effectuer un certain nombre de regroupements qui traversent le discours dans son ensemble.

Ainsi, et là aussi sans entrer dans le détail, à côté des séries déjà évoquées "RTL, télé, film, film à la télé, RTL, Inter, Europe" et : "régionalisation, Corse, Italien, Bonifacio, Bastia, Pasolini, Orenga/Orengi, Ajaccio" - on aura notamment : "violence, enlèvement, roman policier, commissaire, assassins, grand gangster, super-gangster, Brigade anti-gang, petit gang de gosses, ils tuaient des gens, ils leur faisaient de petites blessures" ; - "petite fille, j'aime pas spécialement les enfants, la petite fille, la gosse, le petit pédé, une bande de gosses, des gosses de 14/15 ans" ; - "chanson d'amour sauvage, chair rose, Sodome et Gomorrhe, Mille et une nuits, film porno, des types qui violent" ; - "j'ai perdu la raison, des ravisseurs, des dingues, des fous, la Santé, ils faisaient des trucs dingues, entretenir la névrose, la psychose, la cassure, la violence, une histoire de fous".

Le rapprochement de ces séries d'associations et de leurs liaisons (par exemple : "chanson d'amour, corse, sauvage - petite fille, chair rose, boucherie, étal de boucher - film : Nous sommes tous des assassins - film sur enlèvement - le gangster regardait un film sur la brigade anti-gang à la télé ...") ne permet guère d'esquiver la question d'un sens "caché" de l'ensemble : medias/violence/ sexualité/folie/danger, dans lequel le groupe semble se complaire et dont il affirma la nature à la fois "anormale" (Ml : "tout ça n'arriverait pas dans une société qui tourne bien...") et attirante (Me : "c'est sûr que c'est des trucs qu'on a eu envie de faire ...")

A cela s'ajoutent les éléments suivants, perceptibles seulement au visionnement : le début de la séquence montre Ml et V impatients à cause du retard provoqué par les explications que donne G à Ma (que l'on voit derrière sa caméra) La chanson de V : "Oh toi Monica, j'ai perdu la raison, il s'agit d'un amour...", que Ml commente : "c'est très beau les chansons d'amour corses, c'est très sauvage, très vieux", s'adresse de même à Ma - Pendant que V raconte le film sur l'enlèvement d'une petite fille qu'il a vu à la télévision, l'image montre un gros plan de Ma en train de filmer (image prise par G à la demande de Ch) - En-

fin, pendant la discussion sur les films, V demande une cigarette à Me en expliquant : "... sinon il faut que je me lève et je dois sortir du champ de la caméra".

A partir de là, nous risquerons l'affirmation suivante : si le contenu de la séquence est traversé par les problèmes réels du groupe que nous avons tenté de mettre en évidence, il traduit également l'angoisse du groupe devant un processus dont le but est précisément de faire apparaître ces problèmes en utilisant la vidéo. En effet, le rapport du groupe à Ma, nouvelle arrivante, étrangère, femme, qui, dans une conversation ultérieure se décrira elle-même comme une "enfant" perdue dans le stage (position qui la constitue en objet protégé par les formateurs), élément "étranger" au passé du groupe et aux relations qui s'y sont instituées (relations "entre hommes", en ce qui concerne les stagiaires et qui se manifestent notamment par des allusions "grivoises", impertinentes vis-à-vis de Ma, au double sens de : inconvenant et de : "non-pertinent, car ne pouvant être admises/comprises par une femme/par une étrangère), ce rapport sous-tend le thème central de l'enfant enlevée, violée, passée à la moulinette, et qui, si l'on pousuit le fil du thème, victime d'une violence provoquée (ou, du moins "entretenue") par la télévision, non seulement est vengée par cette télévision même (c'est en regardant un film de gangster, en se regardant donc, que le gangster Villoquet est arrêté,) mais devient à son tour bourreau, par l'intermédiaire du "gang de gosses" ou des "internes du lycée d'Ajaccio".

Car, et c'est là, à notre sens la signification "profonde" du thème radio/télé/film, la vidéo - telle qu'elle est utilisée dans ce groupe (son impact sur la séquence est explicite dans l'épisode de la cigarette indiqué ci-dessus, mais aussi dans les paroles de V : "je savais pas, je m'étais jamais vu sous cet angle-là (...) un petit peu à l'écran... m'observer") - est bien cet outil ambigu, qui permet de démasquer l'autre, mais qui, dans les mains de l'autre, peut se retourner contre soi, même si on nie son impact (le "choc" de l'autoscopie) en lui refusant toute signification (M1 : "c'est des descriptions qui expliquent rien"), en tournant en dérision la violence qu'on imagine qu'elle peut produire (Me : "ça donne des mauvaises idées, ces histoires, Madame Bouzigue") ou encore en dédramatisant cette violence (V : "enfin les gens se retrouvaient avec une petite blessure, enfin, c'était pas grave mais... finalement ils se sont fait repérer").

Ceci nous semble vrai, dans le cas présent, non seulement pour les rapports du groupe avec Ma, non seulement pour le rapport formateurs/formés à l'intérieur du groupe, mais encore - et par là l'analyse collective de la séquence a permis d'entamer un processus décisif pour la suite du travail - en ce qui concerne les rapports du groupe avec le reste du stage : Le groupe a, jusque là, travaillé sur lui-même, mais même pendant cette période son type d'activité, ou du moins

ce qu'on en imagine, a provoqué des réactions au-dehors. Ces réactions, qui touchent à la fois au type de relation "privilégiée" qu'entretiendrait l'atelier Vidéo-Formation avec les formateurs, et à la nature du "pouvoir" d'observation (d'analyse) auquel il participerait-, ont été partiellement intériorisées par les membres de l'atelier et ne sont pas étrangères au sentiment d'angoisse du groupe devant la vidéo. Dans la séance qui a suivi immédiatement la fin du travail explicite sur cette séquence, alors que le groupe envisageait les difficultés qu'il aurait à se faire accepter par d'autres groupes, l'un des participants s'est exclamé, confirmant en quelque sorte la valeur "signifiante" d'une discussion qui, au moment où elle avait lieu, semblait n'être qu'un jeu : "Mais enfin, on n'est pas des gangsters !"

En guise de conclusion, nous rappellerons simplement qu'il s'agissait dans ce document de rendre compte le plus clairement possible de l'un des aspects d'un travail en cours, et non de proposer un modèle méthodologique, qui ne saurait, en toute hypothèse, être envisagé qu'à l'issue d'une réflexion approfondie sur le type d'analyse de contenu tenté ici, notamment sur les points suivants :

- nature de ce type d'analyse et nature du travail de recherche en vidéo (par ex. : le fait qu'on soit conduit à ne retenir dans l'analyse que les éléments qui paraissent, sur le moment, pertinents pour la suite du travail justifie-t-il le caractère partiel (partial ?) de l'analyse ?)

- niveaux de l'analyse et nature des relations établies dans le groupe au moment où l'analyse intervient (par ex : l'exploitation d'éléments plus individuels est-elle à exclure comme ici, et qui en décide ?)

- cadre conceptuel de l'analyse et nature des rapports entretenus par les participants (formateurs et formés) au savoir théorique (notamment le recours explicite à des concepts analytiques permettrait-il d'"approfondir" davantage l'exploitation collective d'une séquence de ce type ?)

- rapports entre la production collective de l'analyse par le groupe et la production en fin de compte individuelle (bien que discutée en groupe et retravaillée en fonction de cette discussion) que représente un compte-rendu comme celui-ci.

Pierre LOWY

ALLUMETTES

Les deux fiches pédagogiques présentées ci-après ont les objectifs suivants :

- dans la fiche n° 1 nous proposons, à l'usage de l'enseignant, l'analyse d'un discours de consigne, destiné à faciliter l' utilisation de ce type de document en classe.

- dans la seconde fiche, nous présentons une exploitation pédagogique de ce type de discours.

Si le travail proposé dans la fiche n° 2, provoque chez les élèves un intérêt linguistique, on pourra avec eux, entrer plus en détail dans l'étude du document et utiliser alors tout ou partie de l'analyse de la fiche n° 1.

ET BISCOTTES

FICHE N° 1 : ANALYSE D'UN DISCOURS DE CONSIGNE

I - PRESENTATION DES DOCUMENTS

Il s'agit d'extraits d'une émission quotidienne d'environ trois minutes, diffusée sur Radio-Monte-Carlo "Les astuces de Madame Truc". Comme cela se pratique couramment, cette émission a servi de base à l'édition d'un volume portant le même titre, et publié chez Albin Michel.

Dans les deux cas, il s'agit de donner au lecteur ou à l'auditeur, des conseils pour résoudre de menus problèmes domestiques.

VANI (P.) : LES ASTUCES DE MADAME TRUC. PARIS. ALBIN MICHEL

ALLUMETTES

Dès que vous arrivez dans votre maison de campagne où vous n'avez pas encore eu les moyens de faire installer le chauffage central, vous vous précipitez sur la boîte d'allumettes pour allumer du feu.
Hélas, la maison est humide, les allumettes aussi et, après avoir essayé d'en craquer une dizaine sans succès, vous êtes au bord de la crise de nerfs.

⇢ Allez tranquillement chercher votre flacon de vernis à ongles et trempez le bout de l'allumette dans celui-ci. Grattez-la de nouveau. La petite flamme bleue jaillira sans problème.

BISCOTTES

Ah! ces petits déjeuners au cours desquels, à peine réveillés, on essaie de beurrer des biscottes avec un beurre qu'on n'a pas pensé à sortir la veille du réfrigérateur! Quel désastre! On en casse une, l'autre s'émiette et on finit par y renoncer. Le remède est pourtant simple :

⇢ Sortez-les du paquet par groupe de trois ou quatre et surtout laissez-les dans l'ordre où elles sont.
— Beurrez la biscotte qui se trouve dessus, puis, une fois beurrée, mettez-la sous le tas. Procédez de même pour la seconde, puis pour la troisième. Vous pourrez désormais aborder vos petits déjeuners, l'âme sereine.

TRANSCRIPTION DES EMISSIONS DE RADIO /

ALLUMETTES

Si vous avez je ne sais pas une petite maison à la campagne et que / vous arriviez comme ça un soir après avoir roulé toute la journée // dans la maison qui bien sûr n'a pas été chauffée et qui donc est humide // et que vous essayiez d'allumer soit votre gaz soit la cheminée avec une allumette// il est probable que vous allez avoir une mauvaise surprise encore parce que / l'humidité / aura imprégné les allumettes / vous pourrez essayer de craquer toutes les allumettes que vous voudrez ça ne marchera pas mais ça réussira certainement à vous énerver // ça fait partie des petits malheurs de la vie quotidienne // mais heureusement il y a là aussi une solution qui est simple // vous trempez / le bout de l'allumette que vous souhaitez craquer qui donc est humide / vous le trempez / dans un tube de vernis à ongles / et vous verrez qu'aussitôt après eh bien vous pourrez la craquer sans / aucune difficulté.-

---

BISCOTTES

Un truc pour vous éviter de vous énerver au petit déjeuner aujourd'hui // beaucoup d'entre nous mangent des biscottes le matin et je suis certain aussi que beaucoup d'entre nous s'énervent parce que bien sûr ces fameuses biscottes // elles se cassent elles s'émiettent tant et si bien qu'on finit souvent par y renoncer // alors n'y renoncez plus lorsque vous connaîtrez le truc suivant vous verrez que vous pourrez les beurrer sans problème // l'astuce eh bien / c'est de / les sortir du paquet par groupes de trois ou quatre mais surtout en les laissant dans l'ordre / où elles se trouvaient / dans ce paquet // donc vous faites devant vous un petit tas de trois ou quatre biscottes selon votre appétit // et puis vous beurrez la première biscotte celle qui se trouve sur le dessus // ensuite lorsqu'elle est parfaitement beurrée sans s'être cassée donc vous la passez en dessous / et ainsi de suite et vous constaterez qu'ainsi donc vous la passez en dessous / et ainsi de suite et vous constaterez qu'ainsi eh bien vous pourrez avoir votre série de biscottes beurrées / sans vous être énervés // et commencer je l'espère / la journée d'un bon pied//

fiches pédagogiques

D'abord savez vous pocher des oeufs ?
Je m'adresse bien entendu à mes nièces
très jeunes et inexpérimentées en priant
les ménagères entendues de ne point se
froisser de ce qu'une telle question aurait
de très irrévérencieux pour leur science.

...es petites boîtes de
... truffe de foie de canard
... faites pesant 165 gr
celles ... Lambert de
même grandeur pesant 150 gr

Entretien des chaussures vernies. — Enlevez d'abord la boue qui pourrait maculer vos chaussures vernies, puis lavez celles-ci avec une éponge imbibée de lait, et laissez-les sécher.

D'autre part, formez une pommade, en mêlant intimement 30 grammes d'huile d'olive, 30 grammes de vinaigre, 30 grammes de mélasse et 30 grammes de noir de fumée. A l'aide d'un morceau de flanelle, frottez les souliers en chevreau et en cuir verni avec cette pommade. Les chaussures resteront ainsi souples et brillantes. Conservez la pommade dans un endroit frais.

Renseignements à l'agence économique de l'Indo-Chine ~~41 Avenue de l'Opéra Paris~~ 20, Rue de la Boëtie Paris

360.

BONS DESSERTS

Praliné au Chocolat. — Prenez 125 grammes de sucre, 125 grammes d'amandes coupées, 125 grammes de chocolat, 60 grammes de farine, 4 blancs d'œufs battus en neige.

Vous faites fondre votre chocolat dans un tout petit peu d'eau après l'avoir réduit en pâte sur un feu doux ; vous y ajoutez le sucre en poudre, les amandes, la farine et les œufs. Vous tournez le mélange et le battez pour bien le mélanger ; beurrez un plat émaillé, faites-y couler la pâte ; mettez au four en veillant à ce que le feu ne soit pas trop vif.

Gâteau Lustucru. — Pour 5 personnes, faire bouillir 1/2 litre de lait (à peine), y ajouter 4 morceaux de sucre et une cuillerée d'eau de fleur d'oranger. Couper, dans une terrine, 12 biscuits à la cuillère. Quand le lait bout, y ajouter un œuf entier bien battu et verser le tout sur les biscuits. Laisser reposer 1/2 heure. Faire du caramel et en enduire le moule, y verser le contenu de la terrine. Mettre au four une heure, puis laisser tiédir. Faire un caramel un peu clair, auquel on ajoute un peu de rhum et verser sur le Lustucru. Servir.

Pour les chaussettes d'homme en laine anglaise grise il faut 360 grammes de laine. C'est le poids de 2 paires de chaussettes

(En l'absence d'enregistrements, il peut être plus motivant d'oraliser de nouveau cette transcription afin de la présenter comme document sonore simulé)

II - ANALYSE LINGUISTIQUE

A - REPERAGE PAR RAPPORT A LA SITUATION D'ENONCIATION

On examinera les éléments linguistiques qui sont, dans l'énoncé, la trace de la situation dans laquelle se produit l'échange (je/tu, ici, maintenant)

Qui parle ?

Dans les deux documents oraux le pronom je, qui est le marqueur du locuteur, apparaît trois fois : je ne sais pas (Allumettes), je suis certaine que, je l'espère (Biscottes). En revanche, on ne trouve aucun exemple dans les deux documents écrits de ce type d'intervention du locuteur dans son discours.

En outre, à l'oral, le nombre et la place des pauses et l'utilisation d'accents d'insistance donnent des indications sur la manière dont le locuteur structure son discours et permettent en particulier, de mettre la consigne en relief.

A qui s'adresse-t-il ?

Dans les documents oraux et dans les textes écrits, le destinataire apparaît sous différentes formes :

ORAL	ECRIT
1) Le pronom vous :	
Allumettes	
10 occurrences	4 occurrences
Biscottes	
10 occurrences	1 occurrences
2) Impératif	
Allumettes	
aucun exemple	Allez, trempez, grattez-la
Biscottes	
n'y renoncez plus	Sortez-les, laissez-les, beurrez, mettez-la, procéder
3) Le déterminant votre	
Allumettes	
allumez votre gaz	votre maison de campagne votre flacon de vernis à ongles
Biscottes	
votre appétit votre série de biscottes	vos petits déjeuners

4) Nous, on : Pour justifier le choix du problème envisagé, le locuteur peut utiliser, à l'oral, le pronom nous (beaucoup d'entre nous s'énervent -(Biscottes). A l'oral et à l'écrit, le pronom on est employé avec la valeur de "tout le monde dont nous" :

	Allumettes	
aucun exemple		aucun exemple
	biscottes	
on finit souvent par y renoncer		on essaie de beurrer on n'a pas pensé on en casse une

D'autre part, l'émission débute en général par un "bonjour" adressé à l'auditeur, qu'on ne rencontre pas dans les deux extraits que nous analysons ici. On y trouve, par contre, des éléments phatiques (eh bien, bien sûr) qui sont, comme "bonjour", à la fois des caractéristiques de l'oral et du type de contact qu'on essaie d'établir dans une émission radio en direct.

Quand parle-t-il ?

Dans le document oral, Biscottes le mot aujourd'hui est la marque d'une coïncidence entre le moment de l'énoncé et celui où le locuteur le prononce. A l'évidence, ce genre de marques ne peut exister dans le texte écrit, qui est une communication nécessairement différée.

B - ACTE DE PAROLE ET STRUCTURE DU DISCOURS

Dans tous les cas où on a une seule astuce par document (oral ou écrit) on retrouve une même séquence d'acte de parole que l'on peut considérer comme canonique :

a - pertinence ou justification du problème (argumenter)

b - énoncé du problème (décrire)

c - conseils sous forme de consignes (demander, suggérer de faire)

d - résolution du problème (décrire)

On remarque toutefois que l'acte de parole a est plus ou moins développé selon les documents, et que dans certains cas, il disparaît totalement. De même, dans un corpus plus étendu, on trouve des exemples où l'acte b est inclus dans c

La fonction de ces documents réside dans la transmission de consignes. C'est ce type de discours que nous allons plus particulièrement analyser.

a - Pertinence ou justification du problème :

La consigne est souvent précédée d'une introduction qui situe et justifie le problème :

- par une assertion (affirmation pure et simple) :

Beaucoup d'entre nous mangent des biscottes le matin ... beaucoup d'entre nous s'énervent

- par un récit :

ORAL	ECRIT
Allumettes	
- voyage	- voyage
- arrivée à la maison de campagne	- arrivée à la maison de campagne
- incident	- défaut dans l'installation
	- incident
Biscottes	
- absence de récit	- réveil
	- imprévoyance
	- incident

L'étude d'un corpus plus étendu montrerait qu'on trouve également des expressions justifiant le choix du problème par sa généralité : parfois, tous les, fréquemment, beaucoup, souvent. Nous en avons deux exemples dans le document oral Biscottes : on finit souvent par y renoncer, beaucoup d'entre nous mangent

b - Enoncé du problème :

Pour retenir l'attention d'un public dont on suppose qu'il peut être concerné un jour ou l'autre par le problème posé, le locuteur ou le scripteur utilise, dans son énoncé, la modalité du non-certain. On en trouve deux exemples dans le document oral Allumettes : si vous avez une maison de campagne, il est probable que. Dans un corpus plus étendu, on en relèverait d'autres exemples dans le document oral comme dans le texte écrit.

Le passage de b à c se fait dans un certain nombre de cas, à l'aide d'un embrayeur :

ORAL	ECRIT
Allumettes	
- il y a là une solution qui est simple	- aucun exemple
Biscottes	
- le truc suivant - l'astuce c'est de	- le remède est pourtant simple

On utilise donc les formes :

il y a + Nom	Nom = astuce
Nom + c'est de	truc
Nom + est	solution
	problème
	remède etc...

Dans tous les cas, le Nom peut être accompagné d'un appréciatif.

Par exemple : une solution ... simple

c - Conseils sous forme de consigne :

Dans tous les documents que nous analysons, la consigne est formulée de la manière suivante :

ORAL	ECRIT
	Allumettes
- vous trempez	- allez chercher et trempez
- vous le trempez	- grattez-la
	Biscottes
- les sortir du paquet en les laissant	- sortez-les du paquet
- vous faites	- laissez-les dans l'ordre
- vous beurrez	- beurrez la biscotte
- vous la passez en dessous	- mettez la sous le tas
	- procéder de même

On a donc les formes :

vous + verbe au présent (plus fréquent à l'oral)

infinitif (plus fréquent à l'écrit)

impératif (plus fréquent à l'écrit)

gérondif (s'il y a deux consignes dans le même énoncé)

On notera l'absence, confirmée par un corpus plus vaste, de consignes négatives.

En outre, deux remarques s'imposent :

- A l'oral, on peut trouver un phénomène de redoublement de la consigne, soit sous forme de répétitions :

- vous trempez le bout
- vous le trempez

soit sous forme de paraphrases :

- les sortir... par groupes de trois ou quatre
- vous faites devant vous un petit tas de trois ou quatre.

- A l'écrit, la consigne est signalée par un signe typographique ⊖→, qui disparaît lorsque l'acte b est inclus dans c, tandis qu'à l'oral, ce sont les pauses et les accents d'insistance qui la mettent en valeur.

d - Résolution du problème :

Dans les deux documents qui nous concernent, le résultat est toujours exprimé par le futur, avec ou sans implication du destinataire. Exemple : la petite flamme bleue, jaillira sans problème (écrit), vous pourrez la craquer (oral), vous pourrez aborder (écrit). Un corpus plus large permettrait de relever des appréciatifs (adjectifs au comparatif ou au superlatif, exclamations) et des assertions (ça marche).

c - Conclusion

Nous avons dégagé quelques unes des caractéristiques linguistiques d'un discours de consigne. La brève analyse que nous venons de proposer révèle également des différences entre le texte écrit et le document oral, principalement en ce qui concerne les marques de la situation d'énonciation.

FICHE N° 2 : EXPLOITATION PEDAGOGIQUE

Public : apprenants de niveau moyen.

Objectifs : familiariser les apprenants avec la compréhension et l'expression de la consigne en remplaçant l'exécution (souvent difficile en classe) d'une tâche par des techniques de créativité et de simulation. On contourne ainsi les contraintes strictement fonctionnelles de ce type de discours.

Durée : une séance.

I - Identification - compréhension

Le professeur propose le texte écrit à un groupe, et l'enregistrement à un autre groupe, sans préciser qu'il s'agit du même contenu. Il leur demande de travailler collectivement sur la compréhension de chaque document puis leur fait constater qu'il s'agit de la même information. Après cette première approche globale le professeur peut, à la demande, donner des explications complémentaires sur certaines difficultés (surtout lexicales) prévisibles, telles que :

Allumettes ...

craquer une allumette (oral et écrit)

flacon/tube de vernis à ongles (oral et écrit)

imprégner (oral)

jaillir (écrit) etc...

Biscottes ... s'émietter (oral et écrit)

renoncer (oral et écrit)

procéder
aborder (écrit)

âme sereine (écrit), d'un bon pied (oral)

astuce (oral)

On pourra ensuite passer à l'identification du type de texte et au repérage de sa fonction : il s'agit de conseils pratiques donnés à la radio ou dans un recueil et permettant de régler de petits problèmes domestiques.

Chaque texte présente quatre éléments (cf. fiche précédente)

a) pertinence ou justification du problème (argumenter)

b) énoncé du problère (décrire)

c) conseils sous forme de consignes (demander, suggérer de faire)

d) résolution du problème (décrire)

Ces différents points peuvent être explicités par l'élève en français comme résultat du travail de groupe, éventuellement, en acceptant le recours à la langue maternelle.

La mise en évidence de la fonction de consigne de ces textes est assurée par une vérification de la compréhension portant sur le nombre et la nature des opérations et les moyens suggérés. Le tableau ci-dessous peut être proposé comme outil de travail (cadre vide donné au départ) ou constitué par les élèves, collectivement, comme synthèse des travaux de groupe.

	nombre et nature des opérations		moyens ou procédures	
	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral
ALLUMETTES	1. Allez chercher votre flacon...		flacon	tube
	2. Trempez le bout de l'allumette...	1. vous trempez le bout de l'allumette	de vernis à ongles	
	3. Grattez-la de nouveau	2. vous pourrez la craquer		
BISCOTTES	1. Sortez-les du paquet ...	1. les sortir du paquet	... et surtout laissez-les dans l'ordre ...	mais surtout en les laissant dans l'ordre
	2. Beurrez la biscotte	2. et puis vous beurrez	qui se trouve dessus	la première biscotte
	3. Mettez-la sous le tas	3. vous la passez en dessous	procédez de même...	et ainsi de suite

II - Production

Les élèves ayant maintenant une idée plus précise du fonctionnement de chacun des textes et, en particulier, de l'expression de la consigne, le professeur proposera des activités qui aboutiront à des exercices plus formels d'imitation.

En utilisant les techniques des jeux de créativité langagière (1) :

- On demande aux élèves de proposer librement des objets, des problèmes, des moyens et des opérations sans relation nécessaire entre eux, et on en dresse la liste numérotée au tableau ; le professeur laisse libre cours à l'imagination des élèves et le tableau suivant n'est qu'un exemple parmi d'autres.

un mal...		et son remède	
objets	problèmes	moyens	opérations
1. chaussures	1. qui refroidissent trop vite	1. casque	1. verser doucement
2. crêpes	2. qui frisent quand il pleut	2. eau bouillante	2. faire tremper
3. plantes vertes	3. qui grossissent	3. entonnoir	3. recouvrir
4. cheveux	4. arroser sans inonder	4. huile	4. placer sous le précédent
5.	5.	5.	5. ....

(1) cf. CARE (J.M.) et DEBYSER (F.) : Jeu, langage et créativité. Paris : BELC/Hachette, 1978

Le jeu consiste ensuite à constituer des séries aléatoires en prenant un item de chaque colonne. Par exemple 3.2.4.1.

On dispose alors d'une base pour produire un discours de consigne sur le modèle analysé précédemment.

La classe peut être divisée en deux groupes qui travaillent respectivement en vue d'une production orale et d'une production écrite.

Un autre exercice consiste à proposer aux élèves un problème pratique réel : le hoquet, par exemple ou : comment redresser des balles de ping-pong cabossées et à leur demander de trouver des solutions vraisemblables ou, au contraire, fantaisistes mais plausibles :

pour redresser les balles de ping-pong on refuserait : taper dessus avec un marteau, mais on accepterait : attendre qu'elle ait la bouche ouverte et en profiter pour entrer avec un petit marteau. Décabosser de l'intérieur. Profiter de son ah ! de surprise pour sortir.

On peut également demander aux élèves de recenser les petits problèmes pratiques qu'ils ont rencontrés dans la vie quotidienne et les trucs qu'ils connaissent ou qu'ils ont inventés pour y remédier. On veillera à un réemploi du discours de consigne.

Quand on dispose d'une série suffisante de problèmes et de solutions vraisemblables, on peut les croiser de la façon la plus amusante possible. A partir des documents analysés ci-dessus et de quelques autres :

allumettes humides	vernis à ongle
biscottes qui cassent	mise en tas
chaussures qui grincent	bains d'huile
arête dans la gorge	avaler du coton hydrophile

On pourrait proposer par exemple :

- de passer les biscottes au vernis à ongles pour éviter qu'elles ne se cassent.

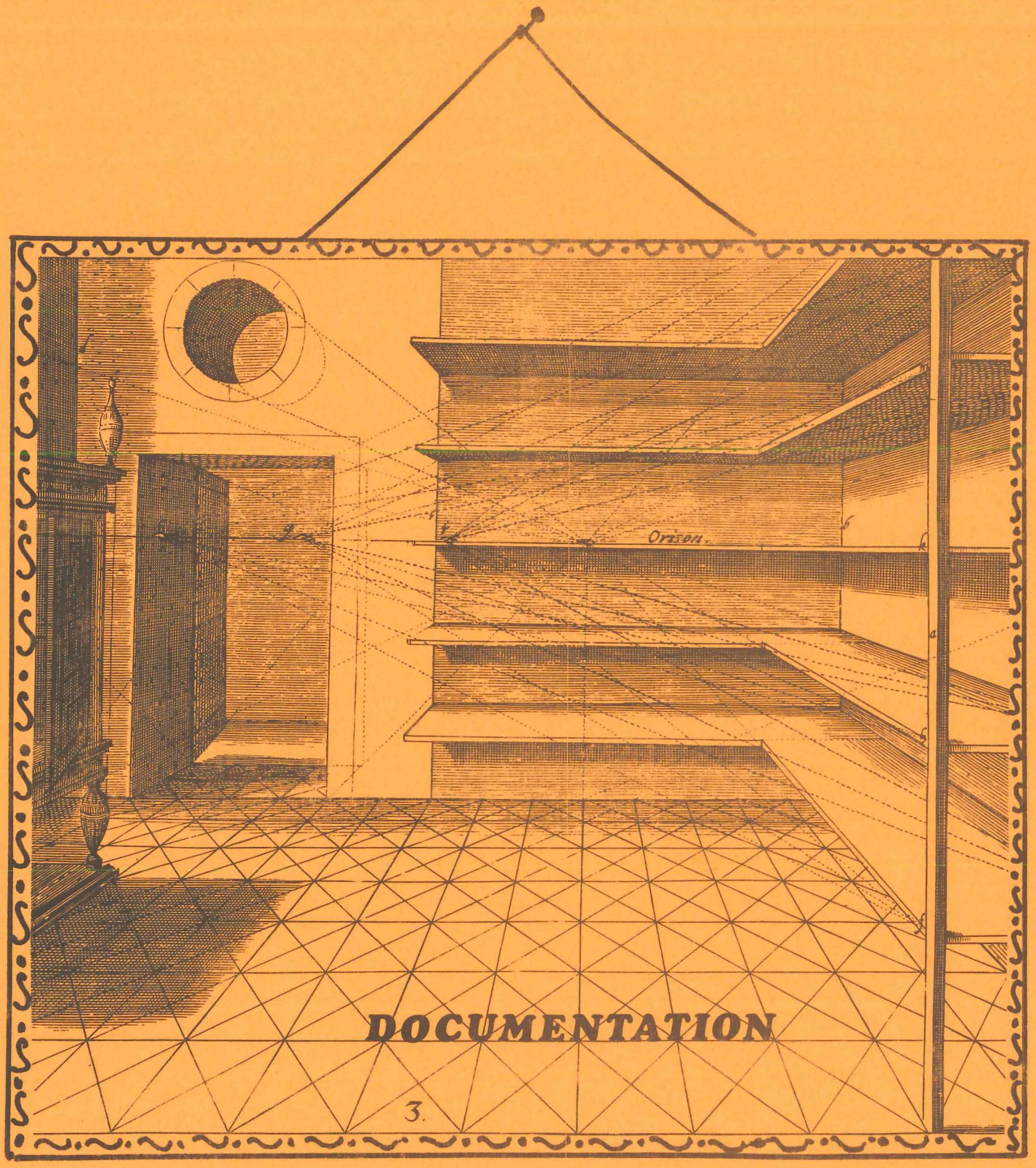
Sur ce modèle, toutes les variations sont possibles. On peut par exemple demander conseil pour

beurrer des allumettes

allumer des arêtes humides, etc...

Toutes ces activités seront d'autant plus motivantes qu'elles donneront lieu à une simulation visant, en l'occurence, à réaliser soit une brève émission radiophonique sur le modèle de Mme Truc, soit une rubrique du recueil d'astuces.

J.C. BEACCO
M. LEBRE-PEYTARD
S. LIEUTAUD
J.L. MALANDAIN



DOCUMENTATION

Bureau
pour
l'enseignement
de la langue
et de la civilisation
françaises
à l'étranger

Bibliographie

ANALYSE TEXTUELLE
ANALYSE DE RECIT

I - PROBLEMATIQUE GENERALE : OUVRAGES DE BASE

BAKHTINE (M.) : Le marxisme et la philosophie du langage.
Paris : Les éditions de Minuit, 1977. 233 p.

BAKHTINE (M.) : Esthétique et Théorie du roman
Paris : Gallimard (Bibliothèque des Idées), 1978. 488 p.

BALIBAR (R.) : Les Français fictifs
Paris : Hachette, 1974. 296 p.

BALLY (C.) : Traité de Stylistique française
Paris : Klincksieck, 1970. 2 tomes : 352 p + 272 p.

BENVENISTE (E.) : Problèmes de Linguistique générale
Paris : NRF Gallimard, 1974. 2 tomes : 356 p + 288 p.

BREMOND (C.) : Logique du récit
Paris : Le Seuil, 1973. 351 p.

CHOMSKY (N.) : Questions de sémantique
Paris : Le Seuil, 1975. 231 p.

COQUET (J.C.) : Sémiotique Littéraire
Paris : Mame, 1973. 270 p.

ECO (U.) : La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique
Paris : Mercure de France, 1972. 448 p.

FONTANIER (P.) : Les figures du discours
Paris : Flammarion, 1977. 505 p.

GENETTE (G.) : Mimologiques
Paris : Le Seuil, 1976.

GREIMAS (A.J.) : Sémantique structurale
Paris : Larousse, 1966, 208 p.

GREIMAS (A.J.) : Du sens
Paris : Le Seuil, 1970. 318 p.

HJELMSLEV (L.) : Prolégomènes à une théorie du langage
Paris : Minuit, 1971. 233 p.

JAKOBSON (R.) : Essais de linguistique générale
Paris : Minuit ; T. 1: 1963. 268 p. T2 : 1973. 317 p.

JAKOBSON (R.) : Questions de poétique
Paris : Le Seuil, 1973. 510 p.

JAUSS (H.R.) : Pour une esthétique de la réception
Paris : Gallimard, 1978. 307 p.

LANGUE, DISCOURS, SOCIETE, sous la direction de J. Kristeva
Paris : Le Seuil, 1975. 402 p.

LYONS (J.) : Eléments de sémantique
Paris : Larousse, 1978. 296 p.

MACHEREY (P.) : Pour une théorie de la production du texte littéraire
Paris : F. Maspéro, 1966. 332 p.

PERELMAN (C.), OLBRECHTS-TYTECA (L.) : Traité de l'argumentation (3ème éd.)
Bruxelles : Ed. de l'Université, 1976. 734 p.

POETIQUE DU RECIT, par R. Barthes, W Kayser, W. Booth, Ph. Hamon
Paris : Le Seuil, 1977. 185 p.

PROPP (V.), MELETINSKI (E.) : Morphologie du conte
Paris : Le Seuil, 1965-70. 256 p.

RHETORIQUE GENERALE, par le groupe μ
Paris : Larousse, 1970. 207 p.

SEMIOTIQUE NARRATIVE ET TEXTUELLE, sous la direction de C. Chabrol
Paris : Larousse, 1973. 224 p.

SIGN, LANGAGE, CULTURE, by A.J. Greimas, R. Jakobson...
Paris, La Haye : Mouton, 1970. 723 p.

STRUCTURES ELEMENTAIRES DE LA SIGNIFICATION, sous la direction de F. Nef
Bruxelles : Complexes, 1976. 172 p.

TESNIERE (L.) : Eléments de syntaxe structurale
Paris : Klincksieck, 1959. 672 p.

THEORIE DE LA LITTERATURE, Textes des formalistes russes présentés par T. Todorov
Paris : Le Seuil, 1966. 320 p.

TODOROV (T.) : Théories du symbole
Paris : Le Seuil, 1977. 379 p.

Dictionnaires

DUCROT (O.), TODOROV (T.) : Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage
Paris : Seuil, 1972. 470 p.

GREIMAS (A.J.), COURTES (J.) : Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage
Paris : Hachette Université, 1979. 422 p.

Revues

Communications - n° 4 : Recherches sémiologiques (1964)
n° 8 : L'analyse structurale du récit (1966)
n° 16 : Recherches rhétoriques (1970)
n° 20 : Le sociologique et le linguistique (1973)
n° 28 : Idéologies, discours, pouvoirs (1978)

Langages - n° 12 : Linguistique et Littérature (épuisé) (1968)
n° 13 : L'analyse du discours (épuisé) (1969)
n° 17 : L'énonciation (épuisé) (1970)
n° 22 : Sémiotique narrative : récits bibliques (épuisé) (1971)
n° 31 : Sémiotiques textuelles (épuisé) (1973)
n° 37 : Analyse de discours, langue, idéologies (1975)
n° 43 : Modalités. Logique, Linguistique, Sémiotique (1976)

Langue Française n° 47 : Description linguistique des textes littéraires (sept. 1970) (épuisé)

II. PROBLEMATIQUE GENERALE : INTRODUCTIONS A L'ANALYSE TEXTUELLE ; PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES

ADAM (J.M.), GOLDENSTEIN (J.P.) : Linguistique et discours littéraire
Paris : Larousse, 1976. 352 p.

COURTES (J.) : Introduction à la sémiotique narrative et discursive
Paris : Hachette, 1976. 144 p.

GROUPE D'ENTREVERNES : Analyse sémiotique des textes. Introduction : Théorie - Pratique
Lyon : PUL, 1979. 208 p.

HALTE (J.F.), PETITJEAN (A.) : Pratiques du récit
Paris : Cédic, 1977. 208 p.

HENAULT (A.) : Les enjeux de la sémiotique
Paris : BELC, 1976. 112 p. multigr. et PUF 1979, 191 p. Ed. revue et corrigée avec préface d'A.J. Greimas.

PATILLON (M.) : Précis d'analyse littéraire
Paris : F. Nathan. T.1 : 1974, 144 p. T.2 : 1977, 143 p.

Revues

Pratiques - Toute la collection ; et plus particulièrement, à propos de l'analyse des récits, les n° 11/12 (RECIT 1), 14(RECIT 2), 13 (Textes - Linguistique) et 22/23 (lectures suivies)

Langue Française - N° 38 - Enseignement du récit et cohérence du texte (1978)

III - ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE

ARRIVE (M.) : Les langages de Jarry
Paris : Klincksieck, 1972. 384 p.

BAKHTINE (M.) : La poétique de Dostoïevski
Paris : Le Seuil, 1970. 352 p.

BARTHES (R.) : Fragments d'un discours amoureux
Paris : Le Seuil, 1977. 286 p.

DJIK (T.A. Van) : Text and Context
London : Longman, 1977. XVII.261 p.

ESSAIS DE SEMIOTIQUE POETIQUE, par A.J. Greimas, M. Arrivé, J.C. Coquet, etc.
Paris : Larousse, 1971. 240 p.

ESSAIS DE LA THEORIE DU TEXTE, par C. Bouazis, etc.
Paris : Galilée, 1973. 223 p.

FAYE (J.P.) : Théorie du récit. Introduction aux "Langages totalitaires"
Paris : Hermann, 1972. 140 p.

GENETTE (G.) : Introduction à l'architexte
Paris : Le Seuil, 1979. 90 p.

GENETTE (G.) : Figures, Essais
Paris : Le Seuil T.I : 1966, 268 p.
T.II : 1969, 298 p.
T.III : 1972, 287 p.

GENINASCA (J.) : Les Chimères de Nerval
Paris : Larousse, 1973. 192 p.

GREIMAS (A.J.) : Maupassant, la sémiotique du texte
Paris : Le Seuil, 1976. 288 p.

GREIMAS (A.J.) : Sémiotique et sciences sociales
Paris : Le Seuil, 1976. 221 p.

GROUPE D'ENTREVERNES : Signes et paraboles
Paris : Le Seuil, 1977. 254 p.

INTRODUCTION A L'ANALYSE DU DISCOURS EN SCIENCES SOCIALES, par A.J. Greimas et E. Landowski, éd.
Paris : Hachette, 1979. 254 p.

DU LINGUISTIQUE AU TEXTUEL, études réunies par C. Grivel et A.K. Varga
Amsterdam : Van Gorcum, 1974. 187 p.

KERBRAT-ORECCHIONI (C.) : La connotation.
Lyon : PUL.1977, 256 p.

LYOTARD (J.F.) : Discours, figures
Paris : Klincksieck, 1971. 429 p.

MAINGUENEAU (D.) : Initiation aux méthodes de l'analyse du discours
Paris : Hachette, 1976. 192 p.

NIEL (A,) : Analyse structurale des textes
Paris : Mame, 1973. 186 p.

OLBRECHTS-TYTECA (L.) : Le comique du discours
Bruxelles : Ed. de l'Université, 1974. 434 p.

LES MOTS DU DISCOURS, par O. Ducrot, éd.
Paris : Minuit, 1980. 241 p.

Linguistique et Sémiologie, édité par les Presses Universitaires de Lyon

n° 1 : l'isotopie (1977)
n° 2 : l'ironie (1978)

Nouvelle critique - n° spécial : Linguistique et Littérature (1968)
Actes du colloque de Cluny 16.17 avril 1968
n° spécial : Littérature et Idéologies
Actes du Colloque de Cluny 2.3.4. avril 1970

Poétique 1970 n° 1 (R. Barthes, J.P. Richard, H. Cixous, T. Todorov)
n° 3 (J. Starobinski, T. Todorov)
1973 n° 14 (problématique de la narrativité)
n° 16 Le discours réaliste
1974 n° 17 (problématique de la narrativité)
n° 19 Les genres de la littérature populaire
1975 n° 24 Narratologie
1977 n° 31 (en part.: Ph. Hamon : texte littéraire et métalangage)
1978 n° 36 Ironie
1979 n° 39 La théorie de la réception en Allemagne

Pratiques cf. supra II

Quelques articles sur la théorie des opérations énonciatives

Recueil d'articles d'A. Culioli.
DRL - Paris VII ; consulter, entre autres :
"Un linguiste devant la critique littéraire" (1971)

Semiotica : V (4) : Sémanalyse 1972

Université de Neuchatel

Neuchâtel Université, centre de Recherches sémiologiques
n° 20.Logique, argumentation, discours. Recherches I 1974, 68 p.
n° 21.Logique, argumentation, discours. Recherches II, 1974, 132 p.

Denis BERTRAND
Christine HERY-CAILLARD

RASTIER (F.) : . Essais de sémiotique discursive
Tours : Mame, 1973. 231 p.

. Idéologie et théorie des signes
Paris, La Hague : Mouton, 1972. 168 p.

SHUKMAN (A.) : Literature and Semiotics
Amsterdam : North-Holland Publishing Co., 1977.XI.240 p.

TEXT GRAMMAR AND NARRATIVE STRUCTURES, éd. par T.A. Van Dijk
Paris, La Hague : Mouton, 1972. 134 p.

TODOROV (T.) : Théories du symbole
Paris : Le Seuil, 1977. 379 p.

LA TRAVERSEE DES SIGNES, par J. Kristeva, etc.
Paris : Le Seuil, 1975. 270 p.

IV - REVUES

Communications cf. supra I

Connexions n° 11 : Sujet (s) et objet(s) de l'analyse de contenu (1974)
n° 12 : Interprétation et analyse de contenu (1974)

Documents (du Groupe de Recherches Sémio-Linguistiques : EHESS - CNRS, Paris)

- 1979, n° 1 : J. Geninasca, Du bon usage, de la poële et du tamis
n° 2 : C. Zilberberg, Tâches critiques
n° 3 : J.C. Coquet, Le sujet énonçant
n° 5 : A.J. Greimas, La soupe au pistou
n° 9 : J. Courtès, La "lettre" dans le conte merveilleux français (1ère partie)
n°10 : idem (2ème partie)

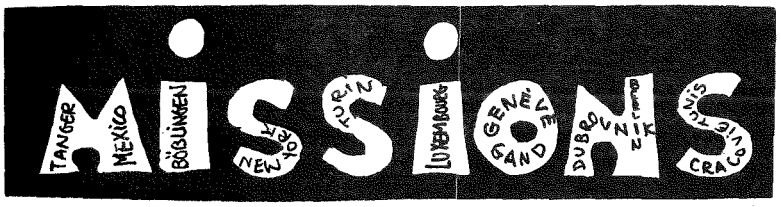
Langages cf. supra I

Langue Française n° 3 : La stylistique (1969) (épuisé)
n° 7 : Description linguistique des textes littéraires (1970) (épuisé)
n°38 : Enseignement du récit et cohérence du texte

Le Bulletin du groupe de Recherches sémio-Linguistiques : EHESS - CNRS, Paris
créé en déc. 1977
L'ensemble de la collection peut être consulté.

Le Français Moderne : 1972 : Mise au point sur les problèmes d'analyse du récit.
1973 : Le concept d'isotopie en sémantique et en sémiotique littéraire
1974 : Analyse du récit
1974 : Lectures du poème et isotopies.
1975 : Problèmes actuels de la recherche rhétorique.

Stages et Missions
Stages Missions
MARSEILLE
BARCELONE
ROME
NAPLES
ATHENES
ISTANBUL
BEYROUTH
DAMAS
AMMAN
BAGDAD
TEL-AVIV
LE CAIRE
ALEXANDRIE
TUNIS
ALGER
CASABLANCA
TRIPOLI
DJEDDAH
PARIS
LONDRES
MOSCOU
LENINGRAD
KOUIBYCHEV
GORKI
BAKOU
TBILISSI
ERIVAN
KIEV
VARSOVIE
BERLIN
PRAGUE
VIENNE
BUDAPEST
BUCAREST
SOFIA
BELGRADE
COPENHAGUE
STOCKHOLM
HELSINKI
OSLO
AMSTERDAM
BRUXELLES
FRANCFORT
HAMBOURG
MUNICH
STUTTGART
DUSSELDORF
DORTMUND
HANOVRE
BREME
LEIPZIG
DRESDE
MADRID
LISBONNE
KOWEIT
DHAHRAN
TEHERAN
KABOUL
KARACHI
DELHI
BOMBAY
CALCUTTA
MADRAS
COLOMBO
KATMANDOU
RANGOON
BANGKOK
SINGAPOUR
DJAKARTA
MANILLE
HONG KONG
TOKYO
PEKIN
SHANGHAI
SEOUL
OSAKA
NAGOYA
KYOTO
YOKOHAMA
SAPPORO
HIROSHIMA
NAGASAKI
KOBE
KITAKYUSHU
SENDAI
NIIGATA
KAWASAKI
SAKAI
HAMAMATSU
SAGAMIHARA
OKAYAMA
KUMAMOTO
SAGA
KAGOSHIMA
MIYAZAKI
OITA
TOKUSHIMA
TAKAMATSU
MATSUYAMA
KOCHI
FUKUOKA
NAHA
KUWAIT
DOHA
ABU DHABI
MUSCAT
BAHREIN
RIYADH
DJEDDAH
LA MECQUE
ADEN
KHARTOUM
ASMARA
ADDIS ABEBA
NAIROBI
DAR ES SALAM
LUSAKA
HARARE
LUANDA
KINSHASA
BRAZZAVILLE
YAOUNDE
ABIDJAN
DAKAR
BAMAKO
NIAMEY
OUAGADOUGOU
ACCRA
LOME
COTONOU
LAGOS
ABUJA
KANO
MONROVIA
FREETOWN
CONAKRY
BANJUL
BISSAU
NOUAKCHOTT
NOUADHIBOU
ALGER
TUNIS
TRIPOLI
BENGHAZI
LE CAIRE
ALEXANDRIE
PORT SAID
SUEZ
ASSOUAN
LOUXOR
KHARTOUM
ASMARA
ADDIS ABEBA
NAIROBI
DAR ES SALAM
LUSAKA
HARARE
LUANDA
KINSHASA
BRAZZAVILLE
YAOUNDE
ABIDJAN
DAKAR
BAMAKO
NIAMEY
OUAGADOUGOU
ACCRA
LOME
COTONOU
LAGOS
ABUJA
KANO
MONROVIA
FREETOWN
CONAKRY
BANJUL
BISSAU
NOUAKCHOTT
NOUADHIBOU



8-12 janvier	LISBONNE (Portugal)	Elaboration d'un matériel d'évaluation pour un enseignement pré-universitaire par la télévision (groupe de travail avec les responsables portugais de l'enseignement du français en propédeutique).	J.C. MOTHE
17-18 janvier	LUXEMBOURG	Formation des élèves-professeurs du secondaire dans le cadre du stage annuel de formation pédagogique (méthodologie spéciale du français) au Centre Universitaire du Luxembourg. Préparation et observation de classes. Séminaire : didactique de la communication.	J.M. CARE
16-21 janvier 22-27 janvier	DUBROVNIK BELGRADE (Yougoslavie)	Stage de formation de professeurs des 1er et 2ème cycles du secondaire. Recyclage méthodologique : utilisation de documents authentiques ; enseignement de la civilisation ; jeu et créativité.	C. GIROD
5-7 février	GAND (Belgique)	Séminaire : jeu, langage et créativité dans l'enseignement des langues par les professeurs de la ville de Gand.	J.M. CARE
4-10 février	ATHENES (Grèce)	Elaboration d'un matériel d'évaluation pour les cours à l'Institut Français d'Athènes (groupe de travail avec les conseillers pédagogiques français et grecs et journée pédagogique pour les professeurs grecs d'Athènes).	J.C. MOTHE
20-21 février	FRANCFORT (R.F.A.)	Elaboration et évaluation d'Unités capitalisables dans le cadre du projet de réforme de l'enseignement du français dans les Instituts en R.F.A.	S. LIEUTAUD
25 février-3 mars	GENEVE (Suisse)	Réforme et harmonisation des examens d'aptitude linguistique sanctionnant la maîtrise de la langue de travail dans les organisations internationales (groupe de travail avec les responsables du Service de la Formation et des Examens de l'ONU).	J.C. MOTHE

4-15 mars	MEXICO (Mexique)	Etude d'un projet de création d'un Institut National de professeurs de langues vivantes et d'un projet d'enseignement du français par la télévision.	F. DEBYSER
12-15 mars	BRUGES (Belgique)	Grammaire : raccourci pour apprendre.	A. LAMY
18-26 mars	BUDAPEST (Hongrie)	Mission d'information en linguistique appliquée et en méthodologie auprès de spécialistes hongrois du français langue étrangère. Invitation par le Ministère hongrois de l'éducation.	F. DEBYSER
19-30 mars	ITALIE	Colloque de linguistique appliquée (organisation des cours de langues) avec R. Richterich (Berne) et M. Hindmarsh (Bruxelles) à l'Institut Universitaire Européen de Florence. Conférences et mini-stages à Bologne, Rome, Venise, Vérone, Turin et Gênes (analyse de discours, pédagogie de la lecture, approches fonctionnelles).	J.C. BEACCO
23-24 avril	ANVERS (Belgique)	Grammaire.	A. LAMY
14-17 mai	TUNISIE	Mission exploratoire en vue de la préparation d'un stage.	J.C. BEACCO
8-20 juin	TANGER (Maroc)	Séminaire de formation des conseillers pédagogiques des Centres Pédagogiques Régionaux de Tanger. Information sur la didactique du FLE : recherches en cours, méthodes et méthodologies nouvelles, enseignement de la méthodologie dans les C.P.R.	J.M. CARE
21 juin	BERLIN (R.F.A.)	Conférences : Un exemple d'approche communicative : le dire de faire (Pedagogishe Hochschule de Berlin). Créativité et enseignement des langues (Institut Français de Berlin).	F. DEBYSER
27 juin-5 juillet	BUDAPEST (Hongrie)	Congrès sur la sémiotique.	A. HENAULT
2-15 juillet	NEUCHATEL (Suisse)	Participation stage sur la logique.	H. PORTINE
28-31 août	FREDERICTON (Canada)	Séminaire d'information sur les perspectives nouvelles en didactique des langues pour les professeurs de l'Université du Nouveau-Brunswick.	S. LIEUTAUD
6-26 août	CRACOVIE (Pologne)	Participation à l'encadrement du stage de perfectionnement des étudiants des départements polonais de philologie romane.	A. IBRAHIM
24-29 septembre	LERIDA (Espagne)	Stage annuel des directeurs et professeurs des Alliances Françaises d'Espagne sur le thème : "Simulation et créativité".	J.M. CARE

15-24 septembre	WROCLAW (Pologne)	Séminaire européen du département d'études françaises de l'Université de Wroclaw, à la demande de l'A.U.P.E.L.F.. Animateur de la section "linguistique contrastive".	F. de CHARNACE F. DEBYSER
16-26 septembre	ROME PALERME (Italie)	Pédagogie de la faute et grammaire pour un niveau seuil.	A. LAMY
24-27 septembre	BIELEFELD (R.F.A.)	2ème Symposium Européen sur les "Langues de spécialité".	J.C. BEACCO
3-15 octobre	MEXICO (Mexique)	Stage sur l'argumentation pour professeurs de l'Ecole Nationale d'Etudes Professionnelles et animateurs pédagogiques.	H. PORTINE
8-13 octobre	NEW-YORK (Etats-Unis)	Séminaire européo-américain sur l'approche communicative.	F. DEBYSER
10-13 octobre	TURIN (Italie)	Colloque sur la lecture organisé par l'Institut des Sciences Politiques de Turin. Animation de deux ateliers : la lecture comme compréhension, éléments textuels, contextuels et de l'expérience individuelle dans le processus de la lecture en général.	J.M. CARE
15-20 octobre	ATHENES (Grèce)	Sémiotique des textes littéraires.	A. HENAULT
15-28 octobre	GUINEE BISSAU	Première mission officielle du BELC en pays africain lusophone, à la requête du Ministère de la Coopération. Stage organisé au Centre de Coopération Pédagogique et Culturelle de Bissau pour 23 professeurs guinéens de français de l'enseignement secondaire. Travail très pratique sur tous les aspects de la nouvelle version de la méthode "Pierre et Seydou", adoptée par le Commissariat d'Etat à l'Education. Escale, au retour, en Gambie, où la méthode est largement utilisée.	J. DAVID
21-25 octobre	COURTRAI LAEKEN (Belgique)	Créativité pour des élèves-professeurs.	C. ESTRADE
26 octobre-4 novembre	BOBLINGEN (R.F.A.)	L'image et son expressivité en cours de langue. Stage à l'intention des professeurs de la Volkshochschule de Böblingen-Sindelfingen. Exposés, ateliers et préparations de classes d'essai.	C. ESTRADE J.M. CARE

4-18 novembre	New-York (Etats-Unis)	Mission documentaire auprès des Services Culturels de l'Ambassade de France.	F. de CHARNACE
4-19 novembre	VARSOVIE (Pologne)	Stage de recyclage de professeurs de français de l'enseignement secondaire. Civilisation et travaux linguistiques.	G. ZARATE
6-7 novembre	GAND (Belgique)	Grammaire : pédagogie de la faute et pratique de la classe.	A. LAMY
13-14 novembre	LUXEMBOURG	Formation des élèves-professeurs du secondaire dans le cadre du stage annuel de formation pédagogique (méthodologie spéciale du français) du Centre Universitaire du Luxembourg. Préparation et observation de classes.	J.M. CARE
11-27 novembre	HAUTE-VOLTA	Techniques de l'enseignement du français. Stage en équipe avec J.M. Poulhès (CREDIF) et J.P. Caput (Paris V). Enquête : Où en est l'enseignement du français ?	A. LAMY
15-19 novembre	GRAZ (Autriche)	Séminaire de réflexion avec les Universitaires autrichiens sur l'approche communicative.	F. DEBYSER
19 novembre	SARREBRUCK (R.F.A.)	Journée pédagogique entrant dans le cadre de la formation continue d'enseignants en exercice, organisée par l'Institut d'Etudes Françaises de Saarbrucken (documents authentiques).	J.C. BEACCO
25 novembre-2 déc.	BARCELONE (Espagne)	Mission auprès de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université Autonome de Barcelone : congrès annuel des professeurs de français.	F. DEBYSER
26-28 novembre	GAND (Belgique)	Créativité. Suite du séminaire organisé à l'intention des professeurs de la ville de Gand en février.	J.M. CARE
26-28 novembre	KATOWICE (Pologne)	Colloque de linguistique romane et contrastive. Communication sur des problèmes liés à la comparaison des langues.	A. IBRAHIM
26-29 novembre	COLOGNE (R.F.A.)	L'utilisation des documents authentiques au niveau débutants avancés.	C. GIROD
26 nov.-1er déc.	TUNIS (Tunisie)	Stage de formation à l'animation.	M. MAURICE G. PHILIPP
6-7 décembre	ANVERS (Belgique)	Approche communicative.	C. GIROD

8-22 décembre	MOSCOU (URSS)	Le français actuel, la pédagogie de la faute. Evolution de la méthodologie.	A. LAMY
10 décembre	LUXEMBOURG	Formation des élèves-professeurs du secondaire dans le cadre du stage de formation pédagogique (méthodologie spéciale du français) du Centre Universitaire du Luxembourg. Préparation et observation de classes.	J.M. CARE
16-23 décembre	TANGER (Maroc)	Session de formation des conseillers pédagogiques des Bureaux d'Animation Pédagogique du Maroc. Pratiques d'animation.	J.M. CARE A. KEMPF
16-23 décembre	LIBREVILLE (Gabon)	Stage de perfectionnement des enseignants de français.	D. BERTRAND C. GIROD

ETAT RECAPITULATIF DES MISSIONS EN FRANCE ASSUREES
PAR LE B.E.L.C. EN 1979

14-15 janvier	SAINT-CLAUDE (Jura)	Mission d'analyse de la situation de l'enseignement aux enfants étrangers du Collège Rosset à St-Claude.	A. LAMY P. LOWY G. PHILIPP
17-18 janvier	BESANCON	Rencontre avec les équipes vidéo-formation et migrants du C.L.A. de Besançon.	P. LOWY M. MAURICE G. PHILIPP
23 janvier	TOURS	Mise au point d'une convention de formation avec l'Institut de Touraine.	J.C. MOTHE
30 janvier	SEVRES	Evaluation des connaissances (professeurs yougoslaves).	J.C. MOTHE
5-9 février	MONTPELLIER	Séminaire de travail avec les professeurs ghanéens en stage annuel au Centre de Formation de Professeurs de Français à l'Université Paul Valéry (une vingtaine) avec participation d'autres stagiaires étrangers à certaines activités. Présentation de la méthode "Pierre et Seydou" avec insistance sur les aspects nouveaux de la version révisée "Pierre et Seydou 1 A B". M. Malandain a particulièrement traité du problème de l'écrit.	J. DAVID J.M. MALANDAIN
10 février	POITIERS	Séminaire de documentation.	F. de CHARNACÉ
26-27 avril	MARSEILLE	Préparation du stage de Luminy.	J.C. MOTHE
21-27 juin	PARIS	Créativité (pour le Comité de Liaison pour l'alphabétisation et la promotion).	J.M. CARE

10-12 septembre	PARIS	Séminaire de créativité pour les formateurs de l'Institut de Formation des Adultes (IFA).	J.M. CARE
10-12 septembre	PARIS	Grammaire pour les formateurs de l'Institut de Formation des Adultes (IFA).	A. LAMY
8-12 octobre	SEVRES	Civilisation.	JC. BEACCO
11-13 Octobre	PARIS	UNESCO. Réforme et harmonisation des examens d'aptitude linguistique dans les organisations internationales (groupe de travail avec les responsables de la formation linguistique de différentes organisations internationales).	J.C. MOTHE
12-17 novembre	MONTPELLIER	Elaboration de matériel pédagogique en français fonctionnel à l'Institut Agronomique Méditerranéen. Collecte de thèses et mémoires en Agronomie (zootechnie, arboriculture, écologie, développement rural) afin de préparer des critères didactiques de préparation à la production écrite. Matériel destiné aux étudiants boursiers de 3ème cycle du programme prioritaire.	M. DAROT
3-7 décembre	PARIS	Journées d'information sur la créativité dans l'enseignement des langues dans le cadre d'un stage organisé par le CEP (Paris V).	J.M. CARE

MAQUETTE	:	J.M. CARE
DACTYLOGRAPHIE	:	F. HERNIOU
	:	C. MARIE
DUPLICATION	:	D. BATTINI
COLLATIONNEMENT	:	A. MOCUDE

La reproduction, même partielle des articles de ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable. © BELC 1980

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

Ce numéro a été tiré à 400 exemplaires sur offset de bureau ABEDIK 326 puis façonné et relié sur matériel ORPO.

ANTHOBELC 2 260 PAGES 25 F.