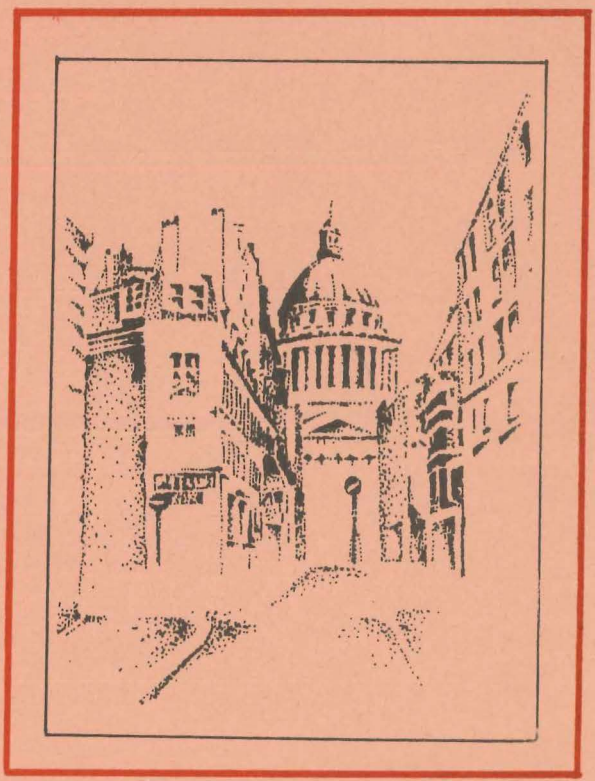
juin 1985

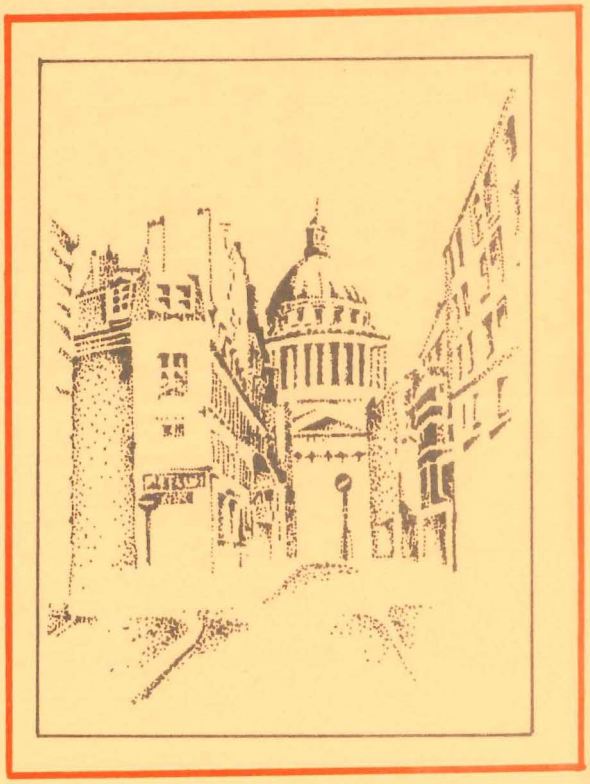
ANTHOBELC 8



travaux du belc, 9 rue lhomond 75005 Paris

juin 1985

ANTHOBELC 8



travaux du belc, 9 rue lhomond 75005 Paris

Dans ce numéro :

LE FRANCAIS QU'ON PARLE

Le français qu'on parle se nourrit de ces petits mots qui font irruption dans l'échange verbal pour orienter la conversation, pour manifester l'épanchement de l'intimité, ou pour en dire beaucoup avec très peu de moyens. Selon des perspectives conversationnelle, linguistique, grammaticale et sémiologique, on explore et on exploite ici ce qui donne au langage parlé son naturel, sa saveur et sa richesse.

- J.-M. Caré : *"Pardon, excusez-moi...". J'engage la conversation.* p. 5
- M. Darot : *"Hypocoristiques, diminutifs et redoublement : marques de l'intimité en français.* p. 21
- J.-E. Le Bray : *Ça, Ça & Ça. De Grévisse à Freud en passant par Hergé.* p. 39

LE FRANCAIS QU'ON LIT

La lecture est tellement diverse dans ses pratiques et dans ses finalités qu'il est nécessaire de l'appréhender à travers la pluralité des "projets de lecteurs". Parmi ceux-ci, on trouve entre autres celui du lecteur contraint qu'est l'étudiant sommé d'expliquer ou de commenter un texte, et celui de l'apprenti lecteur au service duquel se met aujourd'hui l'instrument informatique.

- D. Bertrand : *L'explication de textes à toutes vitesses.* p. 55
- J.-M. Hilgert : *Commentaire littéraire et dissertation : mode d'emploi en F.L.E.* p. 71
- H. Portine : *Remarques sur l'enseignement de la lecture assisté par ordinateur.* p. 89

LE FRANCAIS PAR LES MEDIAS

La radio, face à la concurrence de la télévision, a pu perdre de son attrait. Pourtant, avec un peu d'ingéniosité, on lui trouvera de nouvelles exploitations en classe de langue. Il faudra alors obtenir que la parole ainsi donnée accède juridiquement au statut de libre citation.

Du monde entier arrivent des lettres vidéo. Des correspondants ont déjà produit et envoyé leur première cassette. Le réseau se met en place.

- J.-L. Malandain : *Le statut de la parole donnée. Quand les non-professionnels de la parole parlent à la radio.* p. 105

- J.-L. Malandain : *La radio en classe de langue.* p. 117

- M. Maurice : *Où en est R.V.C. ?* p. 129

LE FRANCAIS : LANGUE ET CULTURE

Comment classer les codes et les visions du monde qui ordonnent les textes ? Les termes d'immigré, de culture d'origine, de différence, si couramment utilisés dans nos conversations ordinaires, sont ambigus. Trois points de départ différents - l'exposé des travaux du sémioticien soviétique I. Lotman, le problème de l'insertion scolaire d'un groupe culturel donné, les démarches pédagogiques envisageables en classe de langue -, trois éclairages portés sur une même interrogation : de quoi se compose le culturel ?

- M. Abramovicz : *Iouri Lotman et la sémiotique de la culture.* p. 137

- M.-G. Philipp : *Les enfants antillais à l'école.* p. 147

- G. Zarate : *Dimensions interculturelles dans la classe de langue.* p. 163

..... Et, au hasard (?) des pages, un feuilleton arborescent :

LA PYRAMIDE TRUQUEE

Un roman d'arcades initiatique par F. Debyser.

STAGES ET MISSIONS p. 169

NOUVELLES EDITORIALES p. 187

POSTFACE A LA PYRAMIDE TRUQUEE p. 189

Le mystère de la pyramide truquée

roman d'arcades

Vous êtes un jeune romancier ; vous avez tout essayé : roman d'amour, noir, gothique, policier, psychologique, autobiographique, historique, nouveau roman... rien n'a marché.

Mais un éditeur vous donne une chance : il vous demande d'aller en Haute Egypte, et de lui rapporter

LE SECRET DE LA NARRATOLOGIE DES PHARAONS

Une grande aventure vous attend où vous pouvez trouver la gloire mais aussi de perdre la raison et même la vie.

Etes-vous prêt à en affronter les épreuves ? Oui bien sûr !

Vous prenez l'avion pour Le Caire → 4

Au Caire un antiquaire copte vous révèle que le secret que vous cherchez se trouve dans une pyramide délabrée proche de KARNAK. Il vous indique la façon de vous y introduire.

Il vous donne une épée et une pièce de vingt centimes.

Vous pouvez aussi emporter deux objets au choix, mais deux seulement dans la liste suivante :

- un vilebrequin
- une bourse pleine de pièces d'or
- un sandwich

Notez les deux objets que vous avez choisis et → 4

Un certain nombre d'épreuves vous attendent dans cette pyramide qui a mauvaise réputation : pour en triompher, il vous faudra faire preuve :

- de courage : 10 points rouges
- d'endurance ; 10 points bleus
- d'intuition, d'intelligence et de culture : 10 points verts.

Notez sur votre feuille de route que vous affrontez cette aventure avec dix points de chaque qualité. Si à un moment quelconque ce capital tombe à zéro, vous resterez prisonnier à vie de la pyramide.

→ 8

''Pardon, excusez-moi...''
J'engage la conversation

Engager la conversation, indépendamment des circonstances externes qui favorisent ou non les rencontres, est une composante essentielle de l'approche communicative. La communication didactique a plutôt habitué l'élève à répondre qu'à prendre réellement la parole, laissant au professeur la connaissance et la maîtrise de règles qu'A. Laroche-Bouvy, dans une étude récente sur la conversation quotidienne appelle règles d'ouverture(1).

Nous n'aborderons ici que l'aspect purement linguistique de ces règles d'ouverture. On trouvera, dans des recherches ethno-sociologiques ainsi que dans les guides du protocole et des usages, des informations sur les aspects sociaux-culturels du problème.

Les règles d'ouverture sont au début de la conversation, davantage que dans son déroulement ultérieur et dans les séquences de clôture, marquées par l'utilisation de ces petits mots du discours qui ne sont pas toujours interchangeables et dont l'emploi doit

(1) Laroche-Bouvy (A.) : La conversation quotidienne, introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation in Essais. Paris, Didier, CREDIF, 1984. Le terme "openers" a été également utilisé dans une série de modules sur la conversation faisant partie du cours d'anglais CONTACT CANADA, publié par le Service de la Commission de la Fonction Publique du Canada.

être déterminé par le type d'ouverture souhaitée. A. Laroche-Bouvy en distingue cinq : les salutations, les présentations, l'identification au téléphone, les procédures de prises de contact et l'abordage. A l'abordage, nous préférons le terme amorce conversationnelle qui préjuge moins de la réalisation effective de l'ouverture.

I. QUELQUES REGLES GENERALES D'OUVERTURE :

A. Laroche-Bouvy signale qu'une conversation ne commence pas toujours par un cérémonial d'ouverture, soit parce que les interlocuteurs, connaissant parfaitement les règles, décident de les transgresser, soit parce que l'ouverture a déjà été faite. En effet, dans le cas d'interlocuteurs régulièrement en présence dans la journée (relations familiales, relations socio-professionnelles), la conversation est ouverte et fermée une seule fois.

Quand lors d'une conversation, l'ouverture est nécessaire, elle peut prendre de multiples formes, être plus ou moins longue, plus ou moins brève. Elle est le plus souvent binaire :

Réplique 1 (salutations, appel) : - Hé, Jean !

Réplique 2 (réponse) : - Attends, j'arrive...

mais elle peut être réduite à une seule réplique :

Réplique 1 (salutations) : - Bonjour, t'as mon courrier ?

Réplique 2 (pas de réponse) : - Oui, tiens.

Il n'y a pas de réponse aux salutations.

Les tentatives d'ouverture ne sont pas toujours suivies d'effet. L'ouverture est refusée. Ce refus est assez rare entre interlocuteurs habituels, légitimes ou autorisés. Il est alors la manifestation d'une dégradation ou d'une rupture des relations entre ces deux interlocuteurs.

A. Laroche-Bouvy note que ce refus peut intervenir sous deux formes :

- la dérobabe : une fin de non-recevoir sans agressivité apparente :

Réplique 1 (salutations) : - Bonjour, z'auriez pas deux ou trois francs ?

.....

- la rebuffade : une fin de non-recevoir qui peut être plus agressive :

Réplique 1 (amorce) : - Dites, je pourrais faire un bout de chemin avec vous ?

Réplique 2 : - Ah ! Vous, foutez-moi la paix, hein !

Il s'agit ici d'interlocuteurs non-habituels.

2. PRISE DE CONTACT :

Les procédures de prise de contact peuvent ou non précéder des tentatives d'amorce conversationnelle. Elles sont en général courtes : deux répliques, et assez fortement ritualisées :

. au téléphone	1	Allo, allo ...
	2	Oui, j'écoute ...
. par radio	1	Ici Alpha , Charlie , Tango, vous m'entendez ? Répondez ...
	2	Alpha, Charlie, Tango, je vous reçois cinq sur cinq.
. sous forme de mode d'adresse	1	Paulette ! ...
	2	Oui ... J'arrive ...
. avec des formules de politesse	1	Pardon, excusez-moi ...
	2	Je vous en prie ...
. à l'aide d'onomatopées	1	Oh, hé ho vous là-bas !
	2	Oui, ... Moi ?

Cette forme de prise de contact, un peu abrupte, est parfois réprouvée par le code des usages.

. sous forme d'appel, d'apostrophe	1	Dis, dites-moi, écoutez, vous ...
	2	Oui ... Qu'est-ce que vous voulez ?

Il faut faire une place à part à l'ouverture, particulière parce qu'elle n'appelle que très peu de conversation, que constitue l'appel du garçon dans un café. On évitera la forme "garçon" qui n'est plus guère utilisée ainsi que les onomatopées, apostrophes directes ou bruits divers, si du moins l'on entend être servi vite. Un "Monsieur" ou "s'il vous plaît" seront plus appréciés, mais le regard sera encore plus efficace.

3. AMORCES :

Les tentatives d'amorce conversationnelle sont plus complexes. Elles sont assez spécifiques et relativement réglées entre interlocuteurs autorisés, surtout quand il s'agit de ceux qui sont en contact avec le public : relations marchandes, administratives, etc... Quand l'interlocuteur n'est pas tout à fait disponible, elles sont souvent précédées de prises de contact polies :

Ca y est ! Vous vous êtes introduit dans la pyramide. En ce moment vous explorez à tâtons un souterrain humide, l'épée à la main, écrasant quelques scarabées vénimeux sous vos bottes et retenant votre respiration pour ne pas être asphyxié par la puanteur méphitique qui se dégage de momies subalternes moisies.

- Vous continuez à avancer → 10
- Vous vous demandez qui est "vous" ? → 10*
- Vous voudriez savoir ce que signifie roman d'arcades. → 11
- Vous pensez que toute cette histoire n'est qu'une nouvelle calembredaine de Jean de Porla → 13

-"Pardon, excusez-moi, je cherche ..."

Sinon l'engagement est plus direct :

- "En recommandé"

Plus intéressantes sont les amorces entre interlocuteurs improbables car elles sont moins prévisibles, donc moins réglées. Tenter d'engager une conversation dans la rue ou dans un lieu public avec un inconnu est toujours plus aléatoire.

L'emploi des ouvreurs variera en fonction des lieux, du moment (la nuit, il faut prendre davantage de précautions oratoires pour aborder quelqu'un) et des circonstances.

4. LA NOTION D'OUVREUR :

Nous appellerons ouvreurs les mots et expressions qui accompagnent les prises de contact et amorces conversationnelles. Certains viennent de la catégorie des expressions phatiques, mais il ne faut pas les confondre avec les "oui mais, non mais, ben, bon, alors..." qui parsèment la conversation. Ceux-là n'ont pas de fonction d'ouverture, ce sont plutôt des attaques de phrases qui constituent la trame narrative, la topologie d'une conversation.

- "/Pardon/ je cherche la rue Laplace/"
  1 2

Une ouverture est faite de trois constituants : l'ouvreur, la proposition qui constitue l'information principale et le cadre situationnel. "Pardon", l'ouvreur principal a dans cet exemple, une fonction essentiellement pragmatique puisqu'il va permettre de réaliser l'échange. S'il s'agit d'une scène de rue, c'est ce

mot qui, servant en quelque sorte d'injonction, attire l'attention du passant, de l'autre, l'arrêtant dans sa marche pour en faire l'interlocuteur potentiel. Cette fonction distractive est très forte pour tous les ouvreurs principaux, c'est d'ailleurs ce qui permet de les distinguer nettement des articulateurs situés dans le corps de la conversation.

L'emploi des ouvreurs, implicite pour le natif, n'est pas toujours évident pour l'étranger. Il est réglé par un réseau de contraintes où l'intonation - l'intonation implicative - celle qui véhicule de la signification au-delà de la chaîne des signifiants - joue un rôle essentiel(2). Les grammaires et les traités de politesse nous apportent des réponses partielles, mais n'ayant pas encore de grammaires de la communication, nous sommes loin d'avoir des règles vraiment opératoires.

Nous tenterons de faire l'inventaire des ouvreurs les plus courants en français, puis partant d'exemples, nous verrons quelques problèmes d'emploi.

5. OUVREURS PRINCIPAUX :

Passe-partout, ils dépendent peu de l'information qui suit, même s'ils ne sont pas toujours interchangeables. Ils peuvent précéder des ouvreurs secondaires : "tu sais // c'est bizarre, ça fait des bulles".
O.principal O.secondaire

2 A. PARDON, 2 B. EXCUSEZ-MOI, 2 C. S'IL VOUS PLAIT, 1 D. JULIETTE, CHERIE, MONSIEUR .... HE ! HO ! VOUS ...	2 E. EXCUSEZ-MOI DE VOUS.. 2 E. JE PEUX VOUS ...	} interrompre déranger, etc.
3 F. DITES-MOI ! G. ATTENDEZ !	3 H. DITES DONC ! 3 L. ECOUTEZ !	2 I. VOUS AVEZ UN MOMENT ?... J. JE VOUS DERANGE? K. JE VOUS COUPE...

(1) Callamand (M.) : L'intonation expressive, Paris, L.F.D.M./Hachette-Larousse.

Vous continuez à avancer dans le souterrain... mais vous ne pouvez vous empêcher de vous demander ce que signifie ARCADES; cela vous distrait. Un SCORPION GEANT tapi dans l'obscurité en profite pour vous attaquer.

- Vous vous sauvez → 14
- Vous combattez le scorpion → 16

*

Vous, c'est vous, vous le lecteur et le héros d'un roman d'arcades. Une dizaine d'histoires de ce genre ont déjà été publiées en France, notamment dans Folio chez Gallimard. Les adolescents adorent ça. Ce sont généralement des aventures inspirées de TOLKIEN et de jeux de rôles tels que DONJONS et DRAGONS.

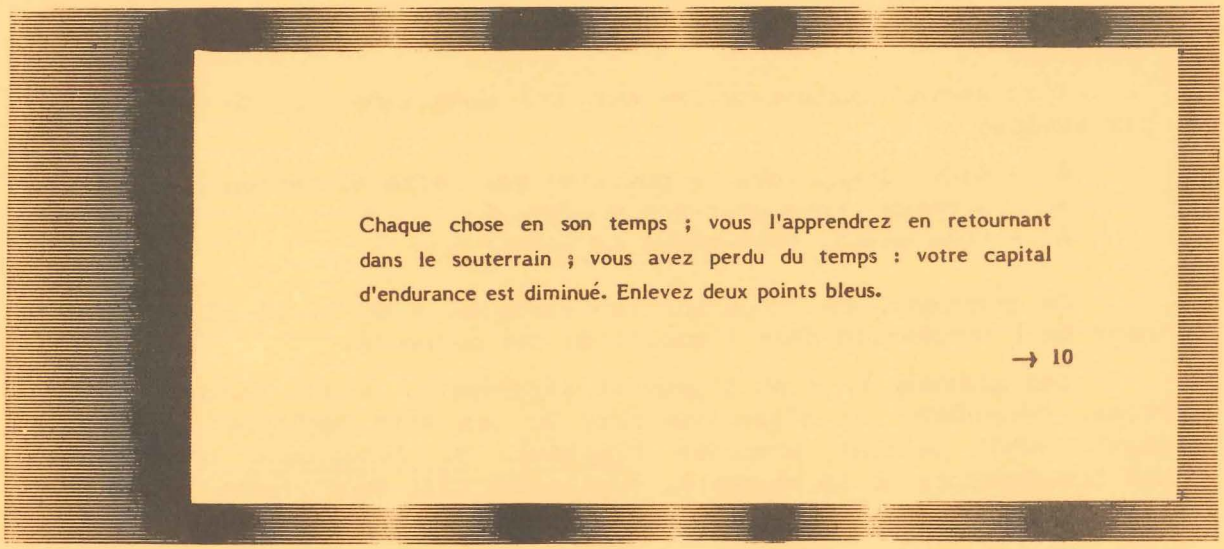
- Vous retournez dans le souterrain → 10
- Soit, mais pourquoi ARCADES ? → 11
- Vous connaissez déjà le truc du "vous" lecteur. → 18

On pourrait distinguer trois types d'ouvreurs principaux :

Type 1 - On appelle directement l'autre : nom, prénom, pronom, onomatopée, métaphore affectueuse...

Type 2 - On s'excuse d'abord : pardon, s'il vous plaît, excusez-moi (de...)

Type 3 - On interpelle : dites, dites-moi, dites donc, attendez, écoutez, vous savez ...



Les ouvreurs principaux peuvent encore être hiérarchisés.

. Classes 1 et 2.

Les classes 1 et 2 regroupent des mots, expressions, onomatopées dont la fonction est de distraire l'interlocuteur potentiel, soit d'un groupe, soit d'une occupation. Les rituels d'ouverture font que, dans le cas d'interlocuteurs improbables, cette classe d'ouvreurs est souvent modalisée par l'excuse, l'interpellation ou l'apostrophe directe : "Juliette, Durand, eh, ho ..." n'est possible qu'entre interlocuteurs probables et suppose une certaine intimité ou familiarité. Toutefois, "Monsieur, Madame", permettent d'engager, dans les règles, une conversation avec des inconnus. Le "hep, vous là-bas", est une ouverture abrupte, interpellation (policière, militaire ...) souvent suivie d'un ordre ou d'une apostrophe volontairement brutale.

Place des ouvreurs principaux, contraintes linguistiques et sémantiques :

Les classes 1 et 2 admettent des redondances internes : juxtaposition A/B/C, A C D/E, etc.

- "Pardon, excusez-moi, s'il vous plaît..."
- "Pardon, s'il vous plaît, Monsieur, excusez-moi de vous déranger..."

Les effets sémantiques : gêne, hésitations, timidité, sont ici traduits par la prosodie.

. Classe 3.

La classe 3 réunit des constructions verbales qui orientent davantage l'ouverture. Toutes les expressions de cette classe peuvent, en effet, avoir deux fonctions :

- informative :

1 - Dites donc, vous n'auriez pas l'heure ?
2 - Ecoutez, vous pourriez m'aider ?
3 - Vous savez, vous oubliez votre parapluie.

- polémique :

l'intention communicative est ici modalisée par le reproche, par exemple :

4 - Dites donc, vous ne pourriez pas faire attention !
5 - Ecoutez, vous pourriez m'aider !
6 - Vous savez, vous gênez la sortie !

On comprend, en comparant les exemples 2 et 5, le rôle déterminant de l'intonation dans l'emploi de ces ouvreurs.

Les classes 1, 2 et 3 peuvent séparément, ouvrir toute conversation. Cependant, il n'est pas rare de les voir employées simultanément. ABCD peuvent précéder FGHIJKLM. E. fonctionne bien avec tous les ouvreurs de la classe 3, quelle que soit leur place.

ABCD peuvent suivre FGHL mais MC : "Vous savez, s'il vous plaît..." est difficilement attestable, sauf bien sûr dans le cas où la prosodie marque une série de pauses dans l'énoncé :

"Vous savez // ... s'il vous plaît ... // ... vous oubliez votre parapluie".

A l'intérieur de la classe 3, toutes les combinaisons sont possibles.

6. OUVREURS SECONDAIRES :

Ils sont davantage liés au contenu de l'information qui suit et leur choix dépend de l'intention communicative qu'ils pré-sémantisent en quelque sorte. Des expressions comme : "je voudrais, c'est bizarre, tiens-toi bien", annoncent chacune une intention spécifique. Il faut pour les identifier, tenter de décrire les besoins communicatifs les plus prévisibles en situation d'ouverture.

La tentative d'inventaire qui suit n'est bien sûr pas exhaustive.

● POUR AVOIR UNE INFORMATION :

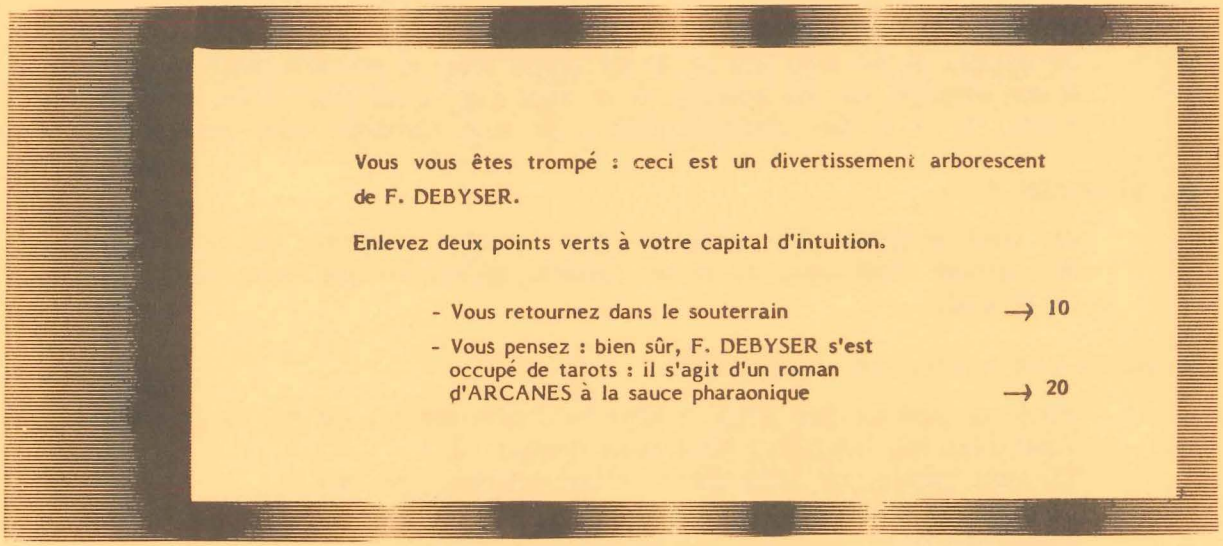
Je voudrais savoir... J'aurais aimé savoir... Vous ne savez pas si... Peut-on savoir... (quand, comment, pourquoi...) Est-ce que vous savez... Vous ne savez pas par hasard si... Est-ce que vous pouvez me dire... Est-ce que vous pourriez me donner... Est-ce que je peux vous demander...

● ANNONCER QUELQUE CHOSE, INFORMER :

Est-ce que vous êtes au courant... Est-ce que vous savez que... Vous ne savez pas que... Devinez quoi, qui... Je vous préviens, signale que... Il faut que je vous dise...
A propos... j'ai une bonne nouvelle pour vous... J'ai quelque chose à vous apprendre, à vous dire... On dit que... Figurez-vous que... Devinez...

Annoncer quelque chose de surprenant :

C'est bizarre, drôle, étonnant, surprenant, extraordinaire, fou...



C'est à n'y rien y comprendre, incompréhensible... Mais vous vous rendez compte... Vous ne me croirez pas... Vous me croirez ou pas... mais... ça sera difficile à croire... mais... ça peut (va) vous paraître étrange, bizarre... mais... tenez-vous bien, vous êtes bien assis...

Annoncer quelque chose d'important :

L'essentiel, le plus important, la chose essentielle (importante) c'est ...
Ce qui compte...
J'insiste sur, j'attire votre attention sur...
Il ne faut pas oublier, il faut tenir compte de...
Il faut savoir...
Cela mérite (votre) attention...

Annoncer quelque chose de déplaisant :

Franchement, pour vous parler (dire) franchement, à dire vrai, pour dire vrai, la vérité c'est que, en vérité...
Honnêtement, pour être honnête (avec vous)...
Je dois vous avouer que...
Vous devez bien reconnaître, admettre, vous rendre compte que...
Allons, soyez réaliste, regardez les choses en face...

Répéter

Je vous répète, rappelle, redis que...
Encore une fois, je vous ai déjà dit (cent fois) que...
Combien de fois faudra-t-il vous répéter...

- EXPRIMER UNE OPINION :

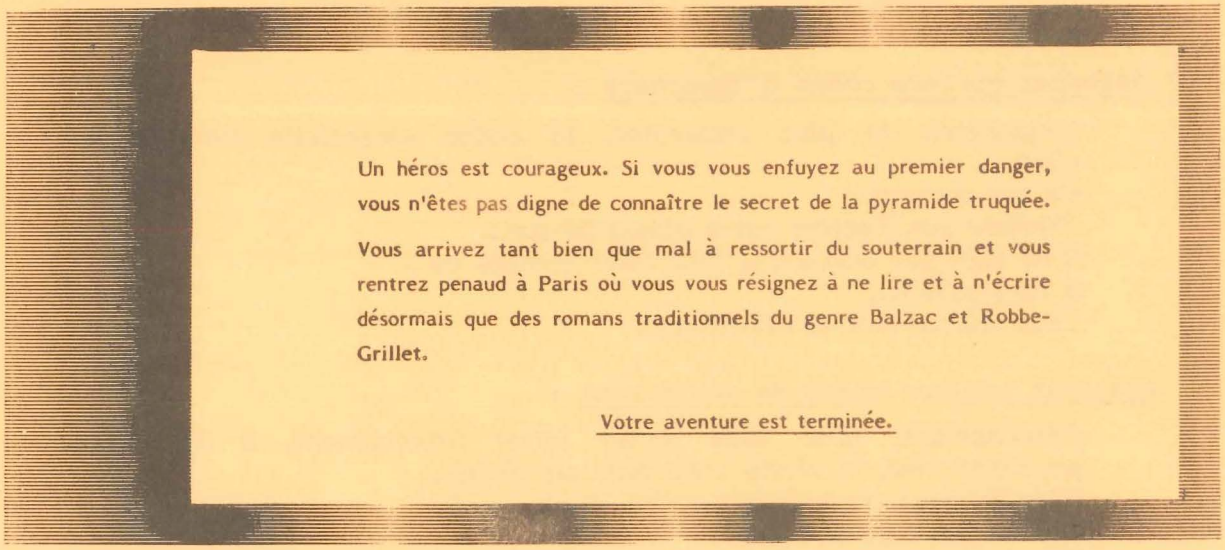
Je sais, je ne suis pas sans savoir que...
A mon sens, à mon avis, personnellement, pour ma part, en ce qui me concerne, quant à moi, en toute confidence, de vous à moi...
Je pense, je crois, j'estime, je trouve, j'imagine, je dirais, j'ai l'impression (le sentiment)...
Je doute, je ne sais pas si, je ne pense pas, je ne vois pas, on dirait, il me semble, ça me semble, il se peut que, c'est peut-être, probablement, il y a des chances que... je suis certain, sûr, convaincu...

- PROPOSER DE :

Je vous propose de, voilà ce que je vous propose, ça vous dirait de, voulez vous que, et si on faisait, qu'est-ce que vous diriez de... on pourrait...

- FAIRE DES REPROCHES, PROTESTER :

Vous ne pouvez pas faire attention ! non mais... ça ne va pas, non !
Vous êtes fou (cinglé) ! Vous vous croyez où ?
Ne vous gênez pas ! Ca alors ! C'est bientôt fini, oui !
Vous voyez comme vous êtes !
Comment avez-vous pu ? Comment osez-vous ?
Vous auriez mieux fait de, vous n'auriez pas dû...
A votre place, je n'aurais pas...
C'est scandaleux (honteux), c'est un scandale (honte), vous commencez à, vous finirez par...



Un héros est courageux. Si vous vous enfuyez au premier danger, vous n'êtes pas digne de connaître le secret de la pyramide truquée.

Vous arrivez tant bien que mal à ressortir du souterrain et vous rentrez penaud à Paris où vous vous résignez à ne lire et à n'écrire désormais que des romans traditionnels du genre Balzac et Robbe-Grillet.

Votre aventure est terminée.

- EXPRIMER DES SENTIMENTS :

Je suis heureux (content, fier) de...
Je suis navré, désolé, je regrette, je suis au regret de...
J'ai la chance de, quelle chance (joie) de...

Féliciter, approuver :

Je vous félicite, félicitations, toutes mes félicitations...
Tous mes compliments...
Je vous approuve... J'approuve...

se plaindre

Je n'ai pas de chance, je suis bien à plaindre...
Ça me fait de la peine, ça m'ennuie...
Ça m'embête, j'en ai assez (marre)...

plaindre :

Pauvre, mon pauvre, je vous plains...

Place des ouvreurs secondaires :

Les ouvreurs principaux peuvent précéder ou suivre tous les ouvreurs secondaires même "vous savez" qui convient mal à certains ouvreurs secondaires du reproche comme "ça ne vas pas, non !" - "Vous vous croyez où" etc., mais que l'on peut associer à : "J'en ai assez (marre)..." ; "Vous commencez à..." ; "Vous pourriez..." ; "Vous auriez pu (dû)..."

7. FINISSEZ VOS AMORCES :

Nous nous inspirons d'une courte pièce de théâtre de Jean Tardieu : "Finissez vos phrases"(3) pour examiner maintenant le fonctionnement des ouvreurs dans les énoncés complets : ouvreurs + information principale.

Il suffit de dissocier les ouvreurs de l'information principale en réalisant des cartes de couleurs différentes : couleur pour les ouvreurs, blanc pour l'information principale. On distribue au hasard une carte ouvreur et une carte information. Les joueurs doivent imaginer une situation qui rende la combinaison ouvreur + information plausible.

Soit une donne du type :

Ex. 1 : VOUS SAVEZ ⟶ Il n'y a personne ici ?

Difficile d'accepter cet énoncé tel quel comme l'on peut accepter :

Ex. 2 VOUS SAVEZ ⟶ je suis pressé
vous bloquez la sortie

(3) Tardieu (J.) : Le professeur Froeppel, Paris, Gallimard.

"Vous savez" ne peut introduire une demande d'information alors qu'il peut précéder ou suivre l'expression d'une information : je suis pressé.

L'exemple 1, pour être légitimé, doit être associé à une deuxième information :

VOUS SAVEZ ⟶ il n'y a personne ici ? ⟶ il faut que je vous dise...

dans une situation dans laquelle A rencontre B, engage la conversation pour lui annoncer quelque chose de personnel et de confidentiel et veut s'assurer que B est bien seul.

Continuons de jouer avec les cartes suivantes :

A	Pardon,	1. Vous avez l'heure ?
B	Excusez-moi,	2. Je cherche la rue Laplace.
C	S'il vous plaît,	3. Vous auriez pas un franc ?
		4. Vous avez pas de la monnaie ?
D	Dites, dites-moi,	5. J'étais là avant vous...
		6. Vous oubliez votre parapluie.
E	Dites donc,	7. J'ai quelque chose à vous dire.
F	Ecoutez,	8. Vous bloquez la sortie !
		9. Vous pourriez faire attention !
G	Vous savez,	10. Je suis pressé.
		11. Il n'y a personne ici ?
H	Attendez,	12. C'est le dernier train pour Paris ?
I	Vous avez un moment,	13. Vous pouvez me passer la moutarde ?
		14. Vous avez de beaux yeux.
		15. Je peux vous aider...
J	Je vous dérange,	16. Je peux vous aider ?
	(coupe) mais,	17. Ça coule !
K	Excusez-moi de	18. Vous aimez la guerre ?
	vous...	19. J'aime bien les gens.
		20. Il va geler.

Avant de combattre le scorpion, vous cherchez dans votre poche votre pièce de vingt centimes et vous tirez à pile ou face.

pile ⟶ 22

face ⟶ 24

Remarques sur quelques donnes limites :

A,B,C/14 : peu plausible comme amorce, A,B/14 "Pardon, excusez-moi, vous avez de beaux yeux", est possible dans une conversation, en réplique 2. Même remarque pour A,B,C/19, 20, c'est alors une contestation de la réplique précédente. C 20 est encore plus limite, mais on peut accepter : "Il va geler, s'il vous plaît !" pour marquer l'insistance, l'exagération ; signification implicite rendue dans ce cas par l'intonation : vous allez voir ce que vous allez voir !...

A,B,C/17 a une valeur informative teintée de reproche en amorce conversationnelle : (on annonce à l'interlocuteur que quelque chose coule), mais traduira une contestation en réplique 2.

Avec 5,8,9,17 A,B,C expriment toujours un peu le reproche, rendu aussi par l'intonation.

Cas de D,E : "Dites-donc" est plus marqué. Avec une des propositions interrogatives, il annonce une ouverture un peu abrupte, à la limite de la menace : E 16, E 18. Associé à 5,8,9,17, il renforce le reproche et la menace.

Dans certains cas : E 7, E 10, seule l'intonation permettra de préciser l'intention communicative. "Dites donc" peut aussi avoir une valeur exclamative.
E 20 : "Qu'est-ce qu'il va geler !"

F : "Ecoutez" : un peu abrupt avec la demande de service ou de renseignements : 1,3,4,12,13.

Comme "dites donc" et "vous savez", "écoutez" renforce le reproche implicite contenu dans 5,8,9,17. On pourrait proposer une gradation dans le reproche du type :

1 - dites donc,

2 - écoutez, vous savez,

3 - attendez, pardon,
excusez-moi,
s'il vous plaît, ... j'étais là avant vous.

G : "Vous savez" : difficile, peu attesté avec la demande de renseignements et de service : 1,3,4,12,13, mais aussi avec le questionnement en général : 11,16,18.

H : "attendez" : a plus une valeur d'avertissement que de reproche et probablement une force d'interpellation plus grande que tous les autres ouvreurs, c'est pourquoi on l'utilise quand l'interlocuteur est déjà éloigné : H6 "Attendez, attendez, vous oubliez votre parapluie !".

I : "Vous avez un moment" : fonctionne bien avec :

7 - J'ai quelque chose à vous dire.
14 - Vous avez de beaux yeux.
18 - Vous aimez la guerre ?
19 - J'aime bien les gens.

parce que ces propositions induisent une demande de disponibilité, de temps.

I/10,15,16 paraissent contradictoires. **I** fonctionne assez mal avec la demande de service ou de renseignements quand elle suppose une réponse rapide mais **I** peut très bien introduire une demande d'aide :

"Vous avez un moment ? Vous pouvez m'aider ?"

J,K : Je vous dérange mais...
Excusez-moi de vous déranger ...

peu fréquent avec : 6 - Vous oubliez votre parapluie.
20 - Il va geler.

ainsi qu'avec 15 - Je peux vous aider...
16 - Je peux vous aider ?

c'est-à-dire avec une proposition d'aide ou une mise en garde.

8. IMPROVISATIONS :

amorces conversationnelles :

Les ouvreurs constituent d'excellents thèmes d'improvisation pour travailler les amorces conversationnelles. En guise d'entraînement, on disposera les joueurs en tandem, face à face. On leur distribue au hasard des petits cartons avec les ouvreurs principaux, puis

Vous pensez connaître déjà le truc du "vous" lecteur, procédé énonciatif qui permet au romancier de suggérer au lecteur qu'il est le héros. Michel BUTOR avait commencé avec "LA MODIFICATION" ; d'autres ont continué comme Italo CALVINO dans "SI PAR UNE NUIT D'HIVER, UN VOYAGEUR".

Vous vous souvenez aussi d'un vieux film polar subjectif : LA DAME DU LAC où le spectateur-détective était censé recevoir coups de poing et baisers juteux.

C'est cela n'est-ce pas ? → 27

on propose au joueur **1** un ouvreur secondaire. Celui-ci doit alors improviser très vite une amorce complète :

joueur **1** (Pardon ....) vous ne pouvez pas me dire...
ne vous gênez pas...
vous voulez que...

ouvreur principal — ouvreur secondaire

Le joueur 2 improvise très vite en retour une réplique 2. Puis, toujours en maintenant des rythmes rapides, on élargit l'amorce à 4,6,8 répliques contiguës.

Plus tard, on se limitera aux ouvreurs principaux qu'on fera choisir librement, mais l'on imposera le mode d'ouverture :

coopératif :	1	Pardon, vous pouvez m'aider ?
	2	Volontiers, qu'est-ce que je peux faire pour vous ?
	3	Tenez, vous pouvez pousser !...
	4	Bien sûr, allons-y...
polémique :	1	Dites, vous pourriez faire la queue !
	2	Mais, Monsieur, c'et ce que je fais...
	3	Ca ne se voit pas !
	4	J'étais là avant vous !
	5	C'est vous qui le dites !
	6	Vous n'avez qu'à demander à la dame !
	etc.	

A l'expérience, il semble plus difficile d'improviser sur le mode coopératif, probablement parce que la conversation tourne plus vite court.

amorces situationnelles : amorces non-verbales

Un des joueurs improvise une situation simple en mimant une attitude, un geste, un déplacement dans l'espace :

- il remplace une ampoule électrique;
- se met à quatre pattes pour chercher par terre un objet égaré.
- marche de long en large, simulant l'impatience.

Le deuxième doit alors l'aborder, dans cette situation, et essayer d'engager la conversation. Il a le choix de ses ouvreurs, déterminés dans ce cas par le type de situation mimée.

amorces thématiques : amorces verbales

On se constitue une réserve de thèmes du type :

"dans un filet" - "à deux heures, devant la banque" - "ceux d'en face" - "samedi soir" - "la vérité" - "mensonge" - "chance" - "victoire" - "tu rentres tard !" - "est-ce que je peux être indiscret ?" - "mais, c'est mon briquet !" - "ce n'est plus ce que c'était...".

On désigne le nombre de joueurs : 2,3,4 ou plus, une durée limitée : de 30 secondes à 4 ou 5 minutes. On peut aussi ajouter la contrainte du mode :

coopératif, polémique, ironique, solennel, comique, tragique, etc.

Un carton thème est tiré au sort. Les joueurs doivent improviser un début de conversation en respectant le titre du thème, les contraintes de durée et de mode.

L'INTONATION, INDISPENSABLE :

De cet aperçu rapide sur quelques règles d'ouverture dans la conversation, on déduira surtout la place, prépondérante ici, de la phonosyntaxe (et plus particulièrement de l'intonation implicative) de la proxémie et de la kinésie qui, souvent, permettront d'attester des énoncés qu'une analyse purement segmentale aurait conduit à rejeter. Et, c'est en entraînant (le plus tôt possible) l'élève à improviser à partir d'une sélection d'ouvreurs que l'on se donnera vraiment les moyens d'aborder, en classe, la conversation dans ses aspects les plus divers et en tenant compte de tous ses constituants, verbaux et non-verbaux.

Jean-Marc CARE

Il est exact que les tarots divinatoires de la fin du XVIIe siècle, notamment le célèbre tarot d'ETTEILA ont prétendu rattacher ce jeu à une tradition égyptienne maçonnique de fantaisie.

Mais cela n'a rien à voir avec votre mission : il s'agit bien d'un roman d'ARCADES et non d'ARCANES.

Vous perdez deux points verts.

Revenez au souterrain → 10

Hypocoristiques, diminutifs et redoublement : marques de l'intimité en français

Ces vers, extraits d'une chanson de Richard Gotainer (1) qui vient de rencontrer un certain succès sur les ondes en 1984 et que j'ai entendue chanter par une bande d'enfants en face de l'Université Paris 7 en novembre 1984, illustrent, mieux que ne saurait le faire le linguiste certains **procédés linguistiques** (1') qui, **en français contemporain, marquent l'intimité des relations entre les interlocuteurs.** Sans connaître de changement, ces procédés peuvent tout aussi bien s'incarner dans les propos que les maîtres adressent à leur animal domestique, comme dans cette chanson, (le parler "toutou"), que dans ceux dont les parents entourent leurs enfants (le parler "bébé ou "baby-talk" étudié par les sociolinguistes dans différentes sociétés) ou dans les échanges des amants (cf. la correspondance privée des grands écrivains : "Les lettres à Juju".

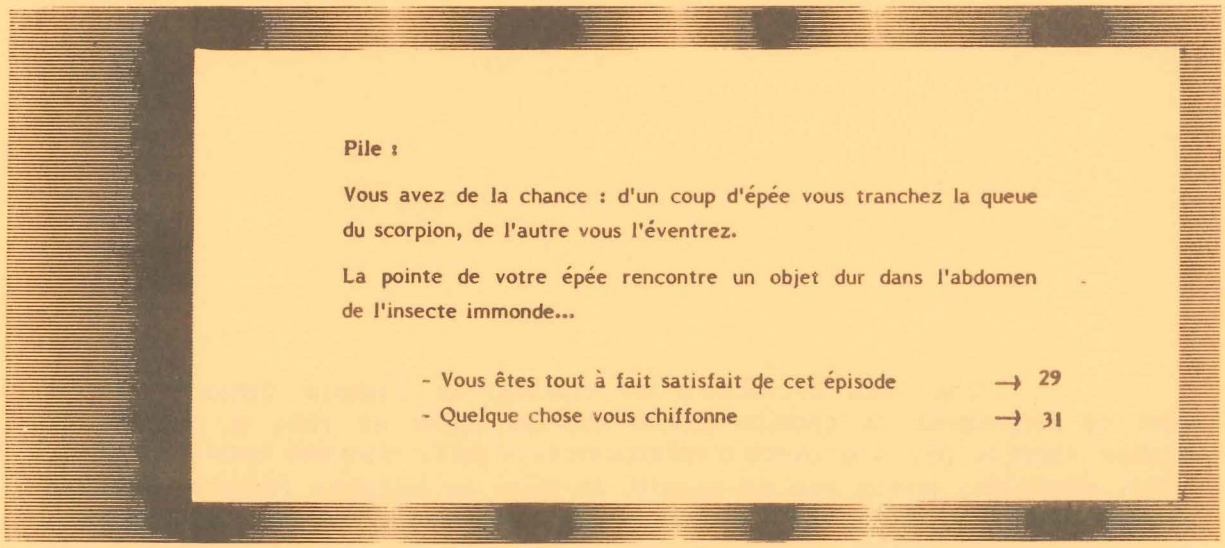
Nous laisserons nos collègues du Tiers-Monde (2) poser un regard d'anthropologue sur les valeurs actuelles de notre société où désormais on parle aux animaux comme au 17° siècle on parlait aux enfants ainsi qu'en témoigne Philippe Ariès dans son livre "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime" lorsqu'il cite Heroard (4), le précepteur du jeune Louis 13, Madame de Sévigné (5) ou Cyrano de Bergerac. (6).

1. L'intimité : une situation de communication spécifique.

Ces échanges langagiers ont pour particularité de mettre en scène **deux locuteurs,** comme dans les relations amoureuses, plus généralement **un seul locuteur** (la mère, le maître) qui établit un faux dialogue avec **un interlocuteur dénué de faculté de parole** : le bébé ou le jeune enfant, l'"infans"

"celui qui ne parle pas", l'animal domestique auquel *"il ne manque que la parole"* suivant l'expression consacrée. **Le désir de faire (ou de se faire) plaisir**, en exprimant son amour ou sa tendresse, constitue **l'enjeu** éminemment **personnel** qui guide de tels échanges. Les locuteurs font alors preuve d'une **créativité verbale,** productrice de néologismes innombrables qui constituent un "univers de discours" propre à cette relation.

Aucune contrainte institutionnelle ne vient entraver cette créativité verbale. On imagine mal le "Commissariat à la Langue Française" (ex - "Haut Comité de la Langue Française") créant une commission de terminologie pour établir une liste des hypocoristiques et diminutifs autorisés! Aucune contrainte sociale ne s'exerce non plus, étant donné qu'il est difficile de concevoir qu'un "parler de groupe" se constitue avec deux locuteurs au plus. Cependant, **en présence de témoins** qui ne sont pas engagés dans une telle relation d'intimité avec les protagonistes de l'échange langagier **-amis** du couple, des parents, des maîtres des animaux do-



mestiques, ou inconnus à ceux-ci, il peut arriver qu'une censure s'exerce sur l'utilisation **de tels procédés linguistiques.** Souvent qualifiés de "bétifiants" (terme qu'emploie à maintes reprises Philippe Ariès), ceux-ci ont été pendant un certain temps déconseillés aux parents par les pédiatres et psychologues pour être à nouveau recommandés par les mêmes spécialistes qui insistent à présent sur l'importance de l'intonation affective dans laquelle prennent vie de tels propos.

L'intimité qui caractérise **ces situations de communication** a pour effet de les placer au **delà du pôle informel qui correspond à l'utilisation du registre familier (6)** par rapport **au pôle formel qui entraîne celle du registre soutenu.** Aussi, chaque fois que de tels procédés seront employés dans un échange de type formel, leur valeur d'"usage" en sera évidemment différente. Ils y prendront une intensité et y provoqueront éventuellement un effet de surprise, lié à un changement de registre.

2. Repère fondamental : la courbe intonative

Il ne faut pas perdre de vue que **ces règles linguistiques qui ne concernent que les noms et les adjectifs s'insèrent dans une structure**

intonative que nous ne pouvons malheureusement ni reproduire ni étudier ici. L'intonation constitue non seulement le **premier repère** mais aussi le **repère essentiel** pour comprendre que la communication a pris un tour affectueux. On sait que les jeunes enfants acquièrent très tôt les contours intonatifs de leur langue, bien avant de pouvoir dire quelques mots. Les animaux domestiques ne perçoivent que certains contours intonatifs de la langue de leur maître. Qui ne s'est pas amusé au moins une fois à dire dans une intonation de reproche les propos gentils que l'animal est habitué à entendre ? Qui n'a pas constaté alors que l'animal manifestait sa crainte et non son plaisir ? C'est précisément cette courbe intonative affectueuse qui permet de comprendre que certains termes peuvent exprimer la tendresse alors que leur sens les affecte à d'autres champs lexicaux (l'insulte en particulier).

3. Contexte énonciatif d'application de ces règles

Il faut souligner également que ces règles sont souvent utilisées avec des marqueurs (imparfait, 3° personne, question, ordre) qui constituent des traces dans le discours d'opérations énonciatives liées à cette situation d'énonciation particulière.

Ainsi, on remarquera que, dans la chanson de Gotainer, le maître utilise massivement **l'imparfait à la place du présent** et **la 3° personne à la place de la 2°** dans les questions et réponses de son (faux) dialogue avec son chien. On pourrait s'amuser à paraphraser les vers suivants:

"Il était où le gentil (pe)tit Youki ? / Où es-tu mon gentil (pe)tit Youki ?
"Il était là le beau chouki kichou." / Tu es là mon beau chouki kichou.
"Il était le plus beau des Koukis." / Tu es le plus beau des Koukis.

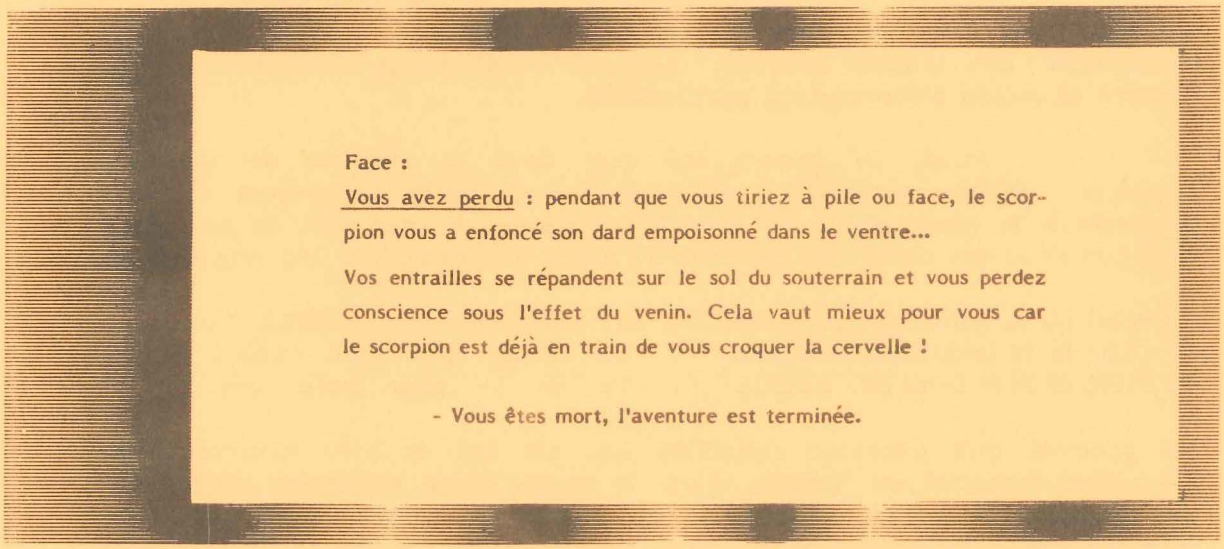
Ce procédé que Gotainer ridiculise ici, est bel et bien caractéristique du parler "toutou" ou "bébé". C'est **la trace d'une opération énonciative par laquelle le sujet énonciateur** (le maître en l'occurence) **marque un décalage, un "décrochement"** entre le moment auquel **réfère** l'énoncé et le moment de l'énonciation (8) (emploi de l'imparfait qui, en français sert à indiquer un présent "translaté" du point de vue temporel) **et également un décalage par rapport au 2° sujet énonciateur** (emploi de la 3° personne qui sert à désigner un sujet en dehors de la situation d'énonciation, la "non-personne") (9). Par là-même le 1° sujet énonciateur introduit entre lui et le 2° sujet énonciateur, **une distance fictive** dont il joue à **inverser la valeur** de manière à manifester au 2° sujet énonciateur **qu'il est extrêmement proche de lui.** La même opération énonciative est utilisée dans le cadre de la politesse pour signifier la déférence par l'augmentation fictive de la "distance sociale" entre les sujets énonciateurs. Qui n'a pas entendu un commerçant demander à un client : "Et le Monsieur, qu'est-ce qu'il voulait ?" au lieu de"Monsieur que voulez-vous ?".

Que les **questions et les ordres** constituent l'essentiel des énoncés de la chanson de Gotainer et donnent de ce fait une impression de dialogue, illustrent **l'importance de la modalité intersubjective ou pragmatique** dans un pareil discours (10). Questions et ordres seraient tout autant représentées dans celui qu'une mère adresse à son enfant et sans doute

de façon moindre dans un échange amoureux, quoiqu'on connaisse l'antienne: "Tu m'aimes, dis ?" "Est-ce que tu m'aimes ?". Il n'y a rien d'étonnant à ce que le 1° sujet énonciateur utilise massivement la modalité pragmatique dans un discours qu'il construit comme un dialogue. Inversement, dans une conférence, la modalité assertive et celle du non-certain se tailleraient la part belle, ne serait-ce que pour la description et l'interprétation des phénomènes, alors que la modalité pragmatique se verrait réduite à la portion congrue. (11).

Enfin, très fréquemment le 1° sujet énonciateur utilise la **modalité appréciative** pour établir en quelque sorte un jugement de valeur en termes de "beau-laid", "bon-mauvais", etc, à propos du 2° sujet énonciateur comme dans les vers suivants de la chanson de Gotainer :

*"Il était là le **beau** Chouki Kichou.*
*"Il était le **plus beau** des Koukis.*
*"Il était là. Qui ? Le **beau** Koukou.*
*Le **plus joli des beaux** Youkis.*



A ce sujet, on se rappelera les compliments qu'en France, on adresse aux bébés d'autrui :

*"Oh ! Qu'il est **mignon** ! Qu'il est **beau** ! Tu sais que tu es **joli**, toi, dis !".*

A l'inverse dans un milieu rural au Maghreb, de tels compliments sont proscrits venant de la part d'inconnus, car ils pourraient attirer le "mauvais oeil" sur ce bébé tellement beau et entraîner sa mort ou du moins lui apporter la maladie.

On voit là comment une **opération énonciative** dont on pourrait penser qu'elle n'est que l'expression linguistique de l'admiration que provoque l'"objet aimé", pour parler comme dans la "Carte du Tendre", peut être **liée à une norme d'interaction sociale** et donc être **investie de valeurs culturelles différentes.**

4. Création d'hypocoristiques : règles sémantiques et morphologiques.

L'utilisation et la création **d'hypocoristiques,** c'est-à-dire de **termes exprimant une intention affectueuse ou caressante,** mettent en jeu des règles linguistiques qui agissent à la fois sur le **sens** et sur la **forme des noms et adjectifs** auxquels elles s'appliquent.

Ainsi, pour identifier l'autre sujet énonciateur et s'adresser

à lui, le 1° sujet énonciateur peut utiliser certains "mots" dont il se sert, dans d'autres situations de communication, pour référer à tout autre chose : animal (*"poussin"*, *"canard"*, *"puce"*, *"biche"*, etc, plante (*"chou"*),etc. Il peut également inverser la valeur des termes dont il le gratifie (cf. ci-dessus "modalité appréciative") et les orienter vers le pôle positif alors que par ailleurs ces termes sont franchement situés vers le pôle négatif : *"petit vilain"*, *"petite fripouille"*, *"mon salaud"*, etc.

D'autre part, comme on a pu s'en apercevoir à la simple lecture des deux vers qui figurent dans le titre de cet article, la forme de certains noms et de quelques adjectifs peut être altérée :
- par redoublement : *"cucul"* ("idiot"), forme redoublée de *"cul"* ;
- par redoublement après troncation, c'est-à-dire suppression des syllabes finales : *"neuneu"* ("fou"), forme dérivée de *"neurasthénique"*
- par suffixation : *"papy"*, *"youki"*, suffixe diminutif, emprunté à l'anglais : *"-y" ou "-i"*.

Les paroles de cette chanson fournissent de nombreux exemples de cette "déformation" systématique qui peut rendre leur compréhension difficile à quiconque maîtrise parfaitement le "français standard" mais ignore les clés de ce code de la tendresse.

5. Création d'hypocoristiques : quels suffixes diminutifs employer ?

Un professeur étranger de F.L.E. qui voudrait recourir dans ce cas à un dictionnaire classique pourrait se retrouver dans l'embarras. En effet, non seulement ce ne sont pas tous les suffixes diminutifs recensés par le "Grand Larousse de la Langue Française (vol 1, p. 10 à 18) qui sont utilisés pour la création d'hypocoristiques, mais encore certains de ces diminutifs extrêmement productifs ne sont mentionnés dans aucun de ces dictionnaires (12).

Un lecteur francophone, originaire d'une région où l'on parle encore un dialecte ou une langue régionale, s'étonnera sans doute de ne pas voir figurer dans la liste qui suit, un suffixe auquel il est habitué. Nous sommes bien convaincue que celle-ci devrait être complétée région par région (ce que, hélas, nous n'avons pas les moyens de faire) étant donné que l'emprunt aux formes dialectales reste vivant dans la création d'hypocoristiques dont l'usage pour toutes les raions que nous avons données, n'est pas soumis à une norme qui, le plus souvent, réprouve les formes "patoisantes".

suffixes diminutifs simples :

"-y" ou "-i" ou "-ie" [i] : (emprunt à l'anglo-américain)

-hypocoristiques de termes de parenté qui remplacent, selon les milieux sociaux, d'anciens hypocoristiques :
"mamy" ("mémé"), *"papy"*, ("pépé"), *"taty"* ("tata" ou "tatan")

- diminutifs de prénoms, *le suffixe peut s'ajouter après une troncation :*
"Josy" ("Josiane"), *"Cathy"* ('Catherine"), *"Gaby"* ("Gabriel(le)", *"Charlie"* {"Charles") etc ;
Souvent ces diminutifs sont donnés comme prénoms mêmes.

- **noms d'animaux domestiques :**
"Youki", "Kiki", "Rouky" (animal dont le pelage est roux), *"Rexy"* ("rex : "roi" en latin !)

Par ailleurs, ce suffixe est très utilisé pour la dérivation de noms et d'adjectifs, comme en anglo-américain : "rocky", "sexy", "groupie", etc.

"-ou" [u] : (emprunt à l'occitan)

- **diminutifs de prénoms**
"Jacquou" (cf.le roman d'Eugène Le Roy "Jacquou le croquant") "Davidou" *("David")*, "Benjaminou" (*"Benjamin"*), " *Camillou*" ("Camille")
- **hypocoristiques** à partir de **noms de petits d'animaux** ou **d'animaux ;**
"poussinou" ("poussin"), *"cochonou"* ("cochon"), *"minou"* ("mine" nom du chat dans divers parlers gallo-romans), *"belou"* (celui qui bêle petit de la chêvre en franco-provençal).
- **hypocoristique** à partir de l'adjectif "petit", désigne un enfant: *"petitou"* (utilisé en Provence).
- **diminutif de noms** désignant des actes de tendresse :
"bisou" ("bise" variante dialectale de l'Ouest de la France de "baiser")
"calinou" ("calin"), *"poutou"* (faire un poutou" : "donner un baiser")

Les termes dérivés par suffixation de "-ou" sont du **genre masculin** *"une bise" / "un bisou".*

"-on" [ɔ̃] (latin : "-onem") (13)

- **diminutifs de prénoms,** le suffixe peut s'ajouter après une troncation :
"Fanchon" ("Françoise"), *"Marion"* ("Marie"), *"Lison"* ("Lise"), *"Riton"* ("Henri") etc ;

Sous l'Ancien Régime ces diminutifs qui étaient souvent donnés comme prénoms, apparaissaient caractéristiques des "classes populaires".

- **hypocoristiques de termes de parenté :**
"filston" [fist] ("fils")
- **noms de petits d'animaux** utilisés comme **hypocoristiques :**
"bichon" (petit de la "biche"), *"chaton"* (petit du "chat") ;

Ces hypocoristiques, dérivés par suffixation de "on", sont du genre masculin.

"-oune" [un] : (latin : "-onem", emprunt à l'occitan)
cf "poutoun" : baiser en provençal)

- **hypocoristique,** emprunté à l'occitan, pour un enfant :
"pitchoune" signifie "petit"
- **nom de petit d'animal,** utilisé comme **hypocoristique :**
"chatoune" ("chat")

Cet hypocoristique est du genre féminin ("ma chatoune"), sans doute parce que la consonne prononcée en finale dans de suffixe occitan constitue, pour

Cela n'a aucun rapport, pas plus qu'avec UN CONTE A VOTRE FACON de Raymond QUENEAU ni avec les romans enchâssés de CORTAZAR tels que MARELLE...

Vous perdez deux points verts pour étalage d'érudition inutile.

- Retournez immédiatement dans le souterrain → 10

un locuteur francophone, une marque morphophonologique du genre féminin comme c'est souvent le cas en français *(cf. "grand/grande" [grɑ̃ /ɡrɑ̃d] ; "petit/petite" [pəti/pətit] ; etc).*

-"et/ette" [ɛ/ɛt] : (latin : "-etum")

- **hypocoristiques** à partir de **noms d'animaux** ou de **petits d'animaux :**
"poussinet" ("poussin"), *"chatounet"* ("chatoune", diminutif occitan)
"poussinette" ("poussin" donné comme surnom à Simone Weil, ancien Ministre, par Jacques Chirac, entre autres !)
"bichette" ("biche").

L'alternance "et/ette" correspond à celle de genre masculin "et" et de genre féminin "ette".

Ce suffixe, très productif autrefois pour dériver des diminutifs de prénoms ("Lisette, "Josette", "Fanchette", etc) tend à être supplanté dans cet emploi par le suffixe emprunté à l'anglo-américain "y". En revanche, il reste toujours aussi productif pour la dérivation de diminutifs de noms comme l'atteste la lecture de la presse quotidienne où l'on évoque la "bronzette" à propos des vacances et comme en témoigne le refrain de cette chanson de Hubert-Félix Thiéfaine (13) :

"une petite canette/une petite fumette
une reniflette/une seringuette
une bonne branlette
et puis : ciao dodo"

"-ouche" [uʃ] : (latin : "-occa", emprunt à l'occitant)

- **diminutifs de prénoms** à partir de diminutifs :
"Nanouche" ("Nanou" diminutif de "Anne" et des prénoms dérivés de "Anne", "Annette", "Annie")
- **hypocoristiques** à partir de noms d'animaux :
"minouche" ("mine", chat)

L'équivalent français de ce suffixe : "-oche" qui,lui,n'a pas de valeur diminutive est très productif en français contemporain où il sert à créer des "doublets"- caractéristiques du registre familier - à partir de noms dont les syllabes finales ont été supprimées : "valoche", [val(ise)" + "-oche"], "téloche" ["tél(évison)" + "-oche"], "cantoche" [cant(ine) + "-oche"], etc.

suffixes diminutifs composés :

Les suffixes "-et" et "-ou" peuvent s'adjoindre à d'autres suffixes diminutifs pour constituer de nouveaux suffixes qui sont utilisés lors de la création d'hypocoristiques par les sujets énonciateurs.

"-inet/inette [inɛ/inɛt] : "-in" + "-et/ette"

- inou" [inu] : "-in" + "-ou"

- création d'**hypocoristiques**
"choupinette", (surnom donné à Simone Weil dérivé de *"choupette"*, hypocoristique désignant une petite fille qui suce encore son pouce ou son drap sans doute par emprunt à l'occitan cf. "chupar" : "sucer" en espagnol).

Le suffixe diminutif "-in" (latin : "-inum") a été très productif dans la dérivation de noms : "chevrotin", "plaisantin", etc.

"-onnet/onnette" [ɔne/ɔnɛt] : "-on" + "et/ette"

"-ounet/ounette" [une /unɛt] : "-oune" + "et/ette"

- création **d'hypocoristiques** :
"bichonnet", *"bichonnette"*, *"bichounet"*, *"bichounette"*, *("biche")*, *"barbichounet"* ("barbu" qui a une "barbiche")

"-ouchet/ouchette" [uʃɛ/uʃɛt] : "-ouche" + "et/ette"

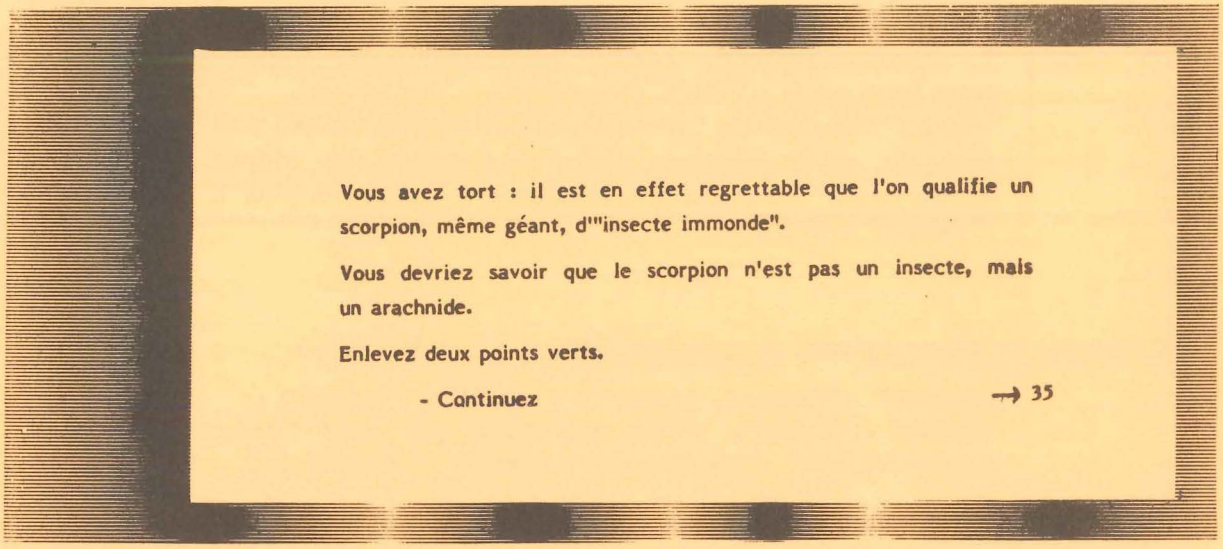
"-ichou" [iʃu] : "-iche" + "ou"

"- ichounet/ichounette" [iʃunɛ /iʃunɛt] : "iche" + "oune" + "et/ette"

- création d'**hypocoristiques** :
"minouchet", *"minouchette"* ("mine", chat)

6. Redoublement et troncation ou comment altérer la forme du signifiant pour signifier sa tendresse

*"Et où il est le **pépère** au **ouahouah** ?*
*Où elle est sa **mémère** à sa **nounouche** ?*
*Sa mémère qui donne le **susucre** avec la **boubouche** ?*
*A qui c'étaient les **papattes** poilues ?*
*Et la **queuequeue**, hein ? C'était à qui ?*
*C'est à Youki la **queuequeue** qui remue".*



Ces vers, comme ceux données en titre, illustrent comment la forme de certains mots - des noms essentiellement, plus rarement des adjectifs - peut se trouver altérée par le redoublement d'une syllabe et éventuellement la suppression des autres (troncation). Ce redoublement (15), sous forme d'une syllabe ouverte (CV), peut affecter la première, la dernière ou l'unique syllabe ouverte du mot, les autres syllabes, initiales ou finales étant supprimées (15). Lorsque **cette syllabe est fermée** (CVC) **le redoublement ne duplique que sa forme ouverte (CV).** Ces mots entrent donc dans deux schémas syllabiques :

- (CVCV) : *"queuequeue"* [k k], *"neuneu"* [n n], *"ouahouah"* [wawa], (onomatopée de l'aboïement du chien, signifie "chien") ;
- (CVCVC) : *"pépère"* [pep r], *"mémère"* [mem r], *"nounouche"* [nunu] *"susucre"* [susuk] (le "r" final n'est pas prononcé),
  "boubouche" [bubu], *"papatte"* [papat] ; *"tuture"* [t t r] ("(voi)ture")

Hypocoristiques de termes de parenté présentant un redoublement de syllabe :

"pépé", *"pépère"* ("grand père") ; *"mémé"*, *"mémère"* ("grand-mère"); *"tonton"* ("oncle, le redoublement est supposé s'effectuer sur le syntagme "ton oncle") ; *"tata"*, *"tatan"* ("tante") ; *"papa"* ("père") ; *"maman"* ("mère") ; *"fifille"* ("fille") ; *"bébé* (emprunt à l'anglais "baby" au 19° siècle) *"poupoule"* ("poule") : "épouse") *"bobonne"* ("bonne" : épouse").

Diminutifs de prénoms dont la première syllabe est redoublée :

"Fafa" , *"Fanfan"* (François, Françoise) ; *"Gégé"* (Gérard) ; *"Gigi"* ("Ginette") ; *"Jojo"* ("Josette, "Joseph", "Georges", "Georgette") ; *"Loulou"* ("Louis, "Louise", "Louisette") ; *"Lolo"* ou *"Laulau"* ("Laurent") dans une interview accordée au journal "Elle"

(janvier 1985) et largement reprise par les médias, notamment dans un journal radiodiffusé de France-Inter, l'épouse de l'actuel 1° Ministre *"Laurent Fabius"* a déclaré appeler ainsi ce dernier dans l'intimité) ; *"Mimi"*("Michèle", "Micheline", "Mireille") ; *"Momo"* ("Maurice", "Mohammed", diminutif utilisé par les jeunes français pour désigner leurs camarades de classe d'origine maghrébine, qui portent ce prénom) : *"Soso"* ("Sophie"), *"Vava"* ("Valérie"), etc.

Diminutifs de prénoms dont la dernière syllabe est redoublée :

"Bébert" ("Robert", "Albert") ; *"Dédé"* ("André") ; *"Déder"* ("Kader", même remarque que pour "Mohammed" ci-dessus,*"Fifine"* ("Joséphine") ; *"(Riri")* ("Henri") etc.

Hypocoristiques formées à partir de noms d'animaux ou de petits d'animaux ou de plantes dont une syllabe est redoublée :

"bibiche" ("biche"), *"pupuce"* ("puce"), *"mimine"* ("mine", chat) *"nounours"* ("ours"), *"coco"* (hypocoristique masculin, dérivé de *"cocotte"* : "poule"), *"chouchou"* ("chou"), etc.

Diminutifs de noms ou d'adjectifs dont le champ sémantique est en quelque sorte emblématique des relations qu'entretiennent les sujets énonciateurs et de leurs activités :

Dans cette chanson par exemple, le maître du chien utilise ce procédé de redoublement pour :

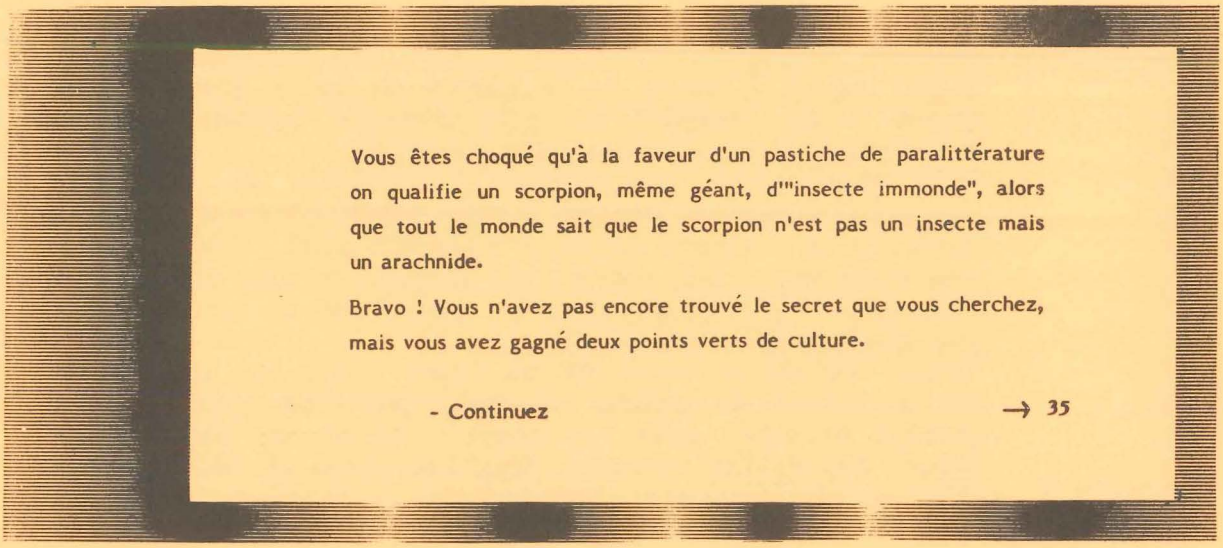
- le "sucre" qui est le symbole de récompense ("susucre")
- la "patte" que le chien a appris a donner ("papatte")
- la "queue" que ce dernier remue pour manifester son contentement. ("queuequeue").

Il en va de même pour des termes enfantins comme *"toto"* ("auto, jouet), *"joujou"* ("jouet") ou encore *"bonbon"* ("bon") attesté dès le 18° siècle selon P. Ariès sans compter *"pipi"*, *"caca"*, *"dodo"* !
Dans ce cas, **la créativité** des sujets énonciateurs peut être **sans limite à condition** bien entendu que la **situation d'énonciation s'y prête.** Il est donc hors de question de donner un relevé de termes qui ne seront sans doute jamais réemployés en dehors de cette situation d'énonciation spécifique. Seule la connaissance de ce procédé linguistique permet à un locuteur français, comme à un étranger, de "décoder" ce nouveau mot.

7. Mode d'adresse de l'intimité.

Le mode d'adresse de l'intimité a pour caractéristique **syntaxique** que ses marqueurs sont :

- soit **employés seuls, sans prédéterminant**, comme les prénoms *"Chéri, tu viens ?"*
- soit **précédés de l'adjectif possessif de la 1° personne** : *"Ma chérie, tu sais ce qui m'est arrivé ...* et éventuellement **de l'adjectif**



"petit(e)", qui constitue, dans ce cas, **une marque lexicale de diminutif ;** *"**ma petite** chérie", "**mon petit** bichon".*

L'utilisation de l'adjectif possessif de 1° personne et de l'adjectif "petit(e)" avec un marqueur de mode d'adresse qui n'a pas de valeur hypocoristique a pour effet de la lui donner. Ainsi "ma petite Mireille", indiquera une relation de tendresse et d'intimité qui n'est pas induite par l'usage du seul prénom.

Le **champ lexical** du mode d'adresse de l'intimité se compose de :

- **deux unités** qui constituent sa **base** :
"chérie(e)", "amour" ;
- des **hypocoristiques** dérivés des **termes de parenté** :
"papa", "maman", "pépé", "papy", "pépère", "mémé", "mamy", "mémère", "tonton", "tatan", "tata", "taty", "fifille", "fiston", "bébé ;
- des **diminutifs** dérivés de **prénoms** (cf. ci-dessus 5 et 6). Ceux-ci sont utilisés également lorsque la relation entre les interlocuteurs ne relève que de la familiarité (cf. ci-dessus 1) :
"Jacquou", "Gaby","Riton", "Nanouche," "Mimi", "Fifine", "Dédé", etc (cf. ci-dessus 5 et 6).
- de **termes** qui servent par ailleurs à désigner des **animaux,** des **petits d'animaux** et des **plantes** (pour les hypocoristiques qui en sont dérivés cf. ci-dessus 5 et 6). La motivation sémantique qui préside au choix de certains d'entre eux peut paraître surprenante :
"chat", "minou", "lapin", (est-ce à cause de la rondeur de leur corps et de la douceur de leur poil ? Mais "lapine" est utilisée, de manière péjorative, pour désigner une femme qui a de nombreux enfants).
"canard", "poussin" (est-ce parce que dans la France rurale, les femmes avaient en charge la basse-cour et qu'elles auraient

employés métaphoriquement ces termes pour leurs enfants ?)
"biche" (est-ce à cause de la beauté et de la grâce de cet animal ?) (la "gazelle" en arabe dialectal tunisien, algérien et marocain est investie des mêmes valeurs).
"rat", *"puce"* (est-ce à cause de la petitesse de leur taille comparable à celle de l'enfant ? Cette hypothèse serait renforcée par le fait que certains locuteurs emploient aussi *"moustique"* pour s'adresser à leur enfant. Par ailleurs, ce sont des animaux considérés comme malfaisants et "raton" est un terme raciste pour désigner les maghrébins)
"Chou" (est-ce à cause de sa forme ronde ou bien parce que autrefois la pudeur exigeait que l'on dise que les garçons naissent dans les choux ? Selon ces mêmes principes, les filles naissent dans les roses et les cigognes sont censées apporter les enfants à leurs parents. Or, ni "rose" ni "cigogne" ne sont hypocoristiques).

A ce fond lexical relativement stable viennent s'adjoindre :

- des **variantes dialectales qui ne sont pas comprises en dehors de leur aire de diffusion,** comme *"belou"* dont l'usage est limité à l'Ardèche et la région stéphanoise. Dans l'un de ses romans policiers, qui a pour cadre le massif du Pilat au-dessus de Saint-Etienne, Exbrayat, lui-même originaire de cette région, met cet hypocoristique dans la bouche d'un de ses personnages.
- des **variantes sociolectales : les hypocoristiques** *"bobonne"* et *"ma poule"*, *"ma poulette"* **que certains locuteurs ont l'habitude d'utiliser** pour désigner leur épouse ou leur compagne, **seront rejetées par d'autres locuteurs à qui ils paraîtront trop "vulgaires".** Deux chansons à succès que l'on peut considérer comme caractéristiques d'une certaine culture populaire témoignent de cet usage. L'une *"Viens poupoule !" Viens poupoule ! Viens !"* date d'avant la première guerre mondiale, l'autre *"Ah, si vous connaissiez ma poule !"*a été chantée par Maurice Chevalier au début de la seconde guerre mondiale. Rappelons que par une métaphore certainement issue du monde paysan (un coq couvre plusieurs poules dans une basse-cour et de nombreux proverbes y font allusion (18), "poule" en est venu à désigner une prostituée ou une femme entretenue, la "maîtresse" d'une homme riche.
- des **variantes idiolectales : liées à l'histoire personnelle et intime des locuteurs** qui les créent au cours d'une relation amoureuse ou maternelle, **ces hypocoristiques peuvent, à la limite, être utilisés par deux locuteurs seulement.** Pour toutes ces raisons, il est impossible d'en donner une description exhaustive.Cependant, on gardera à l'esprit que **la créativité verbale** dont font alors preuve les locuteurs **"prend forme" dans un "moule" de règles morphologiques** (cf. ci-dessus 5 et 6) et **syntaxiques** (cf. ci-dessus 7). D'autre part, même si la motivation sémantique qui prévaut au choix de telle unité lexicale pour servir d'hypocoristique, peut paraître imprévisible puisqu'elle tire son interprétation du "vécu" d'une relation particulière, **les animaux** constituent **un champ sémantique privilégié pour la création d'hypocoristiques,** quelles que soient par ailleurs les valeurs et les connotations qui s'y rattachent. Ainsi,

au bureau, j'ai eu l'occasion d'entendre une collègue utiliser les hypocoristiques suivants lorsqu'elle appelle son mari au téléphone : *"cochon"*, *"cochcoch"* (redoublement et troncation de "cochon"), *"cochounet"* (suffixation). Or, les expressions figurées : *être sale comme un cochon"* (être très sale), *"avoir un caractère de cochon"* (avoir mauvais caractère), *"un film cochon"* (un film pornographique), et les insultes :*"sale cochon"*, *"espèce de cochon"* sont loin de conférer au lexème "cochon" une connotation positive ! Et pourtant, pour ce couple : le cochon est pour ainsi dire un animal "totémique" à tel point d'ailleurs que leurs amis leur offrent en cadeau des cochons tire-lires, des cochons cruches à eau, des cochons cendriers, etc. Un autre collègue appelle sa compagne *"moinotte"* (forme de féminin dérivée de "moineau" sur le modèle de "grand/grande", "petite/petite", etc). parce que, m'a-t-il doit, leur situation fait qu'ils se retrouvent et se séparent comme les petits moineaux qui s'envolent et sautillent de çi de là.

Enfin, paradoxalement, ce champ lexical peut s'enrichir de termes qui, dans d'autres contextes situationnels - contextes porteurs de violence et non de tendresse - constituent des **insultes** comme ***"salaud", "con", "couillon", "fripouille", "coquin"***, etc, mais qui ne sont pas interprétés en tant que telles parce qu'ils entrent dans des **schémas intonatifs et syntaxiques** caractéristiques **du mode d'adresse de l'intimité.** Ces schémas intonatifs et syntaxiques ont précisément pour effet **d'inverser la valeur négative** de ces termes. Un enregistrement sonore et un sonagramme feraient apparaître de manière évidente la différence entre l'insulte : *"Salaud"*, *"Espèce de salaud"* et l'hypocoristique :*"mon petit salaud, fais-moi un bisou "*. Inversement, dans un contexte de violence, un locuteur peut insulter son interlocuteur en employsant un hypocoristique qui est bien évidemment inscrit dans un schéma intonatif insultant. J'ai eu l'occasion d'entendre, dans les embouteillages de Paris, certaines conductrices interpeller ainsi des automobilistes : *"Eh chéri ! T'avances ou quoi ?"*, *"Oh coco ! Tu dors ?"*. Est-il vraiment nécessaire d'ajouter généralement que le monsieur ainsi qualifié n'apprécie pas du tout !

8. Et si l'on créait des hypocoristiques en classe de F.L.E. ?

La description de ces différentes règles tant morphologiques (cf. 4, 5, 6) que syntaxiques (cf. 7) et sémantiques (cf. 7) permet de dresser une "matrice de production d'hypocoristiques" utilisable, dans une classe de F.L.E., lors d'activités, de créativité (19). Le professeur pourrait autoriser toutes les créations d'hypocoristiques à condition que les apprenants donnent une justification à leur choix sémantique - peu importe alors la véracité - et appliquent les règles morphologiques et syntaxiques.

Mireille DAROT

RICHARD GOTAINER : "LE YOUKI"

Il était où le gentil Youki ?
Où il était le gentitil toutou ?
Il était où hein ? Il était où ?
Où il était le gentil kiki ?
Et où il est le pépère au ouaouah ?
Youki c'est qui ? Où c'est qu'est ton pépère ?
Il était où, hein, son papa ?
Le bon pépère que son kiki préfère ?
Et sa mèmère alors et sa mèmère ?
Où elle est sa mémère à sa nounouche ?
Elle était où hein ?
Sa mémère qui donne le susucre avec sa boubouche ?
Il était où, hein le Youki ?
Il était où, le gentil (pe)tit toutou ?
Il était où, hein, le Youki ?
Le gentil (pe)tit toutou ? Il était où ?

E : Où ça, hein ? Où ça ? Où ça hein ? Où ça ? . . .
Où c'est qu'il était son papy ?
Et son pépère où c'est qu'est-ti ?
Où c'est qu'il était le youki ?
Le gentil Kiki à mamy ?

E : Où ça hein ? Où ça ? Où ça hein ? Où ça ? . . .

Il était là le beau chouki kichou.
Il était là le plus beau des koukis.
Il était là. Qui ? Le beau Koukou,
Le plus joli des beaux youkis.
C'est à qui tout ça ? C'est à Kiki.
A qui c'étaient les papattes poilues ?
Et la queuequeue, hein? C'était à qui ?
C'est à Youki la queuequeue qui remue.
Et le Youki alors ? Il est à qui ?
A qui c'est-ti, le minouche au minou ?
A qui c'est-ti, hein ? Le beau Youki ?
A son papy ? On bien à sa nounou ?
Il est à qui ? Hein ? le Kiki ?
Il est à qui le gentil (pe)tit toutou ?

E = voix d'enfants.

Le gentil (pe(tit) toutou à qui c'est-ti ?

E: A qui hein ? A qui ? A qui hein ? A qui ?

...

Si c'était pas à son papy, à son pépère,
Alors à qui ? A qui, il était le youki ?
Si c'était pas à sa mamy ?

...

E : A qui, hein ? A qui ? A qui hein ? A qui ...
Qu'est-ce qu'il a fait là ? Oh ! le vilain !
Kiki a mangé des bouts de caca.
Non mais des fois ! Oh ! Vilain tout plein !
Non mais Kiki qu'est-ce qui m'a fichu ça !
Veux-tu venir ici gros dégoûtant !
Et pas bouger ! Assis ! Debout ! Couché !
A son panier ! Oh ! Le méchant !
Va te coucher ! Son pépère est fâché !
Kiki, t'as vu, pépère est en colère !
Le pépère à Youki fait les gros yeux !
Viens voir ici, Viens voir mémère !
Avec mémère on est pas malheureux.
Le plus cucul hein ? C'était qui ?
Mais qui c'est-ti des deux le plus neuneu ?
Le plus neuneu ? Hein, C'était qui ?
C'est qui ? C'est qui le plus cucul des deux ?

E : C'est qui, hein ? C'est qui ? C'est qui hein ? C'est qui ?
Et si c'était pas son papy le plus cucul ?
Alors c'est qui le plus neuneu avec Youki ?
C'est son papy ou sa mamy ?

...

E C'est qui, hein ? C'est qui ?
De toute façon, c'était pas le Youki.

E Alors, c'est qui ?

Et si c'était pas son papy le plus cucul
Alors c'était qui, le plus neuneu avec Youki ?
C'est son papy ou sa mamy ?

E: C'est qui, hein ? C'est qui ?

...

De toute façon c'est pas le Youki.

...

E: Alors c'est qui ?

...

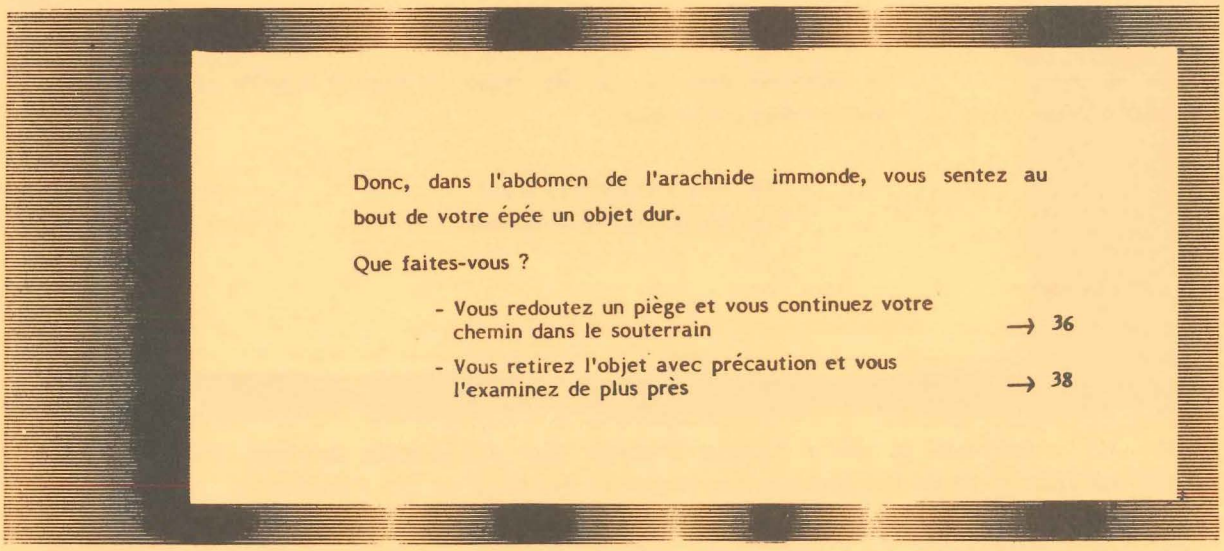
Et si c'était pas son papy, le plus cucul
Alors c'est qui le plus neuneu avec Youki
C'est son papy ou sa mamy ?

...

E: C'est qui, hein ? C'est qui ?

...

De toute façon c'était pas le Youki.
Alors, c'est qui ?



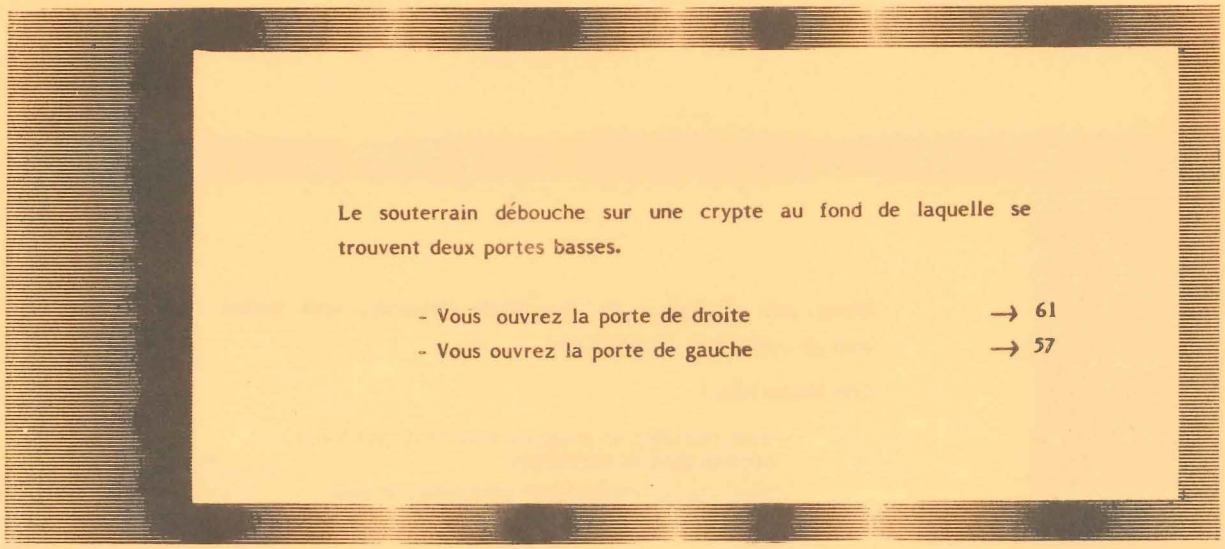
NOTES

(1) Richard Gotainer. "Le Youki". 45 T. Gatkesse Productions. 90117 PM 102. Diffusion Exclusive Virgin France S.A. 1984.

(2) Les **hypocoristiques** réfèrent à **l'emploi** de certains termes. Utilisés pour identifier un interlocuteur et s'adresser à lui, ces termes comme "chéri", "amour" (cf. ci-dessous 7) manifestent tendresse et intimité.
Diminutifs et redoublement réfèrent à la **"forme"** de certains termes qui peuvent être dérivés d'autres unités lexicales par adjonction d'un suffixe à valeur diminutive (cf. ci-dessous 5) ou par redoublement d'une syllabe (cf. ci-dessous 6).

(3) Nous pensons notamment à un article publié dans le bulletin annuel des professeurs de français de Jawarhal Nehru University (New-Delhi, Inde) dans lequel un professeur indien s'est amusé à décrire le sort des chiens errant sur les trottoirs en France comme le font les journalistes occidentaux à propos des vaches sacrées en Inde.

(4) Cf : P. Ariès. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Le Seuil. Coll. Points. Paris 1973 1° Ed. Plon 1960. p. 143 : (Heroard rapportant les propos du jeune Louis 13) "-Eh c'est pour Mme Doundoun." (sa nourrice).



(5) Cf : ibidem p. 48 : "Enfin l'usage des diminutifs devient fréquent "fan fan" se trouve dans les lettres de Mme de Sévigné et de Fénelon".

(6) Cf : ibidem p. 73 : "Dans le Pédant joué de Cyrano de Bergerac, Granger appelle son fils son toutou : "Viens m'embrasser, viens mon toutou".

(7) Cf : M. Darot : Usage de la langue : le registre familier. LE FRANCAIS DANS LE MONDE avril 1985 HACHETTE, Paris.

(8) Comme le montrent les énoncés "J'habitais cette maison" (= je ne l'habite plus) et "J'habite cette maison" (= je l'habite en ce moment), le "présent" en français marque, entre autres, une identification entre le moment auquel réfère l'énoncé et le moment de l'énonciation, c'est-à-dire le moment de

production de cet énoncé, "l'imparfait", lui, marque une différenciation entre le moment auquel réfère l'énoncé et le moment de l'énonciation, ce qui explique son utilisation pour introduire une "distance fictive".

(9) La 3° personne réfère aussi bien à un "sujet" (animé, doué de volonté, etc) qui est posé par le sujet énonciateur comme en dehors de la situation d'interlocution (même si ce sujet est présent dans la situation de communication, ce n'est pas lui qui est choisi comme interlocuteur par le sujet énonciateur le temps de l'énonciation de son énoncé) qu'à ce que les grammairiens arabes ont appelé la "non-personne" . En effet, la 3° personne réfère à des "non-sujets": "plantes, concepts et est utilisée comme anaphorique : "L'amour ne peut être décrit tant "il" est complexe ; cf. E. Benveniste : Problèmes de Linguistique Générale 1, et 2. Gallimard. Paris, 1966.

(10) La modalité pragmatique concerne les différentes relations de force qui peuvent s'établir entre les "sujets" : un sujet agit sur un autre pour l'obliger à faire quelque chose qu'il n'a pas l'intention de faire, etc. cf., A. CULIOLI Transcription de cours de D.E.A. mult. Université Paris 7, Paris 1976.

(11) Les modalités de l'assertion et du non certain concernent la validation de la relation prédicative : "Il pleut" (la relation prédicative est validée par rapport à la situation d'énonciation) ; "Il va sans doute pleuvoir" (la relation prédicative a de fortes chances de se réaliser mais elle n'est pas validée par rapport à la situation d'énonciation) et également la constitution d'un repère par rapport auquel peut être envisagée la validation de la relation prédicative : "Si j'étais un homme, je ne ferais pas un tel métier" (la validation de la relation prédicative "ne pas faire un tel métier" est envisagée par rapport au repère "si j'étais un homme")

(12) Grand Larousse de la Langue Française (6 volumes) Larousse Paris 1971. Trésor de la Langue Française (19° et 20° siècles) le volume 10 traite de la lettre "L" ; Editions du C.N.R.S. Paris 1983.
J. Picoche : Dictionnaire étymologique du Français. Coll. Les Usuels du Robert. Robert, Paris 1979.

(13) En espagnol et en italien, les suffixes dérivés de ce même suffixe latin "-onem" ont une valeur augmentative comme dans quelques mots français qui sont des emprunts à l'italien "-one" : "ballon", "médaillon".

(14) Hubert-Félix Thiéfaine : "Cabaret Sainte Lilith" Disque 33 tours. Production Sterne STE 26515. 1981

(15) Une autre forme de redoublement consiste à dupliquer la forme entière du nom ou de l'adjectif : "Soyez une "femme femme" (Soyez une vraie femme, une femme féminine) ; "Il est anglais anglais" (Il est tout ce qu'il y a de purement britanique). Cette duplication est utilisée pour signifier que pour le sujet énonciateur toutes les propriétés du concept ou du prédicat auxquelles réfèrent le nom ou l'adjectif sont investies dans son énoncé.

(16) La troncation des syllabes finales qui à pour effet de réduire à une ou deux syllabes indifféremment ouvertes ou fermées, certains noms, plus rarement des adjectifs, ("Archi", architecture, "prof": professeur, "mat" : matin) est extrêmement productive en français contemporain et constitue un indice du degré de familiarité du registre ainsi qu'un signe de reconnaissance d'un groupe.

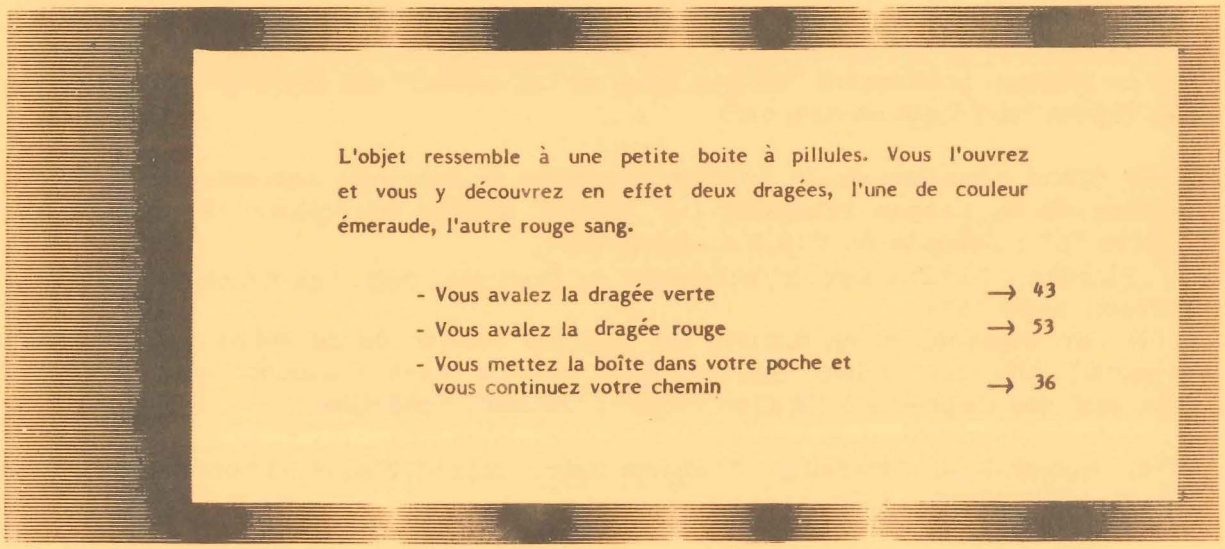
par le choix des unités lexicales "tronquées" (cf. M. Darot. Usage de la langue le registre familier opus cité).

La troncation des syllabes initiales est le fait de très jeunes enfants qui ne conservent du mot que la syllabe accentée (la dernière) : "tuture" ["(voi)ture"].

(17) Cf. Ariès : opus cité p. 73

(18) "Mon coq est laché, rentrez vos poules" entre autres.

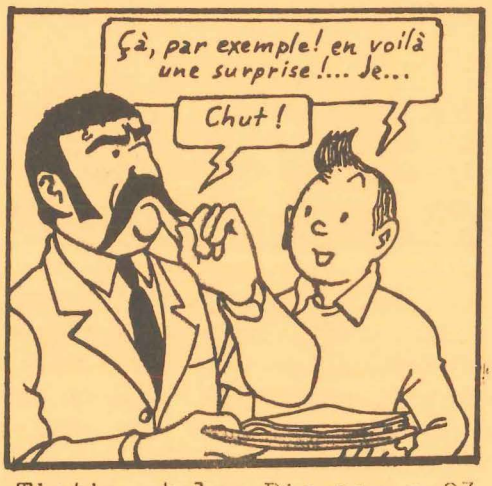
(19) Cf. F. Debyser : "Les lettres de Paulette et Victor" p. 38,40 Mult ; B.E.L.C. 1980.



Ça, Ça & Ça
de Grévisse à Freud en passant par Hergé

2. L'Affaire Tournesol, p.62.

3. L'Affaire Tournesol, p.3

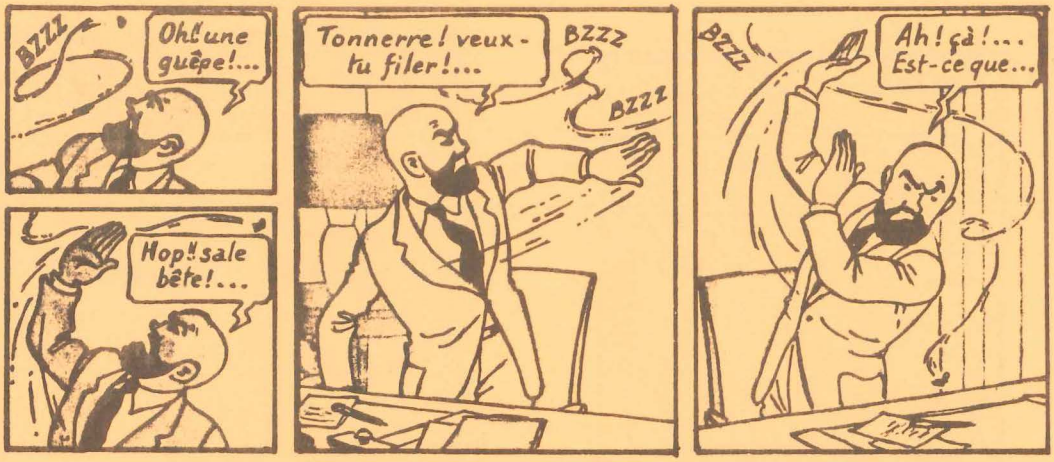


1. Tintin et les Picaros, p.23.

Vus du côté de la grammaire, les mots sont en quelque sorte des "enveloppes vides". Ceux-ci n'acquièrent de sens, de contenu que celui qu'un locuteur particulier, à un moment donné, leur donne dans un acte d'énonciation. A cet égard, "ça", ce petit mot que nous employons constamment à l'oral se révèle exemplaire. Bien que mal vu des puristes, dénoncé comme une forme contractée et familière de "cela", refusé le plus souvent à l'écrit, "ça" - et c'est remarquable- se trouve longuement analysé par le grammairien dont se réclament généralement ces mêmes puristes, à savoir Grévisse. Ce dernier trouve, pour ce petit mot, d'illustres utilisateurs qui vont de Chateaubriand à Montherlant en passant par Zola, et Anatole France.

Quand bien même nous laissons de côté cette forme archaïque de l'adverbe de lieu que constitue "ça", forme qui ne subsiste aujourd'hui que dans la locution "çà et là", nous pouvons tout d'abord remarquer que "ça" peut ressortir à trois classes grammaticales :

- à celle des pronoms (démonstratifs) ;
- à celle des interjections (ex : "ça, par exemple !" (cf. 1) ;
- et même à celle des noms quand, dans le discours métalinguistique, le grammairien énonce, par exemple, "ça" est un pronom démonstratif" ; quand, également et pour prendre un second exemple, le psychologue et le psychiatre font de "ça" un concept freudien.



4. Tintin au Pays de l'Or Noir, p.46.

1. Comme interjection, seul (comme dans "ça ! je voudrais bien vous y voir") ou précédé de "ah" (cf. 4) ou suivi de "alors", de "par exemple" (cf. 3), voire de "mille sabords" chez le capitaine Haddock, dans les célèbres albums de Hergé, "ça" exprime toute la gamme des émotions : la joie (cf. 1), l'amusement (cf. 2), la douleur, l'admiration, l'indignation (cf. 3), la colère (cf. 4), l'étonnement, la simple surprise, etc.

5 Tintin au Pays de l'Or Noir, p.33.

2. Comme démonstratif, "ça", dans le cadre global de la communication, c'est-à-dire pour la sémiotique du langage ordinaire pour poser une formule que ne renieraient ni Jakosson ni Austin, peut renvoyer :

2.1. à ce qui a déjà été dit ou qui va l'être (cf. 5). C'est l'anaphore classique. La pronominalisation en général, celle en "ça" en particulier, présente à l'oral un rendement extrêment important. Le fait que l'oral, le "langage affectif" comme le nommait Vendryes, préfère à la construction académique de l'écrit, au schème "sujet-verbe-complément(s)", la construction segmentée "thème (ce dont on parle), propos (ce qu'on en dit ou "propos, thème" y est pour beaucoup. Là où la norme de l'écrit voit un pronom tonique, un écart stylistique, l'oral ne voit que l'usage standard.

2.2 à un référent présent ou évident pour les partenaires impliqués dans la situation de communication (cf. 6) et ce, sans qu'il soit nécessaire que le locuteur désigne ce référent d'une façon ou d'une autre ;

2.3. à une information non verbale, à une information produite par un canal autre que linguistique. Le geste, alors, accompagne le "ça". Ce geste peut être simplement un déictique (cf. 7), peut être aussi un picto-kinémime (cf. 8 et 9), ou encore un emblème (cf. les gestes insultants en particulier).

6. Coke en Stock, p.28.

7. Le Secret de la Licorne, p.34.

8. Le Trésor de Rackham le Rouge, p.17.

Dans le mesure où ces gestes sont réglés par la convention sociale au même titre que les faits linguistiques et concourent le plus souvent en même temps que les mots à l'élaboration du message, de la communication, le "ça", ici, est moins un déictique indiciel qu'une anaphore inter-sémiotique. Ceci amène à revenir sur les notions de "contexte" et de "situation", des notions servant trop souvent à désigner indistinctement tous les éléments non-linguistiques de la communication. Le contexte est constitué d'une part du co-texte (du contexte strictement linguistique), d'autre part de toutes les informations produites à partir des codes sémiotiques (graphique, kinésique et proxémique) que l'homme utilise le plus souvent en même temps.

9 . L'Oreille Cassée, p. 8.

Les rapports entretenus par ces différents codes sémiotiques peuvent être de redondance, de complémentarité, d'alternance, voire de contradiction . Le rapport de contradiction, nous l'avons par exemple, quand l'intonation et la mimique faciale viennent inverser la valeur sémantique "habituelle" d'un mot (cf.10). Dès lors que la notion de contexte se trouve circonscrite, la notion de situation devient un complément terminologique efficace et désigne les présupposés, les prérequis, ainsi que les données hic et nunc (objets, personnes, etc.) de la communication. Sont situationnels tous les éléments d'information que les interlocuteurs jugent inutile de rappeler ou de nommer.

10 . Le trésor de Rackham le Rouge, p. 11.

3. La richesse de "ça" ne s'arrête pas à cette double facette (comme interjection et comme pronom démonstratif) que nous venons d'analyser ci-dessus. Notre petit mot fonctionne également dans quelques expressions intéressantes.

3.1. "... comme ça"

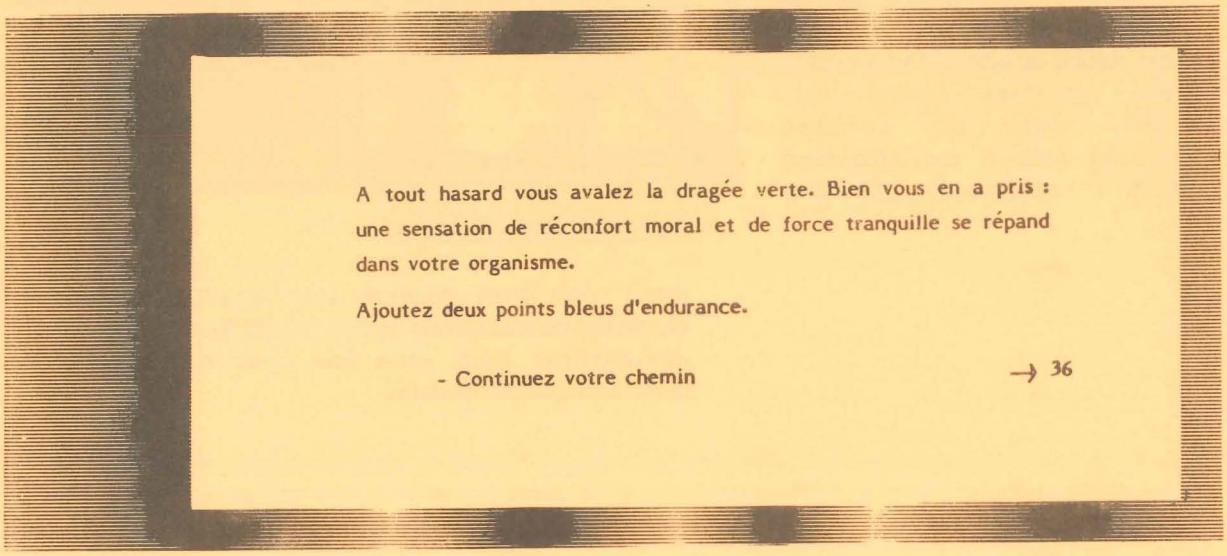
Le "ça" précédé de "comme" peut évidemment manifester des valeurs démonstrative, anaphorique, ou déictique quand il renvoie ou co-texte (cf. 11,), à un geste (cf. 8) ou à un référent situationnel (cf. 12). Nous retrouvons alors ce qui a été déjà développé au point 2. Il peut également, dans cette construction, présenter un certain évidement sémantique, dès lors qu'il n'est plus possible de lui trouver un antécédent dans le texte, ou une référence (gestuelle ou situationnelle). Tel est le cas, par exemple, dans l'expression "ça suffit comme ça" (cf. 13), dans la construc- "... assez ... comme ça" (cf. 15.) Il suffit de se référer aux illustrations proposées pour se rendre compte que le "comme ça", ici, n'apporte aucune

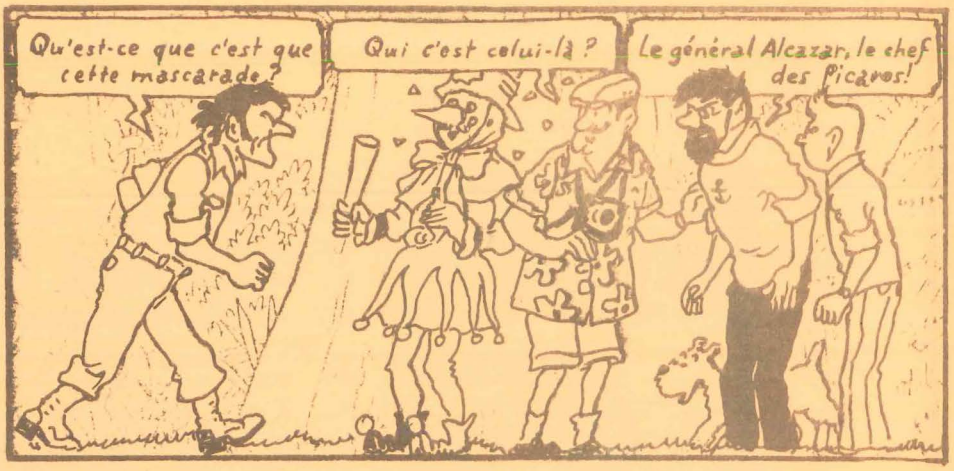
11. Le Secret de la Licorne p. 4.

information. Tout au plus peut-on admettre que "ça" équivaut à un simple "ainsi", renvoie au contexte global, sans qu'il soit possible d'y isoler un détail. En 14, par exemple, il est vain de vouloir lier le "ça" à un segment de texte, à une idée exprimée par celui-ci, à un geste, à un référent situationnel précis. "Comme ça" suppose bien un déjà dit, un déjà fait, un déjà vu, mais ne va pas dans le détail. En ce sens, de par son imprécision même, le "ça" a la faculté de résumer.

12. L'Oreille Cassée, p. 23.

13. Coke en Stock, p. 18.

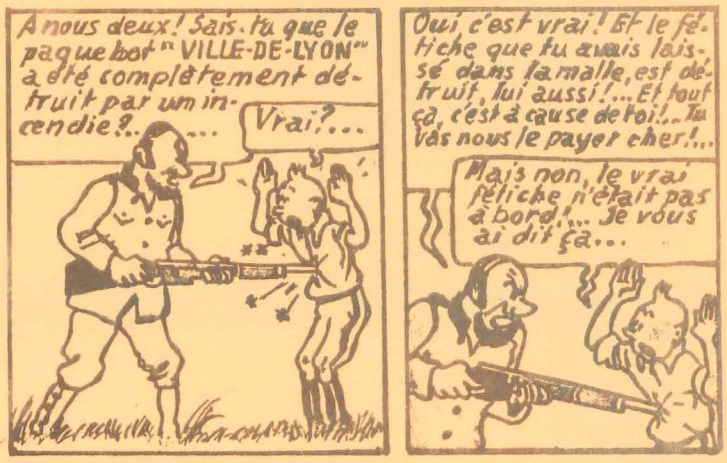




14. Tintin et les Picaros, p.52.

15. Tintin en Amérique, p.46.

L'aptitude de "ça" à résumer, nous l'avons notamment lorsque ce petit mot se trouve précédé de "tout". Le résumé peut correspondre soit à un rassemblement de faits, à une énumération en quelque sorte (cf. 16), soit au constat global fait d'une situation (cf. 17). Ici, nous disposons



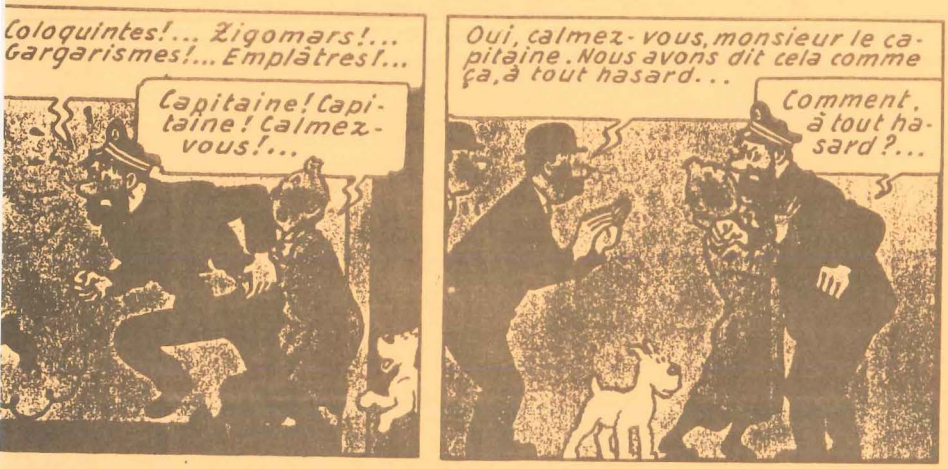
16. L'Oreille Cassée, p. 53.

avec "ça" d'un pronom aux "épaules larges" et nous remarquons qu'un certain évidement sémantique peut être une qualité linguistique, peut être positif.

17. On a marché sur la Lune.

18. Coke en Stock, p. 1.

Dans bien des cas, l'évidement sémantique ouvre la porte à de nouvelles potentialités précisément et paradoxalement sémantiques. Tout se passe comme si la langue ne pouvait que réinvestir, positiver le zéro sémantique qu'elle a elle-même autorisé . Tous les exemples proposés de 18 et 19, "comme ça" exprime le caractère inattendu ou immotivé d'un fait. Ces valeurs se retrouvent en 20, 21, et 22. En 23, par contre, "comme



19. Le Secret de la Licorne, p. 29

20 Le Crabe aux Pinces d'Or, p. 46.

22 Objectif Lune, p. 10

ça" exprime non pas l'inattendu, l'arbitraire mais le rien, l'inaction. Cette vacuité, intégrée à une construction négative, devient quelque chose, un quelque chose. Ainsi la structure "négation + verbe + comme ca" annonce-t-elle une action à venir, une réaction, une réaction toutefois non encore définie, précisée. Le "comme ça", ici, équivaut à un "sans faire quelque chose".

21. Le Trésor de Rackham le Rouge, p. 52.

2 3. Les bijoux de la Castafiore, p. 41.

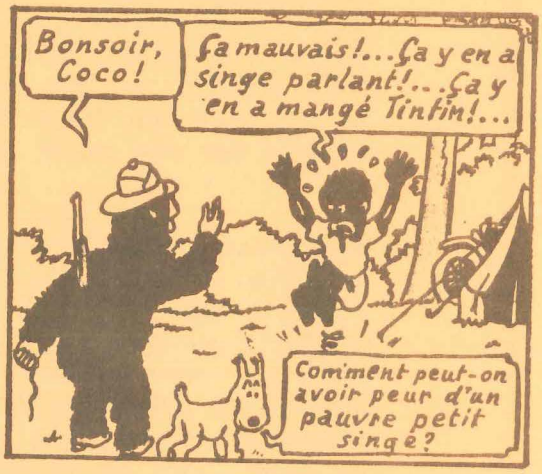
3.2. La rhétorique du "ça" ou le besoin de nommer l'innommable.

Trouver le mot juste est un souci fréquemment présent chez les locuteurs et nombre d'ouvrages didactiques ont pour objectif explicite l'acquisition ou le perfectionnement de cette compétence. Ceci suppose implicitement qu'il y a toujours matière à expression juste, autrement dit que le réel à appréhender présente déjà des caractères d'évidence. Ceci correspond à une vision quelque peu réductrice et simpliste de la réalité. La difficulté que nous pouvons ressentir à trouver le mot juste peut ressortir à une difficulté préalable, à la difficulté d'appréhender le réel lui-même. Cette difficulté est bien rendue par le titre ça m'intéresse proposé par une revue mensuelle de vulgarisation destinée au grand public.

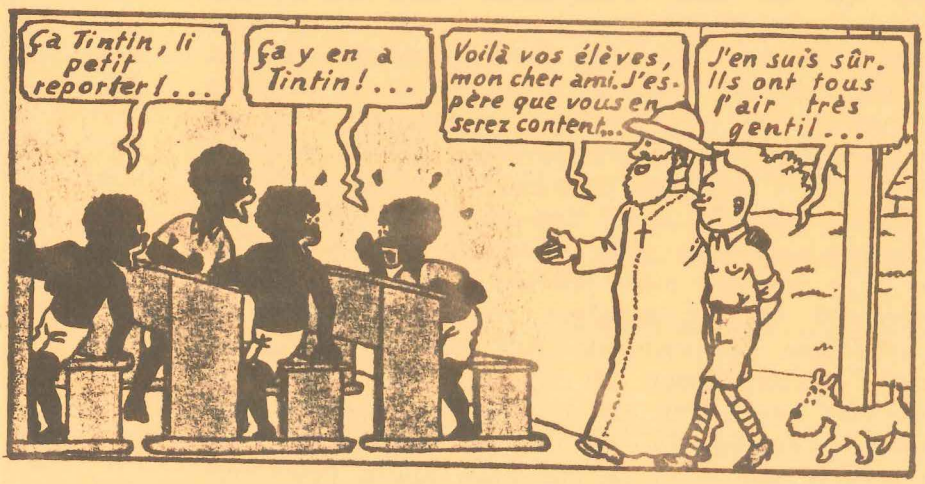
De ceci il résulte que la compétence lexicale suppose également la capacité de nommer, de désigner l'innommable, l'imprécis, le vague. Au niveau du nom, nous disposons à cet effet de "truc", "machin", "chose", "item", etc ; au niveau du verbe, de "machiner" et surtout de "faire" ; au niveau du pronom, nous avons "cela" et "ça". Nous pouvons ainsi lire chez Grévisse que "ça" et "cela" s'emploient aussi comme des espèces de sujets vagues ayant de l'analogie avec le pronom "il" des verbes impersonnels" (Le Bon Usage, 535 bis). Ce sont les "ça pleut", les "ça se gâte", etc, du français dit familier ; ce sont également nombre de titres de romans de Sant-Antonio (ex : ça tourne au vinaigre , ça ne s'invente pas , ça mange pas de pain, , etc). De l'expression de l'impersonnel à l'expression de l'imprécision il n'y a qu'un pas et c'est ici que la psychanalyse rejoint la grammaire. Là ou Grévisse écrit "les démonstratifs neutres "cela", "ça" s'emploient fréquemment soit pour désigner un être ou une chose quó n ne veut ou ne peut nommer avec précision" (535 bis), Pierre Fédida, auteur d'un dictionnaire de Psychanalyse chez Larousse, note que "ça" est la "traduction française du terme allemand "das es" (emprunté à Georg Groddeck, préférable à l'expression "le soi" qui figure dans une traduction française du texte de Freud Das Ich und das Es", rappelle que "le ça est la troisième instance introduite par Freud dans sa nouvelle topique (les deux autres étant le moi - et le sur-moi), (qu')il peut être

défini comme l'ensemble des forces composant l'énergie pulsionnelle inconsciente" et ajoute que "le caractère innommable, mal saisissable, indéfini, impersonnel et sauvage du ça correspond exactement à l'usage courant du mot "ça" dans des phrases telles que : "ça fait mal", "ça m'angoisse ou me gêne", "ça m'a échappé", etc." (1974, p. 61). Une illustration de cette forme de "ça" est l'utilisation faite par Jean-Paul Sartre de ce petit mot dans La Nausée. Dans la mesure où, ici, il ne peut être posé à priori, ne peut être posé axiomatiquement - c'eut été opter pour un point de vue ontologique, un point de vue complètement opposé à l'attitude existentialiste - le constat d'absurdité de l'existence ne peut émerger qu'empiriquement à la conscience de l'homme, dans le rapport concret de celui-ci au monde. Pour Sartre il était donc nécessaire de lier ce constat à une émotion première, une émotion venant surgir à la conscience. C'est le sens même de la nausée sartrienne, un "ça" qui ne pouvait être mis en scène que dans un roman, un "ça" que l'auteur développe notamment dans la scène du jardin public (ex : "ça m'a coupé le souffle", "ça m'écrase etc). Il est, à cet égard, remarquable que cette scène que l'on trouve sous forme d'extrait dans la plupart des anthologies, puisse se voir proposer pour titre L'existence dévoilée et aussi ça m'écrase.

La difficulté d'appréhender linguistiquement, de nommer n'est pas le propre de l'écrivain ; elle est le lot de chacun d'entre nous et ceci particulièrement dans la situation d'apprenant. Il y a ainsi le "ça" du francophone non-natif. Ce sont les fameux et caricaturaux "ça y en a" du premier album de Hergé Tintin au Congo (cf. 24 et 25), lesquels fonctionnent comme présentatifs. Il est possible de voir ici un clin d'oeil de l'auteur, de rattacher l'affection certaine de Hergé pour "ça" à un idiomatisme du français



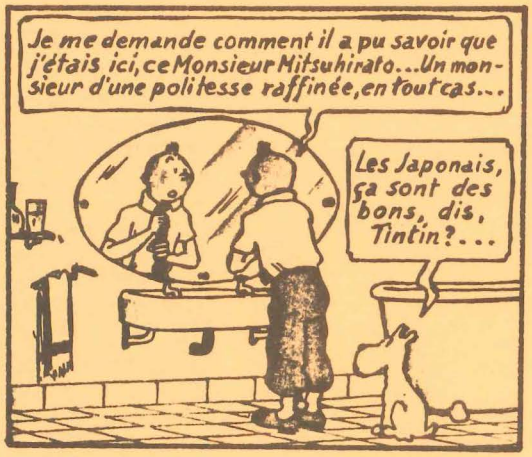
24. Tintin au Congo, p.18.



25. p.36.

parlé en Belgique. "A Bruxelles et dans les régions flamandes de la Belgique (rarement en Wallonie), le français populaire utilise le sujet "ça" même devant les formes simples "est", "était", note Grévisse (Le Bon Usage, 534, note 1). Le "ça y en a" "petit nègre" de Tintin au Congo (ex belge) est sans doute l'héritier des "ça est beau", "ça est possible", etc, de l'ancienne métropole. Si nous parlons de clin d'oeil, c'est que nous avons à la page 6 du Lotus Bleu un exemple trop "beau" pour être involontaire (cf. 27), une tournure également relevée par Grévisse. "ça" devant une forme plurielle de "être" est propre au français des Flamands" écrit-il (ibid). Le flamand francophone est ici Milou.

26. Le Crabe aux Pinces d'Or, p.46.



27. Le Lotus Bleu p.6

Au-delà de ce cas particulier et de ces "ça y en a" que Hergé ne reprendra qu'une fois par la suite (cf. 26), on peut noter l'utilisation faite par Hergé du "ça" quand celui-ci permet à des étrangers de présenter un référent "exotique" à Tintin et ses amis (cf. 28 et 29). En vertu de son caractère impersonnel et imprécis, "ça" se présente comme un élément linguistique passe-partout, comme un "relais" idéal. Il permet ainsi de demander ou de présenter à quelqu'un

28. Le Temple du soleil, p.22

29. Tintin au Tibet, p.20

quelque chose. On peut penser ici aux "ça" que nous plaçons derrière les pronoms interrogatifs quand nous posons des questions (ex : "Qu'est que c'est que ça" ?" -cf. 30, "Quoi ça" -cf. 32. "Où ça ?" cf. 31 et "Qui ça ?" - cf.33). Grévisse interprète cette forme de "ça" comme un renforcement du pronom interrogatif (Le Bon Usage, 570, rem 4), c'est-à-dire comme un fait stylistique. Il nous semble qu'il y a ici une interprétation faussée par la norme de l'écrit. Nous ne reviendrons pas sur ce que nous avons

30. On a Marché sur la Lune, p.15.

31. L'Etoile Mystérieuse, p.2.

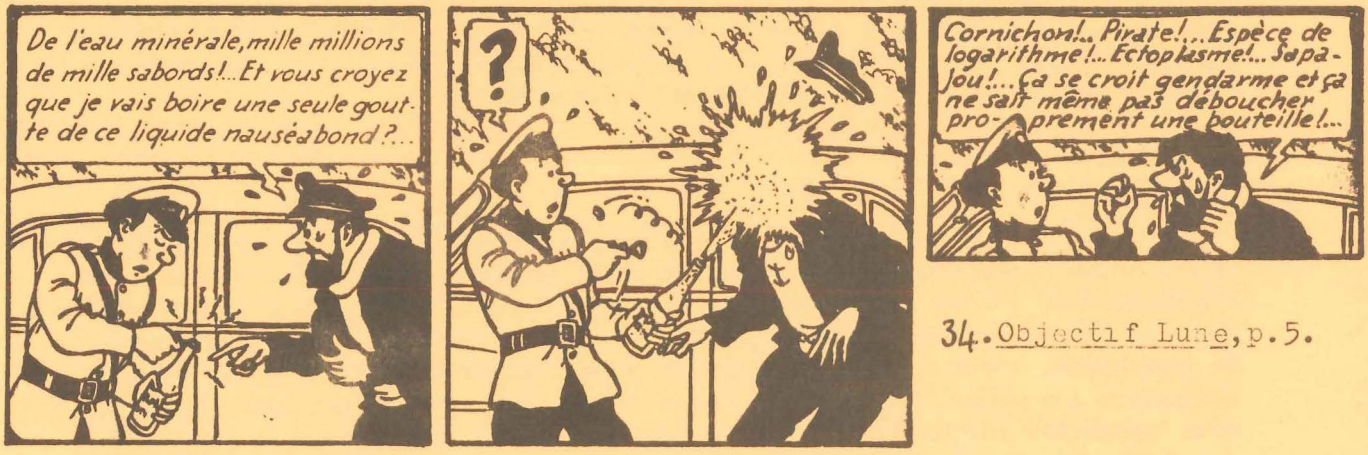
32. Coke en Stock, p.20.

33. L'Affaire Tournesol, p.8.

déjà développé au point 2.1., lorsque nous avons fait référence au "langage affectif" de Vendryes. Nous pouvons ajouter qu'il y a sans doute dans cette structuration des énoncés de l'oral une fonction jusqu'à présent marginalisée dans les descriptions, une fonction qui ressortit à un principe du langage qui a quelque chose à voir avec ce que Jakobson appelle les fonctions phatique et poétique du langage . On peut en effet

voir dans les "ça" qui accompagnent les pronoms interrogatifs une double nécessité rythmique et phatique. La nécessité rythmique participe du fait qu'une question amenée par un pronom interrogatif est très souvent avec "où ?", "qui ?" et "quoi ?", qui plus est dans une situation orale où le phénomène du bruit vient parasiter la réception du message. Dans un tel contexte, "ça" apparaît comme un moyen de favoriser la discrimination du message, d'un message furtif. En occupant le canal, même par le biais d'un élément linguistique redondant, apparemment inutile quant au sens, je signale que je dis quelque chose et, par là, attire ou retiens l'attention de celui auquel je m'adresse, permettant à celui-ci, dans l'hypothèse où il n'a pas entendu le début - et l'essentiel - de mon message, de me demander de répéter. La nécessité rythmique, quant à elle, ressortit en quelque sorte à la physiologie du langage, au rapport naturel entre l'articulation et la respiration. C'est là un point qu'à développé il y a quelques années Marcel Jousse avec, notamment, sa "loi du balancement" (cf. Le style oral, rythmique et mnémotechnique ches les verbo-moteurs, Paris, Fondation Marcel Jousse, éditions le Centurion, 1981,) et, plus près de nous, Louis-Jean Calvet dans une analyse des slogans (La production révolutionnaire. Slogans, affiches, chansons, Paris, Payot, 1976).

L'imprécision peut être involontaire, peut être provoquée par l'ignorance du locuteur ; elle peut être également voulue, calculée quand le locuteur refuse de nommer clairement. Ce refus permet de marquer le mépris (cf. 34), le dégoût. Le dégoût nous l'avons, par exemple, chez Fanny Deschamps quand celle-ci intitule un essai Vous n'allez pas avaler ça ! Le tour de France des pollués. Paris, Albin-Michel, "J'ai lu", 1971.) Et puis qu'on y songe : ne dit-on pas d'une chose ou d'une personne méprisable



34. Objectif Lune, p.5.

qu'elle n'a pas de nom ? Il faut quand même ajouter que le "ça" peut présenter la valeur inverse. Dans la grammaire du français contemporain (Paris, Larousse, 1964), nous lisons qu' "il s'agit d'un effet expressif qui comporte une sorte de désexualisation familière, insultante ou laudative suivant le cas, de la personne désignée : "ça a quel âge ?" (Daninos) : il s'agit

d'une jeune domestique ; "ça c'était un homme (id.) : il s'agit de Clémenceau. "(p. 243). Nous retrouvons ici les "enveloppes vides" auxquelles nous faisions allusion dans l'introduction. Tous les mots de la langue, qu'ils soient pronoms, noms, adjectifs, verbes ou adverbes (cf. 10), autorisent cette variation sémantique radicale. Ce phénomène n'est en rien un accident rhétorique, un écart stylistique, ou encore un effet de sens, un fait de connotation ; c'est la conséquence logique de l'impropriété fondamentale du signe, une impropriété que, malgré ses efforts pour la recherche de la propriété, la rhétorique qui caractérise l'acte de parole n'arrive pas à annuler (cf. Jean Gagne-Pain, 1982). Dans un tel univers dialectique on doit d'une part se garder de toute approche positiviste de la sémantique, d'autre part reconnaître le rôle joué par l'intonation, les gestes, les mimiques faciales dans l'élaboration du sens.

35. Le Trésor de Rackham Le Rouge, p.41.

Le "ça" qui refuse de nommer peut avoir une valeur autre que péjorative ou laudative, tout en ressortissant elle aussi à une modalisation. Le "ça", en effet, nous permet de désigner ce que la morale nous fait considérer comme des tabous. "ça" peut être une façon pudique de nommer, plus précisément d'éviter des mots jugés grossiers, vulgaires, malpolis. Intéressante à ce titre, cette nouvelle de R. Shekley intitulée ET quand je vous fais ça, vous sentez quelque chose ? (Paris, Livre de Poche, n° 7014, Lar.), nouvelle ayant pour thème les improvisations sexuelles d'un aspirateur lubrique affranchi de son programme domestique normal.

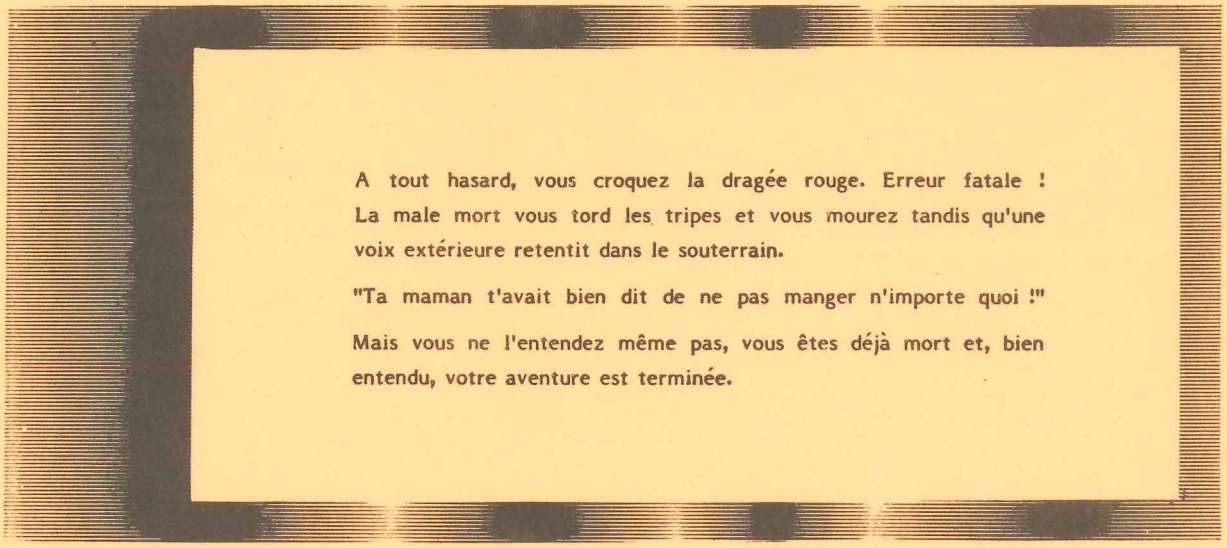
CONCLUSION

L'imprécision du "ça", semble à première vue, faire de ce petit mot un zéro sémantique, mais ele se fait positive dans la rhétorique de l'inexprimable et de l'innommable. Un dernier exemple vient, si besoin en est, manifester cette richesse rhétorique et, si nous l'avons gardé pour la conclusion, c'est qu'il nous apparaît être l'illustration parfaite du projet rhétorique lui-même. L'expression "ce n'est pas (encore) ça" que nous utilisons pour apprécier négativement quelque chose, fait de "ça" l'idéal à atteindre. Le "ça", ici signale davantage un projet en cours qu'un renvoi effectué. Il fait également exploser la dichotomie usuelle par laquelle nous séparons les déictiques indiciels des déictiques anaphoriques et les pronoms nominaux des pronoms représentants. Comme l'aspirateur ci-dessus, le pronom "ça" sait affranchir et "rouler pour lui" pour reprendre une formule populaire. Cet affranchissement de toute tutelle quant au texte, au contexte sémiotique ou encore à la situation, nous l'avions déjà dans le "comme ça" de l'illustration

18 ; nous le retrouvons dans le "ça" désignant l'idéal à atteindre, le premier "ça" exprimait un zéro positif ; ce dernier exprime l'infini en quelque sorte. Ceci nous amène à poser qu'avant même qu'il n'y ait du non-dit, de l'implicite dans le message, le sens apparaît déjà - d'est à dire d'un point de vue strictement logique, grammatical, glossologique dans la terminologie de Jean Gagnepain (cf. Du vouloir dire) - non pas comme une réalité (une vérité, une adéquation objective du mot à la chose, mais comme un processus toujours avorté et toujours à recommencer de désignation. L'adéquation sémantique, tel le dernier "ça" analysé, est un idéal qu'au mieux le locuteur effleure systématiquement.

La leçon à tirer de (") ça (") est double. Nous devons d'une part mettre en question une conception par trop positiviste de la langue, une conception qui inscrirait la sémantique dans la logique même de la grammaire, d'une logique qui nous apparaît caractérisée par l'impropriété fondamentale du signe ; d'autre part refuser le logencentrisme dans l'approche de la communication et concevoir celle-ci dans le cadre de la sémiotique du langage ordinaire, cadre où nous devons prendre en compte notamment le supra-segmental et la kinésique. Tel est le sens de la présente lecture des albums de Hergé avec les yeux de Grévisse et de Freud, une lecture qui, par exemple, a souhaité établir une passerelle entre la grammaire et le discours.

Jean-Emmanuel LE BRAY
Université d'Oujda (Maroc)



L'explication de textes à toute(s) vitesse(s)

L'explication de texte, c'est le moins qu'on puisse dire, jouit d'une réputation moyenne dans l'arsenal des pratiques actuelles d'enseignement des langues. Convient-il de la réhabiliter ? Considérée isolément, sans doute pas, puisque c'est précisément cet isolement - auquel répond la solitude de l'élève devant le texte "à expliquer" - qui est à l'origine de l'image qu'on se fait souvent d'elle aujourd'hui : celle d'un exercice artificiel et désuet, intellectuellement gratuit, coupé de toute activité ordinaire de lecture ou d'écriture, strictement assigné, au bout du labyrinthe des études (littéraires), à la sanction de l'examen.

Cependant, si l'on cherche à prendre un peu de recul par rapport à l'image sociologique de l'explication de texte, on peut constater - et cela pourrait être une manière de la remotiver - qu'elle constitue au fond une des branches de ce rameau extrêmement riche et complexe qu'est la lecture : l'explication de texte est un projet de lecture parmi d'autres, ou plus exactement elle illustre et concrétise un certain projet de lecture.

Il existe en effet une sorte de confusion autour de la lecture - une fois dépassées toutes les discussions, elles-mêmes assez confuses, relatives à son apprentissage - qui tient essentiellement, me semble-t-il, à un préjugé d'autant plus tenace qu'il est peu explicité : celui de son unicité. La lecture serait unique dans sa réalisation, dans sa nature, dans ses fonctions, dans ses objectifs. Le travail de l'enseignant (et l'on revient par là à la sociologie) consisterait à enraciner et à cimenter cette unité de la la lecture au moyen d'exercices appropriés - et parmi ceux-ci, au premier rang, la traditionnelle explication de texte - en valorisant

de la sorte et de manière exclusive ce qui n'en est qu'une des formes parmi beaucoup d'autres. Car l'activité de lecture, on en fait quotidiennement l'expérience, est remarquablement diversifiée. On parcourt des yeux un texte, en lecture rapide, pour y capter une information attendue, on feuillette un magazine en commençant par la fin, on voyage dans un livre selon un itinéraire capricieux, on s'abandonne à la suite linéaire des paragraphes dans l'attente d'un sens qui ne se fixe pas, on s'absorbe dans le rythme ou la saveur d'une phrase, on se concentre sur des indices pour l'élucidation d'une énigme, on répète intérieurement un énoncé dans l'espoir de l'assimiler et de le mémoriser, on relit pour le plaisir du langage, on oralise de même, on investit dans le texte qu'on lit le filtre interprétatif d'un autre projet qui déterminera nos sélections de lecteur, on attend du texte qu'il soit, dans un but créatif, détonateur d'associations qui lui sont étrangères provoquant avec elles des combinaisons nouvelles, on lit pour comprendre, reformuler, synthétiser, on lit pour s'endormir comme pour vibrer, et ce qui reste de la lecture peut être parfois très éloigné des contenus du texte lui-même : le souvenir d'un lieu, la sensation d'un instant, ou d'un visage ... Bref, toute lecture est guidée par des objectifs qui lui sont propres, par une visée singulière. Et les formes que prendra la pratique concrète de la lecture elle-même sont nécessairement liées au projet du lecteur ; c'est de lui qu'elles tirent leur valeur à l'exclusion de tout autre critère : lecture linéaire, lecture rapide, écrémage, lecture articulée, relectures et retours en arrière, etc. sont autant de comportements de lecteurs qu'on ne devrait considérer qu'au regard du projet particulier qui les justifie ; à la lecture fonctionnelle correspond une pédagogie qui ne peut être pertinente pour la lecture d'assimilation, pour la lecture créative, ou pour toute autre variété.

Cette réorientation des approches de la lecture en fonction de la diversité des projets de lecteurs est liée aussi aux changements qui ont, peu à peu, profondément modifié le champ des réflexions théoriques sur le langage : linguistique, pragmatique, sémiotique ont depuis assez longtemps déjà centré leurs recherches sur le problème de la signification, auparavant évincé pour des raisons de principe et de méthode. Ces disciplines, en cherchant à dégager et à décrire les schèmes ordonnateurs du sens qui se manifeste à travers des textes, insistent toutes, même différemment, sur le fait que la signification doit être saisie comme une chaîne d'opérations à travers lesquelles s'agencent des formes prises en charge et assumées par un sujet énonciateur. De sorte que la lecture ne peut être considérée autrement que comme une activité dynamique de construction, déterminée d'une part par la variété des projets de lecteurs, mais soumise par ailleurs et dans tous les cas à des schémas de signification, à des parcours prévisibles, à des régularités que les théoriciens s'emploient à formuler à l'aide de leur métalangage. Ainsi, la lecture la plus mécaniquement linéaire, apparemment la plus "passive", mobilise en réalité à chaque instant de son déroulement un ensemble considérable d'opérations, à travers le réseau complexe des connexions à distance qu'elle identifie, engrange ou suppute, à travers les tranformations qu'elle prévoit et celles, "suspendues", dont elle attend le dénouement, à travers les hypothèses et les inférences qu'elle forme : elle prend appui sur la compétence de signification du lecteur.

C'est peut-être à partir de ces deux directions, situées bien en amont de l'appréciation esthétique que l'élève se croit trop souvent sommé de produire dans une explication de texte, que l'exercice en question peut

retrouver un début de justification. Le projet de lecture qui le caractérise consisterait alors à reconstituer, en quelque sorte au ralenti et à la loupe, la manière dont le sens a pris forme à la première lecture. Son objectif serait d'explorer, dans certaines limites bien sûr, la compétence de construction du sens que possède le lecteur, corroborant celle de l'auteur, et chemin faisant de favoriser l'exploitation et l'enrichissement de cette compétence. Ce projet se situe donc dans un va-et-vient, ou une interaction, entre le jeu des formes dont est fait le texte, et la façon dont un lecteur attentif, mais implicitement et à toute vitesse, décide de leur avènement en lisant.

Dans cette perspective, le choix des textes "à expliquer" qu'on propose dans les pages qui suivent, et les exercices qui les accompagnent, appellent quelques commentaires :

- L'extrait est, chaque fois, très court, et ne s'embarrasse ni de principes de découpage, ni de mise en contexte : l'accent est mis sur l'exploration du sens que, tel quel, il suscite.

La porte de gauche s'ouvre sur un couloir qui s'élargit progressivement pour devenir une galerie d'arcades. Vous entendez tout à coup une voix

BONJOUR, BEL AVENTURIER, TU N'AS PAS ENVIE DE TE REPOSER AVEC MOI ?

La voix vient d'une femme d'une grande beauté, au visage oriental, qui semble vous attendre, debout derrière un pilier. Elle est vêtue d'une courte robe moulante de lin blanc et chaussée de sandales dorées.

En y regardant de plus près cependant vous vous apercevez qu'il s'agit en réalité de pieds de chèvre dont on a doré la corne.

- Vous préférez continuer votre chemin → 63
- Vous acceptez son invitation → 76

- La brièveté des fragments est aussi justifiée par le fait que si on voulait en investir de manière minutieuse tous les réseaux, en retracer les itinéraires sémantiques de façon détaillée, il y faudrait des heures et des pages, pour peu qu'on en ait la patience ; on pourra même les trouver dans leur dimension actuelle (une quinzaine de lignes), exagérément longs.

- Des liaisons apparaissent cependant entre les fragments proposés : ils constituent une série relativement homogène, unifiée par un auteur unique (ici Albert Camus) chez qui on peut postuler a priori une certaine continuité, et par un "thème" (ici six variations sur le soleil ou l'été) qui permet de faciliter les passages d'un texte à l'autre et, par les échos qui retentissent entre eux, de les enrichir mutuellement. Ils forment donc, ensemble, une unité de lecture.

Ce thème constitue sans doute, comme on sait, une saillance remarquable dans l'oeuvre d'Albert Camus. Mais du point de vue de l'explication

de texte, c'est là une conclusion globale extraite de "la" lecture : il s'agit ici de montrer comment, en amont, "un certain été" est construit - indépendamment de son référent - à travers l'observatoire de l'écriture. En s'enfonçant littéralement dans l'examen des figures que forme celle-ci, dans les voisinages qui les caractérisent et dans l'entrelacs des relations qu'elles tissent entre elles, on peut accéder à la saisie d'une singularité tracée dans la langue (et dans le monde).

- Les exercices proposés ne sont pas, en eux-mêmes, inédits. La lecture-explication de texte repose sur l'observation, attentive et docile, de cette texture d'où naissent les événements du sens. Elle est faite de relectures patientes. L'objectif que l'on s'assigne ici est donc une tentative pour améliorer concrètement, à l'aide de quelques questions aussi nettes que possible, la "visibilité" du texte, et faciliter par là les performances d'analyse des étudiants. La multiplication de l'exercice sur de courts fragments devrait ainsi permettre un véritable entraînement à ce "projet de lecture" évoqué plus haut.

PREMIER FRAGMENT

> Un peu avant midi, je sortais et me dirigeais vers un point que je connaissais et qui dominait l'immense plaine de Vicence. Le soleil était presque au zénith, le ciel d'un bleu intense et aéré. Toute la lumière qui en tombait dévalait la pente des collines, habillait les cyprès et les oliviers, les maisons blanches et les toits rouges, de la plus chaleureuse des robes, puis allait se perdre dans la plaine qui fumait au soleil. Et chaque fois, c'était le même dénuement. En moi, l'ombre horizontale du petit homme gros et court. Et dans ces plaines tourbillonnantes au soleil et dans la poussière, dans ces collines rasées et toutes croûteuses d'herbes brûlées, ce que je touchais du doigt, c'était une forme dépouillée et sans attraits de ce goût du néant que je portais en moi.
>
> L'envers et l'endroit, "La mort dans l'âme",
> Paris, Gallimard, Pléiade, II, Essais, pp. 38-39, (1937).

1. Première lecture. Noter en quelques mots ce qu'il en reste (qui ? quoi ? où ? quand ? ...). Résumer en une ligne la première impression de lecture.

2. Relectures (elles peuvent être nombreuses : d'elles dépend l'imprégnation du texte sur le lecteur).

2.1. Vision des formes

- Figures. Relever les figures agissantes du texte (personnages, éléments naturels, etc.). Quelle est leur action ? Quel effet produit l'énumération des figures dans la troisième phrase ?

- Mouvements. Immobilité et mouvement se combinent. Selon quelle alternance ? Que peut-on en conclure ?

- Contrastes. Les contrastes associent entre elles les figures sur plusieurs registres, du visible à l'invisible ; chromatisme , mouvement, habillement, extériorité, forment respectivement un des pôles du contraste. Quel est l'autre pôle ? Relever aussi des contrastes dans la forme des phrases.

2.2. L'aventure de l'observateur

- Présence et absence du sujet. Comment se manifeste le sujet (observateur-narrateur) ? En relever les marques au fil des phrases. Que conclure de leur répartition dans le fragment ?

- Transformation. Quel changement s'est effectué entre le début et la fin ? En quel lieu du texte cette transformation s'opère-t-elle ?

- L'aventure de la perception. Quel pôle du contraste a été sélectionné pour passer de la perception externe (l'espace du ciel et de la plaine) à la perception interne (l'espace intérieur du narrateur) ? Comment a pris forme le "vide" du sujet" ? Comment le monde concret a-t-il rejoint le monde abstrait ?

3. Relire le texte, et effacer l'analyse.

Pour cette série de questions sur le premier fragment (qui privilégient, sans doute, un itinéraire de lecture), voici à titre d'exemple quelques réponses possibles :

1. - Un personnage (le narrateur) contemple une plaine sous le soleil de midi. Il raconte sa vision.

2.1. - Je (sortais, me dirigeais, touchais du doigt, portais en moi) ; la lumière (tombait, dévalait, habillait, allait se perdre) ;

la plaine - les plaines (fumait, tourbillonnantes).

La syntaxe de la troisième phrase réalise, à travers l'énumération des objets où elle se fixe (collines, cyprès, oliviers, maisons, toits) le mouvement de chute précipitée de la lumière.

- P1 (déplacement du narrateur), P2 (immobilité du soleil et du ciel), P3 (mouvement de la lumière), P4 (mouvement des plaines et mouvement intérieur du narrateur).Les deux séries, affectant les mouvements ou l'immobilité des figures naturelles et ceux du narrateur, étaient initialement disjointes ; les voici, à la fin du fragment, entrelacées.

- Le contraste surgit de la présence simultanée de deux valeurs opposées : ici, richesse chromatique (lumière, bleu intense, blanc, rouge) et pauvreté chromatique (ombre, poussière, collines rasées et croûteuses, herbes brûlées), mouvement richement lexicalisé (chute et tourbillonnement) et rigidité sèchement lexicalisée (ombre horizontale, forme dépouillée), habillement (robe chaleureuse) et nudité (dénuement, forme dépouillée et sans attraits), extériorité (je sortais, l'immense plaine, soleil, etc.) et intériorité (en moi, goût du néant). L'agencement des phrases répercute à sa manière le contraste (phrases étendues , rythmées de séquences symétriques, et phrases condensées, brèves, nominales ou asymétriques. - noter l'anacoluthe dans la dernière phrase).

2.2. - Les marques personnelles se répartissent comme suit : P1 (je, je), P2 (.....), P3 (.....), P4 (.....), P5 (en moi,) P6 (je, en moi). Au milieu du passage, il y a effacement complet du sujet, un trou. Lorsqu'il réapparaît après ce vide, il a changé de fonction : il est lui-même objet, lui-même observé (en moi).

- Le changement affecte la visée du sujet : il était au début pur observateur, pure extériorité ; il entre par la suite dans le champ de son observation. Cette transformation s'opère à la P4 et se prolonge avec le "en moi" qui ouvre la P5, phrase nominale (désubjectivée).

- C'est le deuxième terme de chaque contraste qui est alors sélectionné, son pôle négatif (nudité, négatif du vêtement ; brûlure, négatif de la chaleur ; ombre, négatif de la couleur ; terre et poussière, négatif de l'air et de la lumière ; contact ponctuel - toucher du doigt -, négatif de l'immensité ; néant intérieur, négatif de la plénitude extérieure). C'est ainsi que prend forme, pour le lecteur, cet évidement du sujet : le lexique, figuratif et imagé au début du texte, cède la place, en fin de parcours, à des expressions abstraites, indiscernables (forme dépouillée, goût du néant). Le voyage de la perception s'est transformé en un voyage intérieur : une interrogation sur l'être.

DEUXIEME FRAGMENT

> Il me faut être nu et puis plonger dans la mer, encore tout parfumé des essences de la terre, laver celles-ci dans celle-là, et nouer sur ma peau l'étreinte pour laquelle soupirent lèvres à lèvres depuis si longtemps la terre et la mer . Entré dans l'eau, c'est le saisissement, la montée d'une glu froide et opaque, puis le plongeon dans le bourdonnement des oreilles, le nez coulant et la bouche amère - la nage, les bras vernis d'eau sortis de la mer pour se dorer dans le soleil et rabattus dans une torsion de tous les muscles ; la course de l'eau sur mon corps, cette possession tumulteuse de l'onde par mes jambes - et l'absence d'horizon. Sur le rivage, c'est la chute dans le sable, abandonné au monde, rentré dans ma pesanteur de chair et

TROISIEME FRAGMENT

Ce bain violent de soleil et de vent épuisait toutes mes forces de vie. A peine en moi ce battement d'ailes qui affleure, cette vie qui se plaint, cette faible révolte de l'esprit. Bientôt, répandu aux quatre coins du monde, oublieux, oublié de moi-même, je suis ce vent et dans le vent, ces colonnes et cet arc, ces dalles qui sentent chaud et ces montagnes pâles autour de la ville déserte. Et jamais je n'ai senti, si avant, à la fois mon détachement de moi-même et ma présence au monde.

Noces, "Le vent à Djemila", Paris, Gallimard,
Pléiade, II, pp. 62-63, (1939).

1. Première lecture. En résumer l'idée. Il y a un énoncé qui par son relief particulier émerge du texte ; lequel ?

2. Relectures

2.1. La fusion assumée

- Ce texte aussi raconte une histoire (c'est-à-dire qu'il y a des transformations) ; le récit, presque imperceptible, repose sur des changements dans l'état du narrateur. Quelles sont les articulations temporelles (et, plus précisément, aspectuelles) qui marquent avec netteté le passage d'un état à l'autre ?

- Les états du narrateur . L'épuisement des "forces de vie" forme l'état initial ; quel est l'état final ? Pourquoi l'absence de verbes dans la deuxième phrase (présence, ou non, du sujet à son état) ? Quelles sont les expressions qui réalisent, diversement, l'isotopie de la "faiblesse" ? Quelle gradation peut-on apercevoir entre :

Vous continuez votre chemin ; vous avez reconnu la terrible BARLAT AL KHABOUR dont vous avait parlé votre mère quand vous étiez petit, la femme qui attend les hommes la nuit, sous les arcades, pour les séduire, les tuer et leur manger le coeur...

Alors que vous vous éloignez, vous l'entendez rire "Dommage, bel aventurier, j'avais quelque chose à te donner..."

- Vous continuez → 78
- Vous changez d'avis et vous suivez la belle dame → 76

"..... battement d'ailes qui affleure ....."
"..... vie qui se plaint ....."
"..... faible révolte de l'esprit ....."
"..... oublieux, oublié de moi-même ....."

(du concret - imagé - à l'abstrait, de l'absence-à-soi du sujet à l'affleurement de la conscience, la fragile montée de la conscience et la chute qui s'ensuit).

- Dilatation et fusion. Progressivement, de la première phrase à la troisième, les figures ont une signification de plus en plus large (bain violent ⟶ forces de vie ⟶ vie ⟶ esprit) : quel est le terme de cette dilatation ? Comment s'opère cette fusion (entre quoi et quoi ? par quel énoncé ? Comment a-t-elle été préparée ? Comment se réalise l'effacement du sujet à soi-même) ?

2.2. Le glissement des déictiques

- On appelle déictiques des "éléments linguistiques qui font référence à l'instance d'énonciation et à ses coordonnées spatio-temporelles" (1). Les démonstratifs sont des déictiques : ils "montrent du doigt" ce dont on parle. Relever tous les déictiques du texte.

- "Ce bain violent" et "ce battement d'ailes" : les deux démonstratifs "ce" font-ils référence au même ordre de choses ? Relever dans le fragment les déictiques à référence externe (tourné vers le monde extérieur au sujet) et les déictiques à référence interne (tournés vers le monde intérieur au sujet).

- "détachement de moi-même", "présence au monde" ; dans quelle mesure ce double mouvement est-il prescrit par la double valence des déictiques ?

3. Relire le texte.

QUATRIEME FRAGMENT

Le matin qui pointa fut plein d'oiseaux et de fraîcheur Le soleil se leva rapidement et d'un bond fut au-dessus de l'horizon. La terre se couvrit d'or et de chaleur. Dans le matin le ciel et la mer s'éclaboussaient de lumières bleues et jaunes, par grandes taches bondissantes. Un vent léger s'était levé et par la fenêtre un air à goût de sel venait rafraîchir les mains de Mersault. A midi le vent cessa, la journée éclata comme un fruit mûr et sur toute l'étendue du monde, elle coula en jus tiède et étouffant, dans un concert soudain de cigales. La mer se couvrit de ce jus doré comme d'une huile et renvoya sur la terre écrasée de soleil un souffle chaud qui l'ouvrit et laissa monter des parfums d'absinthe, de romarin et de pierre chaude. De son lit, Mersault perçut ce choc et cette offrande et il ouvrit les yeux sur la mer immense et courbe, rutilante, peuplée des sourires de ses dieux.

La mort heureuse, (1936-1938), Paris, Gallimard, 1971, pp. 203-204.

(1) A.J. Greimas, J. Courtés, Sémiotique - Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1979, p. 86.

1. Première lecture. Description ou récit ? Rédiger une "note de lecture" (descriptive, appréciative, créative, selon le mouvement de cette première lecture) en deux ou trois lignes.

2. Relecture

2.1. L'observation

- Perception visuelle (essentiellement, mais pas seulement !). Le point d'observation est-il indiqué (comparer avec le premier fragment) ? Présence ou effacement du narrateur-observateur ? Quel est - du point de vue de la projection sensible de l'espace - le statut de Mersault ?

- La continuité des choses. Comment s'effectuent les enchaînements, au sein des phrases, au fil des phrases ? Considérer la successivité temporelle (marques de la chronologie, formes temporelles) et la successivité spatiale (l'entrelacs des figures élémentaires : air, terre, eau, feu).

2.2. Le travail du jour

- Il s'agit d'une description, et cependant tout y est de l'ordre du récit. A quelles formes linguistiques le voit-on ?

- L'ensemble de l'action se distribue sur deux grandes isotopies (émergence et épanchement) qu'on peut, par souci de méthode, subdiviser ainsi :

émergence — a. apparition — b. jaillissement

épanchement — c. expansion — d. rupture (1)

Regrouper convenablement les formes du texte (verbales surtout, mais aussi nominales et adjectivales) sous les quatre étiquettes proposées. Discuter leur adéquation. Comment se répartissent ces mouvements au fil des énoncés ? Reconstituer la chaîne des causes et des effets.
- Comment "ce choc et cette offrande" s'intègrent-ils aux isotopies dégagées ?

---

(1) La dénomination ici proposée de ces divers mouvements est approximative. Il est possible cependant d'y reconnaître une structure aspectuelle sous-jacente, qui organise le texte de bout en bout, du type : a. ponctuel ; b. duratif discontinu ; c. duratif continu ; d. ponctuel.

- La perception visuelle domine l'ensemble du fragment. Cependant, l'espace s'infiltre dans la perception par l'ensemble des codes sensoriels (auditif, tactile, olfactif, gustatif). De quelle manière ces différents codes font-ils irruption dans la "vision" ?

2.3. La réflexivité

- La plupart des formes verbales du fragment sont "pronominales" : elles expriment une action réflexive, c'est-à-dire que le sujet de l'action est en même temps l'objet de cette action (1). Relever les prédicats réflexifs (actant + verbe). Comment s'agencent (en série) les prédicats réflexifs et les prédicats transitifs ? En quoi le "choc" et "l'offrande" y sont-ils contenus ?

- La réflexivité exprime un enfermement sur soi, une autarcie (la transitivité, au contraire, un transfert, une circulation des valeurs) : en quoi la position (physique) de Mersault fait-elle écho à cette réflexivité ?

- qui est le donateur de l'offrande, et qui en est le destinataire ? Quelles relations y a-t-il entre les figures de la réflexivité (soleil, terre, ciel, mer, vent) et les "dieux" qui achèvent le fragment ? En quoi le mot "dieux" donne -t-il un sens à la réflexivité (et la transforme-t-il en "offrande") ?

3. Relire le texte, une fois ces fragments d'analyse effectués.

Avec le matériel d'analyse accumulé jusqu'ici (de manière peut-être un peu atomisée) au fil des explications qui précèdent, l'étudiant est à présent en mesure d'exécuter - à toute vitesse - l'analyse de ces deux derniers fragments. On y retrouve en effet - et c'est par là qu'émerge cette continuité postulée en commençant qui permet d'identifier à coup sûr l'écriture de Camus - les mêmes configurations structurelles (touchant l'ordre narratif), linguistiques (touchant les phrases et leurs relations), sémantiques (touchant les isotopies) et énonciatives (touchant le statut du "je") qui sous-tendent la mise en scène de l'été et de son réceptacle, le narrateur.

CINQUIEME FRAGMENT

C'était le même éclatement rouge. Sur le sable, la mer haletait de toute la respiration rapide et étouffée de ses petites vagues. Je marchais lentement vers les rochers et je sentais mon front se gonfler sous le soleil. Toute cette chaleur s'appuyait sur moi et s'opposait à mon avance. Et chaque fois que je sentais son grand souffle chaud sur mon visage, je serrais les dents, je fermais les poings dans les poches de mon pantalon, je me tendais tout entier pour triompher du soleil et de cette ivresse opaque qu'il me déversait. A chaque épée de lumière jaillie du sable, d'un coquillage blanchi ou d'un débris de verre, mes mâchoires se crispaient. J'ai marché longtemps.

L'étranger, 1ère partie, chap. 6, Paris, Gallimard, La Pléiade, T.1. pp. 1165-1166, (1942).

1. Première lecture : Résumer en quelques mots ce fragment. Il s'agit là, on l'aura reconnu, d'un "morceau d'anthologie" : comment se termine cette marche du narrateur(Meursault) sur la plage ? Comparer Mersault (la mer - le saut) et Meursault(la mort - le saut).

2. Relectures

Les lignes de forces de l'explication, alimentée par la référence interne aux autres extraits, pourront porter sur :

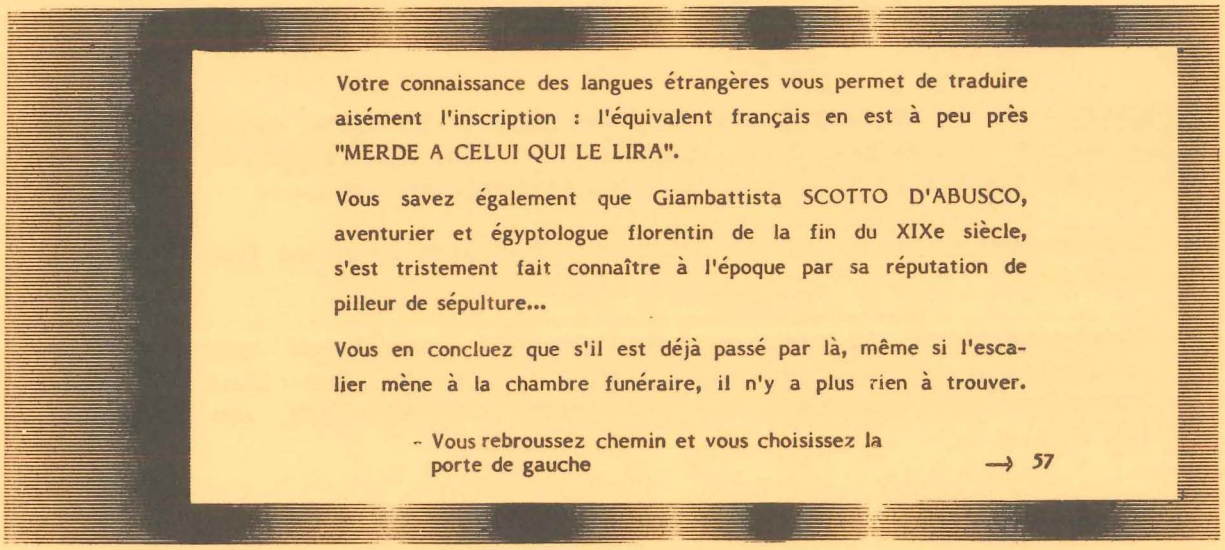
- la représentation dynamique des éléments (cf. fragments 1 et 4).

- les phases et l'enjeu du combat entre le soleil et le narrateur : l'exploitation narrative de la description (cf. fragments 1 et 3) ;

- l'irruption du monde dans l'organisme du narrateur - héros : changements d'état qui l'affectent, parties du corps concernées, forme réflexive (cf. fragments 2,3,4) ;

- les modes de perception et leur forme particulière dans cet extrait (cf. fragments 3 et 4) ;

- la perception d'un observateur extérieur à la scène : la distance entre l'oeil et l'objet ; la mort de la description comme expression de la distance.



SIXIEME FRAGMENT

Pour empêcher que la justice ne se racornisse, beau fruit orange qui ne contient qu'une pulpe amère et sèche, je redécouvrais à Tipasa qu'il fallait garder intactes en soi une fraîcheur, une source de joie, aimer le jour qui échappe à l'injustice, et retourner au combat avec cette lumière conquise. Je retrouvais ici l'ancienne beauté, un ciel jeune, et je mesurais ma chance, comprenant enfin que dans les pires années de notre folie le souvenir de ce ciel ne m'avait jamais quitté. C'était lui qui pour finir m'avait empêché de désespérer. J'avais toujours su que les ruines de Tipasa étaient plus jeunes que nos chantiers ou nos décombres. Le monde y recommençait tous les jours dans une lumière toujours neuve. O lumière ! c'est le cri de tous les personnages placés, dans le drame antique, devant leur destin. Ce recours dernier était aussi le nôtre et je le savais maintenant. Au milieu de l'hiver, j'apprenais enfin qu'il y avait en moi un été invincible.

L'été, "Retour à Tipasa", Paris, Gallimard
Pléiade, II, pp. 874-875, (1939-1953).

1. Première lecture: le "point de vue" sur les éléments (ciel, soleil, lumière) paraît ici d'emblée très différent de ce qu'il était dans les extraits précédents ; quel(s) terme(s) pourrai(ent) qualifier convenablement la position du narrateur : distanciée - sensorielle - intellectuelle - intériorisée - militante - voluptueuse - angoissée - euphorique ? Autre ...

2. Relectures. Les axes directeurs de l'explication de texte devront affiner, expliciter et argumenter cette position (et cette disposition) du narrateur globalement retenue ; ils pourront focaliser particulièrement :

   - l'action des éléments sur le narrateur (comparer avec les fragments 2,3, et 5) ;

   - l'interpénétration du concret et de l'abstrait: les figures concrètes pour développer et épanouir les représentations abstraites ; les effets de pensée (abstraite) que produisent les perceptions concrètes (cf. les fragments 1,3, et 4) ;

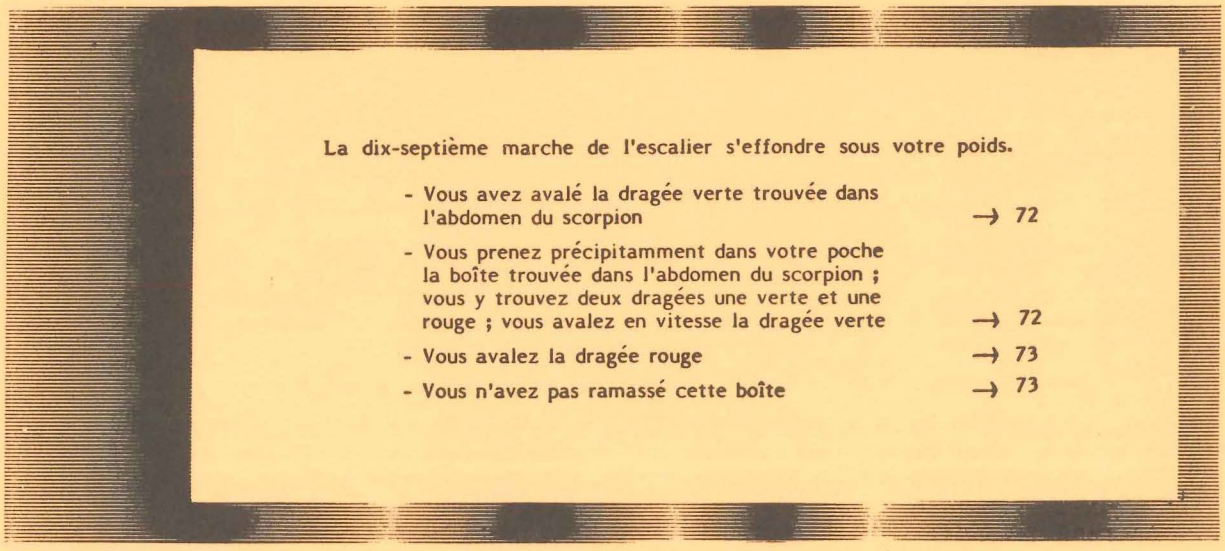
   - la thérapie de l'été : son impact sur les affects du narrateur ;

   - la philosophie de l'été : ses rapports avec la durée, la justice, l'histoire, le destin, le combat politique. Eté qui éclaire la conscience (cf. fragments 1 et 4) ou été qui estompe la conscience (cf. fragments 2,3, et 5) ?

Conclusion

Cet ensemble d' "explications" (outre les objectifs technique- pratiquer l'analyse textuelle , typologique - ruiner l'opposition scolaire et "réaliste" entre description et récit , "stylistique" - identifier une manière d'écrire à partir de la récurrence des formes) a pour finalité de favoriser l'imprégnation effective du texte sur le lecteur, de rendre possible au fil des relectures la maîtrise serrée du sens. Au bout du compte, si l'exercice lui-même n'en a pas trop frustré la perspective, les relectures ultérieures pourront très bien viser le seul plaisir de lire, ou du moins, une autre variété de ce plaisir.

Denis BERTRAND



Commentaire littéraire et dissertation : Mode d'emploi en F.L.E.

Cet article est inspiré d'un cours expérimental dont l'objectif était d'aider des étudiants marocains en lettres françaises à améliorer leurs notes lors de l'examen de littérature (2). Institutionalisé, il prépare à une épreuve spécifique qui comporte une batterie de questions. Elles rendent compte d'une procédure d'élaboration d'un plan sommaire de devoir : commentaire composé ou dissertation . (3). Comme l'indique le titre, notre but n'est pas de réinventer une rhétorique mais de proposer une réflexion susceptible d'améliorer l'explicitation de nos démarches avec un public dont les habitudes intellectuelles et l'horizon culturel sont sensiblement différents du nôtre.

Nous avons situé et défini l'apprentissage du commentaire et de la dissertation par rapport à trois opérations dominantes : analyser, synthétiser, discuter. S'y ajoutait un souci propre au français langue étrangère : la nécessité de lire pour mieux comprendre.

---

(1) Ce cours a été mis en place par les auteurs en 1982-83.

(2) Les auteurs remercient chaleureusement Denis BERTRAND, chercheur au BELC et coordinateur de ce numéro, pour les suggestions fort éclairantes qu'il a bien voulu apporter lors de la mise au point définitive de cet article.

(3) Le type d'épreuve est décidé par tirage au sort. Sa durée est d'une heure trente. Les deux applications que nous proposons dans cet article s'en inspirent très largement.

OPERATIONS DOMINANTES	comprendre	analyser		synthétiser	argumenter
EXERCICES	lecture	explication de texte	commentaire linéaire	commentaire thématique	dissertation

1 - LE METALANGAGE

A- Une nécessité pour la lecture.

La nécessité de lire est d'autant moins évidente pour certains étudiants qu'ils sont persuadés que le meilleur moyen d'avoir l'examen consiste à restituer le cours du professeur : aller au texte semble donc être un détour inutile. Or, des phrases bancales ne correspondent pas toujours à des carences en langue. Elles peuvent traduire un sentiment d'insécurité qui pousse l'étudiant à assembler des bribes de cours mal assimilées mobilisant un vocabulaire critique pompeux et mal maîtrisé. Aussi nous a-t-il semblé prioritaire de donner aux étudiants étrangers des outils d'analyse discursive rapidement opératoires avant même d'aborder la rhétorique des exercices académiques : commentaire littéraire et dissertation.

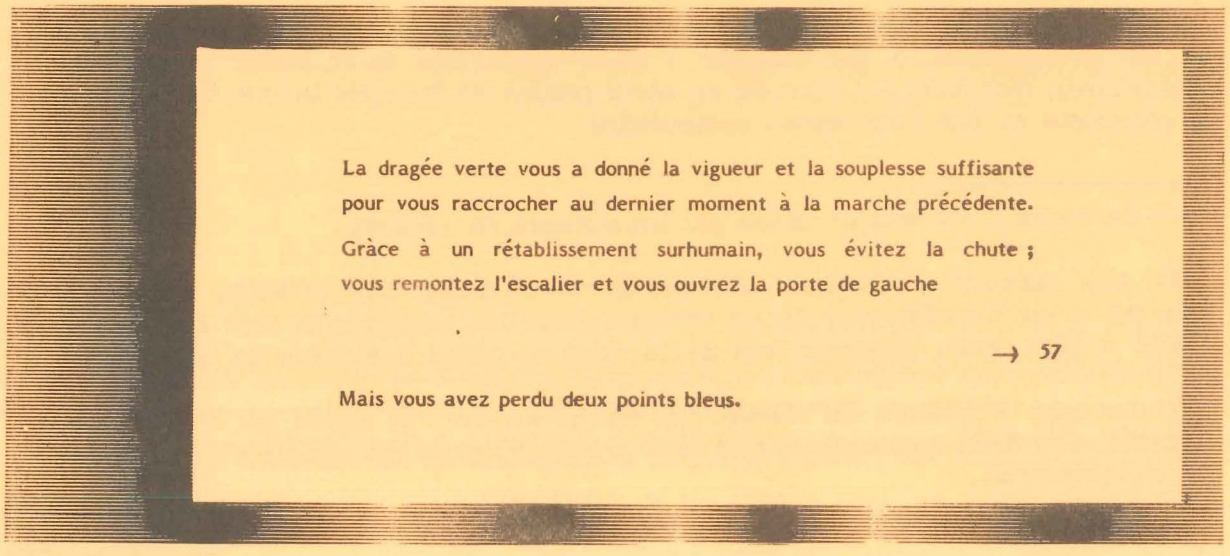
B- Inventaire sommaire

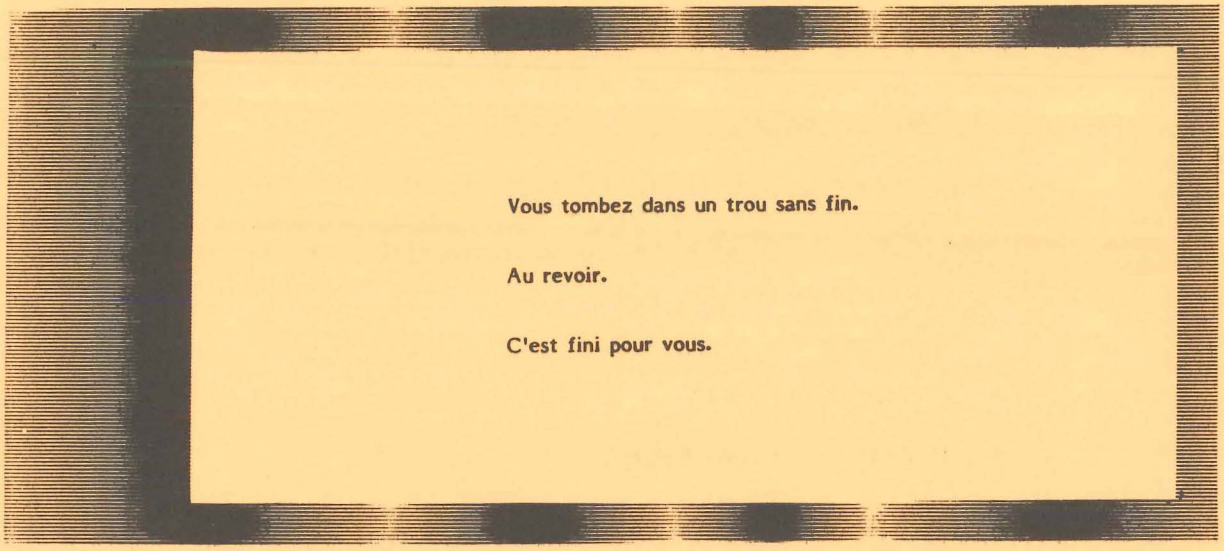
a) Enoncé/énonciation // décrochements/embrayeurs

le "je-ici-maintenant de l'énonciation peut être plus ou moins actualisé dans l'énoncé. Les soucis pédagogiques qui en découlent peuvent donner lieu à des questions simples : quel est l'énionciateur ? quelles sont, dans le texte, les traces de l'énonciation ? Le système temporel est-il celui d'un récit (centré sur "alors") ou d'un discours (construit sur "maintenant") ?

b) Actes discursifs/contenus textuels

- les contenus textuels : ce que le discours explicite, voire focalise et sous quelle forme (vocabulaire, grammaire, figures).
- les actes discursifs : ce que le discours vise ou provoque





En voici un exemple :

troisième Patricien
"Assez de bavardages !"

Chéréa
"Oui, assez de bavardages !"

Production d'étudiant : "Chéréa approuve le troisième patricien lorsqu'il demande à tous de se taire".

Critique : Cette description mêle acte discursif et paraphrase (du contenu textuel immédiat).

En revanche, la grille d'analyse suivante permet à l'apprenant une auto-correction progressive en lui faisant prendre conscience de la différence existant entre la paraphrase et le méta-discursif.(5)

Phrase	Position du personnage	Caractérisation linguistique	Moyens d'expression
Oui, assez de bavardages	Approuve	reprise assertive	Oui ... bavardages

(4) A.CAMUS Caligula A2 Sc.2

(5) Nous avons opté pour un découpage dont l'unité d'analyse est la phrase écrite pour deux raisons :
- la simplicité du découpage.
- le respect de tous les traits formels du texte et, en particulier, de l'ampleur et de la complexité des périodes phrastiques.

a) Métalangage/discours pédagogique.

Un terme technique linguistique n'est introduit que si la cohérence de l'analyse l'exige. Au lieu de dire "macro-acte discursif du locuteur", nous préférons parler de l'"attitude ou de la position d'un personnage" (cf. tableau précédent).

2 - LE COMMENTAIRE THEMATIQUE

A- Définition . Contrairement au commentaire linéaire qui reprend les mouvements du texte, le commentaire thématique adopte un plan propre qui s'appuie sur quelques thèmes caractéristiques du texte.

B- De l'analyse à la synthèse

On passe d'une analyse linéaire (la grille d'analyse) à un commentaire thématique élaboré par plusieurs plans successifs permettant d'aller d'une paraphrase organisée vers une description métadiscursive.

C - Sujet - Texte de travail

(extrait de Manon Lescaut de l'Abbé Prévost, coll. Livre de Poche, n° 460, pp. 211-212).

"... Pardonnez, si j'achève en peu de mots un récit qui me tue. Je vous raconte un malheur qui n'eut jamais d'exemple. Toute ma vie est destinée à le pleurer. Mais, quoique je le porte sans cesse dans ma mémoire, mon âme semble reculer d'horreur chaque fois que j'entreprends de l'exprimer.

Nous avions passé tranquillement une partie de la nuit. Je croyais ma chère maîtresse endormie et n'osais pousser le moindre souffle, dans la crainte de troubler son sommeil. Je m'aperçus dès le point du jour, en touchant ses mains, qu'elle les avait froides et tremblantes. Je les approchai de mon sein, pour les échauffer. Elle sentit ce mouvement, et, faisant un effort pour saisir les miennes, elle me dit, d'une voix faible, qu'elle se croyait à sa dernière heure. Je ne pris d'abord ce discours que pour un langage ordinaire dans l'infortune, et je n'y répondis que par les tendres consolations de l'amour. Mais, ses soupirs fréquents, son silence à mes interrogations, les serrement de ses mains, dans lesquelles elle continuait de tenir les miennes me firent connaître que la fin de ses malheurs approchait. N'exigez point de moi que je vous décrive mes sentiments, ni que je vous rapporte ses dernières expressions. Je la perdis ; je reçus d'elle des marques d'amour au moment même qu'elle expirait. C'est tout ce que j'ai la force de vous apprendre de ce fatal et déplorable événement.

- Questions

1) Caractérisez sous la forme d'un tableau les phrases du passage

qui manifestent l'attitude du héros devant celui qui écoute sa confession.

2) Elaborez un commentaire thématique de ce texte.

Phrases	attitude du personnage	caractérisation linguistique	moyens d'expression
p1 pardonnez	s'excuse et se justifie	impératif sans complém. phrase explicative.	pardonnez, si ... me tue
P2 je vous raconte	explicite P 1 annonce le récit	v. déclaratif modulations quantificateur + adv. de temps	raconte ... malheur un ... jamais
P3 - Toute ma vie	Manifeste son chagrin	quantificateur en tête, chiasme	Toute ... pleurer
P4 - Mais, ...	Se justifie encore	opposition : a) par rap. à p3 b) par rap. à P4	a) mais ..reculer d'horreur b) quoique ... sans cesse ... mémoire ... chaque fois que ....
P5 N'exigez ...	Supplie (conjure) (refuse)	impérat_ négat. + 2 complétives	N'exigez point ... ... que ... ni que ...
P6 C'est tout ...	clôt le récit et se justifie	anaphore opposition + insistance	C'est tout ce que ... force/fatal et déplorable

2) Elaboration du commentaire thématique.

LA PARAPHRASE EVIDENTE. Les mouvements du texte permettent de dégager rapidement trois thèmes majeurs :

- le déchirement de Des Grieux.
- l'amour partagé de Manon et de Des Grieux.
- la mort de Manon

On arrive à un devoir très conventionnel mais organisé dont les thèmes s'inscrivent dans la tradition des grands romans d'amour en butte aux lois de la morale et de la société.

Plan N° 1

Introduction : Le dénouement tragique.

A - Déchirement de Des Grieux

1. Souvenir toujours présent : l'amant inconsolable (P3)
2. Le ton de la sincérité.
3. Le chagrin retenu (P5)

Conclusion A : dignité de Des Grieux malgré un amour interdit, voire coupable.

Transition-dignité de Des Grieux reflète, sur le mode mineur, le courage de Manon devant sa mort imminente.

B - La mort de Manon

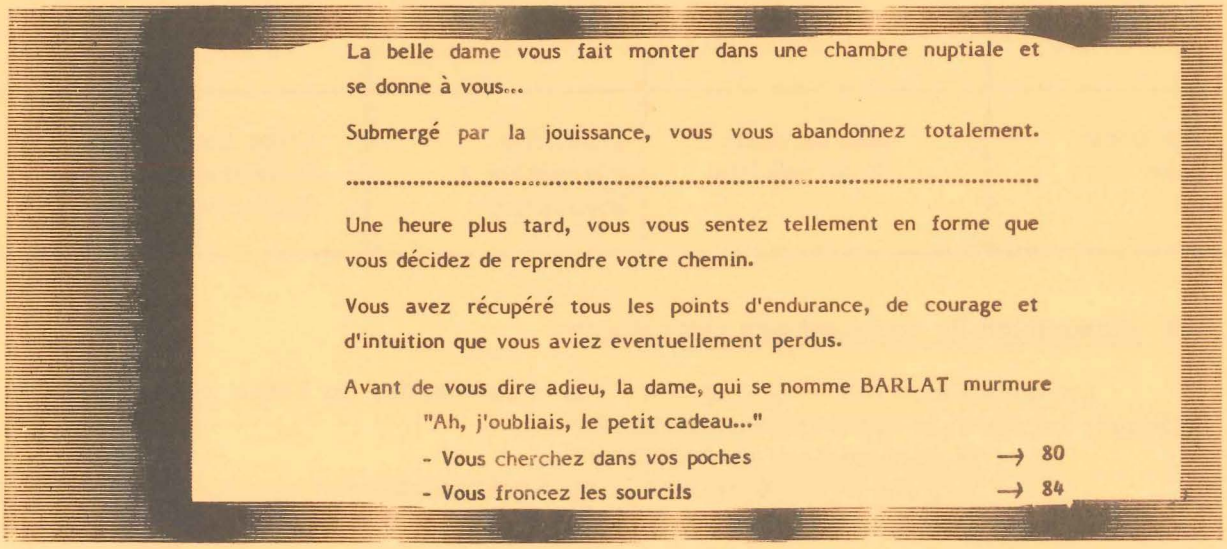
1. Le "sommeil" de l'héroïne comme signe de sa sérénité.
2. L'amour plus fort que la mort.
3. Manon, courtisane repentie, devient "victime innocente".
- par sa vie aux Amériques
- par sa mort digne et résignée.

Conclusion B : Manon injustement privée d'un amour enfin mérité.

CONCLUSION : Deux victimes d'un amour fatal et interdit que même la mort vient séparer : Des Grieux n'a pas, comme Yseut et Roméo, le bonheur de mourir avec l'être aimé. Il est condamné à subir l'épreuve du temps : soit "trainer une vie languissante et misérable", soit oublier et vivre.

DEPASSER L'EVIDENCE. De la paraphrase au méta-discursif. On reprend les éléments dont on dispose en essayant de trouver des traits formels du texte qui relativisent l'impression première :

- c'est un récit passionné : y a-t-il des invraisemblances ? des ellipses ? des focalisations ?



Le récit de la mort de Manon est escamoté : "je la perdis". Son état physique également. Le récit est rarement précis, souvent allusif : a-t-elle souffert ? a-t-il pu la consoler ? Le héros focalise sur sa douleur présente.

- Quel est le genre du texte ? Un roman-confession, genre littéraire à la mode du 18ème siècle (6) où se mêle picaresque et exotisme : Manon meurt dans un "désert" en Louisiane . (Mais c'est hors texte !).

- Qui parle ? Des Grieux a-t-il existé ? Non, "je" embrayeur, n'embraye que sur une fiction derrière laquelle un autre énonciateur se cache : l'auteur.

BILAN METADISCURSIF : la technique de la confession fictive amène le lecteur à relativiser une impression première de vérité du récit et à construire une lecture en creux que l'on peut schématiser par l'opposition :

"sincérité" de Des Grieux/artifice de l'Abbé Prévost

Plan N° 2

A - La "vérité" de Des Grieux - (cf Plan N° 1)

Transition : "récit" que l'on a envie de croire mais qui se construit sur des artifices.

B - L'artifice d'une confession

a) La retenue est, en fait, prétérition :

Ex : "N'exigez point de moi que je vous décrive mes sentiments".

Mais il ne fait que les décrire de façon très conventionnelle : sensiblerie et emphase en font un héros au goût du jour.

b) inversement il est plus avare de détails sur ce qu'il prétend raconter : la mort de Manon. Elle se meurt, elle le lui dit, il ne répond que par "les tendres consolations de l'amour". Comprenne qui pourra !.

c) En fait, la confession passionnée de Des Grieux ressemble fort à un artifice que l'auteur se donne pour mener son récit comme il l'entend :

- les manifestations redoublées des sentiments, les modulations sur le malheur et la fatalité sont autant de "bruits" qui viennent perturber la transparence et le déroulement du récit.

- la bienséance empêche l'homme de qualité de mettre en doute la sincérité et la lucidité de celui qui lui fait confession de sa vie .

- l'auteur dégage sa propre responsabilité des zones d'ombre de son récit puisqu'il s'agit, officiellement, d'une confession rapportée.

Conclusion B : Des Grieux n'est probablement qu'un "homme de paille", un double fictif d'un auteur qui exploite à la perfection un genre ambigu - le roman-confession- et un discours par essence schizoïde : celui de l'amour-passion.

CONCLUSION :

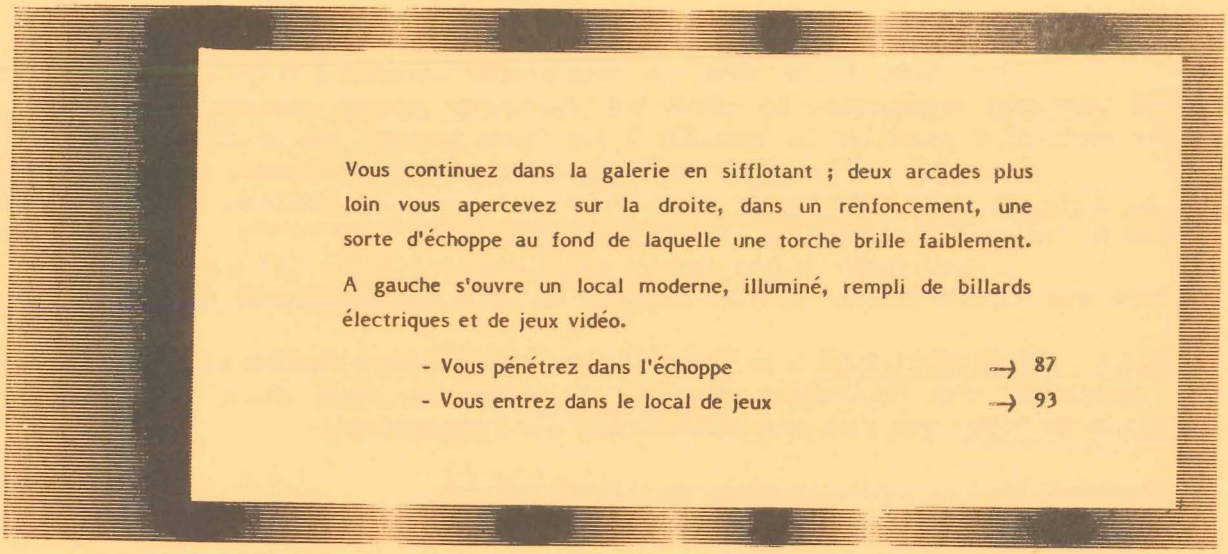
Une "confession" d'une étrange subtilité :

- où tout paraît limpide si l'on accepte la version naïve et passionnée de Des Grieux.

- où tout se trouble si l'on commence à raisonner.

Mystère d'une fiction réussie où le masque et l'ellipse sont remarqua-

(6) Les étudiants avaient au programme Le paysan parvenu de Marivaux.



blement utilisés.

3- LA DISSERTATION

A - Présentation générale.

1) Une analyse du sujet que l'on mène de pair avec la recherche des idées et des exemples : l'exemple peut suggérer des idées qui, elles-mêmes, peuvent éclairer l'analyse. Dans la pratique, il n'y a donc pas lieu de traiter analyse, recherche d'idées et recherche d'exemples en succession.

D'où la grille d'analyse suivante :

	Analyse sémantique		consignes	illustrations
	segments significatifs	relations		
libellé du texte	explicites	explicites	explicites	proposées ou imposées par le sujet
	sens à expliciter	à expliciter	tâche à trouver	exemples à chercher
	(avec un dictionnaire par exemple)			

Commentaire de la grille d'analyse

La différence entre les segments significatifs et les relations apparentes ne correspond pas strictement à l'opposition entre unités lexicales et mots-outils : par exemple, "résultat", "conséquence", "raison", appartiennent au lexique tout en traduisant des relations logiques.

Les consignes : elles orientent le devoir en indiquant un certain nombre d'actions à mener :

Ex : Acceptez-vous cette opinion de ... ?
Justifiez votre opinion ...
Précisez en quoi ces points de vue diffèrent

Commentez ce jugement de ...

Constat : les CONSIGNES sont la PARAPHRASE de 4 tâches fondamentales : ANALYSER-EXPLIQUER-DISCUTER-ILLUSTRER dont deux sont des constantes (analyser - illustrer) et deux sont variables (expliquer - discuter) qui dépendent soit du libellé soit du type de sujet.

- Typologie des sujets et consignes.

a. Le sujet interrogation invite à une conclusion du type oui/non. Il amène donc à discuter en illustrant.
Ex : Un personnage médiocre peut-il être un héros de roman ?

b. Le sujet bipolaire peut nécessiter une explication. Il induit, en général, une dialectique et amène donc, comme le premier, à discuter en illustrant : l'exemple qui servira d'application est un sujet de ce type.

c. Le sujet thématique est généralement proposé sans consigne explicite. Les tâches dépendent de l'adéquation entre le thème et les illustrations : un thème majeur devra être surtout illustré, un thème secondaire relativisé.

d. Le sujet-citation amène souvent à prévoir une partie explicative.

L'analyse du sujet doit permettre de rédiger en une phrase la problématique ou question centrale du sujet. Surtout si son libellé est long, la problématique correspond à un condensé interrogatif du sujet.

Ex : "On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis ; car la morale en est tellement mêlée, et si disproportionnée à leur âge qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu". Commentez et discutez cette opinion de Jean-Jacques Rousseau.

Problématique : N'est-il pas nuisible pour la morale de faire apprendre des fables de La Fontaine à un public d'âge scolaire ?

2) La recherche d'idées et d'exemples, tout en affinant la compréhension du sujet, permet d'envisager une réponse à la problématique : ce sera la conclusion envisagée. Elle doit être simple et tenir en une phrase.

3) Cette conclusion envisagée oriente la construction du devoir puisqu'elle permet d'ordonner les idées selon une progression argumentative : de l'argument le plus défavorable (franchement gênant ou simplement banal) à l'argument favorable le plus fort.

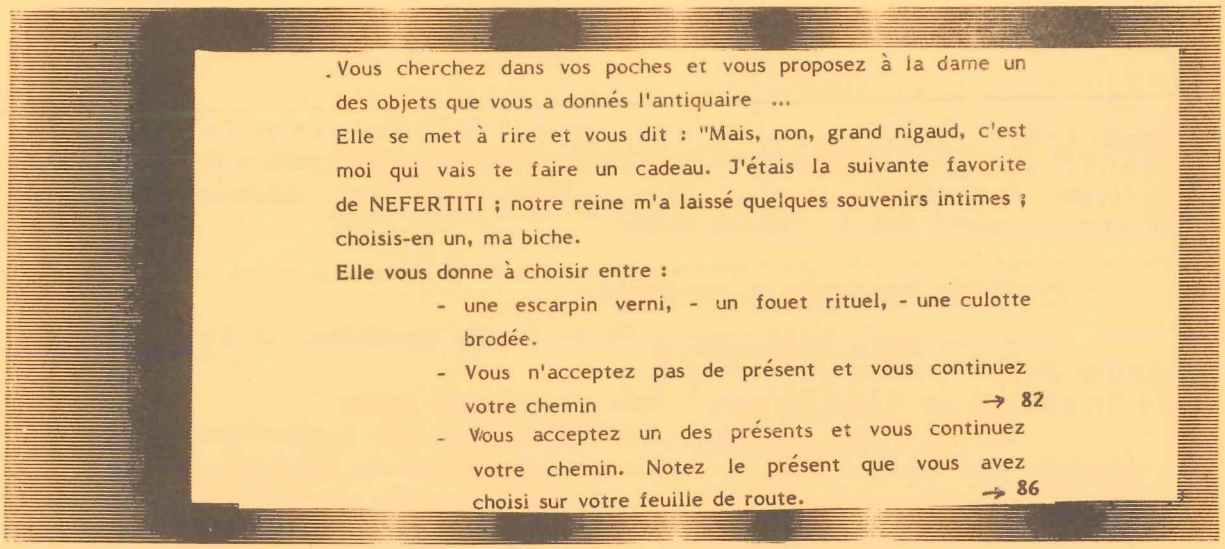
4) L'élaboration du plan ou progression argumentative : la plus commode est la répartition binaire du type :

Antithèse	+	thèse	+	conclusion
"Certes, on pourrait avancer que ..."		"Mais il faut voir que ..."		"Il en résulte que ..."

Nous montrerons en B. qu'une conclusion différente conduit à une répartition différente de la matière. Nous mettrons ainsi en oeuvre quelques règles rhétoriques de la réfutation : la modalisation, l'ordre et le volume des parties.

B - Application

Sujet : Religion et amour dans Manon Lescaut.
1) Proposez une analyse sous forme de grille du sujet.
2) Dégagez la problématique (2 lignes).



3) En une phrase, proposez la conclusion envisagée.
4) Construisez un plan général du développement.
Remarque : Le questionnaire reflétant les étapes de la construction du devoir, nous traiterons les questions dans l'ordre.

L'Abbé Prévost, Manon Lescaut (8)

C'est le récit d'une grande passion qui absorbe deux êtres, dévorant leurs âmes et leurs existences : mais au lieu de les élever, elle les dégrade, précisément par son irrésistible puissance. Le jeune chevalier des Grieux s'est épris de la charmante et funeste Manon. Il la conduit à Paris pour l'épouser. Manon aime le chevalier, mais elle aime encore plus le luxe ; elle est éblouie par les promesses d'un fermier général, et laisse ce financier dénoncer au père de Des Grieux l'intrigue de son fils. Un soir le chevalier est arrêté, ramené en carrosse au domicile paternel. Il jure d'oublier l'ingrate Manon, et, cédant aux conseils de son ami Tiberge, il entre avec lui au séminaire ; il devient l'abbé Des Grieux. Mais il retrouve Manon ; sans force devant "son air si fin, si doux, si engageant", il rentre dans le monde avec elle. Or Manon ne vit que pour les plaisirs et les passe-temps ; l'argent lui coule dans les mains sans qu'elle en ait conscience ; où en trouver ? Le frère de Manon, soudard brutal et cynique, enseigne au chevalier à jouer, à tricher. Des Grieux, joue, triche, finit par aller en prison, ainsi que Manon. Evadés, il reprennent leur vie d'expédients, qui leur vaut une seconde arrestation. Cette fois le père des Grieux obtient que Manon soit embarquée pour la Louisiane, où l'on déportait les gens sans aveu. Des Grieux tente vainement de délivrer la prisonnière et finalement passe avec elle en Amérique. Là ils seraient heureux sans la fatale passion que Manon inspire au fils du gouverneur. Des Grieux le blesse, et croyant l'avoir tué, s'enfuit dans un désert avec Manon. Elle y meurt de froid et de fatigue ; il serait mort sur la tombe qu'il lui avait creusée si les gens envoyés à leur recherche ne l'avaient rappelé à une vie qu'il traîne depuis, languissante et misérable.

---

(8) Analyse de Manon Lescaut in Lanson P., Truffau : Manuel illustré d'histoire de la littérature française", Paris, Hachette, 1951, p. 369.

	Analyse sémantique		Consignes	Illustrations
Libellé du sujet	Segments significatifs	relations explicites		proposées par le sujet
Religion et amour dans Manon Lescaut	Religion amour	et		Manon Lescaut
	RELIGION a) Un "état" c'est-à-dire un statut social (cf. Tiers Etat). Des Grieux est un ecclésiastique. b) Une morale dont Tiberge est un représentant. AMOUR-PASSION a) dont Manon est le symbole : beauté, charme. tendresse/infidélité, immoralité, égoïsme. →Sorte d'ensorceleuse créature du Diable, femme fatale. b) qui conduit le faible Des Grieux : - à rompre avec sa famille - à se défroquer - à tricher - à tuer	a) en opposition b) une religion de l'amour ?	discuter	

Remarque : le résumé a servi aux étudiants d'aide-mémoire pour un repérage des épisodes illustrant le sujet.

2) Problématique : quels rapports entretiennent la religion et l'amour dans Manon Lescaut ?
La réponse est ici évidente : il s'agit d'un amour que la religion condamne. L'évidence même de la réponse conduit à un plan-illustration, donc à une énumération toujours difficile à conduire. Comment, dès lors, rompre l'évidence et arriver à une conclusion qui animerait une argumentation ?

Le roman étant construit sur l'opposition générale suivante :

religion / amour
morale / scandale

On peut chercher à croiser les paradigmes :

religion/amour
scandale/morale

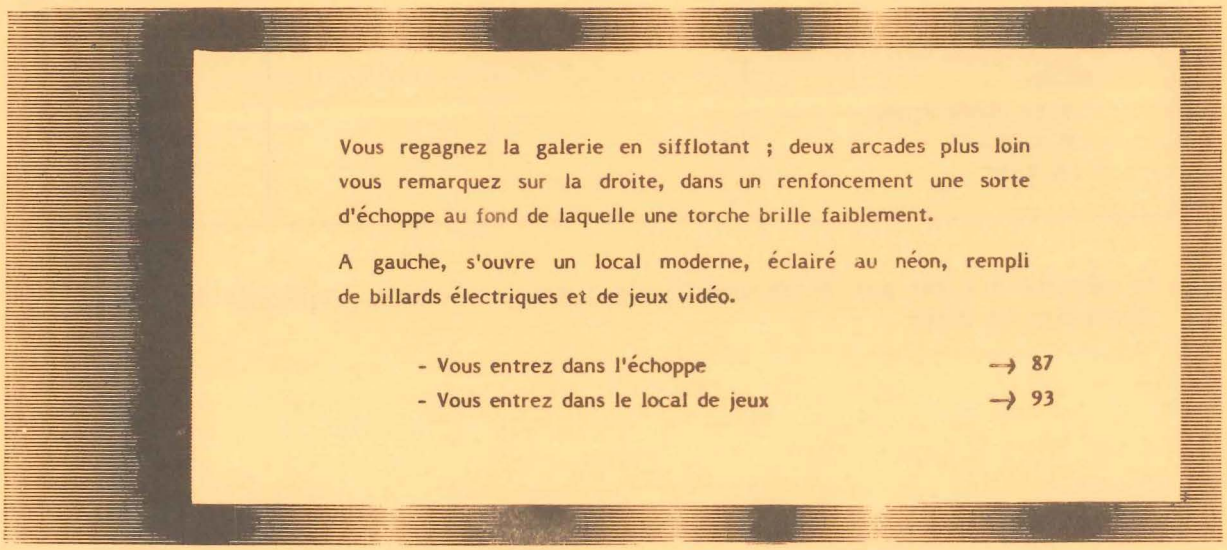
On relève alors les exemples où la religion sert de masque à certains personnages et, inversement, on constate la dévotion totale de Des Grieux pour Manon (cf. Analyse "Une religion de l'amour ?").

3) Cette recherche conduit au dilemme suivant :
- soit l'amour de Manon et de Des Grieux est un amour coupable qui appelle une condamnation (solution 1)
- soit cet amour est un amour fatal et il appelle la commisération. (solution 2)

La conclusion envisagée (solution 1/solution 2 ?) conditionne l'ordre des parties.

---

(9) Le croisement des paradigmes permet d'introduire le paradoxe : c'est un procédé classique de recherche d'idées que l'on emploie souvent pour construire une troisième partie de dissertation.



Vous regagnez la galerie en sifflotant ; deux arcades plus loin vous remarquez sur la droite, dans un renfoncement une sorte d'échoppe au fond de laquelle une torche brille faiblement.

A gauche, s'ouvre un local moderne, éclairé au néon, rempli de billards électriques et de jeux vidéo.

- Vous entrez dans l'échoppe → 87
- Vous entrez dans le local de jeux → 93

4) Deux plans sont également possibles :

A - On opte pour la solution 1 : il faut commencer par excuser les amants en modalisant la première partie du développement.

B - On retient la solution 2, il faut commencer par une condamnation modalisée des amants.

Solution 1

Conclusion envisagée : Les amants sont coupables malgré des circonstances atténuantes.

Plan Sommaire

1 - Amants victimes d'une passion qui les dévore ...

- L'amour d'une vie et ses vicissitudes.
- Sous le signe de la fatalité : le mariage compromis et la mort de Manon.
- Le châtiment est : - d'abord celui du père : déportation.
  - dû à la vindicte d'un Grand aussi immoral que Des Grieux mais plus puissant.

Conclusion (1ère partie) : la condamnation divine semble prendre des voies assez énigmatiques.

2 ... Mais qu'ils ne cherchent pas à combattre.

a - Pour le moins, beaucoup de faiblesse chez Des Grieux.
b - Voire, un certain cynisme : son "adresse"" pour tricher.
c - Manon être aimant mais fasciné par le Mal :
- égoïste et frivole
- dévoie un religieux et le trahit.
- mène avec son amant une vie incompatible avec la morale sociale et religieuse.

Conclusion (2ème partie) : Manon, symbole de l'amour et de la dépravation, entraîne, bien qu'il ait conscience de sa chute, l'homme de la religion.

Solution 2

Conclusion envisagée : Malgré leurs fautes , les amants sont les victimes d'un sort rigoureux.

1- Leur amour semble condamnable au nom de la religion et de la morale.
- dépravation et scandale (cf. Solution 1, 2ème partie)

Conclusion (1ère partie) : La transgression érigée en règle de conduite semble appeler une condamnation religieuse et morale qui justifie un châtiment exemplaire.

Transition : Coupables seulement dans une certaine conception de la religion.

2 - Amour surtout victime

- de l'intolérance
- de la dépravation sociale : Manon à Paris/Manon en Louisiane.
- de l'acharnement des hommes.
- Manon : un être sanctifié par l'épreuve, digne de la fidélité sans faille du héros.

Conclusion (2ème partie) : Non pas un amour qui s'oppose à la religion mais une religion de l'amour en marge des conventions sociales et religieuses d'une époque.

Le petit cadeau... Vous êtes très déçu : vous pensiez avoir séduit une princesse et ce n'était qu'une rencontre d'arcade !

Vous grommelez que vous n'avez pas d'argent et vous continuez votre chemin

→ 82

Remarque : Pour arriver, sans trop de difficulté à une progression argumentative, nous avons introduit un jugement de valeur lié à une problématique implicite du sujet : l'amour de Des Grieux et de Manon est-il coupable au regard de la religion ? On peut y voir un gauchissement. Pour conserver au sujet une apparence de neutralité, il faut opter pour un plan-illustration, plus délicat à agencer.

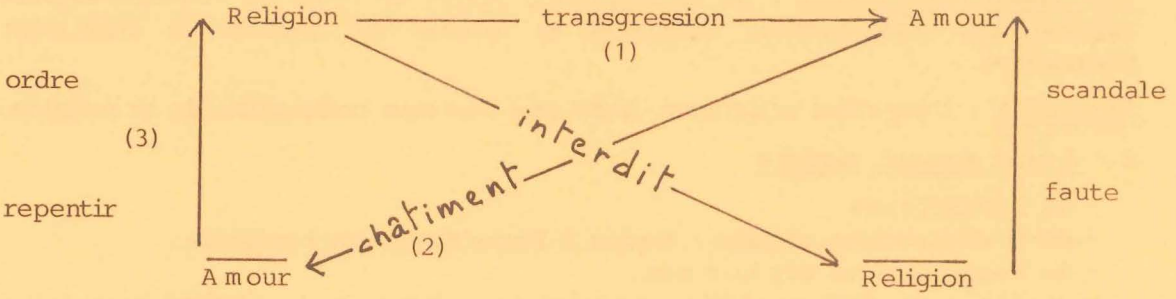
Solution n° 3 - Comment les paradigmes de la religion et de l'amour sont-ils pris en charge par le récit ?

On repart de l'évidence initiale : la religion CONTRE l'amour. Ce conflit, élément moteur de l'aventure, est vécu par le héros-énonciateur : Des Grieux.

Religion	Amour
Des Grieux Père	Manon
Tiberge	

<... Des Grieux ...>
lieu du conflit

Un carré sémiotique construit sur cette opposition permet de visualiser les principales configurations narratives du roman.



A partir d'une étape commune qui est celle de l'interdit transgressé (1), l'ambiguïté de ce roman-confession invite à parcourir ce carré sémiotique selon deux modalités contradictoires :

- Si l'on s'en tient aux apparences (modalité du paraître), la religion triomphe : Manon meurt et Des Grieux, privé de son amour (Amour), reprend le chemin du couvent (3).

- En fait, (modalité de l'être), le repentir est plutôt un regret. Le religieux (Des Grieux-Prévost) aime son idole et repartirait avec elle si c'était possible. L'aventure de l'Abbé devient la marque de son destin : il est voué à Manon.

Conclusion envisagée : La fin du scandale semble restaurer l'ordre. En fait, Des Grieux, pense beaucoup plus à son idole qu'à Dieu.
Remarque : La fatalité justifie l'interdit transgressé. Le fait divers se fait exemplaire et l'on peut poser l'homologie suivante :

fait divers — destin exemplaire
religion / amour // loi / vie

Le plan-illustration conduit alors à une ouverture : la monotonie de l'illustration peut être rompue par une progression conduisant à un effet final.

Plan n° 3

1 - Manon Lescaut : un roman d'amour dont elle est l'idole ...
2 - ... Mais que la religion condamne
(cf. Solutions 1 et 2).

Transition : Seule la mort de Manon pouvait faire triompher la religion et sauver les apparences.

3 - Religion et amour : aussi incompatibles que le salut et la damnation.
Des Grieux : Héros déchiré, être mythique d'un perpétuel conflit entre deux exigences incompatibles :
- celle de la loi liée à l'ordre social et symbolisée ici par la religion
- celle de la vie - amoureuse en particulier - dont Manon est le symbole.

Conclusion : Manon Lescaut : un grand amour authentique et hors-la-loi. On pense à Tristan et Yseut et, surtout, à l'histoire du moine Abélard, amant d'Héloïse. En deçà et au-delà de cette passion, tout est terne et ambigu, car la ferveur est toute au service de l'amour ; il n'y a pas de place pour une mystique religieuse.
En apparence triomphante, la religion est, en fait, réduite au rôle de contre-agent : les châtiments du Ciel glorifient Manon, l'état de religion permettra certainement à Des Grieux de cultiver en secret le souvenir de son amour. Est-ce, pour lui, un si grand malheur ?

4 - CONCLUSION GENERALE

A - L'analyse en actes discursifs amène les étudiants à s'éloigner de la paraphrase pour adopter une attitude méta-discursive : leur sensibilité aux détails formels du texte s'affine au fur et à mesure qu'ils perçoivent les actes et les enjeux du texte dans sa stratégie globale.

B - Dans l'ensemble, une mise à plat des techniques d'écriture est d'autant plus importante pour des étrangers que leurs habitudes rédactionnelles sont différentes.

C- La construction de plusieurs plans possibles leur permet de comprendre :

1) que l'argumentation s'oriente selon une conclusion qu'il faut globalement arrêter avant de construire un plan. Certains ont même l'habitude de rédiger sans plan '.

2) que les exemples donnés en cours sont traités dans un système argumentatif qui n'est presque jamais celui du sujet d'examen : chercher systématiquement à plaquer des passages du cours dans une copie est rassurant mais "suicidaire". Là aussi la reproduction de modèles éducatifs traditionnels peuvent entraîner de fortes résistances.

3) qu'un même passage - aussi court soit-il mais bien analysé - peut servir d'exemple à des arguments très différents voire contradictoires.

D- Le passage d'un plan proche de la paraphrase à un plan "original"

1) permet à chacun de situer ses forces et ses faiblesses : compréhension du sujet, de l'oeuvre, maîtrise des techniques de composition, facultés d'analyse, de synthèse pour envisager une conclusion.

2) souligne la nécessité de bien connaître les oeuvres, de savoir les analyser sans les paraphraser, d'être sensible à leur "forme".

E- L'analyse d'un méta-langage simple, la recherche d'exemples pour illustrer et convaincre réhabilitent le goût de la lecture des oeuvres littéraires toujours ardue en langue étrangère.

Hervé BROCARD
Faculté des Lettres
de Rabat

Jean-Marc HILGERT
Stage annuel du BELC

Vous fourrez le souvenir de NEFERTITI dans votre sac à dos et vous regagnez la galerie ; deux arcades plus loin, vous remarquez sur la droite, dans un renfoncement, une sorte d'échoppe au fond de laquelle une torche brille faiblement.

A gauche s'ouvre un local moderne, éclairé au néon, rempli de billards électriques et de jeux-vidéo.

- Vous entrez dans l'échoppe → 87
- Vous entrez dans le local de jeux → 93

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

ALLOUCHE, (V.), BOUYON-PENIN (C.), COIANIZ (A.).

Pratiques discursives - C.F.P. Montpellier (1981) (201 p).
Un chapitre est particulièrement suggestif pour l'analyse en actes de parole des phrases du discours.

ALMERAS (J) NOBLECOURT (P) CHASTRUSSE (J) - Pratiques de la communication ; méthode et exercices - Paris - Larousse 1978.

Utilisé pour définir les "consignes" : De bons exercices d'expression pour la fin du 1er cycle. (enseignement technique en particulier).

BARILARI (A). Méthode pratique de dissertation (t1).
Paris Hatier Profil Carrières (1980) (160 p).

Utilisé pour définir les types de plans - Recueil de corrigés de dissertations commentées.

D. BARIL, J. GUILLET - Technique d'expression écrite et orale. t.1 (3è ed.) t2 (2è ed.) - Grenoble, Sirey (1975).

Ancien mais très bien fait, riche en exercices et explicite (mots-outils, figures de rhétorique). Françoise de Charnacé souligne que les auteurs, professeurs de khâgne, ne se payent pas de mots et savent passer à la pratique.

BENAC (H). Guide pour la recherche des idées dans les dissertations et études littéraires. Paris, Hachette (1961) (365 p).

Souvent dépassé mais pratique, se présentant sous la forme d'un dictionnaire de mots-matière, il permet de construire des exercices de recherches d'idées ou de plans.

L'EXPRESSION ECRITE. écrire pour communiquer, Séminaire de L. Timbal-Duclaux. Paris, Editions, ESF Entreprise Moderne d'Edition, Librairies Techniques, 1981 (24 cm).

Part du principe que le lecteur n'a pas le temps de lire. Va donc l'essentiel. Très clair et très suggestif (plans, figures, remises en pages, exercices astucieux et amusants).

Le fond de l'échoppe donne accès à une cellule toute blanche, d'aspect monacal, où un homme basané, assis par terre en tailleur, est en train d'écrire sur un rouleau de papyrus : vous reconnaissez

LE SCRIBE ACCROUPI

Il lève les yeux vers vous et vous sourit

"Que puis-je faire pour vous mon ami ?"

- Vous vous jetez sur lui et vous lui arrachez le papyrus qui contient peut-être le secret que vous cherchez → 95
- Vous lui dites que vous voulez apprendre le secret des romans d'arcades → 97

Remarques sur l'enseignement de la lecture assisté par ordinateur

Je n'ai ici aucune visée comparative. Je n'établirai donc pas de système évaluatif et éviterai même de me référer à tel ou tel matériel existant sur le marché. Mon propos est autre : relever quelques points qui font actuellement problème dans la production de ce type de matériel soit pour des raisons de coût (le principe de telle démarche étant accepté, on se heurte au coût élévé de sa réalisation en investissements préalables ou en coût-machine), soit pour des raisons techniques (difficulté voire impossibilité d'imaginer à l'heure actuelle une solution à telle question). Je laisserai de côté tout ce qui concerne la réalisation machine (programmes, implantation) d'abord parce que mes connaissances en informatique sont limitées, mais aussi parce qu'il me semble que le problème n'est pas vraiment là : pour un système réussi, combien d'échecs dus à la difficulté de communication entre les spécialistes de l'informatique et ceux de la discipline concernées, même si de louables efforts sont faits de plus en plus pour pallier ces difficultés, par la création de maîtrises combinant informatique et sciences sociales notamment.

Je commencerai par décrire schématiquement la problématique d'ensemble (0. Préalables), puis je regrouperai mes remarques sous quatre rubriques : "lecture de phrases et lecture de textes", "lecture, information, communication, argumentation", "motivation", "évaluation et évolution du système". Le lecteur familier de la problématique de l'enseignement assisté par ordinateur pourra passer directement à la première rubrique.

Dans la suite, le mot "programme" renverra toujours à un program-

me informatique. Quand il s'agira d'un programme scolaire (comme on dit "le programme de mathématiques de la classe de 5ème" ou "la capacité de lire un texte est inscrite au programme"), on utilisera le syntagme figé "programme pédagogique".

0. Préalables

Pour les lecteurs qui connaîtraient mal les contraintes liées à l'assistance par ordinateur, on peut tenter de caractériser rapidement ce qu'est un système d'enseignement assisté par ordinateur en montrant cinq facettes de la problématique d'ensemble.

On peut décrire schématiquement un système d'enseignement assisté par ordinateur de la façon suivante :

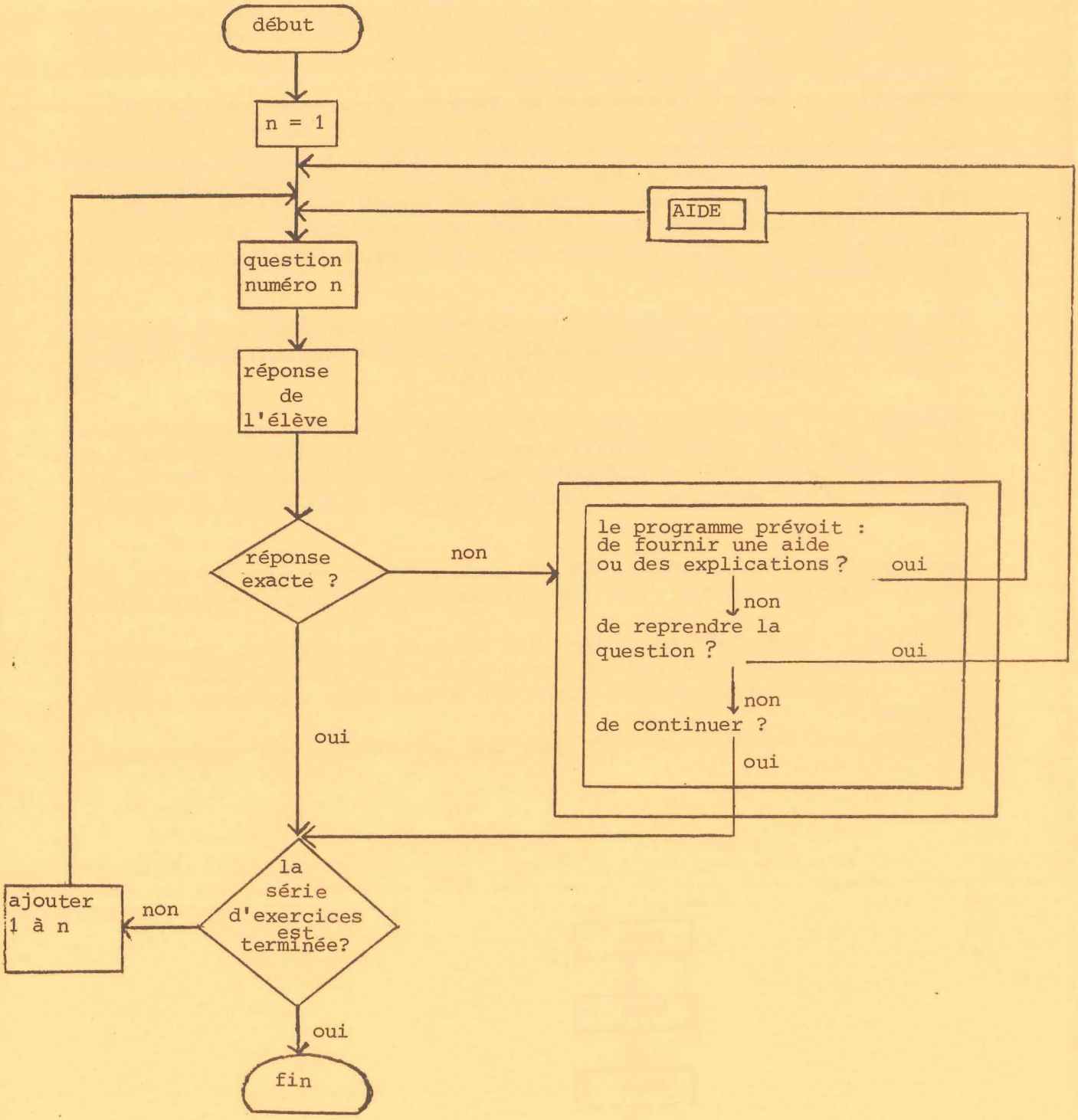
(a) L'ensemble du programme est fondé sur :
- une évaluation préalable (facultative) permettant d'entrer dans la série des exercices la plus appropriée au niveau de l'utilisateur,
- un ensemble de séries d'exercices,
- des annexes (aide à l'utilisateur, tests d'aptitude à passer à la série suivante, etc).

Une série d'exercices comporte une partie enseignement et une partie questionnement. La partie enseignement est facultative (elle apparaît rarement dans l'entraînement à la lecture), elle peut être bloquée en début de série ou disséminée au long des questions (cf. remarque 1 en (b) ci-dessous).

Cette méthode pédagogique peut surprendre étant donné que nous sommes habitués à des acquisitions cumulatives de savoirs. Dans l'assistance par ordinateur, il s'agit d'acquérir un savoir-faire. Pour l'enseignement d'un savoir cumulatif par un système enseignant non-humain, le livre fait parfaitement l'affaire. L'assistance par ordinateur permet de guider et de vérifier l'acquisition d'un savoir faire et il en est ainsi parce que le système informatique permet une interaction question-réponse peu compatible avec le livre (malgré les essais réalisés en enseignement programmé).

La conséquence qui découle de ces faits est l'adaptation de l'assistance par ordinateur à une activité comme la lecture, la rédaction de textes ou le calcul, et son inadaptation à l'apprentissage de l'histoire, de la littérature, etc, sauf si on le considère comme un gadget moderniste.

La partie "questions" d'une série d'exercices peut être représentée par (en négligeant l'aspect "injection de connaissances") :

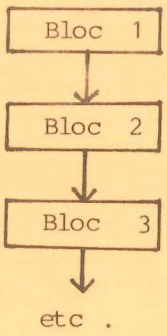

début
n = 1
AIDE
question numéro n
réponse de l'élève
réponse exacte ?
non
le programme prévoit : de fournir une aide ou des explications ?
oui
non
de reprendre la question ?
oui
non
de continuer ?
oui
oui
la série d'exercices est terminée?
non
ajouter 1 à n
oui
fin

Remarque 1 : L'utilisateur ne trouve dans l'éxécution du programme que ce que le concepteur y a mis. Donc une réponse correcte sera jugée fausse si le programme se réfère à une bonne réponse différente et s'il n'a pas les moyens d'interpréter l'écart entre (1) la réponse fournie par l'utilisateur et (2) la bonne réponse qu'il a en mémoire.
Remarque 2 : "Début" renvoie soit au début du programme s'il s'agit de la première série d'exercices, soit à la fin de la série précédente. "Fin" renvoie soit à la fin du programme (avec évaluation préalable, si cela est jugé nécessaire) s'il s'agit de la dernière série d'exercices, soit au début de la série suivante.
Remarque 3 : A tout moment, l'utilisateur doit pouvoir interrompre le programme soit parce qu'il désire s'arrêter, soit parce qu'il désire faire une pause. On peut prévoir la possibilité d'une interruption suivie d'un nouvel aiguillage dans l'ensemble du programme.

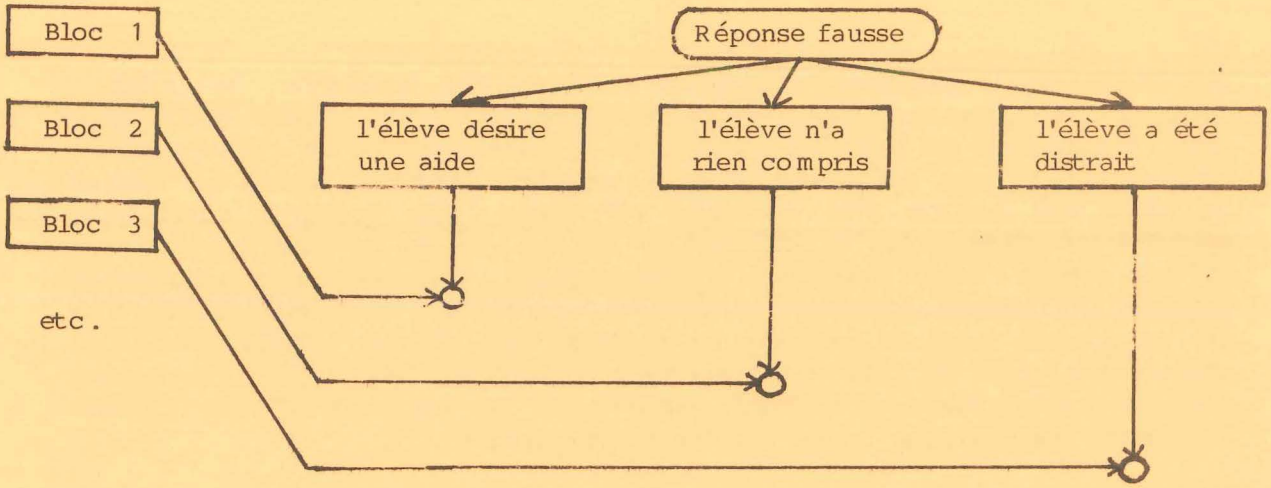
(b) Le programmme d'ensemble est constitué de sous-programmes que nous appellerons des blocs. De façon minimale, un bloc peut être une série d'exercices (cf.(a) ci-dessus) ou un module d'évaluation.

Remarque 1 : L'enseignement proprement dit sera intégré aux séries d'exercices. On voit mal une partie "enseignement" suivie d'une partie "exercices". Il en est ainsi parce qu'un enseignement assisté par ordinateur doit être essentiellement interactif si l'on veut éviter l'ennui et la démotivation de l'utilisateur.

Remarque 2 : L'ingéniosité consiste à enrichir le programme de blocs qui ont des fonctions annexes : motiver, évaluer, aider, expliquer l'erreur, guider etc.
Remarque 3 : Tout objectif doit donc être divisé en sous-objectifs. La première question que se pose le concepteur sera du type : "lire" suppose quelles capacités ? Chaque capacité donnera alors lieu à une série d'exercices (voire à plusieurs).
Remarque 4 : Les blocs peuvent être soit enchevêtrés, soit séquentialisés :



SEQUENTIALITE



ENCHEVÊTREMENT

(c) Le programme d'ensemble évalue les performances de l'utilisateur. Cette évaluation peut être plus ou moins sophistiquée. Le plus simple consiste à compter les bonnes réponses et à annoncer à la fin la note obtenue. On peut aussi imaginer des évaluations plus subtiles : diagnostic d'erreur, proposition de modules adaptés sur une tâche précise, acceptation graduée des réponses (avec mesure de l'écart) etc.

(d) Non seulement le programme d'ensemble évalue l'utilisateur, mais doit aussi être lui-même évalué (on pourrait imaginer qu'il s'évalue lui-même, mais cela est encore difficile à réaliser). On déterminera trois phases d'évaluation. Première phase : évaluation par les auteurs. A ce stade, il faut pouvoir modifier le programme facilement et donc avoir accès à toutes ses composantes. On teste le programme avec des élèves et on transforme ce qui se révèle inefficace ou inadapté à l'expérimentation.
Deuxième phase : évaluation sur une plus grande échelle. Le matériel est alors diffusé, tout logiciel étant un produit commercial, si le programme comporte

Le local de jeux ne vous dit rien de bon : quelques momies de mauvaise mine y jouent au flipper. D'autres sont affairées devant les jeux vidéo.

Un employé en blouse grise, à l'air sournois, surveille le local ; vous remarquez que de sa lèvre supérieure, dépassent deux longues canines jaunies de vampire. Il vous interpelle "Ici on joue, qu'est-ce que vous attendez ?"

- Vous menacez l'employé de votre épée → 114
- Vous lui demandez ce que font ces jeux dans une pyramide → 115
- Si vous avez une pièce d'or ou votre pièce de vingt centimes, vous la glissez dans la fente d'un jeu vidéo → 118

des inovations importantes, il faut le protéger. Non seulement, les utilisateurs n'auront pas accès au programme lui-même, mais on peut encore prévoir l'interdiction de copie. La dissuasion la plus radicale est l'auto-destruction du programme (effacement) à la moindre tentative. Sinon, on mettra en place des verrous plus ou moins efficaces. Cette deuxième phase sera suivie d'une réadaptation du matériel au marché visé en fonction des résultats qu'aura donnés l'expérimentation. Troisième phase : évaluation pour adaptations locales. L'utilisateur enseignant a, dans ce cas, accès à certaines composantes du programme pour le modifier en fonction des réalités locales. Dans ce cas, la protection est plus complexe, voire impossible. Cette phase d'évaluation n'existe pratiquement pas à l'heure actuelle sur les matériels diffusés (j'utilise l'adverbe "pratiquement" parce que "on ne sait jamais ...").

(e) On s'aperçoit aisément que la réalisation d'un système assisté par ordinateur suppose :

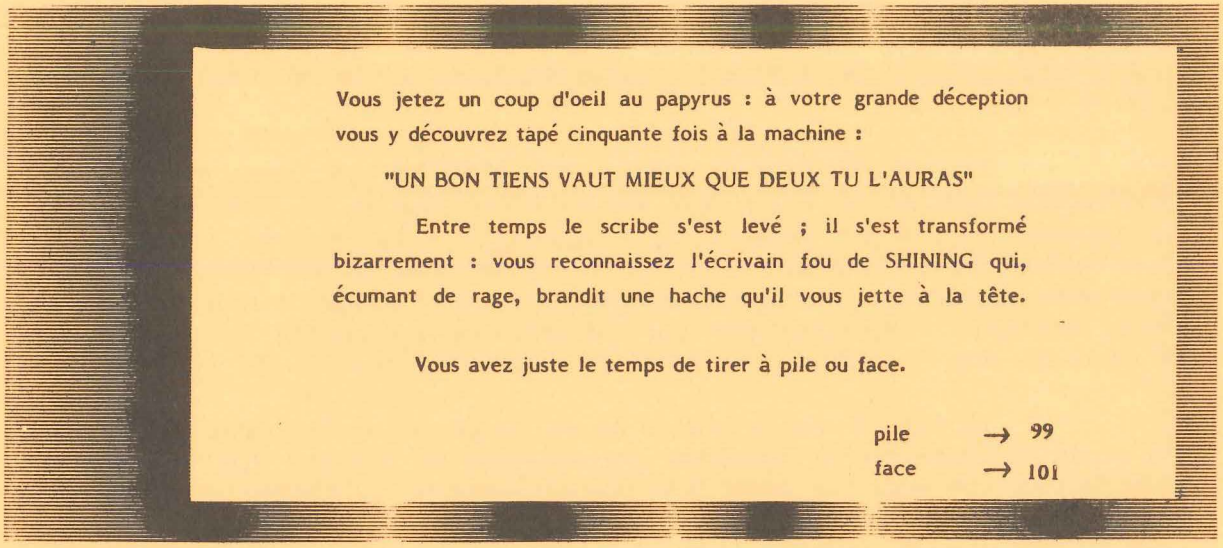
- des objectifs clairs,
- la possibilité de définir ces objectifs sous la forme de réseaux de sous-objectifs,
- la possibilité d'atteindre ces sous-objectifs à l'aide d'instructions simples implantables dans un ordinateur,
- de l'imagination pour traiter simplement et astucieusement des phénomènes complexes,
- une idée claire de la problématique informatique chez les auteurs pédagogiques et une idée claire de l'objectif pédagogique chez les auteurs informaticiens.

Ce dernier paramètre présuppose que les informaticiens ne soient jamais considérés comme de simples techniciens mais toujours comme des co-auteurs, que les auteurs pédagogues aient toujours à l'esprit la limitation brute de l'outil informatique mais aussi sa richesse en potentialités. Sur ce dernier point, on peut remarquer qu'un arbre est un outil très pauvre, mais que la possibilité de le parcourir et de lui associer d'autres arbres donne à cet outil des potientialités beaucoup plus riches que ne le laisse prévoir sa simple configuration. Cette image simple est généralisable à l'ensemble des techniques informatiques.

(f) Une dernière question doit être envisagée ici, quoiqu'elle soit moins importante que l'on se plaise à le dire. Le système est-il un outil indépendant, d'aide ou d'assistance ?

Un système peut être **indépendant** s'il est vendu comme étant utilisable par toute personne désirant apprendre ou s'améliorer dans le domaine de référence (lecture, apprentissage d'une langue, d'une technique donnée, etc). Dans ce cas, il doit former un tout accessible à tout un chacun.

Un système peut être conçu comme une **assistance** ou comme un **auxiliaire**. Dans le premier cas, il traitera certains aspects du programme pédagogique qui se divisera alors en deux parties : l'une assurée par l'enseignant, l'autre par la machine. Par exemple, pour la lecture il est toujours préférable d'avoir un entraînement pour agrandir la portion de texte visualisée à chaque fixation de l'oeil (l'empan). Cet entraînement doit être individualisé pour être véritablement fructueux. Ce type de travail pourra être laissé à l'ordinateur qui fournira alors une assistance à l'enseignement. Dans le second cas (auxiliaire), on limitera la partie mécanique à la répétition de l'enseignement,



à la réalisation d'exercices très structurés.

On aura donc trois types de systèmes : systèmes autonomes, systèmes d'assistance et systèmes auxiliaires. Les deux derniers types de systèmes s'adressent à un double public : les enseignants qui recourront au matériel proposé et les élèves qui en assureront l'utilisation proprement dite. Quand il s'agit du premier public et qu'il y a risque d'ambiguïté, nous préciserons : "utilisateur enseignant".

1 - Lecture de phrases et lecture de textes

Nous laisserons de côté la question de la lecture des mots qui est celle qui provoque le plus de polémiques. On remarquera cependant que l'on peut associer l'affichage d'un mot et la production synthétique de ce mot, associant ainsi visualisation et écoute du mot.

La lecture des phrases ne relève pas que de l'enchaînement d'images visuelles. Elle suppose aussi leur syntactisation, c'est-à-dire l'association de niveaux à la chaine linguistique. Cela suppose la perception du verbe et la hiérachisation de chaque C_i (complément de rang i, le "sujet" étant considéré comme "complément de rang zéro"). On utilisera l'ordinateur pour éviter au maximum d'utiliser un métalangage complexe. Prenons l'exemple des relatives. L'utilisateur peut percevoir une relative sans être capable pour autant de la hiérarchiser par rapport à l'antécédent dans la phrase cadre. On peut dans ce cas présenter des propositions sous une forme disjointe :

(a) Le cheval qui galopait s'arrêta brusquement.
(b) Le cheval ⌊ qui galopait ⌋ s'arrêta bruquement.
(c) Le cheval s'arrêta brusquement
⌊ qui galopait
(d) Le cheval s'arrêta brusquement
⌊ Le cheval galopait

Cette série d'énoncés peut être visualisée de deux façons :
- descendante, on passe de (a) à (b), puis à (c), et enfin à (d) ;
- montante, on part de la forme la plus disloquée (d) et on passe à (c), puis à (b) et à (a).

La visualisation se réalise en affichant successivement chaque construction (soit de (a) à (d), soit de (d) à (a), comme on vient de le voir). Ce procédé permet de montrer l'enchassement de la relative, de (d) à (a), et la manipulation analytique effectuée en reconnaissance, de façon dynamique. L'anaphore phrastique ou trans-phrastique, peut être traitée à l'aide de procédures analogues : soulignement (ou surlignement en grisant ou en colorant le fond du mot à mettre en relief) et jeux de déplacements sur l'écran.

Le travail sur la phrase ne se limite pas à son aspect structurel. Un choix s'impose sur le caractère phonologique ou non que l'on veut donner à la lecture. On sait que deux positions s'affrontent : l'ancrage de la lecture sur un contrôle et un développement de la perception auditive (cf. par exemple, les travaux de Borel-Maisonny repris par Silvestre de Sacy pour le CP), l'ancrage de la lecture sur un entraînement à la perception visuelle (cf. par exemple les travaux de Foucambert. L'approche phonologique joue un double rôle : association son/graphisme du mot, sémantisation du graphisme du mot (le mot oralisé renvoie à un sens du fait de l'apprentissage de la langue, pas le graphisme). Dans le recours à la perception visuelle, le mot est utilisé comme étiquette d'un contenu sémantique, par exemple en étant apposé sur un tiroir. Cette opposition n'a de sens qu'au tout début de l'apprentissage ; après, le sens d'un mot vient de son contexte et des éventuelles explications supplémentaires que l'on peut fournir ou glaner. Au début du programme, on peut soit utiliser un synthétiseur de parole pour recourir à une approche auditive, soit mettre en oeuvre les possibilités graphiques du système et adopter une démarche fondée sur la visualisation sans toutefois procéder à une énumération "mot+image" sans rapport avec l'utilisateur comme dans certains manuels. On peut aussi mélanger les deux approches.

Dans un programme d'enseignement de la lecture assisté par ordinateur, la lecture des phrases forme une composante, la lecture des textes en forme une autre. Dans les matériaux existants, on se limite souvent à l'un des deux aspects de la lecture, voire à un travail sur l'agrandissement de l'empan. La dimension textuelle peut être prise en charge de différentes manières : recherche d'une information, repérage d'un syntagme association de syntagmes transversalement au texte. Ce point doit être abordé sous l'angle information/argumentation et communication.

On aura donc deux modules : SYNT (syntaxe, étude de la phrase) et TEXT (sémantique textuelle). Ces deux modules peuvent être séquentiels, on les préfèrera imbriqués. Un autre module interfèrera avec eux : LEX (sémantique lexicale). Ce module n'est pas du même type que les deux autres : il n'y a pas troix niveaux : lecture de mots, lecture de phrases et lecture de texte. LEX règle les problèmes lexicaux quand ils surgissent : méconnaissance d'un mot, difficulté à déduire le sens du mot de celui du contexte, etc. LEX est transversal à SYNT et à TEXT.

L'interaction de trois modules forme l'entrainement à la lecture. TEXT travaille non seulement sur le repérage et l'association de syntagmes mais aussi sur le résumé et la paraphrase. Il contient des modalités de traite-

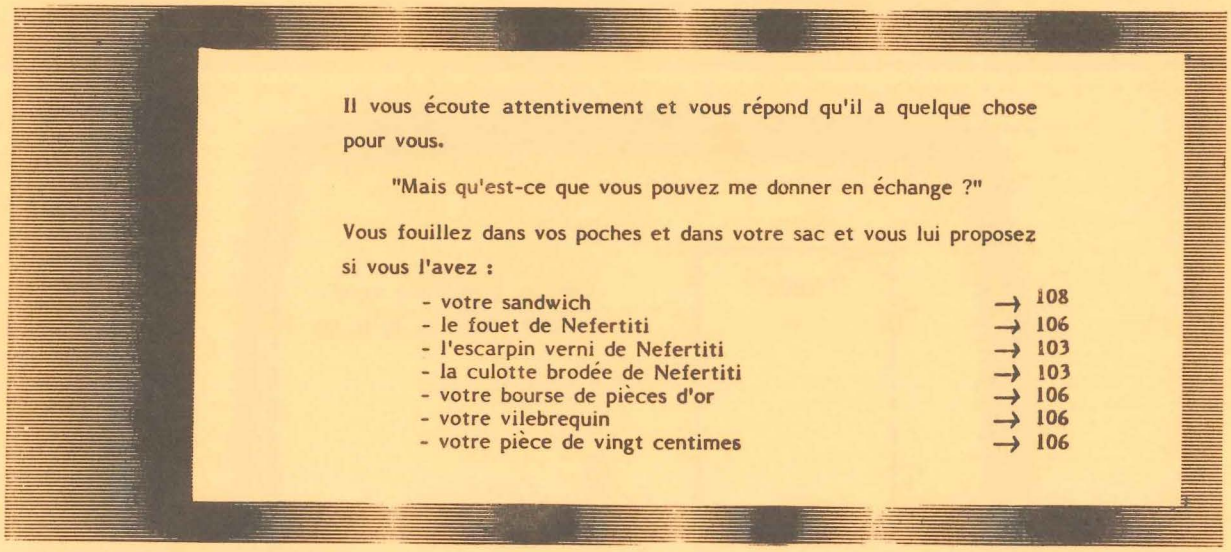
ment et de prise en compte de l'intertexte que l'on découpera à cette occasion en sous-catégories. L'ensemble pédagogique comprend des inclusions évaluatives sous la forme d'une chaîne à trois séquences : test de compréhension, analyse de la réponse (éventuellement interactive), choix d'exercices appropriés.

L'aspect "réaliste" donné à ce qui précède ne doit pas faire oublier qu'il ne s'agit pas de la description d'un matériel existant mais d'un ensemble de questions auxquelles il convient de trouver une solution adéquate si l'on veut constituer un matériel pédagogique assisté par ordinateur qui soit véritablement performant. Sur le plan purement technologique, on tiendra compte de la difficulté à lire sur l'écran (brillance, rayonnement, exiguïté, etc). On n'oubliera pas le caractère déroutant et insécurisant de l'effacement (surtout lorsqu'il s'effectue ligne à ligne) des textes affichés pendant un temps limité par le programme.

On pourrait aussi assigner, au niveau de la lecture de textes, au module LEX une tâche de doseur de difficultés lexicales. Lorsque le nombre d'incompréhensions lexicales est trop grand (par exemple, dépasse cinq occurrences pour un texte d'une dizaine de lignes), LEX remplace certaines unités lexicales par d'autres unités ou par des syntagmes plus simples. Cette procédure entraînant un déséquilibre dans la présentation du texte (le nombre de caractère de l'unité remplaçante étant rarement le même que celui de l'unité remplacée), celle-ci sera homogénéisée par des procédés du type "traitement de texte".

3. Information, narration, argumentation, communication, lecture

Nous venons de voir une division entre deux modules SYNT (lecture de phrases) et TEXT (lecture de textes) recoupés par un troisième LEX (sémantique lexicale). Nous avons caractérisé en gros le module TEXT. Il convient maintenant d'affiner les propositions concernant ce module. La première remarque que l'on peut faire sur les programmes existant qui traitent du texte, c'est qu'ils se limitent généralement à l'aspect informatif de la dimension textuelle : répérage d'un syntagme se trouvant dans le texte donné à lire (les mots "..." se trouvent-ils dans ce texte ?), recherche d'une information (les ennemis du roi sont au nombre de : a) 2 ; b) 3 ; c) 5 ?). Bien que l'on

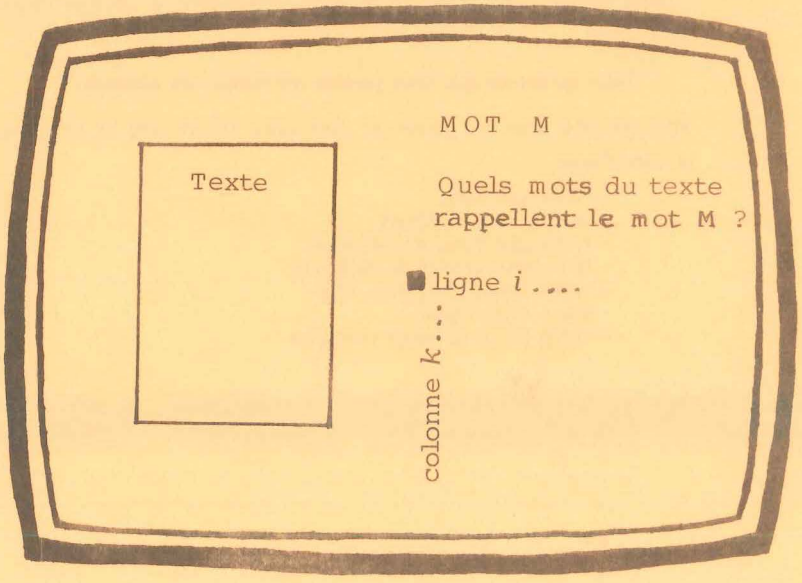


assiste à une complexité croissante de ce type de question, le cadrage reste toujours celui d'une information que l'on peut trouver.

Une typologie, même grossière, des textes amène à distinguer au moins trois catégories : les textes dont le but est d'informer, ceux dont le but est de raconter et ceux dont le but est d'argumenter. De même un lecteur peut lire un texte à plusieurs niveaux : il peut chercher une information (y compris dans un texte argumentatif), son objectif peut être de suivre l'histoire (à la condition minimale qu'il y ait au moins un récit), il peut être aussi de chercher quelle position adopte l'auteur du texte, ou comment ce dernier articule les positions en présence dans le champ qu'il figure. On a donc un double mouvement : d'écriture et de lecture ou en reprenant des termes issus du domaine de la linguistique d'énonciation et de co-énonciation. Ces considérations typologiques appellent cependant quelques remarques : toute classification est approximative, on ne peut mettre en évidence des critères indiscutables d'où un certain degré d'interpénétration entre les classes déterminées ; il ne faut pas figer les propos qui précèdent, on ne construira pas un programme pour chaque cas, mais on tentera de tenir compte des différents paramètres en jeu ; à la typologie qui précède on pourrait préférer une double classification "information/argumentation", "description/narration", nous n'avons pas procédé ainsi parce que la narration est d'une dimension supérieure (comme l'information et l'argumentation) à celle de la description, la description est toujours au service d'une des trois autres catégories qui peuvent être certes, elles aussi, insérées mais qui sont susceptibles, d'être dominantes (ou si l'on préfère enchâssantes).

La composante informative du module TEXT suppose un accroissement du pouvoir discriminateur de l'oeil, mais aussi la capacité à repérer un syntagme ou un ensemble de syntagmes. Nous laisserons de côté les questions touchant la narration. Elles se rapportent à des configurations. Il existe actuellement des traitements séquentiels (retrouver l'ordre des séquences). On pourrait travailler sur les progressions sémantiques dans le récit (hiérarchisation en niveaux et passages d'un niveau à l'autre). A ces deux composantes on adjoint une troisième qui porte sur l'argumentation. Cette dernière composante offrira des exercices de résumé et de paraphrase, mais aussi des exercices d'articulation de mots (réseau sémantique) et d'inférence.

Exemple d'exercice d'articulation de mots :

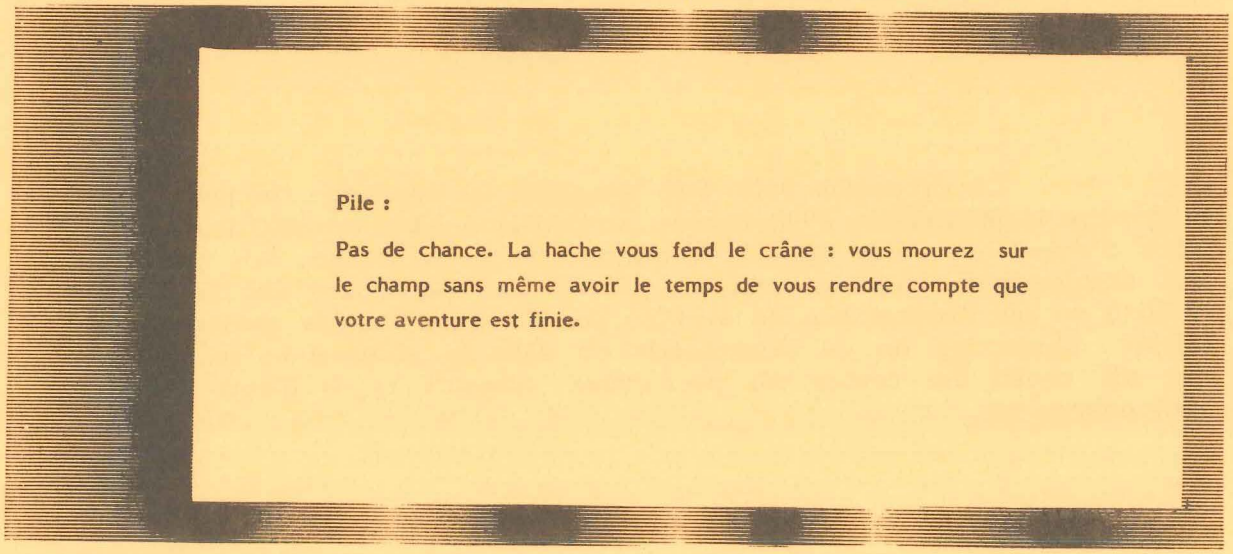


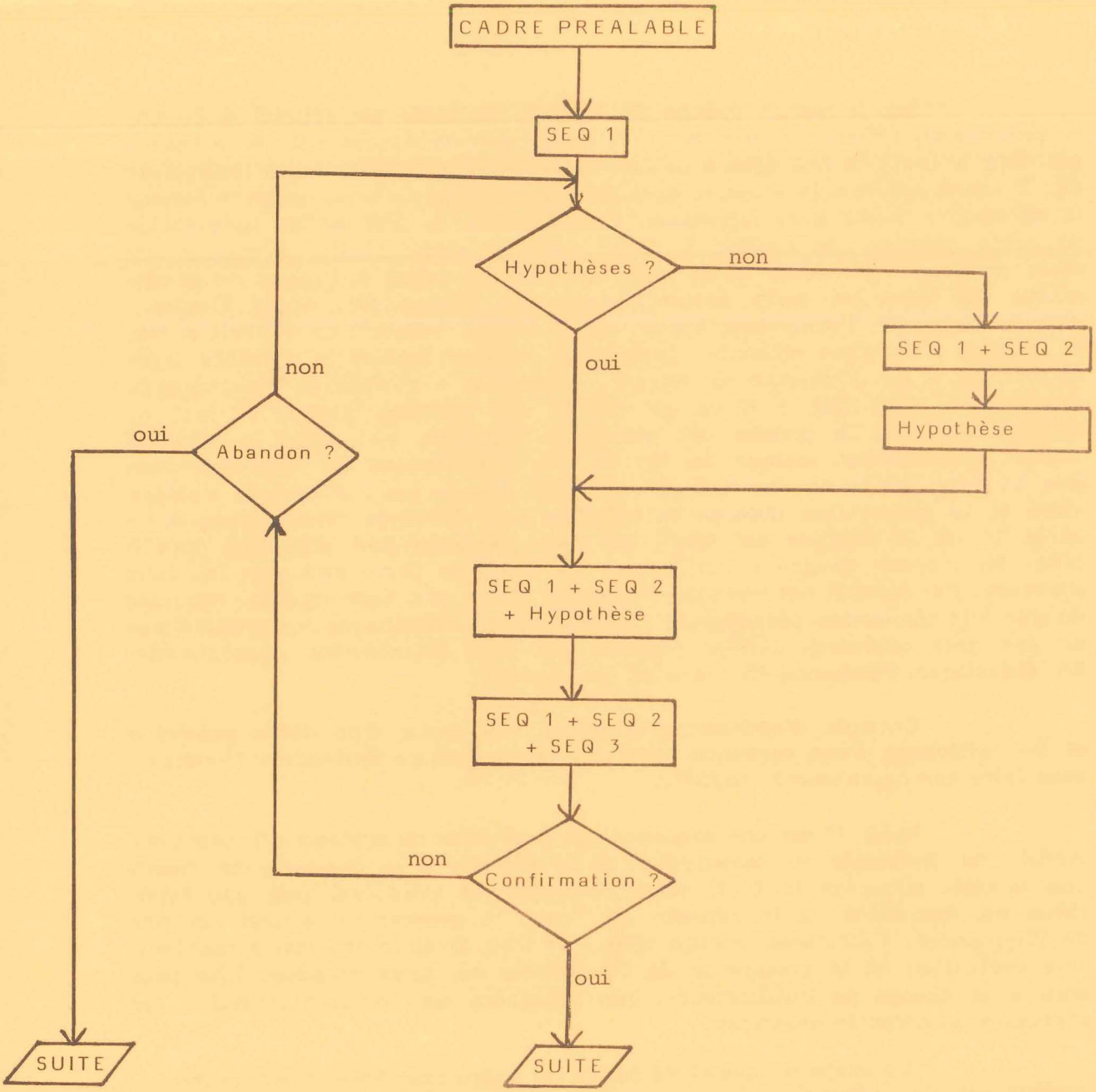
Sur la partie gauche de l'écran, un texte est affiché. A droite, le programme affiche un mot M qui a deux caractéristiques : il ne se trouve pas dans le texte, il fait écho à un certain nombre de mots du texte (autrement dit, il serait susceptible d'entrer dans un réseau sémantique du texte). S'affiche la question : "quels mots rappellent, dans le texte, le mot M?"(la formulation de cette question est appelée à varier selon le public visé). Le curseur est alors positionné au début de la ligne suivante et laissé à l'usage de l'utilisateur qui tape les mots demandés (mots ou syntagmes). Après chaque mot ou syntagme, l'utilisateur appuie sur la touche "retour", ce qui fait passer le curseur à la ligne suivante. Lorsque le curseur atteint la dernière ligne de l'écran, il se positionne en ligne i, colonne k + nombre de caractères du syntagme le plus long + 2, ce qui définit une nouvelle marge. Au mot ou syntagme suivant le curseur est positionné en ligne $i+1$ selon la nouvelle marge. L'utilisateur marque la fin de son énumération en appuyant deux fois de suite sur la touche "retour". La liste donnée par l'utilisateur s'efface alors et le programme propose sa solution, puis demande "voulez-vous comparer ?". Si la réponse est "oui", les deux solutions sont affichées côte à côte. On propose ensuite à l'utilisateur de revoir le texte seul puis les deux solutions. J'ai détaillé cet exemple d'exercice parce qu'il faut apporter beaucoup de soin à la réalisation pédagogique effective. Nous connaissons des programmes ou des jeux ingénieux rendus pénibles par leur déroulement approximatif. En didactique, l'exigence doit être de haut niveau.

Exemple d'exercice d'inférence : à partir d'un cadre préalable et de l'affichage d'une séquence "SEQ 1", le programme demande : "Désirez vous faire une hypothèse ? (O/N)".

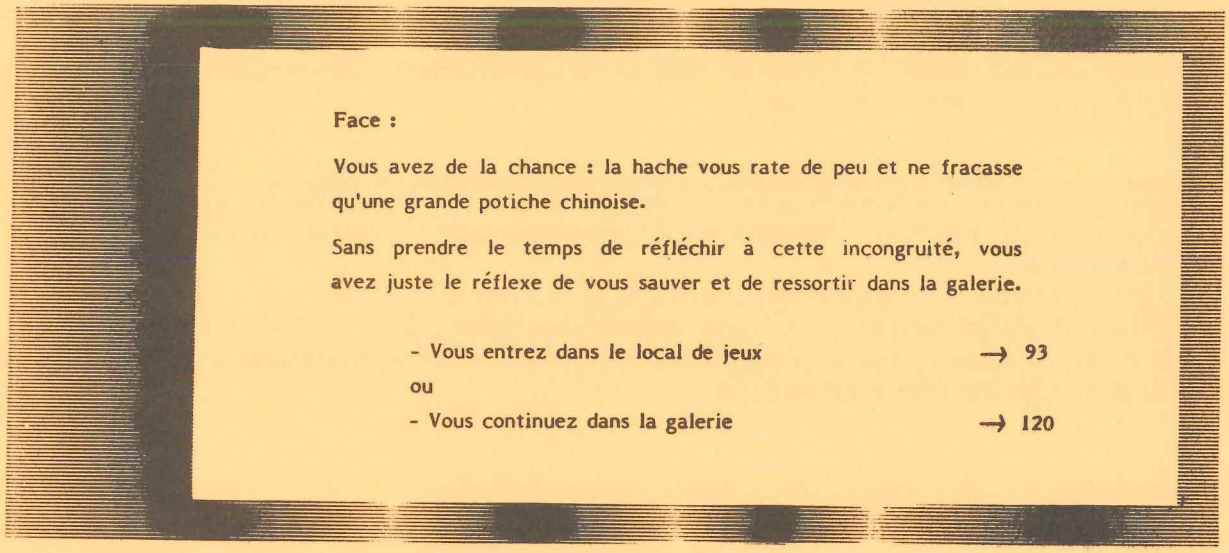
"SEQ 1" est une séquence qui peut aller du syntagme (notamment modal ou modalisé) au paragraphe. Si la réponse à la question est "non", une seconde séquence (SEQ 2) vient compléter la première, puis une hypothèse est demandée. Si la réponse est "oui", le programme attend l'énoncé de l'hypothèse. S'affichent ensuite SEQ 1 (+ SEQ 2) et la (ou les) hypothèses. Une évaluation de la pertinence de l'hypothèse est alors proposée (elle peut-être à la charge de l'utilisateur). Une hypothèse est toujours formulée par rapport à un corps de questions.

Ce corps de questions forme un cadre préalable. Les hypothèses constituent des réponses ou des prises de position par rapport à ce cadre préalable. On peut représenter l'ensemble du processus comme suit :





Ce processus peut être simplifié ou appauvri. On peut rendre obligatoire la proposition d'hypothèses, se limiter à SEQ 1 + SEQ 2. La possibilité d'abandonner doit cependant toujours être maintenue. Elle peut être plus sophistiquée. Dans ce cas, on prévoit des indications sur la solution possible ou sur l'importance de ce type de démarche dans la gradation d'ensemble. L'insertion de ce sous-algorithme dans le programme suppose que l'on ait choisi des textes qui permettent plusieurs types d'activités dont celle décrite ici.



Face :

Vous avez de la chance : la hache vous rate de peu et ne fracasse qu'une grande potiche chinoise.

Sans prendre le temps de réfléchir à cette incongruité, vous avez juste le réflexe de vous sauver et de ressortir dans la galerie.

- Vous entrez dans le local de jeux → 93

ou

- Vous continuez dans la galerie → 120

Prenons un exemple. Pour ce faire, nous emprunterons quelques phrases à un ouvrage de Michèle Champenois. Nous donnerons d'abord une formulation approximative pour le cadre préalable puis nous donnerons SEQ 1, SEQ 2, et SEQ 3.

Cadre préalable : On peut aimer ou non la ville. On peut penser que la croissance des villes, l'urbanisation, est un bien ou un mal.

SEQ 1 :

La ville. Aucun pays ne semble pouvoir échapper à cette fatalité de la seconde moitié du XXème siècle.

SEQ 1 + SEQ 2 :

La ville. Aucun pays ne semble pouvoir échapper à cette fatalité de la seconde moitié du XXème siècle ; aucun régime politique, aucun système économique ne semble assez fort pour concevoir un avenir autre que l'urbanisation accélérée et la croissance des grandes métropoles.

SEQ 1 + SEQ 2 + SEQ 3 :

La ville. Aucun pays ne semble pouvoir échapper à cette fatalité de la seconde moitié du XXème siècle ; aucun régime politique, aucun système économique ne semble assez fort pour concevoir un avenir autre que l'urbanisation accélérée et la croissance des grandes métropoles. Le Vieil Occident et le Nouveau Monde, les pays riches et ceux qui cherchent la voie du développement, ceux qui privilégient la libre entreprise et ceux qui tentent de tout planifier. Tous prisonniers de ce nouveau monstre des temps modernes, tous fascinés, envoûtés.

A chaque étape, l'utilisateur sera invité à proposer une hypothèse. Cet exemple simple inférentiellement mais un peu plus complexe lexicalement, n'est destiné qu'à illustrer la démarche. Il convient de choisir des textes appropriés (ou d'en fabriquer).

Afin d'entraîner l'utilisateur à un exercice sur du texte, on peut toujours commencer par lui proposer les exercices de ce type sur des récits, qu'il s'agisse d'anaphore, d'inférence, etc. Exemple d'inférence sur du narratif :
Cadre préalable : Jacques part en voyage. Pourquoi ?
SEQ : Jacques tournait en rond depuis des jours. Que puis-je faire pensait-il ? Et il restait là, se posant éternellement cette question, jusqu'au jour où il décida de partir en voyage.

Jacques part en voyage
- parce qu'il s'ennuie
- parce qu'il aime les voyages
- parce qu'il veut changer de pays

L'aspect "communication" de la lecture sera mis en relief par la dimension interactive du programme. La lecture relève d'une communication à deux niveaux : d'abord elle suppose une interaction entre des systèmes notamment culturels, et en second lieu, elle se réalise par rééquilibrages successifs à l'aide de questions/réponses entre le lecteur et le texte.

4. Motivation

Contrairement à ce que l'on pourrait penser l'aspect motivant (ou démotivant) du programme n'est pas une simple fioriture. Il convient de lui assigner sa vraie place. Il ne doit pas occulter le travail pédagogique. On comprend le souci (légitime) des éditeurs de provoquer l'intérêt du public. Mais il faut éviter de masquer l'absence d'imagination sous un déluge ludique. Un exercice à trous restera un exercice à trous, même si on l'habille de manipulations colorées et bruyantes. La mise en place d'une composante sera donc toujours seconde par rapport à l'invention pédagogique. Cependant, ne voyons pas non plus dans la motivation un simple effet secondaire. Elle peut même servir de masque à l'audace pédagogique. On sait que l'utilisateur est parfois dérouté par des exercices non-conventionnels. Il arrive que ce risque engendre l'auto-censure chez les auteurs de matériaux, encouragée parfois par les éditeurs qui craignent de perturber leur public potentiel (pas toujours à juste titre d'ailleurs). La survivance massive des exercices structuraux en français langue étrangère témoigne de ce phénomène. Or l'innovation pédagogique n'a pas à être systématiquement conscientisée de force par l'apprenant. L'utilisateur peut poursuivre un objectif ludique tout en effectuant un exercice qui l'amène à réaliser une tâche qu'il n'a pas conscience de faire mais qui lui permet de progresser dans telle direction. C'est à ce niveau que la motivation jouera un grand rôle.

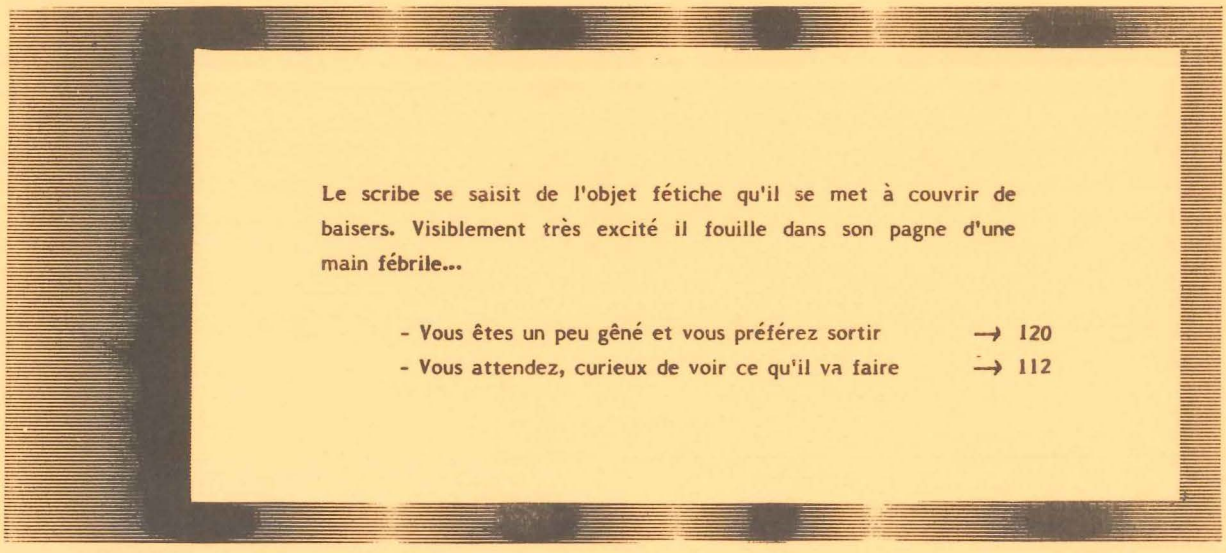
5. Evaluation et évolution du système

Le système proposé est d'emblée universaliste pour le public visé. Peut-on le faire évoluer et à quelles conditions ?

La première remarque concerne le risque de lourdeur du système. Si l'on ne craint rien de ce point de vue, on peut associer au système un programme permettant de le modifier en fonction des paramètres locaux. Une modification simple consiste à tolérer l'ajout d'exercices, comme il est possible de transformer le conte à lire dans certains didacticiels. Une modification plus complexe est imaginable : la possibilité de changer les réactions du programme aux erreurs de l'utilisateur (en fonction de la langue maternelle dans le cas du français langue étrangère, par exemple). Bien évidemment, cette possibilité suppose que le dialogue se fasse en langue naturelle (ou quasi-naturelle), l'utilisateur-enseignant qui effectue les modifications n'ayant pas à être un informaticien. On remarquera que cette dernière solution n'a de sens que dans le cas où un moteur d'inférences permet au système de réagir aux erreurs de l'utilisateur, c'est-à-dire d'expliquer l'erreur afin d'aider l'utilisateur à en tirer la leçon qui convient.

Toutefois, l'évolution du système n'est possible que si l'on possède le moyen de tester ses réactions aux réussites et aux échecs de l'utilisateur, mais aussi d'étudier les réactions de l'utilisateur au déroulement du programme. Cela supose une procédure d'évaluation déjà très sophistiquée.

Henri PORTINE



Le statut de la parole donnée

quand les non-professionnels de la parole parlent à la radio

I. LES BUTS D'UNE ENQUETE

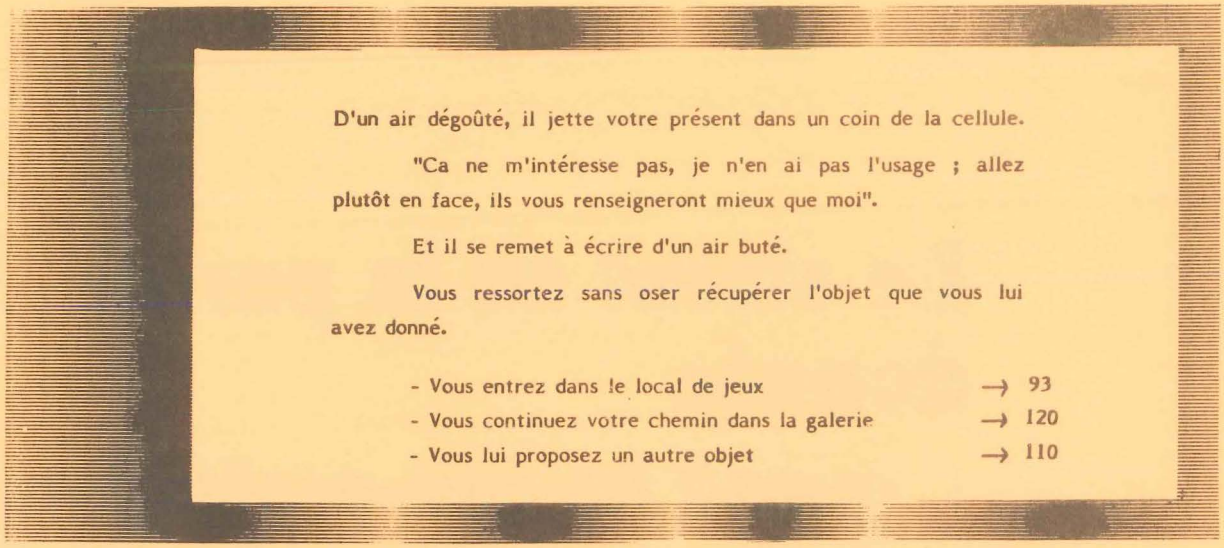
Chaque jour, la Radio (1) recueille, sur le terrain, des témoignages de locuteurs français que rien dans leur profession n'a préparés à prendre la parole devant un micro. Dans le vif de l'actualité, loin des studios et des contraintes qu'une telle situation impose aux locuteurs, le micro tendu par le reporter est vite oublié au profit de la spontanéité des réactions "à chaud". En ce sens, les témoignages recueillis sont des échantillons représentatifs du français parlé que le linguiste ou le professeur de français (en France ou à l'Etranger) peuvent légitimement considérer comme une base de travail indispensable.

C'est d'autant plus vrai pour l'enseignement du français qu'on a pu remarquer une évolution constante, au cours des dix dernières années,

---

1. Le colloque portant sur le "discours radiophonique", on s'est limité à des témoignages de ce type, mais on aurait une problématique similaire à propos de la télévision.

* Ce texte a fait l'objet d'une publication antérieure dans "Aspects du discours radiophonique", Langages, discours, et sociétés, n° 1, Paris, Didier-érudition, 1984.



D'un air dégoûté, il jette votre présent dans un coin de la cellule.

"Ca ne m'intéresse pas, je n'en ai pas l'usage ; allez plutôt en face, ils vous renseigneront mieux que moi".

Et il se remet à écrire d'un air buté.

Vous ressortez sans oser récupérer l'objet que vous lui avez donné.

- Vous entrez dans le local de jeux → 93
- Vous continuez votre chemin dans la galerie → 120
- Vous lui proposez un autre objet → 110

qui a conduit des cours de français par la Radio ou la Télévision, fondés sur des leçons élaborées par des méthodologues, à une utilisation de matériaux bruts (interviews, reportages, émissions) réalisés pour les auditeurs ou les téléspectateurs français.

Il est vrai que ces productions présentent un caractère authentique souvent plus motivant et plus efficace que les matériels élaborés par des didacticiens. Mais leur exploitation pédagogique se heurte encore à des difficultés et suscite des interrogations, en particulier d'ordre juridique et sociolinguistique.

Le problème posé se situe clairement dans une perspective de travail adoptée en fonction des besoins liés à l'enseignement du français. Il convient donc de préciser qu'il s'agit là d'une approche sans prétention scientifique et que, dans l'état actuel de l'enquête, les implications sont plutôt d'ordre didactique. Une autre raison de cette prudence et de la modestie du propos réside dans le caractère diffus des informations disponibles et dans la difficulté qu'on à faire parler les gens de la radio de leur métier et de leur fonction sociale.

Dans un souci de rassembler et d'ordonner des réponses institutionnelles aux interrogations des utilisateurs, un questionnaire avait été envoyé quatre mois avant le colloque aux principales stations de radio accompagné du commentaire introductif dont voici quelques extraits :

> "Au plan général, la question la plus souvent posée par les utilisateurs éventuels des productions radiophoniques ou télévisuelles est celle du droit de reproduction et de diffusion. Certes, dans la plupart des cas, le professeur qui a enregistré un extrait d'émission assimile la diffusion du document dans sa classe à l'"usage personnel ou familial du copiste". Il serait cependant utile de savoir si selon vous, cette assimilation légitime est légale. De ce point de vue, il serait également intéressant de savoir si on admet, dans le domaine des médias, comme on le fait dans celui de l'édition, la notion de "citation". Autrement dit peut-on librement citer (par enregistrement ou repiquage) les

paroles produites à la radio ou à la télévision -indépendamment, bien sûr, des chansons ou des accompagnements musicaux. Si tel n'est pas le cas, ne convient-il pas de différencier les interventions.

On peut certes considérer que les productions des professionnels des médias et de la culture sont des créations et que leurs auteurs en conservent légitimement la propriété intellectuelle : il s'agit là d'un "métier" rémunéré en tant que tel. Mais que penser des déclarations politiques dont la destination même est le domaine public. Quant aux acteurs ou aux témoins de l'actualité, il s'agit fréquemment de gens sans lien direct avec la vie publique et le monde des médias, "gens ordinaires", ou "français" moyens" auxquels on a donné la parole et qui, connaissant la destination de leur message, savent qu'ils s'adressent à un vaste public : on pourrait renverser la formule qu'à leur tour ils ont donné leur parole et que, de ce fait, elle devient publique, c'est-à-dire le bien commun.

Au plan sociolinguistique, la parole donnée, en particulier celle des "gens ordinaires", suscite d'autres interrogations concernant l'itinéraire qui va du reportage brut ou passage à l'antenne puis aux réactions éventuelles de ces locuteurs.

Il ne s'agit pas là de questions indiscrètes touchant à des secrets de fabrication ou visant à dépister une quelconque censure idéologique mais d'une étude au fond sur le rôle privilégié de la Radio et de la Télévision comme régulateur de la langue française, comme agent actif dans l'institution d'une norme.

A cet égard, il serait intéressant d'observer, sans intervenir, l'élaboration d'un magazine, construit à partir de reportages sur des terrains où on a le plus de chances de rencontrer des locuteurs qui ne soient pas des professionnels de la parole. On aurait ainsi l'occasion d'identifier et d'analyser tous les choix d'ordre linguistique qui interviennent avant que le témoignage brut n'accède, grâce aux médias, au statut de modèle ou de référence pour l'auditeur.
Mais il faudrait aussi, pour parler légitimement du plus bel échantillon qui soit de la langue parlée, pouvoir conserver des chutes ou des nettoyages éventuels et mettre en évidence une fonction régulatrice qui ne relève évidemment pas d'une volonté institutionnelle explicite mais plutôt de la conscience que les différents opérateurs ont de la langue française. Pour prendre en compte ce phénomène et moduler en conséquence l'analyse linguistique, l'idéal serait de comparer une copie d'un document brut fait avant son montage avec le résultat final dans l'émission proprement dite.

Enfin, ultime préoccupation de l'observateur, du linguiste ou du pédagogue, quel moyen a-t-on de réécouter ou de "recopier" la totalité des émissions diffusées sur une période de 24 heures pour y comptabiliser la part relative des interventions évoquées plus haut (professionnels de la radio ou de la TV, personnalités, hommes politiques, "gens ordinaires".

Aucune réponse précise à ce questionnaire n'était parvenue au moment du colloque (novembre 1982) et, finalement seule Radio-France, dont l'esprit de coopération mérite d'être signalé, apporta des éléments de réponse qui confirment la difficulté de l'enquête et donnent un éclairage intéressant sur les réactions des professionnels de la radio.

On trouvera ici, *les questions posées* et, en regard, les éléments de réponses communiqués par Radio-France :

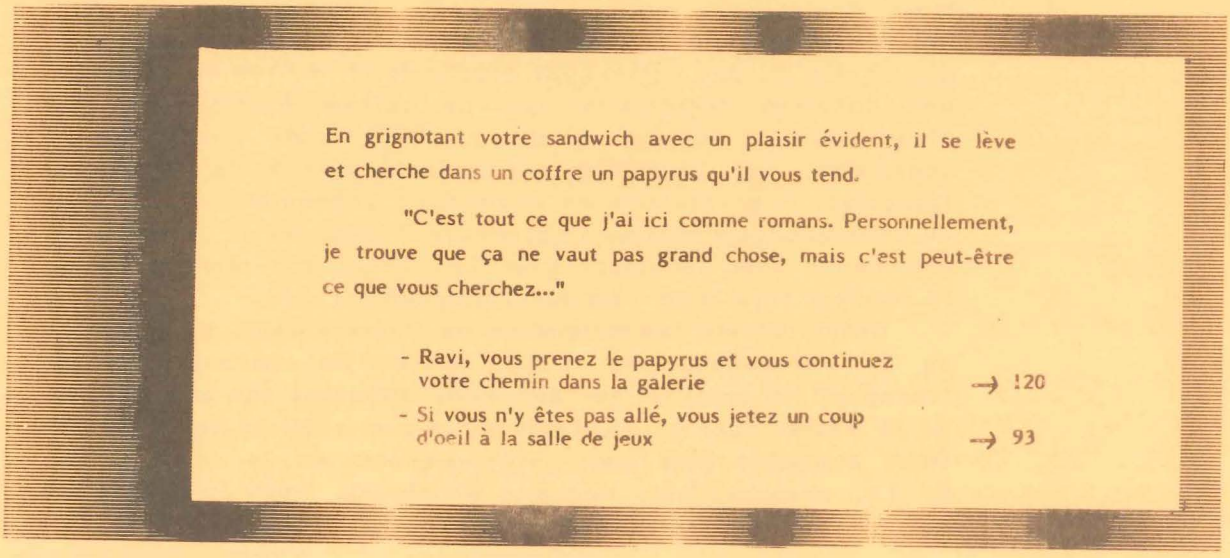
* *
*

III. ASPECTS JURIDIQUES

1. Règles générales concernant les droits de copie et de reproduction ?

D'une façon générale, les émissions produites par Radio-France bénéficient de la garantie accordée par la Convention pour la protection des producteurs de phonogrammes contre la reproduction non autorisée de leurs phonogrammes (Genève - 29/10/1971) d'une part, mais d'autre part le contenu lui-même comporte des éléments protégés à divers titres (loi, jurisprudence, accords contractuels ...) en fonction de la qualité des participants : auteurs, artistes exécutants ou interprètes, etc.

La reproduction intégrale ou partielle sous forme d'enregistrements magnétiques n'est donc pas libre. Une étude est actuellement menée par les pouvoir publics en vue d'autoriser la copie à titre privé pour l'usage personnel du copiste, sans pour autant faire subir un préjudice injustifié notamment aux auteurs.



2. Règles générales concernant les droits de copie et de reproduction ?

L'exception autorisee par la loi du 11 mars 1957 sur la propriété littéraire et artistique concerne la copie ou la reproduction strictement réservée à l'usage privé du copiste et non destinée à une utilisation collective (art. 41 2°).

La diffusion de copies à des fins d'enseignement est donc une utilisation collective interdite par la loi sur le droit d'auteur. Il n'y a pas de tolérance admise par la jurisprudence ou la doctrine, même à des fins pédagogiques, sauf sous forme de citations d'extraits.

3. Droit de citation similaire à celui de l'édition ? Si oui, limitations éventuelles, durée ? La règle de citation vaut-elle pour les "collages" des segments très brefs de différents locuteurs ?

Les montages d'extraits ne sont pas davantages autorisés. Une abondante jurisprudence a permis de dégager la notion de "citation" qu'il peut être utile de rappeler : c'est ainsi que l'étendue des citations s'apprécie - dans les ouvrages autres que les anthologies ou compilations- par rapport à l'ensemble de l'ouvrage dans lequel elles sont incorporées et non pas seulement par rapport à la longueur de l'oeuvre d'origine dont elles sont extraites.

La règle est que l'oeuvre dans laquelle les emprunts textuels ont été introduits puisse survivre à la suppression des citations, qui ne doivent constituer que l'accessoire de l'ouvrage.

4. La réglementation ou l'usage courant concernant la reproduction sont-ils les mêmes pour les différentes catégories de locuteurs :

- *professionnels de la radio ou de la télévision*
- *personnalités du monde des arts et de la culture*
- *hommes politiques*
- *acteurs ou témoins de l'actualité*

Comme il a été précisé plus haut, indépendamment des droits du producteur, la reproduction des prestations ou des propos tenus par les différents intervenants est interdite sans leur consentement. Il n'y a pas de différence de traitement selon la catégorie à laquelles ils peuvent appartenir, la nature et le caractère élaboré des propos tenus à l'antenne pouvant par ailleurs conférer à chacun d'entre eux la qualité d'auteur.

III. ASPECTS SOCIO-LINGUISTIQUES

1. Proportion (approximative) des personnes refusant les interviews.

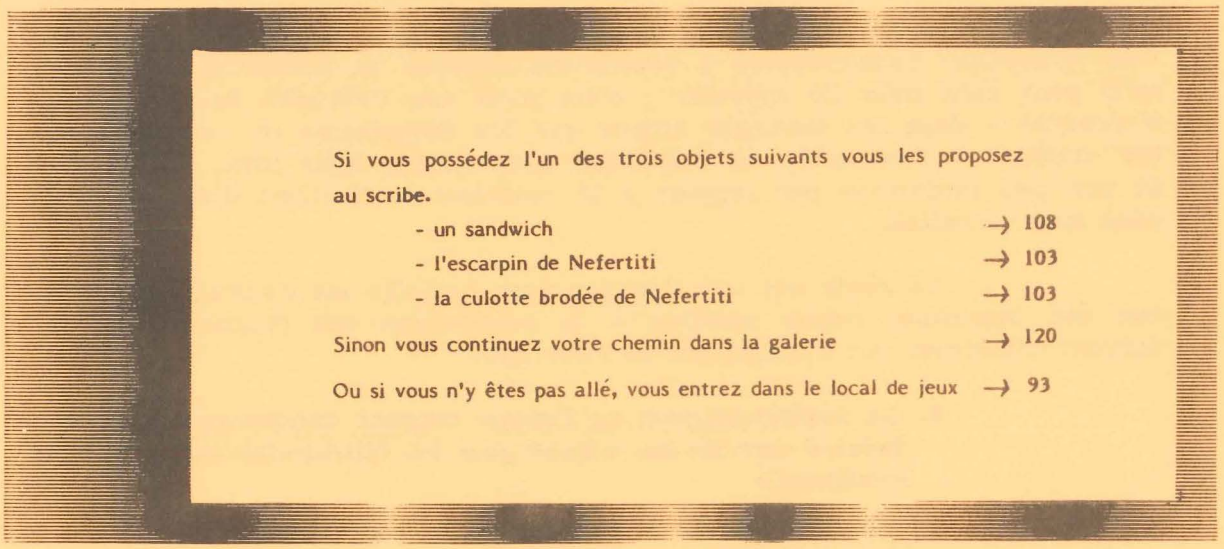
Il est difficile de répondre à la première question car cette approche ne correspond pas aux méthodes de travail de la radio. Les interviews et entretiens ne sont pas préparés à partir de sondages effectués dans la rue. Le reportage en direct, sur les lieux d'un fait divers par exemple, ne concerne qu'une faible partie de la production radiophonique.

En effet, la plupart des personnes interviewées ès qualité pour parler de leur secteur de compétences (écrivains, hommes politiques, syndicalistes, etc) viennent volontiers s'exprimer en studio.

2. Priorités dans les choix pour extraire des passages d'une interview : intérêt du contenu ; qualité de l'expression.

Quand il s'agit d'une émission enregistrée et non diffusée dans les conditions du direct par conséquent, la personne en charge de l'émission a pour souci majeur de ne retenir que les passages significatifs des interventions en rapport avec le sujet traité et dans la limite du temps qui lui est imparti.

Dans la grande majorité des cas, les entretiens réalisés en radio, sont effectués avec le concours de personnalités qui ont l'habitude



de s'exprimer en public. Le travail de montage consiste donc normalement à éliminer certains incidents pratiques (toux, etc.) ou des répétitions en veillant à ne pas déformer la pensée exprimée. S'il s'agit d'un reportage en direct, la question ne se pose évidemment pas.

3. Qui fait le choix ?

C'est la personne qui est en charge de l'émission, c'est-à-dire le producteur-délégué, le réalisateur ou le journaliste qui effectue coupures ou montages éventuellemnt nécessaires.

4. Que fait-on des chutes ?

On ne peut vraiment parler de "chutes" dans le domaine de la radio car, compte-tenu de ce qui vient d'être précisé, elles sont inutilisables. Cette question paraît davantage concerner la télévision. Il se peut certes qu'un entretien avec une personnalité présente un caractère historique ou documentaire de grand intérêt mais ne puisse être diffusé en totalité dans le temps imparti à l'émission, la totalité de l'entretien est bien entendu conservée. Mais l'hypothèse la plus fréquente est que la presque totalité des entretiens réalisés est diffusée.

Il convient de souligner que le type d'émissions à base d'interviews ou d'entretiens est souvent réalisé en direct.

5. Les personnes interviewées sont-elles toujours informées du modes de transmission et de fabrication de l'émission, en particulier du fait que leurs déclarations seront tronquées ?

Il va de soi que les personnes prêtant leurs concours aux entretiens, débats, tribunes, etc, donnent leur consentement à la diffusion de leurs propos, par le fait même qu'elles participent à l'émission.

Ces émissions ne se concevraient pas d'ailleurs sans un climat de confiance réciproque : ce sont des professionnels qui font confiance à d'autres professionnels.

Le style oral comportant nécessairement répétitions, impropriétés, la personne interviewée compte sur ce travail usuel de montage qui consiste à éliminer les redites, etc ; il serait discourtois à son égard de ne pas le faire. De même, un conférencier ou un professeur ne publie pas son interview orale sans corrections.

Mais le résultat de ce travail spécifique lié à la technique de l'audiovisuel n'est pas de "tronquer". Ce terme paraît impropre car le but du journaliste ou du réalisateur n'est pas de retrancher une partie essentielle ou importante du discours mais au contraire de ne garder que la partie essentielle et d'éliminer les seules "scories" le cas échéant, dans l'intérêt à la fois de l'intervenant et du public.

6. Réactions éventuelles après la diffusion (protestations, réclamations ?) Conserve-t-on des traces de ces réactions ?

Nous n'avons pas connaissance de réaction défavorable.

IV. ASPECTS TECHNIQUES

1. Possibilité d'observer l'élaboration d'une émission et conserver des traces des différentes étapes sur une tranche de temps limitée (15 à 30 minutes).

Les conditions d'élaboration d'une émission de radiodiffusion ne permettent pas la possibilité évoquée dans la première question. En revanche, peut-être est-ce davantage compatible avec les méthodes de travail de la télévision dont les temps de préparation peuvent être parfois assez longs.

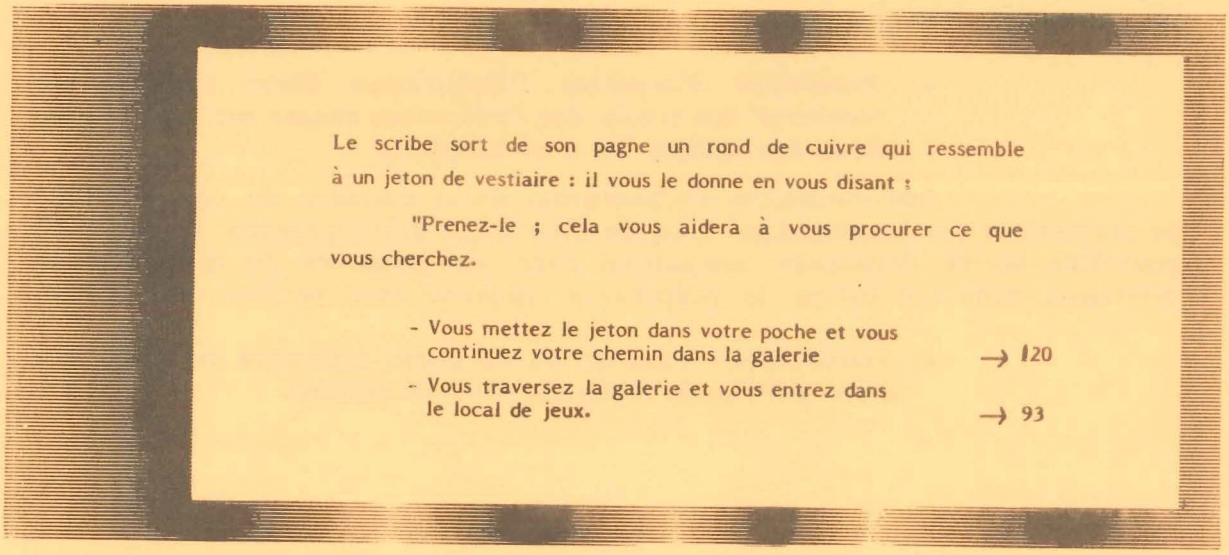
2. Possibilités d'écoute et de copie (sélective ou intégrale) d'une période de diffusion (12 à 24 heures).

L'écoute d'un des nombreux programmes de Radio-France est toujours possible à l'aide d'un récepteur à domicile. La copie, dans un but de recherche, est légalement possible à cette occasion, à condition qu'elle soit utilisée exclusivement par le copiste lui-même et détruite après usage.

* *
*

A la lecture de ces réponses, on constate une nette volonté de protéger les productions radiophoniques perçues globalement comme l'oeuvre inaliénable des réalisateurs. Cette préoccupation légitime, et mentionnée dans le commentaire du questionnaire, s'avère si pressante que la parole des non-professionnels, la "parole ordinaire" - objet central du questionnement- n'apparaît pratiquement pas dans la réponse, sinon à l'état de traces négligeables.

Qu'en est-il alors de la parole donnée par les gens ordinaires, c'est-à-dire captée sur le vif ? Si on excepte des émissions dont le but est de susciter la parole anonyme sur une expérience, une vie (par exemple "Nous tous, chacun" sur France-Culture dont un des derniers titres était "Pierre 43 ans, 20 ans de prison") où tout l'art est de trouver un bon parleur et de gagner sa confiance, ou des magazines fondés sur l'alternance du commentaire et du témoignage (comme "Vécu" ou plus récemment "Reporter" sur France-Inter) où l'on se rapproche d'une exacte répartition 50-50 entre la parole professionnelle et la parole donnée, l'impression générale (non quantifiée mais résultant d'une écoute assidue de la radio) est que la parole des gens ordinaires est exceptionnelle.



On peut dire que si la radio offre un échantillonnage intéressant, il n'y a pas cependant une volonté systématique de faire de la radio avec de la parole ordinaire, à plus forte raison de rechercher une certaine représentativité de la diversité des parlers français.

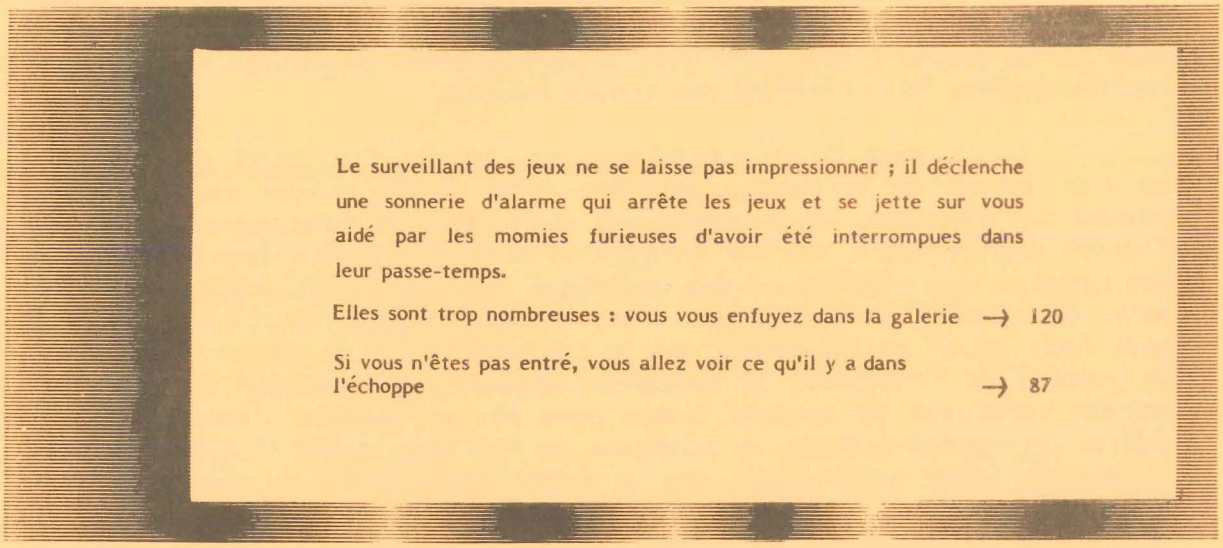
Mais il ne s'agit pas pour autant d'un refus de conscient ou d'un mépris de la parole ordinaire. C'est plutôt qu'elle est considérée comme un ornement, un matériau qui entre dans la composition subtile de l'oeuvre radiophonique, une des couleurs de la palette sonore dans la recherche des rythmes, des mélodies et des contrastes qui font l'intelligibilité et l'agrément du message radiophonique. C'est ce qui apparaît clairement lorsqu'on peut faire parler un réalisateur sur la fabrication d'un magazine. Ainsi, dans un passage de "Reporter", le document original a été tronqué de toutes les valeurs exprimées en anciens francs pour ne pas troubler l'auditeur ... De même, sur France-Culture, on supprime les "Ah ben, merde !" d'un prolétaire mécontent parce qu'on pense que le public reprocherait au réalisateur de les avoir ajoutés pour faire "prolo". Dans les deux cas, il ne s'agit pas de censure ou de régulation en fonction d'une norme, mais du respect des impératifs de la diffusion, de la cohérence radiophonique, de l'unicité de la plume. En bref, si la parole donnée (et surtout la parole ordinaire) est filtrée, c'est qu'elle est devenue un matériau sonore que le montage aux ciseaux va transformer pour en faire le véhicule du message que le réalisateur veut faire passer.

C'est ainsi que les hésitations et les redites de l'entretien spontané, les digressions de la conversation, les stratégies d'évitement du locuteur se devident dans la corbeille à papier pour ne garder que les inflexions et les paroles où le locuteur a le mieux traduit ce que le réalisateur pressent de sa vérité, ce qui correspond à la coloration de l'émission et sera immédiatement perceptible pour l'auditeur. Dès 5 à 10 minutes d'interview, il reste alors quelques mètres de ruban, quelques secondes sur l'antenne ... Il faut être radio pirate ou radio folle pour oser faire du direct en donnant le micro aux gens ordinaires.

Et pourtant, ces petites secondes de parole donnée, de parole ordinaire, sont précieuses et mériteraient d'être le bien commun de tous les enseignants de français, car elles restent un témoignage irremplaçable, comme autant de coups de sonde, autant de flashes sur la langue parlée : leur recueil systématique sur les seules ondes officielles constituerait en quelques mois un corpus impressionnant. Mais surtout, dans l'immédiat, un minimum de manipulations permet de mettre en contraste les professionnels de la parole (gens de radio ou de la parole publique) et les témoins dont la parole a été captée sur le vif.

Vous en avez un exemple sous les yeux :

En Juillet les prix ont augmenté officiellement de zéro trois pour cent c'est bien sûr l'effet du blocage mais aussi d'un bon comportement des produits alimentaires il est possible que l'économie française sorte de cette période de blocage avec une inflation ralentie ce qui ne veut pas dire que les tensions inflationnistes elles-mêmes seront ralenties parce que le prix du bifteck eh ben par rapport à l'année dernière même il a drôlement changé hein euh bouffer de la viande tous les jours et franchement je vous assure il y a certaines familles moi je sais pas comment elles font bien disons que depuis euh on n'a pas eu d'augmentation depuis le mois de



juin la prochaine augmentation on la touchera en fin de compte que le neuf décembre alors comment va se faire la sortie du blocage des salaires le gouvernement ne peut trancher que pour ce qui le concerne il n'y aura donc pas de rattrapage possible dû aux quatre mois de blocage je vois vers le mois de novembre un mécontentement qui a été je dirais euh calmé par les décisions d'il y a deux mois maintenant de bloquer les prix mécontentement qui commençait déjà à faire jour se réveiller et dépasser sans doute à mon avis la volonté euh même les syndicats euh il va falloir se battre parce que je pense que l'ensemble des camarades pensent comme moi et disent que le gouvernement actuel mis en place par euh par le peuple notamment par les travailleurs et autres tient pas ses promesses comment par exemple se battre sur les salaires et participer en tant que syndicat à la lutte contre l'inflation ce tournant syndical a du mal à passer dans la base et cette situation nouvelle a évidemment une traduction politique dans l'électorat de gauche non je suis pas déçue quelques bricoles sont allées trop vite quelques autres pas assez vite mais enfin je suppose que ça ils pouvaient vraiment pas faire autrement.

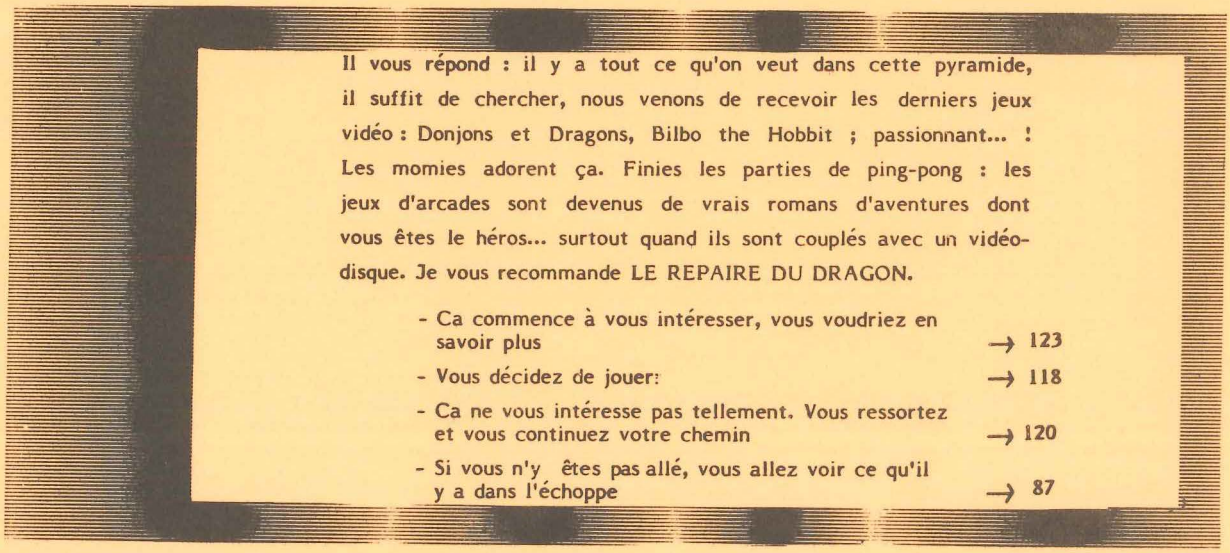
C'est la transcription d'un montage réalisé à partir d'un magazine de France-Culture qu'organisent à tour de rôle les journalistes de l'équipe de rédaction que dirige Christian Dauriac. Où passe le changement de locuteur ? Sur quoi se fonde cette certitude ? Quelle est la part de l'oreille et des repérages qui tiennent de l'habillage sonore (comme on le dit de l'habit qui fait ou ne fait pas le moine). Il suffit pour s'en rendre compte de trouver la frontière entre les différents locuteurs avant d'écouter le document, c'est-à-dire avant de se rendre à l'évidence ... (2).

---

2. Mais la démonstration ne vaut que si l'on *entend* le document, comme ce fut le cas lors du colloque !

Parmi bien d'autres, ce simple exercice montre à la fois l'immense richesse des sources radiophoniques et la nécessité, pour tous les enseignants qui en sont convaincus, de mieux faire comprendre leurs objectifs auprès des institutions et d'oeuvrer pour que la parole donnée accède au statut de libre citation dans le domaine de la pédagogie du français.

Jean-Louis MALANDAIN



Il vous répond : il y a tout ce qu'on veut dans cette pyramide, il suffit de chercher, nous venons de recevoir les derniers jeux vidéo : Donjons et Dragons, Bilbo the Hobbit ; passionnant... ! Les momies adorent ça. Finies les parties de ping-pong : les jeux d'arcades sont devenus de vrais romans d'aventures dont vous êtes le héros... surtout quand ils sont couplés avec un vidéo-disque. Je vous recommande LE REPAIRE DU DRAGON.

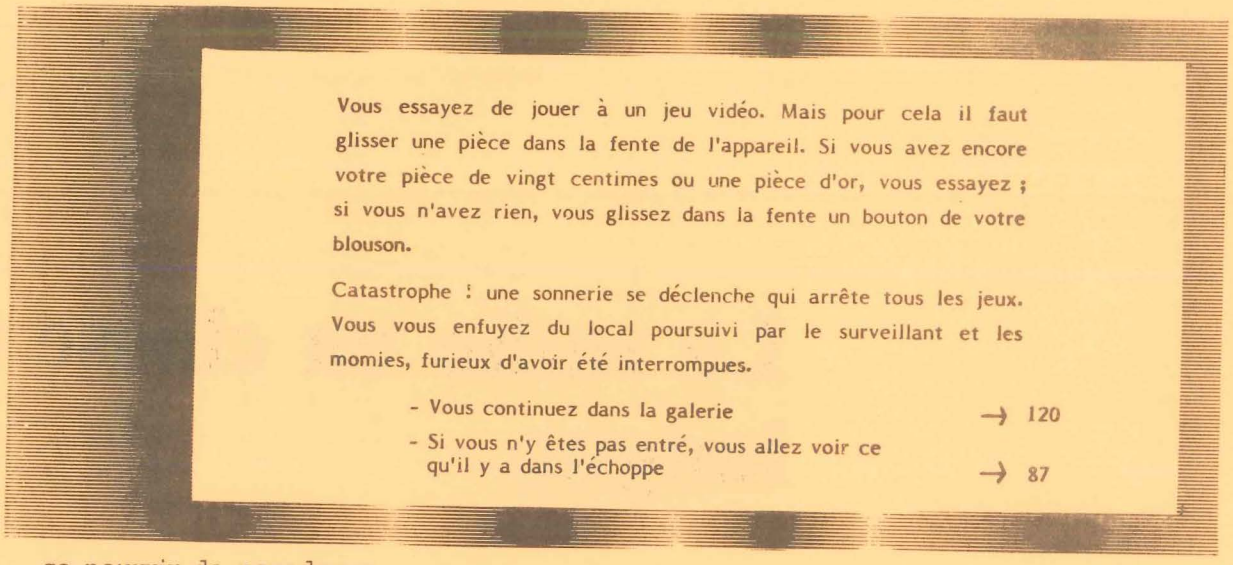
- Ca commence à vous intéresser, vous voudriez en savoir plus → 123
- Vous décidez de jouer: → 118
- Ca ne vous intéresse pas tellement. Vous ressortez et vous continuez votre chemin → 120
- Si vous n'y êtes pas allé, vous allez voir ce qu'il y a dans l'échoppe → 87

La radio en classe de langue

Cet article est le prolongement de préoccupations sur l'utilisation des documents sonores en classes de langue (1), et, d'une façon plus générale sur les documents bruts "aléatoires" (2), c'est-à-dire produits sans préoccupations didactiques spécifiques au français langue étrangère et utilisés au hasard des rencontres ou des disponibilités. De ce point de vue, la RADIO est une illustration parfaite car facilement accessible (plus encore que le papier dans bien des pays), peu coûteuse pour autant qu'on ait à sa disposition une radio-cassette (pour recevoir, sélectionner et reproduire en classe) et intarissable (dans les zones de réception privilégiée, il est bien rare qu'on ne puisse capter directement les stations françaises ou francophones 24 heures sur 24) (3).

Toutes ces raisons font que la RADIO peut et devrait avoir une place privilégiée dans la classe de langue, ne serait-ce que pour entraîner les étudiants (leurs oreilles) à recevoir du français chez eux à bon compte : sur cet aspect là que nous insisterons. Mais il se trouve qu'en plus la récente révolution dans la miniaturisation des moyens de diffusion fait qu'on peut se procurer un micro-émetteur pour une modique somme (500 FF), le mettre dans sa poche et "diffuser", c'est-à-dire faire de la RADIO pour une communauté : une école, par exemple ! On ne peut plus repousser cette perspective comme moyen de communication et comme motivation à la production radiophonique, avec ou sans but didactique (4). C'est, en tout cas, une orientation à ne pas négliger dans la formation des professeurs de français.

Revenons cependant à l'objectif premier qui est celui de l'écoute radiophonique en classe de langue où la réflexion didactique va



se nourrir de paradoxes.

Premier paradoxe :

La RADIO, cette source intarissable, n'est en principe pas réutilisable : le flux sonore est conçu pour se perdre sur les ondes sans qu'on puisse le conserver sans autorisation (sauf pour l'usage personnel et familial du copiste !) ... pourtant la cassette est bien faite pour cela. Si l'on conçoit bien qu'un réalisateur tienne à protéger la propriété intellectuelle de son oeuvre dans le cas d'une émission conçue comme telle, on ne peut que souhaiter un assouplissement de la législation française pour ce qui concerne son utilisation didactique (libre de tous droits dans un certain nombre de pays), comme on l'admet pour les journaux.

Peut-être pourrait-on surmonter cette difficulté en suggérant de considérer sa classe comme une famille afin d'y introduire "l'usage familial du copiste" ! Reste que dans certains cas, on peut jouer le jeu et utiliser légitimement la RADIO en direct dans sa classe (mais on verra plus quelles précautions il faut prendre pour réussir l'opération).

Deuxième paradoxe :

La RADIO, le plus bel échantillon sonore qu'on puisse imaginer de la langue française, n'est pas forcément représentatif. En effet, comme tous les médias, elle est aux mains de professionnels - entendons par là professionnels de la parole qui se forgent leur propre langage avec tous les stéréotypes, et parfois, des manies qu'on peut déplorer. Pour être sonore, la RADIO n'en est pas moins construite : elle peut s'écarter de la langue parlée communément au même titre que la presse s'écarte de la langue écrite courante (que serait une conversation ou une lettre produite avec des titres de bulletins ou de journaux ?). De plus les professionnels de la RADIO se trouvent investis, même à leur corps défendant, d'un rôle de gardien, parfois de censeur, de la langue - non par souci de purisme (5) mais par souci louable d'efficacité du message radiophonique. C'est ainsi, que, tout naturellement, les non-professionnels de la parole, gens ordinaires qui ne font pas partie du monde des arts, des lettres ou de la politique, des français quoi, se trouvent sous-représentés dans l'échantillonnage des productions sonores.

Pourtant ils sont là aussi pour qui sait les entendre : outre l'éclosion des radios "libres" s'écartant plus ou moins des habitudes professionnelles, le hasard des événements (dans les reportages et les bulletins d'information) et les choix de certains réalisateurs (dans des émissions spécifiques) font que le micro a été tendu "à chaud", "sur ce terrain", à des gens que rien ne destinait à prendre la parole ; parole donnée avec l'émotion et la sincérité du vécu (6) quotidien, presque spontanée, comme les gens parlent entre eux quand il n'y a pas de micro. Voilà bien des vrais témoins qu'il faut aussi prendre en compte si l'on veut équilibrer l'image que donne la RADIO des constantes et des évolutions d'une langue ... et cette parole donnée devrait bien l'être à tous, surtout aux professeurs, comme on le souhaitait à propos du précédent paradoxe. (7). On constate, en tous cas, que la RADIO est le répertoire le plus vaste, malheureusement "volatile", permettant de composer l'échantillonnage le plus adéquat, de la langue courante à la langue de spécialité, à deux conditions : connaître les programmes et pouvoir capter au bon moment le type de discours convenant le mieux au public concerné.

Troisième paradoxe :

La RADIO, ce compagnon qu'on écoute pendant des heures quand on est chez soi, n'est pas "audible" au-delà d'une ou deux minutes dans une situation scolaire. C'est le handicap habituel quand on propose des documents sonores à un auditoire qui se trouve contraint d'écouter ... alors qu'il n'a pas choisi son programme ; c'est encore plus vrai dans une classe où l'élève s'attend à un questionnement dont l'objectif est de contrôler la compréhension. Les "bons élèves", ceux qui acceptent toutes les contraintes et tous les contenus, vont accepter - mais ils sont peu nombreux - les autres, n'ayant pas le recours de changer de chaîne, vont quand même s'en trouver une : celle de la rêverie ou de la somnolence dont le "taux d'écoute" est le plus fort dans les établissements scolaires ... C'est que, chez soi, on est seul ou en famille, on vaque à des occupations diverses en écoutant la RADIO ; elle laisse les mains libres et l'esprit en partie, puisqu'on peut penser à autre chose, elle ne requiert pas une attention soutenue : il y a des moments de forte motivation et d'autres de relâchement ; elle autorise le changement de programme et - surtout - aucune instance ne vient contrôler et sanctionner la compréhension de l'auditeur ! C'est évidemment une situation toute différente de celle de la classe et elle n'est pas transposable car le professeur doit gérer les activités d'un groupe-classe et proposer des objectifs communs (en dehors des plages horaires souvent réduites laissées à l'initiative individuelle).

Comment sortir de cette impasse ? On ne s'étonnera pas que la proposition soit un nouveau paradoxe, de l'ordre de la didactique cette fois.

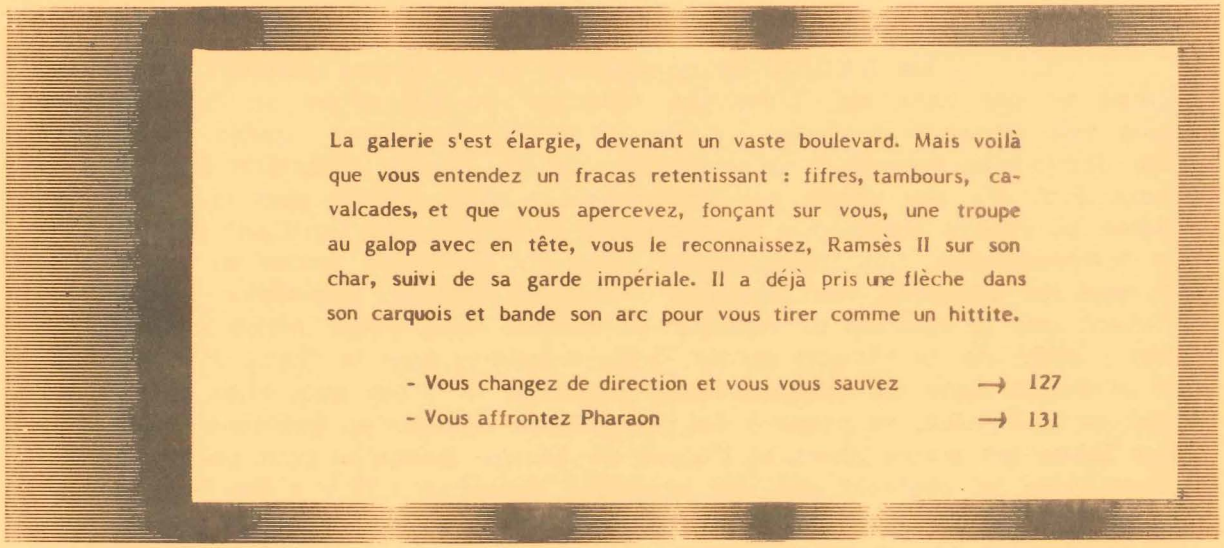
Quatrième paradoxe :

C'est en occupant les mains et les yeux à des activités concrètes et directement accessibles pour tous les élèves qu'on parviendra à dépasser le cap des premiers moments d'audition et à étendre largement l'auditoire dans la classe de langue. Mais l'objectif annoncé ne sera jamais la compréhension, à plus forte raison son contrôle. En fait, la solution et de placer les étudiants (ou élèves) dans une sitution telle qu'ils aient besoin d'écouter pour accomplir une tâche à leur portée. Ce faisant, il peut être nécessaire de comprendre (mais pas toujours) et il est certain que des informations seront passées, mais le résultat immédiatement visible (et contrôlable,

celui-là sera une capacité à écouter plus longtemps pour un plus grand nombre d'étudiants. Ces principes généraux valables pour tous les types de documents sonores méritent une illustration spécifique pour ce qui concerne la RADIO.

Elle sera faite à plusieurs niveaux (mais imparfaitement puisqu'il n'est pas possible de joindre une cassette sonore à cet article imprimé !) :

1. Ecoute en direct, sans connaissance préalable du programme.
2. Travail sur les échantillons enregistrés à l'avance et sélectionnés, avec préparation d'un support papier.
3. Appréciation globale de la "coloration sonore" d'une tranche horaire ou d'une station.
4. Motivation à l'écoute attentive d'une information suivante.



Précisons tout de suite qu'il ne s'agit, en aucun cas, de procédures d'évaluation mais bien des prétextes pour favoriser l'écoute et, on le comprendra vite, générateurs d'échanges et de discussions dans la classe : non seulement on écoute plus mais on parle plus de ce qu'on a écouté !

1. Pour bien montrer que ce n'est pas le document qu'il faut "calibrer" en recherchant un hypothétique degré de difficulté en accord avec le niveau de compétence des étudiants, mais plutôt les activités proposées qui, elles doivent être modulées selon le niveau atteint, cette première illustration portera sur un cas limite (un peu pour rire, mais quand même ...).

Lors du premier cours de français à des débutants, le professeur décide d'apporter son poste de radio et de diffuser France-Inter pendant cinq minutes ! Etonnant : "échec assuré" diront certains. Non, si le professeur a prévu une tâche à la portée des élèves. De la radio, vont surgir des voix, des sons, (bruits ou musique ou chanson). L'activité, expliquée en langue maternelle, consistera simplement à repérer ces phénomènes sonores en faisant des croix sur une feuille de papier (occuper les mains) préparée sur le champ.

homme	femme
X	X
X	X
musique	chanson

Un homme et deux femmes ont parlé, avec un morceau de musique et deux chansons différents. C'est facile, tout le monde a réussi, sans rien comprendre sans doute mais avec le souvenir positif de ce premier contact.

La place manque pour détailler ces procédures mais on peut les perfectionner et les faire varier, en particulier en donnant le moyen d'apprécier la durée relative des prises de parole : "Faites des croix régulièrement, à votre rythme, et passez à la ligne quand on change de locuteur".

1 - X X
2 - X X
3 - X
4 - X X X

C'est le 4 qui a parlé le plus longtemps ; on s'est même aperçu que c'était le premier locuteur qui reprenait la parole. Mais qu'a-t-il dit ? Le débutant n'en sait rien ; il sait seulement qu'il a réussi : cette langue étrangère n'est plus seulement du bruit.

Le professeur aussi a réussi, car il avait prévu une activité, même à partir du direct, il peut fermer la RADIO et passer à autre chose.

2. Quand on a la possibilité de sélectionner à l'avance des moments de RADIO, sur une ou plusieurs chaînes, et qu'on dispose d'un programme ou d'une grille élaborée par le professeur, la combinaison des deux supports (sonore et graphique) est la solution idéale pour motiver et soutenir l'écoute. Cette fois, si le niveau des étudiants le permet, on peut aller jusqu'au traitement des contenus informatifs.

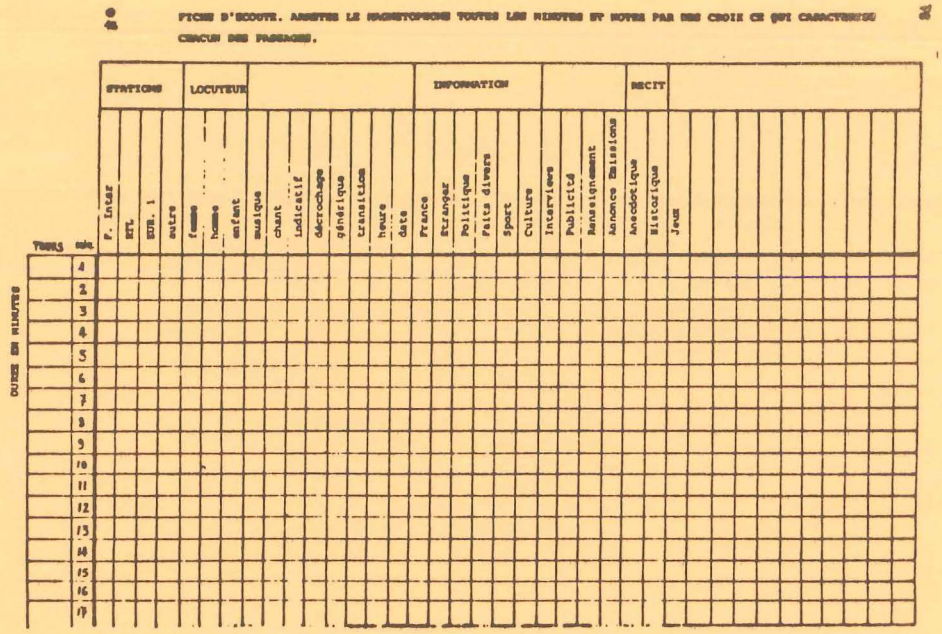
"Ecoutez ces documents et encadrez les parties du programme auxquels ils correspondent". L'attention de l'auditeur sera maintenue en éveil pour repérer des indices comme l'heure, l'indicatif, le thème, etc. leur permettant de se situer rapidement.

"Ecoutez des documents fractionnés en minutes et pour chacune d'elles, mettez des croix dans les cases adéquates de la grille

Dans les deux cas (8), le travail demandé est allégé au maximum pour ne pas gêner l'audition. La durée de la prestation est variable car le professeur peut décider d'arrêter le magnétophone (au moins au début) pour ralentir le rythme. On peut même envisager un rythme individuel en proposant de travailler au laboratoire de langue avec les mêmes supports.

3. Pour aller plus loin dans le travail de sélection préalable enregistrée par le professeur et donner, cette fois, une perception globale mais précise de ce qui se passe sur telle station dans une tranche horaire donnée, on peut envisager de fabriquer une sorte "réduction" sonore. Il suffit, par exemple avec des moyens rudimentaires et de la patience, d'enregistrer trois secondes toutes les minutes pendant une heure (en relâchant la pause de la radiocassette autant de fois que c'est nécessaire). On aura ainsi recueilli un échantillon de trois minutes (60 fois 3 secondes), avec des coupures dans le vif et une fidélité sonore et même thématique remarquable.

A la simple écoute, on perçoit la tonalité générale de la tranche horaire, très différente le matin (les gens se lèvent, vont au travail : beaucoup d'information) et le soir après 20 H (les gens regardent la télévision


FICHE D'ECOUTE. ARRETER LE MAGNETOPHONE TOUTES LES MINUTES ET NOTER PAR UNE CROIX CE QUI CARACTERISE CHACUN DES PASSAGES.

STATIONS: F. Inter, RTL, RTL 1, autre
LOCUTEUR: femme, homme, enfant
musique, chant, indicatif, décrochage, générique, transition, heure, date
INFORMATION: France, Etranger, Politique, Faits divers, Sport, Culture, Interviews, Publicité, Renseignement, Annonce Emissions
RECIT: Anecdotique, Historique, Jeux

TEMPS min. 4 à 17

DUREE EN MINUTES

mais des jeunes restent à l'écoute de la radio : musique, groupes, divertissement).

Si l'on propose un relevé sommaire des répartitions (grâce aux croix évoquées en 1), on s'aperçoit que les résultats sont très proches d'une analyse exhaustive des temps réels pour la même tranche.

Pris d'une illumination soudaine, vous vous écriez :

EUREKA, le roman d'arcades est inspiré des jeux vidéo.

Et pour en savoir plus vous essayez de jouer → 118

FRANCE-INTER - 6 OCTOBRE 1982

TRANCHE : 6h30 - 8h40 DUREE : 130'

PAROLE										MUSIQUE				
Gens de radio		Personnalités		Témoins		Publicité sonal-annonces			Chanson française		Etrang.	Musique		
H	F	H	F	H	F	H	F	M	H	F		Cl.	Mod.	
55'38	22'8	20'5	2'18	2'18	3'33	2'	2'	2'[M]	18'			K	K	
77'46		22'33		5'51		6'			18'					

HOMMES	FEMMES
98'01	29'59

dont locuteurs étrangers : 2'44
locuteurs au téléphone : 2'43 (Témoins)

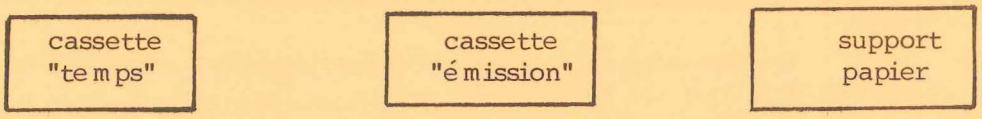
Ce moyen relativement simple permet de comparer la "coloration" de tranches différentes pour une même station mais aussi de comparer des stations entre elles pour une même tranche horaire : on applique ainsi, à la lettre, un slogan récent de France-Inter "Ecoutez la différence". Et si des étudiants ou des professeurs se piquent au jeu de l'analyse, on "tient" une motivation pour des travaux de longue haleine, une source intarissable d'entrainement d'auto-formation.

Avec des moyens un peu plus sophistiqués, le procédé de la "réduction" sonore permet d'accéder au contenu d'une journée entière de diffusion radiophonique, ce qui est impensable sans ce stratagème. C'est ainsi qu'on a pu réduire à 24 minutes 24 heures de France-Inter et en tirer des constatations intéressantes sur la part des femmes (+ 30 %), la proportion entre parole et musique (62,50 % - 37,5 %), la fréquence des chansons anglophones, la variation dans le rythme, etc. Tous éléments qui deviennent quantifiables (même approximativement) pour un auditoire scolaire, autrement dit à la portée de tous dans la mesure où le long travail de préparation a été effectué à l'avance. On aura ainsi le moyen d'appréhender un objet culturel trop souvent exclu de la classe même à des niveaux très avancés car on n'en savait pas la maîtrise.

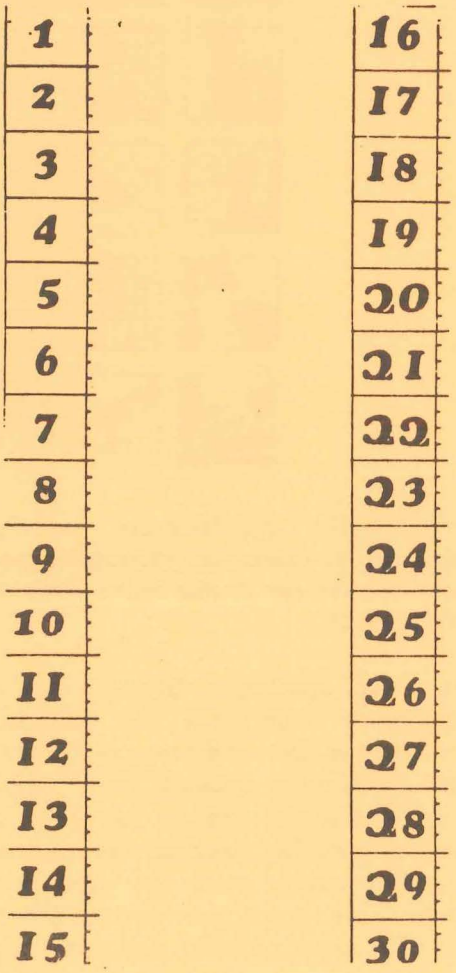
4. Mais la radio n'est pas seulement un objet sonore. Le plus souvent, même, surtout dans une perspective didactique, elle est d'abord preçue comme une source d'émissions "intéressantes", qu'on aimerait faire écouter in extenso pour leur contenu informatif ; c'est le cas de certains magazines, de reportages ou de bulletins d'informations. On a vu déjà les écueils prévisibles du fait de la situation spécifique et de la diversité des intérêts dans une classe.

Pour surmonter ce handicap il faudra prévoir des supports et des tâches constituant un objectif minimal accessible pour tous. L'un des plus efficaces est le repérage temporel qu'on ajoute à l'émission et qui permet, en quelque sorte, de visualiser sa structure : on enregistre sur

une cassette un bip sonore toutes les 15 secondes et on annonce les minutes qui passent (c'est du temps audible). Quand cet accessoire est prêt, on distribue aux auditeurs un cadre présentant les mêmes repères que chacun aura sous les yeux au moment de l'écoute.



Le simple découpage en traçant des traits horizontaux sur la feuille au moment où dans l'émission on perçoit une articulation repérée grâce aux bips entendus en surimpression constitue une activité suffisante pour décupler la capacité d'écoute.



Les mains et les yeux sont occupés, l'attention est soutenue ... pour un peu le professeur pourrait se retirer ! Il lui a "suffi" de préparer ses supports à l'avance, de lancer les cassettes (ou la cassette et la radio en même temps,) après avoir expliqué que la feuille servirait à noter les moments/endroits exacts où il se passe quelque chose de remarquable qui peut d'ailleurs varier d'un étudiant à l'autre. Dans l'absolu cette procédure est même utilisable pour une écoute en direct.

L'autre support, polyvalent ou strictement adapté à l'émission, est la collection d'images, de schémas ou même de textes brefs dont il faudra signaler pendant l'audition s'ils sont ou non en rapport avec les contenus thématiques de l'émission ; ces illustrations sont faciles à trouver dans les magazines car les rapports entre l'image et le document sonore n'est pas forcément étroit : il s'agit plutôt de susciter des associations d'idées que l'étudiant justifiera a posteriori. Excellente façon de relancer les commentaires et les discussions et de transformer la phase qui suit l'écoute en moment privilégié de conversation.

Ces approches (10) conviennent particulièrement bien à l'écoute des bulletins d'information dont la structure est facile à mettre en évidence (titres et rubriques, part de l'animateur dans le studio, reportage sur le terrain, invités de marque, etc).

Pour conclure en quelques lignes, ces exemples montrent à l'évidence que les ressources ne manquent pas pour exploiter la RADIO en classe de langue ; l'imagination de chacun pourra les transformer, les compléter et les adapter aux différents publics. Dans tous les cas, l'objectif de cet article sera atteint si la RADIO trouve la place qu'elle mérite pour le professeur et ses étudiants, jusqu'à devenir un compagnon familier en dehors de la classe, voire une passion pour les plus motivés d'entre eux, ceux qui, comme les proclame une publicité de France-Inter, "ont quelque chose entre les oreilles" : une tête pour penser, une tête pour aimer la RADIO.

Jean-Louis MALANDAIN

NOTES :

(1) "Décrire et découper la parole 2". BELC, 1982.

(2) "Le document brut aléatoire/Cinéma, télévision" BELC, 1982, (dont certaines approches sont applicables aux suppports sonores).

(3) Dans d'autres zones, il reste la possibilité de capter Radio-France International sur ondes courtes ou des stations plus proches qui diffusent en français (Québec, Maghreb, Afrique, etc).

(4) Une réalisation de ce type - plus ambitieuse, il est vrai, puisqu'elle a été diffusée par Radio-Cologne (RFA) - a été conçue par des stagiaires du BELC avec des applications pédagogiques pour la classe : "Projet Radio-Cologne - deux émissions sur le service militaire en France" BELC, 1981.

(5) On le voit bien aux critiques fréquentes qu'ils encourent de la part des grammairiens et des puristes !

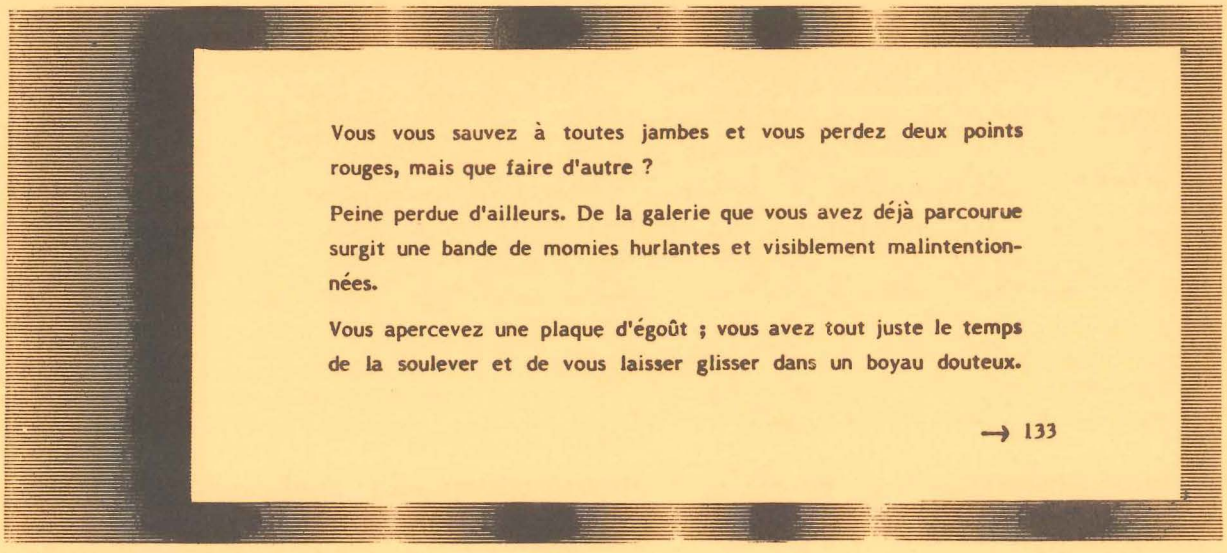
(6) Tel était le tire ("vécu") d'une émission sur France-Inter.

(7) Ces deux premiers paradoxes ont fait l'objet sous le titre "Le statut de la parole donnée" d'une intervention dans un colloque sur le discours radiophonique organisé à Paris par le Centre d'Analyse de discours, en novembre 1982.

(8) Ces deux exemples sont tirés de la brochure citée en note. (1).

(9) Ces expériences sur la "réduction" et la "coloration", complétées par les essais de "visualisation" des contenus sonores, ont fait l'objet d'une communication lors du colloque sur les médias organisé par l'Aupelf et l'Université de Barcelone en avril 1983.

(10) Elles sont tirées de la brochure citée en note (2), parmi d'autres procédures tout à fait transposable du Journal Télévisé au Journal Radiophonique.



Où en est R.V.C. ?

NOUVELLES BREVES DU RESEAU VIDEO CORRESPONDANCE

Dans le n° 7 d'Anthobelc, nous informions nos lecteurs qu'une Aventure de communication interactive était engagée par le BELC ; le Réseau Vidéo Correspondance démarrait. Il s'agissait de susciter, promouvoir et soutenir des échanges culturels entre des enfants, des adolescents, des jeunes de pays, de langues et de cultures différentes.

Aujourd'hui, le Réseau existe et fonctionne pour de nombreux partenaires ...

DES CORRESPONDANTS ONT DEJA PRODUIT ET ENVOYE A R.V.C. LEUR PREMIERE LETTRE-VIDEO.

DE CHINE ... étudiants et professeurs du département de français de l'Université de Wuham, présentent leurs cours de français et leurs désirs d'échange culturel avec la France.

DES PAYS BAS ..un groupe d'étudiants de l'Université d'Amsterdam ont monté, en français "l'Echange" de P. Claudel ; ils présentent leur travail, leur recherche et leur résultat ; ils souhaitent correspondre avec des étudiants de pays francophones.

DU MAROC ... une école primaire à Safi : les enseignants présentent leurs pratiques pédagogiques, en particulier les activités d'éveil (ateliers). Ils s'adressent aux instituteurs français, en particulier ceux qui accueillent des enfants maghrébins.

DES ETATS-UNIS ... des élèves de South Colonie High School de New-York présentent leur école à travers les moments d'une journée type. Ils s'adressent à des élèves de collège ou lycée qui apprennent l'anglais.

DU LIBAN ... deux réalisations sont proposées au Réseau :
- "Dans un Abri" film vidéo réalisé par une classe de 3ème de Zahlé
- une cassette sur les problèmes de communication, registres linguistiques dans l'exploitation d'un document authentique, cassette destinée aux enseiseignants en formation.

D'AUTRICHE ... de Graz, une lettre vidéo vient de nous parvenir : des élèves présentent et font découvrir la vie dans leur établissement. Un professeur d'allemand, M. Trullet du lycée Thibault de Champagne (Provins) travaille avec ses élèves à la réponse.

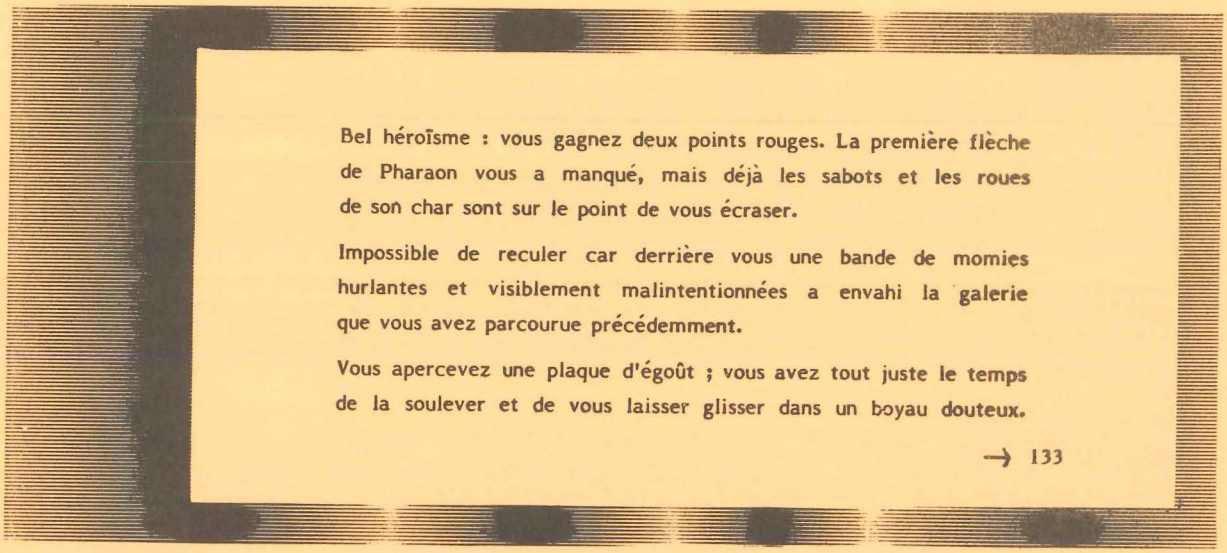
D'ITALIE ... à Agropoli, un professeur et sa classe, aussitôt informés par un article dans "Passe Partout", ont réalisé une première lettre vidéo.

D'AUSTRALIE ... des étudiants présentent une discussion sur la vie multiculturelle en Australie.

DU CANADA ... du B.A.L de Winnipeg (province de Manitoba), une expérience pédagogique, "écrire ensemble en classe", est proposée pour une correspondance entre enseignants sur les pratiques pédagogiques.

DE FINLANDE ... l'histoire d'une jeune pakistanaise dans la société finoise nous est proposée pour alimenter un échange sur les questions de biculturalisme.

DE FRANCE ... quatre lettres :
- "Des jeunes parlent" : des jeunes (15-18 ans) de milieux socio-culturels différents parlent de leurs préoccupations (l'école, la vie active, le chômage, etc ...).
- "A l'école, des projets pédagogiques nouveaux" : des enseignants d'une école primaire de la région parisienne présentent le nouveau fonctionnement de leur école. (lettre-vidéo à laquelle, les enseignants de Safi (Maroc) ont répondu.
- "France-Soir, rubrique 29" ; des jeunes Maghrebins présentent à travers une fiction les difficultés des enfants immigrés.
- "Thierry veut faire un film", un jeune, Thierry, réalise avec une association, vidéomobile, un enregistrement de sa prise de parole, sur la vie, le cinéma, les autres ... avec une extraordinaire lucidité, et un grand besoin de communiquer ...



DES CORRESPONDANTS S'ATTACHENT A LA REALISATION DE LEUR PREMIERE LETTRE-VIDEO.

Dans le cadre d'un Réseau enseignement du Français langue étrangère et des langues vivantes, et dynamiques interculturelles.

En AUSTRALIE ... sous l'impulsion de Bertrand Calmy, Attaché Linguistique à Perth, plusieurs enseignants ont amorcé des projets avec leurs élèves : Etudiants de l'Université du New South Wales (lettre vidéo sur le thème : l'Australie, société multiculturelle).
- Elèves (14-15 ans) du Lycée Mixte de Swanbourne (quartier de Perth) sur la vie écolière.
Depuis la parution du n° 2 de la Gazette, d'autres enseignants se déclarent intéressés.

Aux U.S.A. ...Dans l'Etat de New-York (cf. plus loin) plusieurs écoles secondaires s'organisent pour participer au R.V.C. Une lettre vidéo nous est déjà parvenue (cf plus haut).
- Université M.I.T. (Massachussett) : une lettre vidéo réalisée à titre d'essai, deux autres en préparation.

Au CANADA ... De la province de Manitoba : deux lettres vidéo en cours, l'une sur la présentation d'une institution, "le centre de ressources éducatives françaises, l'autre préparée par un groupe réunissant des auteurs canadiens,; des professeurs et des étudiants de français.
- d'une école primaire "l'école Sang Précieux" : plusieurs lettres en préparation sur "les réalités culturelles différentes que nous vivons" destinées aux élèves et professeurs de pays francophones.
- d'une école primaire "Edmonton Public School" à Edmonton : projet d'échange de réalisations d'enfants au moyen desquelles chacun pourra découvrir les réalités d'une autre région d'un autre pays : milieu géographique et socio-culturel, vie scolaire ...".

En ESPAGNE ... d'un lycée de la banlieue de Barcelone, une lettre vidéo sur les problèmes de chômage, en cours de réalisation par les élèves, immigrés du Sud du pays.

Au MAROC ... De Safi, la réponse à la lettre de Colombes, (A l'école des Projets pédagogiques) est arrivée ; elle présente la vie et les pratiques pédagogiques à l'école primaire de Safi.
D'Oujda, une lettre vidéo a été réalisée par des étudiants du C.P.R. sur le thème "le français au Maroc", destinée à des étudiants-professeurs.
D'Oujda, une cassette vidéo : "l'informatique fait son entrée à l'école primaire".

En EGYTE .. Du Caire, une première émission vidéo est en projet au Lycée Al Horreya-Bab-El-Louk destinée aux élèves de pays francophones, en particulier le Maghreb.

En ARGENTINE ... Dans le cadre du G.R.A.V, certaines des productions réalisées par des élèves en Français vont être mises en circulation dans le réseau. M. Elbaz prévoit d'animer pour l'année 85 la réalisation de plusieurs productions spécifiquement destinées au R.V.C.

En FRANCE ...
- Projet de correspondance entre des lycéens français et des lycées yougoslaves. Le travail a commencé au Lycée Turgot à Paris. Les yougoslaves attendent. La T.V. de Belgrade serait un relais possible. Ce projet est soutenu par le Comité National pour l'année internationale de la Jeunesse 1985.
- du Lycée International de Sèvres les classes de Mme Elboli et M. Lehalle ont entrepris la réalisation de lettres vidéo en direction d'élèves anglophones (Etats-Unis, Ecosse, Australie), l'une sur le thème "La céramique à Sèvres", l'autre sur le thème "endroits étranges dans Paris". D'autres sont en préparation.
- du Collèges Grandmont à Tours, des élèves (11-16 ans) ont entrepris avec un professeur M. Hernandez la réalisation d'une première lettre destinée à des établissements secondaires d'Espagne et d'Amérique Latine.
- A l'école primaire de Colombes, la correspondance vidéo avec Safi se poursuit. Après la réponse réalisée par les enseignants d'une école primaire, en collaboration avec M. A. Fournier du BELP de Rabat, l'équipe propose de mener une double correspondance : poursuivre leur correspondance entre enseignants et engager une correspondance entre élèves.
- A l'école Vitruve, une lettre est en cours de rélisation avec la classe de Kattel Benoit, en collaboration avec l'équipe R.V.C. du BELC. Elle est destinée à des élèves des quatres pays d'origine d'une partie des enfants (PORTUGAL, ALGERIE, MAROC, YOUGOSLAVIE).

Dans le cadre d'un Réseau "Immigration et dynamiques interculturelles" :

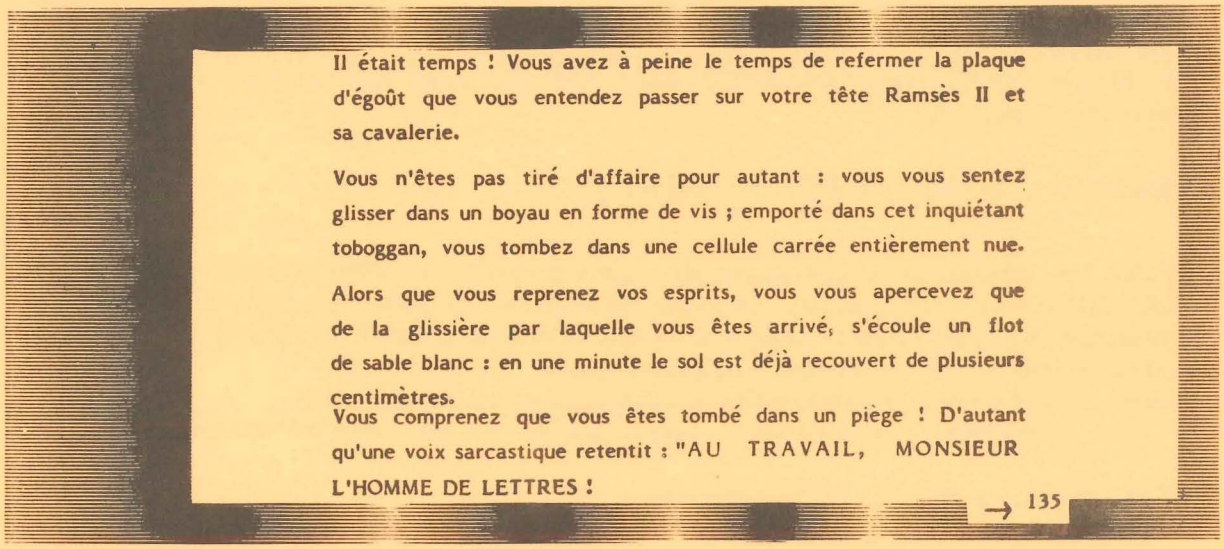
Dans des établissements scolaires (collèges, écoles primaires) et des stages d'insertion, des jeunes dans l'immigration se sont organisés pour réaliser leur première lettre vidéo et engager ainsi une correspondance interculturelle avec d'Autres, ailleurs. Ailleurs, en France, Ailleurs dans leurs pays d'origine, (Algérie, Maroc, Portugal, Yougoslavie), mais aussi U.S.A, Australie.
Cela se passe :
- à **Roubaix** (stage d'insertion)
- **Epinay-sur-Seine** (Association "Oeil de Beurs")
- à **Gennevilliers** (cité de transit)
- à **Thionville** (Projet P.A.E.)
- à **Colombes** et **Gennevilliers** (écoles primaires engagées depuis 3 ans dans un projet de Journal Vidéo qui a donné lieu à de nombreuses productions).

- à **Paris** (Collègede la Fontaine au Roi, école de Vitruve)
- à **Villeneuve Saint Georges** (Collège Rolland Garros où est engagé un important travail vidéo)
- aux **Mureaux** (Collège Paul Verlaine).
- etc ...

DE NOUVEAUX CORRESPONDANTS SE BRANCHENT SUR R.V.C.

Depuis la diffusion du n° 2 de la Gazette-Vidéo-Correspondance, ainsi que la parution d'articles dans la presse (Passe Partout, Radio-France Internationale, Revue des professeurs de français en Allemagne, Contact (Revue Canadienne) etc ... près d'une centaine de propositions nous sont parvenues de la part de professeurs, d'attachés linguistique et **d'élèves**. A titre d'exemples :

- d'ESPAGNE : projet de correspondance entre des élèves d'écoles normales



- d'ITALIE : de Rome, Parme, Termoli, Cannaregio, Cunéo, Alvito, Tarente, Milan, des élèves, lecteurs de "Passe-Partout" souhaitent, aidés par leurs professeurs de français établir une correspondance avec des élèves apprenant l'italien.

- d'ALLEMAGNE : de Kassel, trois étudiants futurs professeurs de français souhaitent amorcer une correspondance vidéo sur "les conditions de vie et de travail à l'Université" avec des étudiants français.

- et bien d'autres encore, en Australie, Maroc, Pays-Bas, Belgique, U.S.A., Japon, France.

DES RELAIS R.V.C. SONT ASSURES PAR DES ATTACHES LINGUISTIQUES OU PAR DES INSTITUTIONS EDUCATIVES.

A titre d'exemple :

- aux U.S.A. M. Alain Blanchet, du Département de l'enseignement des langues étrangères au Bureau de l'Education de l'Etat de New-York, en relation avec

M. Alban Pasco, Attaché Linguistique à New-York, travaille depuis l'an dernier à la mise en place de projets RVC dans des écoles secondaires de l'état.

- en AUSTRALIE : M. Bertrand Calmy, Attaché Linguistique à Perth, a assuré un très bonne diffusion de l'information sur R.V.C. (extrait traduit du projet, de la Gazette 2, interventions au cours de rencontres de professeurs de français) et est l'interlocuteur R.V.C. pour l'Australie Occidentale.

- au LIBAN : à Beyrouth, M. Henri Genaud, responsable du BAL met en place un atelier vidéo dans le cadre plus large d'une vidéothèque Espace Culturel, qui pourra servir de lieu de production de lettres vidéo.

- au MAROC : Adrien Fournier, technicien vidéo, et M. Lepecq, coordinateur des BAL du Maroc, assurent un relais R.V.C. (information et aide à la production).

- au CANADA : à Winnipeg, M. François Lentz et à Régina M. Georges Charlet tous deux attachés linguistiques assurent le relais R.V.C. pour chacune de leur province, Manitoba et Alberta (Diffusion du projet R.V.C. à l'occasion de Stages, Colloques, publication dans Revues, mise en contact avec futurs correspondants etc ..)

ROLE DE L'EQUIPE R.V.C. DU B.E.L.C.

Outre les projets et propositions de correspondances vidéo auxquels s'attachent ces différents partenaires (élèves, étudiants, jeunes, professeurs, attachés linguistiques), ces derniers nous formulent des demandes diversifiées :
- des lettres vidéo "exemples" (déclencheurs)
- des conseils pour la production (techniques et pédagogiques)
- des prestations techniques : transcodage, copies, aide au montage).

- une aide à la production (en France).
- recherche de correspondants.

Pour que ce Réseau Vidéo Correspondance, qui à en croire ses débuts prometteurs, répond à un besoin réel, **puisse bien fonctionner,** il faut répondre aux demandes des partenaires. Nous nous proposons :
. d'assurer la mise en relation des correspondants :
- par la publication régulière de la **Gazette Vidéo Correspondance,** journal de liaison R.V.C. (info sur les lettres-vidéo, les projets, les recherches de correspondants, compte rendus d'expériences, réflexions sur cette mise en oeuvre d'une communication originale).
- par la publication mensuelle d'un **"R.V.C. Annonces"** (annonces de projets, et de recherches de correspondants)
- en ouvrant le Réseau à de **nouveaux partenaires :**
informer et se faire connaître par la Presse (spécialisée et grand public), par des prises de contacts personnalisés .
. dynamiser le Réseau:
- par la réalisation de **lettres-pilotes.** De nombreux correspondants nous demandent une première lettre comme déclencheur. Il s'agit de pouvoir pour l'année 85, aider quelques groupes à réaliser leur lettre vidéo par un encadrement spécialisé et la mise à disposition d'un matériel de qualité.
Nous envisageons actuellement la réalisation de 3 lettres pilotes :

- France/Yougoslavie
- Ecole Vitruve/Pays d'origine
- Roubaix / U S A - Australie

. assurer des prestations techniques :

- transcodages PAL/SECAM/NTSC.
- copies
- aides de montage (dans certains cas, dont les lettres-pilotes).

Aides pédagogiques

Nombreux de nos partenaires sont enseignants et souhaitent des aides spécifiques:

- fiches d'exploitation pédagogique des lettres vidéo reçues.
- fiches techniques pour l'utilisation du matériel vidéo avec les élèves.
- proposition de canevas pour les premières lettres vidéo.
- ouvrir une rubrique "techniques" dans la Gazette, pour répondre aux questions diverses qui se posent dans ce domaine.

- -

Micheline MAURICE

Vous examinez le sable qui monte maintenant jusqu'à vos genoux ; vous vous apercevez qu'il s'agit en réalité de milliers de petites pâtes à potage en forme de lettres. Mais cela ne change pas grand chose à votre situation. Vous comprenez que vous allez mourir étouffé.

- Si vous avez un vilebrequin, vous essayez de faire un trou dans le plancher → 138
- Vous ramassez quelques lettres et à tout hasard, dans le creux de votre main, vous alignez SESAME OUVRE TOI → 140
- Vous essayez de grimper au plafond et de boucher avec votre chemise et votre sac à dos le trou par lequel pleuvent les pâtes à potage → 142

Iouri Lotman et la sémiotique de la culture

L'enjeu du projet saussurien de développer une science des signes, de leur structure et de leur fonctionnement social, a trouvé son expression dans la prolifération des études généralement rassemblées sous la dénomination "sémiotique". Dans cet univers sémiotique, si hétérogène qu'on se pose parfois la question du bien-fondé de l'étiquette elle-même, on distingue un courant de réflexion développée en URSS par un groupe de chercheurs, avec Iouri Lotman en tête, qui a acquis le nom de "sémiotique de la culture".

Les travaux des sémioticiens soviétiques sont associés à l'université de Tartu (Estonie) où Lotman occupe le poste de professeur de littérature russe. En effet, c'est là-bas que paraît la revue Travaux sur les systèmes des signes (Trudy poznakovym sistemam) qui accueille les articles des représentants de la sémiotique soviétique ainsi que ceux des autres chercheurs moins strictement liés à cette discipline, mais dont les recherches contribuent néanmoins à son développement. De plus, la renommée de Tartu s'est particulièrement accrue grâce aux activités, dans les années 60, de l'école sémiotique d'été, une sorte de colloque-atelier où ont été élaborés et discutés différents travaux théoriques sur les systèmes de signes.

Pourtant, les différences d'opinions sur plusieurs questions théoriques, parfois de première importance, les différences concernant les domaines d'investigation, tout comme la provenance géographique des autres sémioticiens (considérés comme les plus éminents après Lotman :

Ouspienski, Ivanov, Toporov sont moscovites) remettent en cause l'appellation courante "école de Tartu", appellation qui est d'ailleurs niée avec force par les chercheurs eux-mêmes, soucieux de souligner ainsi l'originalité des recherches menées par chacun d'eux. Il n'en reste pas moins qu'il existe un certain nombre de concepts essentiels dont les définitions sont *grosso modo* adoptées par tous les sémioticiens en question qui les ont publiées sous forme de plusieurs articles-manifestes collectifs : c'est précisément sur ces éléments communs que va porter notre présentation.

1. Priorité au système

A la base de toute conceptualisation de la "sémiotique de la culture" se trouve la notion de *système de signes*. Lotman, et les autres à sa suite, inversent consciemment le procédé descriptif généralement admis qui exige la définition des unités de base avant de passer au palier supérieur, c'est-à-dire à la description du système qu'elles composent. Or, dans la pratique sociale, nous percevons les systèmes de signes et non les signes isolés. Par exemple, si nous sommes capables de comprendre la signification du feu vert dans le système du code routier, c'est grâce à notre connaissance de l'existence et de la significtion des feux rouge et orange. La sélection et, éventuellement, la description d'une unité discrète n'est possible que lorsqu'on à déjà acquis une certaine connaissance du système entier.

L'exploitation du principe "pas de signes sans systèmes" illustre parfaitement la tendance générale saisissable dans la majorité des travaux des sémioticiens soviétiques : ce sont les systèmes, les relations entre leurs différents éléments, les règles qui régissent leur agencement qui les intéressent et non la description précise des unités discrètes. Cette caractéristique les démarque nettement des recherches développées parallèlement par d'autres savants, qui visent surtout la délimitation rigoureuse des éléments minimaux et la description ultérieure des structures plus complexes à partir des particularités manifestées au niveau des unités fondamentales. C'est pourquoi la

Vous avez bien fait de choisir le vilebrequin ; vous arrivez à faire un trou dans le sol dont une partie s'effondre : vous tombez avec le flot de lettres dans une grande salle circulaire. Vous vous êtes foulé les chevilles dans votre chute et vos pieds commencent à gonfler : vous perdez deux points bleus. Mais qu'importe, vous êtes bien en vie.

Au centre de la salle, sur un socle de porphyre rouge est couché un animal effrayant : corps de fauve, griffes acérées, tête humaine..

C'est ... mais oui c'est LE SPHINX !

→ 144

plupart des analyses des systèmes sémiotiques effectués en URSS n'atteignent que rarement le niveau élémentaire : elles mettent, en revanche, un accent particulier sur le fonctionnement social des systèmes décrits.

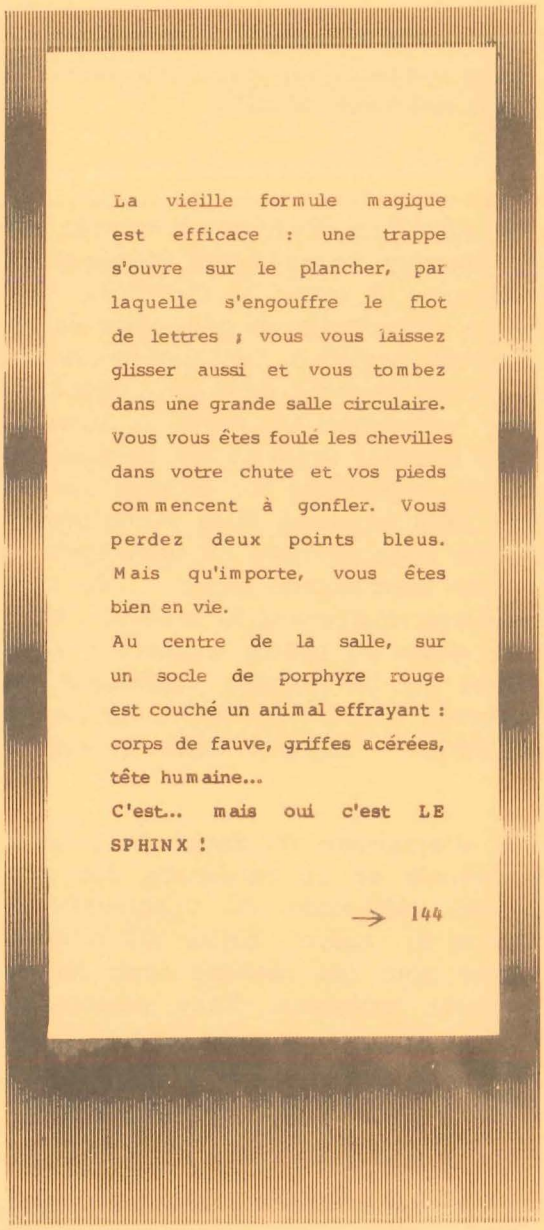
2. La signification

Les signes et, *a fortiori*, les systèmes sémiotiques ne sont pas des réalités autonomes, ils existent en fonction de ce qu'ils représentent : leur étude doit donc conduire nécessairement à poser le problème de la signification. La signification d'un système sémiotique ne peut être établie qu'à la suite de la confrontation avec un autre système. Ce procédé consiste à rechercher un élément qui fonctionne simultanément dans deux systèmes, à l'intersection desquels on reconnaîtra justement un signe à structure dichotomique : ce qui en lui appartient au premier système est le signifiant que nous cherchons à interpréter, ce qui appartient au second système et sert d'interprétant - c'est le signifié. Bien entendu, nous avons souvent affaire à des structures plus complexes que l'intersection de deux systèmes et le travail de l'analyste consiste en une distribution nette de ceux-ci. Ainsi, par exemple, la suite des phonèmes composant le lexème "béné - diction" est le signifiant par rapport au geste du prêtre exécuté à la fin de la messe (relevant du système rituel de la religion catholique) qui en est le signifié. D'autre part, celui-ci peut être le signifiant par rapport à la "transmission de la grâce sanctifiante" - signifié dans le système spirituel du rituel religieux.

Une telle approche permet d'atteindre un degré de généralité appréciable à partir d'une analyse précise et de construire des outils conceptuels applicables à des corpus bien différents. B. Ouspienski, par exemple a longtemps travaillé sur la notion de "cadre", limite des systèmes sémiotiques, et sa description reste valable pour des réalités aussi diverses que littérature, folklore ou comportement religieux d'une collectivité. En outre, l'élaboration, et la mise en fonctionnement d'instruments conceptuels de cet ordre permet de réduire le rôle de l'intuition dans des investigations qui se veulent scientifiques.

3. Le code

Puisque le fait de la signification est, en fin de compte, synonyme du transcodage d'un système sémiotique en un autre, le problème du code régissant cette opération devient primordial. Dans la conception de Lotman, il est considéré comme mécanisme déterminant l'inventaire des éléments possibles d'un système sémiotique, il est l'ensemble des règles de leur sélection et leur combinaison. Le code est lié à l'existence sociale par excellence et comme tel il entre dans le champ d'intérêts de la sémiotique, à la différence des codes individuels qu'on peut identifier par exemple dans certaines oeuvres littéraires. Comme on l'a déjà observé, les systèmes sémiotiques ne se manifestent que rarement isolés, ils se chevauchent et s'interpénètrent, ce qui multiplie les possibilités d'interprétation de leur sens. Cependant, il existe toujours (ou presque) un modèle d'interprétation qui s'impose ce qui entraîne la priorité d'un code dans le processus d'établissement de la signification et suggère l'organisation hiérarchique des codes en général. Si, malheureusement, cette



piste intéressante ne dépasse guère le stade de la suggestion dans les travaux de I. Lotman, elle n'en joue pas moins un rôle capital pour la constitution d'une sémantique des systèmes sémiotiques.

4. Le texte

Ces systèmes ne se manifestent pas *in abstracto*, bien entendu : on les reconstruit à partir de leurs actualisations réelles - à partir des textes. Il est donc logique que ce soit la notion de texte qui attire surtout l'attention des sémioticiens. La dénomination elle-même se prête aux malentendus : il ne s'agit pas uniquement des textes linguistiques, mais d'un phénomène beaucoup plus général. On peut définir le texte comme une séquence de signes d'un système dont le choix et l'ordre syntaxique sont régis par les règles propres à ce système. Nous pouvons donc parler de textes pour désigner aussi bien un roman qu'un bâtiment ou un comportement humain à condition qu'il reflète un système, qu'il soit construit conformément à un certain nombre de règles socialement sanctionnées par une collectivité donnée. D'une façon générale, on peut distinguer quatre particularités des textes :

- ils sont fixés et se manifestent dans les signes ;
- ils forment des structures, donc possèdent une organisation interne ;
- ils se laissent définir par rapport aux signes qui leur sont extérieurs ;
- ils ont une (ou plusieurs) fonction(s) sociale(s).

5. La langue naturelle , système de modélisation primaire

Parmi les innombrables systèmes sémiotiques manifestés dans différentes catégories de textes, il y en a surtout un qui possède un statut particulier. Il s'agit de la langue naturelle dont le rôle dans la vie sociale est extrêmement important. Elle est non seulement un des systèmes de communication. Les structures lexico-sémantiques et grammaticales de la langue naturelle systématisent les signes du code linguistique et les transforment en instrument de transmission des informations. Mais plus encore : elles copient, voire créent l'image que l'usager de la langue donnée se fait

des relations existant dans le monde réel. Etant donné que la langue est un phénomène social, la vision du monde en est également un : la langue naturelle structure la connaissance du monde de toute la collectivité. La diversité des visions du monde propres aux différentes communautés linguistiques rend légitime la considération de la vision du monde en termes de "modèle de la réalité" extralinguistique et non de calque. Cette capacité des langues naturelles à créer des modèles leur confère un statut de système de modélisation primaire. Il faut également mentionner une autre particularité de la langue : elle est un métalangage universel servant à décrire tous les autres systèmes sémiotiques.

6. Les systèmes de modélisation secondaire

Au niveau de la langue naturelle - système de modélisation primaire - se superposent d'autres systèmes sémiotiques qui créent des structures de signification plus complexes. Contenant tout un ensemble de relations inhérentes à la langue, ils les complètent par l'ajout des autres relations et, par ce fait, ils acquièrent une structure supplémentaire, par exemple: idéologique, éthique, esthétique, etc. Ces structures, comme littérature, mythes, etc. sont ordonnées par un ensemble des règles spécifiques. Les systèmes "à deux étages" produisent leurs visions du monde englobant, mais non réductibles à celle véhiculée par la langue naturelle. Lotman les a dénommés "systèmes de modélisation secondaire" et en a fait le concept le plus important et le plus souvent développé de sa théorie sémiotique. Et bien que divers systèmes de modélisation secondaire soient objet des analyses de différents chercheurs, la définition de ce concept fait partie des axiomes unanimement acceptés.

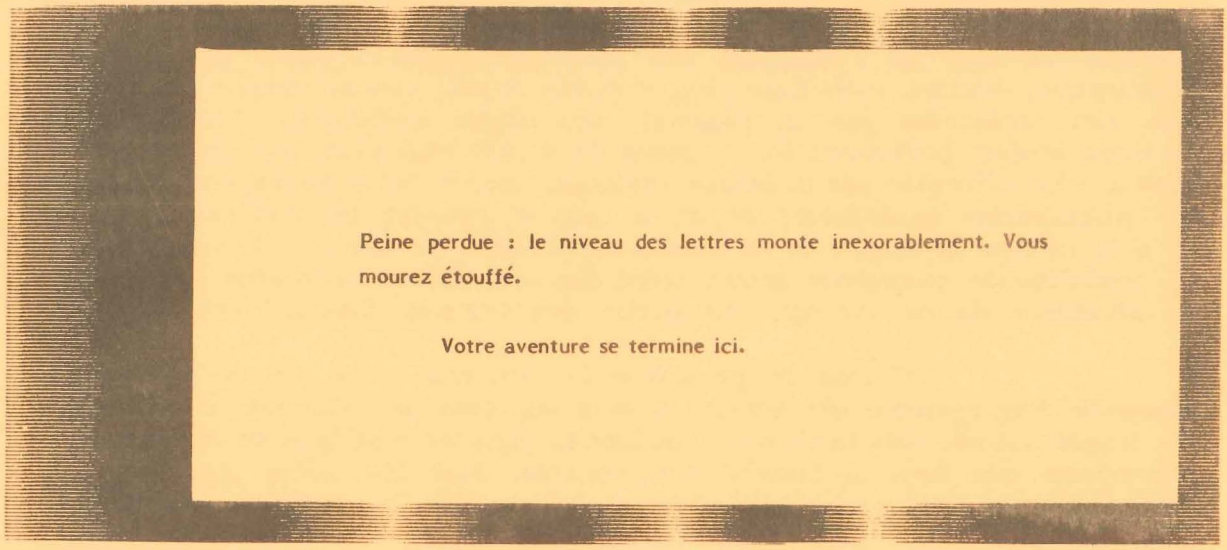
D'après ce qui a déjà été dit, tout texte est une réalisation partielle d'un système sémiotique, il véhicule donc des éléments d'une vision du monde qui est plus facilement saisissable dans les systèmes de modélisation secondaire que dans la langue. Par exemple, dans les textes poétiques (au sens strict du mot) surgit une synonymie secondaire, les lexèmes construisent leur propre univers référentiel qui s'écarte de la dénotation linguistique, ainsi certains mots deviennent synonymes seulement en raison de leur isométrisme.

7. Sémantique, syntaxe, pragmatique

La description de visions du monde dans différents systèmes de signes n'est qu'un aspect de l'analyse sémiotique qui se veut exhaustive. Cette partie de la description habituellement dénommée sémantique devrait être complétée par deux autres : syntaxique qui la précède et pragmatique qui la suit. La première est obligatoire et consiste à saisir l'organisation interne du texte donné , sa "grammaire". Elle peut viser la description de l'agencement des unités à partir de la connaissance des règles du système ce qui prépare l'analyse sémantique du texte, ou bien elle peut porter sur les règles du système permettant ainsi de cerner l'organisation du système sémiotique entier par suite d'une extrapolation des résultats obtenus dans l'analyse d'un texte et leur application aux autres textes relevant du même système. L'analyse pragmatique, quant à elle, attire particulièrement l'attention des sémioticiens soviétiques, comme dépassant le cadre strict du texte. Une remarque préliminaire cependant s'impose : ni Lotman ni les autres chercheurs ne comprennent la pragmatique de la même manière qu'Austin et ses continuateurs. Pour eux, l'aspect pragmatique de l'analyse sémiotique

se situe dans le processus de la communication sociale. L'analyse pragmatique a pour but l'établissement du rapport existant entre le destinateur, le destinataire et le système des signes fixé dans le texte. Cette acceptation du terme accentue donc avec force le penchant sociologique de la sémiotique soviétique. Comme le dit Lotman, la sémiotique visera, par exemple, la description du vers iambique à quatre pieds en tant que système sémiotique traditionnellement donné à chaque poète russe et à son lecteur et/ou auditeur tandis que l'usage particulier qu'en fait Pouchkine dans *Eugène Onéguine* intéresse le poéticien.

Dans les analyses sémiotiques qui prennent en compte la composante pragmatique, on peut distinguer deux approches différentes : ou bien les considérations pragmatiques suivent les étapes syntaxique et sémantique, et les conclusions relatives à la fonction du texte dans la communication en découlent logiquement, ou bien l'aspect pragmatique est analysé sur un autre plan, incluant la connaissance relativement plus grande des



participants à la communication : par exemple, l'effet d'ironie n'est décodable qu'en fonction de la divergence entre le texte virtuel attendu dans une situation donnée et le texte réellement produit dans cette situation.

8. Une sémiotique de "la culture" ?

La théorie présentée a acquis le droit de cité dans l'univers sémiotique sous la dénomination "sémiotique de la culture". En effet, les systèmes de modélisation secondaire relèvent du culturel. De plus, plusieurs propositions théoriques, surtout celles de Lotman, concernent la culture comprise comme un tout. Cependant, cette étiquette peut paraître abusive dans la mesure où la culture n'est jamais devenue objet d'une théorie achevée : et cela, en dépit de l'intérêt incontestable de certaines généralisations parfois vertigineuses. Les remarques de Lotman à ce sujet s'arrêtent à la formulation d'hypothèses de travail.

Le point de départ de ces considérations semble banal : la culture possède des traits caractéristiques. Pourtant, cette constatation est lourde de conséquences : puisqu'on peut déterminer ses traits, la culture est définissable, elle se distingue de la non-culture. En outre, toutes ses

manifestations signifient, elle a donc le statut de système sémiotique, et etant structurée d'après le modèle de la langue, il y a tout lieu de la traiter en tant que système de modélisation secondaire. Ce qui la distingue des autres systèmes du même ordre, c'est le degré de complexité entraînant la nécessité d'élaborer un métalangage susceptible de décrire l'extrême hétérogénéité des manifestations de la culture en termes univoques et adéquats en même temps.

Lotman définit la culture comme mémoire collective, "non héritable", qui s'exprime dans un système de normes et d'interdictions. Il en résulte plusieurs remarques.

Tout d'abord, cette définition souligne le caractère collectif de la culture, elle la situe du coup dans l'optique de la recherche sémiotique. Ensuite, la culture est conçue comme un ensemble définissable. Ceci rend possible le découpage de la culture en sous-ensembles conformément aux critères aprioriques. Il est donc légitime de parler de la culture limitée géographiquement (par ex. la culture française), historiquement (par ex. la culture du XVIIe siècle), sociologiquement, (par ex. la culture bourgeoise), etc. Ensuite la culture est une mémoire, ou plutôt un enregistrement dans la mémoire des événements sociaux, elle a donc un caractère historique et appartient au passé. On ne peut pas l'analyser au moment où elle se crée, on prend conscience de son existence *post factum* . Il en va de même pour l'avenir : la culture future dont on parle parfois n'est qu'un déplacement sur l'axe temporel du système d'une culture passée.

La durée de la culture est limitée - elle est "non héritable." Cette durée est conditionnée par deux facteurs : la durée des textes (il suffit d'évoquer la difficulté de reconstruire entièrement le système des cultures européennes mortes, comme celle de la Grèce ou de la Rome Antiques dont les textes ne sont pas conservés intégralement), ou la durée du code (dans cette perspective on peut considérer les superstitions comme bribes d'une culture ancienne dont le code a été perdu).

9. Vers une typologie

Jusqu'à présent, nous nous sommes abstenu de présenter différentes propositions typologiques formulées par l'école de Tartu à propos des systèmes sémiotiques, codes, textes, etc. Ces travaux ont foisonné dans la première dizaine ou quinzaine d'années des recherches sémiotiques en URSS. Cependant les tentatives de typologisation rigoureuse et exhaustive en même temps de phénomènes aussi hétérogènes ont suscité des discussions et des critiques fort pertinentes de la part de chercheurs, par ailleurs en accord avec les auteurs de ces propositions. En conséquence, presque toutes les classifications élaborées surtout par Lotman en sont restées à leur stade initial et, à l'heure actuelle, cette direction de recherche semble être laissée en friche. Telle était la raison de la passer sous silence jusqu'ici. Pourtant, il nous faut maintenant déroger à cette règle, ne serait-ce que pour illustrer le degré de généralité qu'atteignent certaines réflexions de Lotman. Il distingue *grosso modo* deux types de cultures :

1. La culture de textes. Le concept essentiel de cette catégorie est celui de texte canonique. Au cours de l'évolution d'une culture, certains

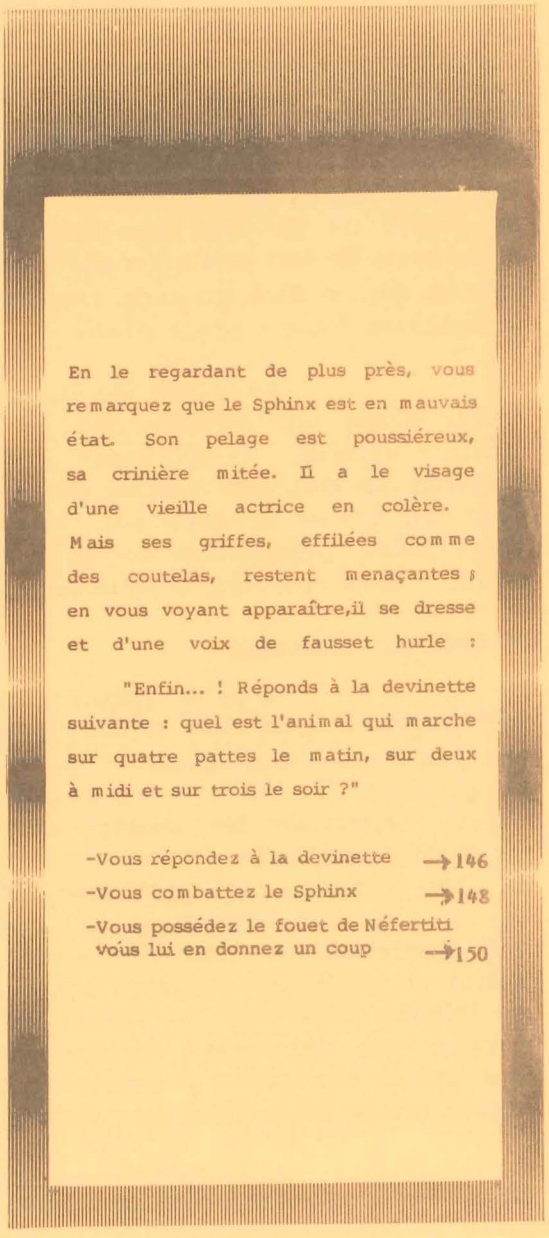
textes acquièrent *a posteriori* le statut de modèles par suite d'un consensus social, exprimé ou non. L'activité culturelle postérieure à la détermination des textes-modèles consiste à produire d'autres textes ressemblant au maximum à ces modèles. L'écart entre le modèle et le texte ultérieur est une mesure de la réussite de la nouvelle production : plus il est grand, moins le texte est apprécié. Tel est par exemple le cas du folklore ou de la culture médiévale.

2 La culture de grammaires. Ici les règles de construction du texte sont données à l'avance et constituent un système obligatoire auquel doivent se conformer les textes produits. Ce type de culture exalte la fonction du critique, auteur de la grammaire donnée, comme dans le classicisme européen par exemple (cf. le rôle qu'a joué Boileau) ou dans le cas du réalisme dit socialiste (cf. le rôle du Congrès du PCUS de 1934).

10. Perspectives actuelles

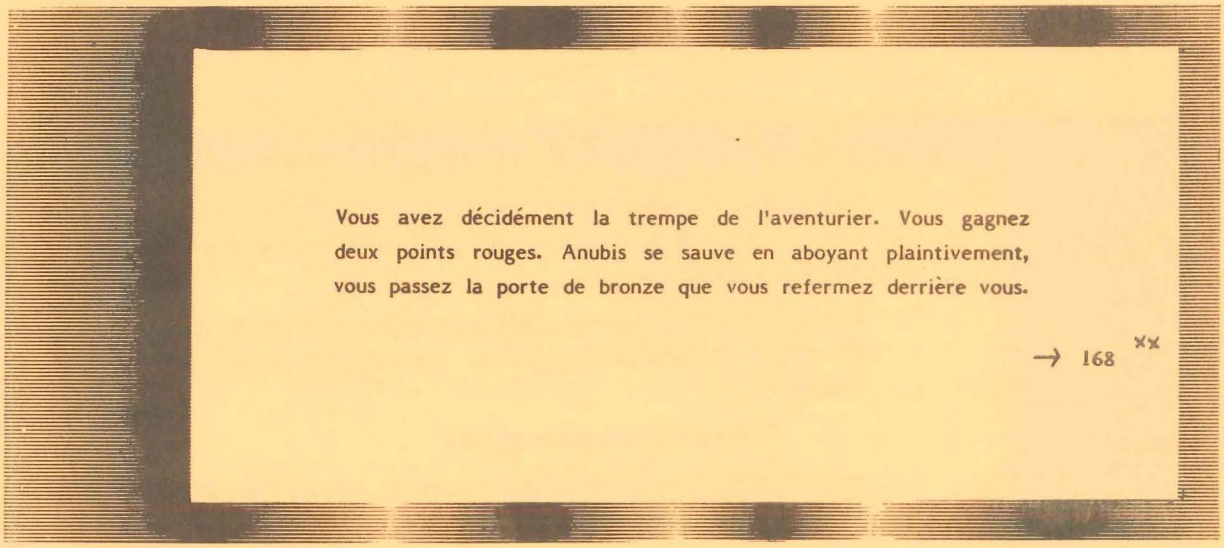
Tous les concepts essentiels et les développements présentés jusqu'ici ont été élaborés dans les années 60 et au début des années 70. Depuis, la sémiotique de la culture a bien évolué sans renier cependant ses acquis. Cette évolution se caractérise avant tout par la réduction du champ de recherche par rapport à l'éclatement initial. Nous avons déjà mentionné un recul concernant les travaux de typologie. Le même phénomène se laisse percevoir dans l'abandon des considérations globales sur la culture en général bien que les analyses des textes précis soient toujours situées dans un contexte très vaste. D'autre part, on observe également une certaine prise de distance par rapport aux formalisations trop rigoureuses, très en vogue au début du développement de la sémiotique de la culture (très soucieuse, à cette époque, de la rigueur qu'on reconnaît habituellement aux disciplines sicientifiques).

D'une manière générale, on peut constater que ce courant sémiotique se rapproche de plus en plus des études littéraires classiques, sans nier pourtant un passé de recherches proche parentes des modes d'investigations courants dans les sciences exactes. Il est tout à fait légitime de parler d'une nouvelle ouverture à des horizons plus éloignés et plus difficilement saisissables,



souvent occultés faute d'instruments analytiques suffisants. Et à travers tous les travaux sémiotiques de l'école soviétique transparaît le souci de décrire les systèmes sémiotiques dans la vie sociale, leur fonction communicative et les façons d'assumer cette fonction. Saisir le social, l'opposer à l'individuel, faire ressortir les lignes de clivage voici les tâches que les sémioticiens groupés autour de Iouri Lotman n'ont jamais délaissées.

Maciej ABRAMOWICZ
Université de Lublin
(Pologne)



Vous perdez deux points verts car la culture d'un aventurier d'élite, c'est ce que tout le monde a oublié, sauf vous, et non pas ce que tout le monde sait.

Vous connaissez bien sûr la réponse. Le sphinx vous écoute d'un air ennuyé, s'écarte indolemment de son socle de porphyre et vous dit :

"Bon, vous pouvez passer par là".

Vous découvrez un petit escalier de marbre qui descend. Vous décidez de vous y aventurer.

→ 159

Les enfants antillais à l'École.

octobre 1984 une table ronde suscitée par Marie-Gabrielle PHILIPP autour de la problématique de l'Interculturel, a réuni Simone LUNDGREN-TURIAF, Conseillère en formation-continue anciennement chargée de documentation au BELC-MIGRANTS, Michel GIRAUD, Sociologue de l'Education (CNRS) et Claude-Valentin MARIE Chargé d'Etudes au Service des Etudes et de la Statistique du Ministère du Travail Spécialiste des migrations de travail.

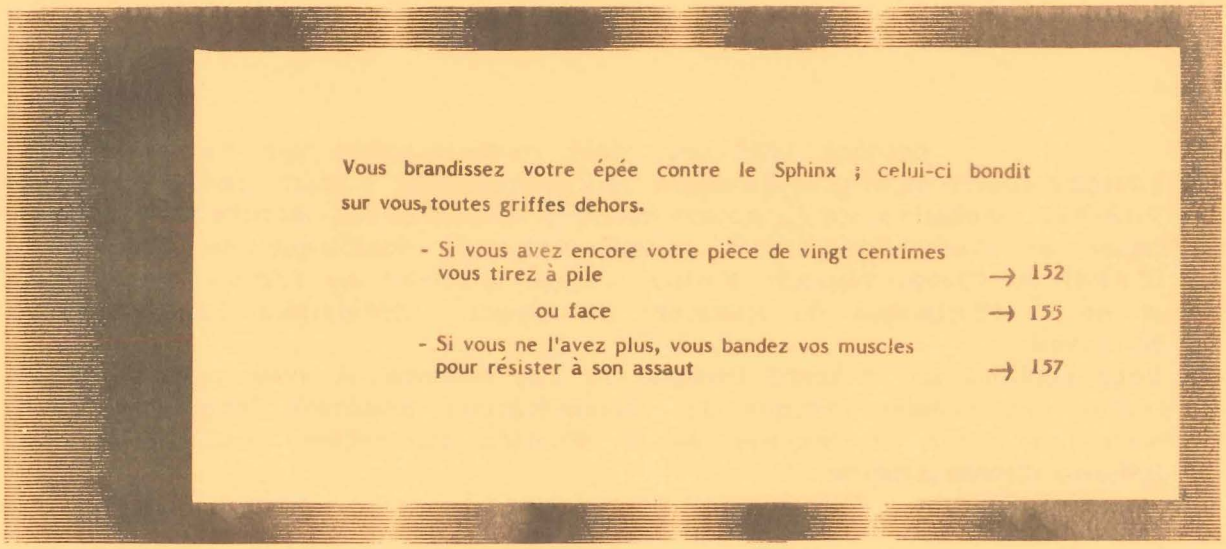
Nous publions ici le texte intégral de cet échange. Il avait pour objet de tenter une analyse critique des interprétations pratiques données à cette notion, à partir de l'examen de la situation des enfants antillais dans le système d'enseignement.

ENFANTS "IMMMIGRES" ANTILLAIS
ENFANTS IMMIGRES ETRANGERS

Michel GIRAUD : Le problème des enfants antillais en France n'est pas tout à fait de même nature, ni de même ampleur que celui des enfants maghrébins. La sensibilisation aux problèmes des enfants antillais n'est pas comparable à celle des enfants maghrébins car, dans ce pays, "immigré", qu'on le veuille ou non, signifie "maghrébin". (Ceci vu du côté de la société dite d'accueil). Ensuite, une autre dimension très importante : la communauté antillaise a encore aujourd'hui un certain mal à se penser en tant que communauté immigrée. Il ne faut pas croire que le qualificatif "immigré" soit assumé ou revendiqué par un grand nombre d'Antillais résidant en France. Sans pouvoir le quantifier, on constate que très nombreux sont ceux qui ne se disent pas, ne se vivent pas comme immigrés - ce qui ne veut pas dire non plus qu'ils

se vivent comme Français. On n'est pas soit étranger, soit français ; on peut se vivre comme quelque chose de tout à fait différent. Enfin, il ne faut pas oublier qu'un des éléments majeurs de la spécificité des Antillais est d'être des citoyens français de plein exercice depuis très longtemps. Pratiquement, en la matière, on damme le pion (- c'est une boutade -) à Strasbourg, à la Corse, à Nice, à la Savoie. Mon père, quand on l'importune au sujet de sa couleur dit : "je suis français depuis 1635". Plus sérieusement, ceci constitue une dimension très importante de notre problème et surtout par rapport à l'école : il faut savoir que les lois républicaines sur l'école gratuite, laïque et obligatoire ont été appliquées dans les "quatre vieilles colonies" (Guadeloupe, Guyane, Martinique, et Réunion) pratiquement en même temps qu'en France. De ce point de vue notre situation n'est pas assimilable à celle des enfants "algériens" y compris ceux qui sont de nationalité française.

Marie-Gabrielle PHILIPP : Est-ce à dire que les Antillais ne se seraient pas inscrits dans le mouvement des cultures régionales qui s'est saisi des luttes menées par les travailleurs immigrés pour un changement de leur condition juridique, économique sociale et politique au titre du "droit à l'expression de leurs différences et de leur identité culturelle" ? Ce fait expliquerait-il que c'est seulement maintenant que la question du créole est prise en compte dans les écoles normales aux Antilles ?



LES ANTILLAIS EN FRANCE
"L'IMPENSE DE LA MIGRATION ANTILLAISE"

Claude-Valentin MARIE : Ces questions m'évoquent un mot de l'écrivain guadeloupéen Daniel MAXIMIN qui parle de l'"impensé de la migration antillaise".

Quelles peuvent être les raisons de cette situation ? D'abord, sur un plan très général, elles me semblent tenir aux difficultés à appréhender les migrations en provenance des DOM à partir de schémas traditionnels d'analyse du phénomène migratoire . Leur statut juridique, leur poids relatif dans les grandes vagues de migration de travail vers la France mais aussi leur vécu subjectif de la migration semble conférer aux populations originaires des DOM un caractère atypique qui les rend quasi insaisissables et inclassables par les spécialistes de ces questions.

Ensuite, et d'un point de vue plus particulier, on est aussi frappé du petit nombre d'intellectuels antillais, guyannais ou réunionnais qui se sont intéressés à cette question qui, pour le moins, occupe une place centrale dans la réalité de leur pays. Sur ce plan, l'aspect subjectif du phénomène, semble, à lui seul, constituer un déterminant essentiel de l'absence d'analyse. Pour le comprendre, reprenons un des propos de M. GIRAUD : "Les Antillais ne se pensent pas comme migrants".

Cette remarque indique entre autres que, jusqu'à une période relativement récente, il n'existait au sein des populations migrantes des DOM, ni dynamique sociale communautaire, ni perception, et par suite, expression collective de leurs réalités en tant que migrants, ayant une ampleur comparable à ce qui s'observait pour les autres communautés immigrées et qui, du coup, auraient pu s'imposer comme objet de réflexion incontournable aux intellectuels antillais ou réunionnais.

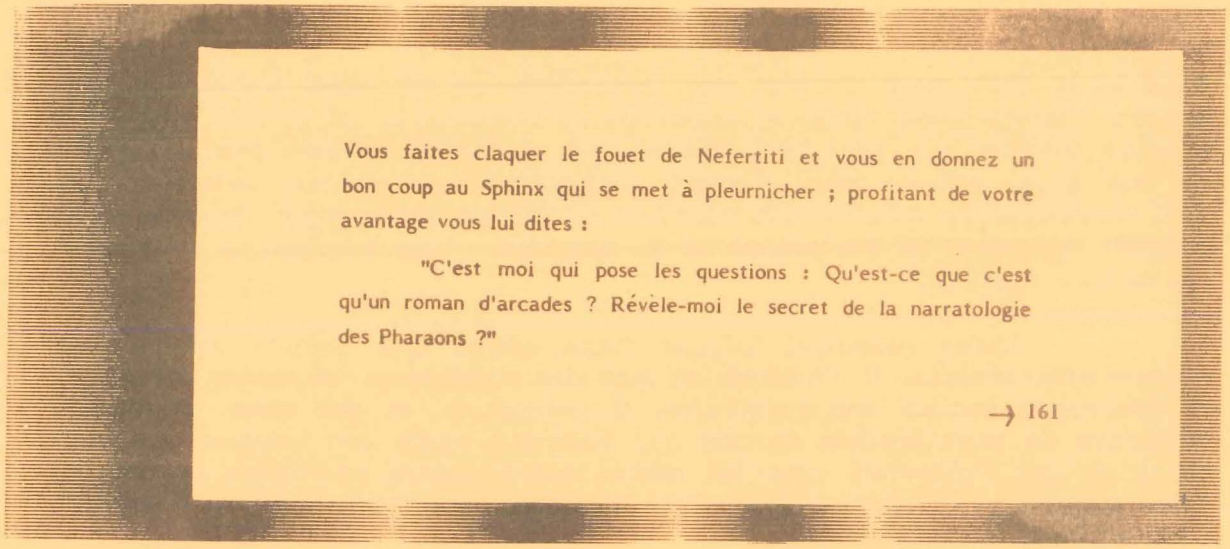
L'absence d'analyse à ce niveau, peut donc s'interpréter comme le signe d'une fréquente incapacité des intellectuels (en général) à percevoir les dynamiques souterraines d'une réalité sociale, préalablement à l'émergence massive des mouvements sociaux qu'elle prépare.

De fait, *ces migrations ne se constituent comme objet d'analyse saisissable qu'à partir du moment où l'histoire rend de plus en plus évident aux populations concernées le divorce entre leur vécu subjectif de la migration et leurs conditions objectives de vie, les amenant ainsi progressivement à s'interroger sur leur place dans la société d'accueil.* Pour la plupart, cette question se trouve posée au point de rencontre d'un *double mouvement :* d'une part une *volonté de se démarquer des migrants étrangers* d'autre part une *impossibilité parallèle à être admis comme français à part entière dans la société française.*

De la même façon, un retour à l'histoire s'impose pour comprendre l'intérêt, relativement récent, porté à la situation des enfants. La vague de migration de travail des DOM, qui va se retrouver en France avec des conditions socio-économiques comparables à celles des travailleurs immigrés étrangers, ne prend de l'ampleur qu'à partir de la 2ème moitié des années 60. Il s'agit pour l'essentiel d'une **population** jeune et, compte tenu de cette jeunesse des parents éventuels, le problème des enfants - en particulier dans le domaine scolaire - ne commence a se poser réellement que dans le seconde moitié des années 70. A ceci s'ajoutent en matière de scolarisation les effets liés à une plus grande hétérogénéité sociologique des migrations en provenance des DOM. Tout ceci nous indique qu'en dépit de nombreux points communs et d'interaction entre les uns et les autres, les réalités vécues par les populations ne sont pas mécaniquement assimilables à celles des migrants étrangers.

PROBLEME LINGUISTIQUE ET OU SOCIO-CULTUREL ?

Simone LUNDGREN-TURIAF : Dans les années 75-76, des institutrices de la Seine Saint-Denis me disaient : "nous avons des Antillais dans nos écoles et nous nous rendons compte qu'ils ne comprennent pas le français alors qu'on s'attendait à ce qu'ils le parlent ; et ils parlent une langue que



Vous faites claquer le fouet de Nefertiti et vous en donnez un bon coup au Sphinx qui se met à pleurnicher ; profitant de votre avantage vous lui dites :

"C'est moi qui pose les questions : Qu'est-ce que c'est qu'un roman d'arcades ? Révèle-moi le secret de la narratologie des Pharaons ?"

→ 161

nous ne connaissons pas. Même quand ils parlent français, nous ne les comprenons pas et nous nous demandons s'il ne serait pas souhaitable de les mettre dans les classes d'initiation avec les petits étrangers". Ainsi, le regard posé par les Français à l'école sur ces enfants était similaire à celui posé sur les enfants migrants.

Marie-Gabrielle PHILIPP : Ils étaient aussi considérés comme des enfants "à problèmes", car était lié au problème linguistique, celui de l'échec scolaire massif des enfants des classes prolétaires, français et immigrés.

Claude-Valentin MARIE : Cette considération de l'enfant antillais comme "enfant à problèmes" doit être elle aussi resituée historiquement. Jusque vers la fin des années 60 la société française n'identifie pas, n'assimile pas les migrants antillais aux migrants étrangers, d'autant plus que les premiers ne se présentent pas non plus à cette époque avec la dimension communautaire qui serait la leur aujourd'hui. Dans les années 60 les enseignants n'avaient absolument pas la même perception qu'aujourd'hui des enfants originaires des DOM. Non pas que ceux-ci étaient génétiquement différents de ceux d'aujourd'hui, mais parce que le plus souvent ils appartenaient à une autre catégorie sociale. De ce fait, ni dans leur langage, ni dans leur comportement, ni même dans leurs échecs ils n'étaient marqués d'une manière spécifique qui les distinguât des petits français. Dès lors que la migration antillaise s'accroît et, surtout, se trouve regroupée dans un nombre limité d'emplois peu qualifiés et que partant elle est contrainte à une concentration urbaine qui la place à proximité sociale et spatiale de la main d'oeuvre étrangère, le regard posé sur elle devient ambigu. *C'est dans cette réalité environnante* que se constitue le regard de l'instituteur, concomitant d'un changement de regard de la société française dans son ensemble sur la communauté antillaise. C'est dans ce contexte, et par rapport à cette dynamique sociale, que doit s'analyser la situation des enfants.* De sorte que si le problème de leur échec scolaire peut-être rapproché des situations d'échec scolaire aux Antilles, il faut souligner qu'il participe avant tout des difficultés de scolarisation des enfants des

*cf. les événements de Vitry (l'histoire du bulldozer qui n'aimait pas les immigrés !), la réémergence massive de thèses sur "le seuil de tolérance" et "les quotas d'étrangers", les statistiques intégrant population des DOM et populations étrangères réunies sous le vocable de "populations allogènes".

milieux défavorisés auxquels ces enfants appartiennent en France. Tout ceci indique combien une analyse de l'échec scolaire des enfants antillais en immigration doit tenir compte de la classe sociale des parents et par voie de conséquence des zones géographiques où ces classes sociales sont regroupées et par suite des difficultés spécifiques selon les écoles où les enfants de ces classes sociales sont intégrés.

Simone LUNDGREN-TURIAF : Ce qui est valable pour toutes les communautés étrangères.

Michel GIRAUD : Pas exactement, et c'est une spécificité de la communauté antillaise : elle est sociologiquement beaucoup plus différenciée que les autres communautés immigrées. En général, l'enfant d'origine maghrébine, vient à peu près 9 fois sur 10, d'un milieu prolétaire, en revanche, l'enfant antillais peut être enfant de fonctionnaires, de membres de professions libérales, de petits employés du secteur privé ou public, etc. De plus, il existe sur ce point, des différences entre les divers DOM : les communautés antillaises sont toujours plus différenciées que la communauté réunionaise, dont la migration est plus homogène, plus près des normes et des standards des communautés étrangères.

Claude-Valentin MARIE : Cette plus grande hétérogénéité sociologique dans la composition des migrations antillaises est une caractéristique essentielle qui mérite la plus grande attention. En premier lieu parce que ces différents strates, vont, dans l'histoire, avoir tour à tour un rôle dominant et moteur dans la dynamique de cette migration. Ensuite, parce que leur sédimentation s'accompagne de la constitution de réseaux sociaux de solidarité et d'entraide, d'un écheveau idéologique relativement complexe, à travers lesquels se déterminent, évoluent ou se transforment les stratégies d'insertion dans la société d'accueil.

Michel GIRAUD : Il faut préciser que la notion de "handicap linguistique" est déjà fortement remise en question. Il n'y a pas, en effet, de liaison évidente entre la langue des parents étrangers et l'échec scolaire de leurs enfants. Je crois qu'on peut extrapoler en disant que si cela est vrai pour les enfants portugais, yougoslaves, maghrébins, etc., a fortiori cela ne peut pas ne pas être vrai pour les enfants antillais.

Marie-Gabrielle PHILIPP : Et aux Antilles, qu'en est-il du soi-disant handicap du créole ?

Michel GIRAUD : La thèse selon laquelle l'échec scolaire aux Antilles a pour cause fondamentale la situation diglottique qui prévaut en Guadeloupe et en Martinique, (qui paraît à beaucoup évidente), mérite d'être discutée. A l'époque de nos parents, les conditions de scolaristion étaient moins bonnes qu'elles ne le sont aujourd'hui et, pourtant, un nombre non négligeable d'enfants - y compris des enfants issus de milieux populaires et ayant le créole pour langue maternelle - sont arrivés à être de remarquables élèves et praticiens du français. Revenons au cas des enfants migrants antillais : le rapport au français de leurs parents (femme de salle des hôpitaux, postiers, agents de la R.A.T.P.) n'est aucunement assimilable à celui du travailleur algérien. C'est pourquoi lorsque des institutrices disent : "on a l'impression que les élèves antillais ne parlent ni ne comprennent le français", il y a lieu de s'interroger sur la connaissance qu'elles ont de ces enfants ! Il y a là un problème sérieux car s'il est déjà difficile de tenir

de tels propos en ce qui concerne les Antillais résidant aux Antilles, le faire à propos des enfants antillais en France me paraît tout simplement renversant. J'ai fait récemment une enquête sur l'échec scolaire en milieu rural à la Martinique (en Guadeloupe, c'est un cas un peu différent), à une ou deux exceptions près (des personnes âgées), je n'ai jamais rencontré de personnes incapables de comprendre le français ni de répondre en français, même si ce français n'était pas standard. La question du créole a un intérêt socio-politique mais elle ne me paraît pas être un bon levier pour expliquer le problème scolaire là-bas et, a fortiori, ici.

Simone LUNDGREN-TURIAF : En effet, une langue véhicule des contenus, des idées, des références qui ne sont pas nécessairement partagées par les deux interlocuteurs.

Michel GIRAUD : Tout à fait, les spécialistes de ces questions s'accordent à penser que les difficultés scolaires des enfants des travailleurs immigrés ne sont pas tant affaire de langue que d'univers de référence. Il faut donc s'interroger sur la distance entre l'univers de référence des enfants et les modèles, les normes et les codes de l'école, en tenant compte du fait que l'enfant du Quart Monde, de la ZUP, du prolétaire d'Auberbilliers ou de Gennevilliers, même français, se trouve dans une situation d'étrangeté par rapport à l'école. On parle beaucoup de spécificité. Il ne faut pas se tromper sur la nature de la spécificité. Est-ce une spécificité culturelle et linguistique, fondée sur des différences nationales, ou est-ce une spécificité socio-culturelle ? Par ailleurs, je crois que ce qui est déterminant dans la perception que les enseignants ont des problèmes avec des élèves antillais, c'est qu'ils ont affaire à des "Blacks", à des Noirs.

Claude-Valentin Marie : Il faut partir de l'idée que la communication ne se réduit pas à une transmission fonctionnelle de messages au moyen d'un instrument neutre qui serait la langue, mais qu'elle s'établit, avant même l'énoncé d'un message, à travers l'image de l'autre que chaque interlocuteur se constitue en fonction de son cadre de références.

Pile :

Vous avez de la chance. Les réflexes du Sphinx ne sont plus ce qu'ils étaient. Il tombe gauchement à côté de vous et vous lui donnez un grand coup de pied dans les côtes faisant jaillir de son pelage un nuage de poussière et de vermine.

Vous profitez de votre avantage :

"C'est moi qui pose les questions maintenant. Dis-moi, vieux croquemitaine : qu'est-ce que c'est qu'un roman d'arcades ? Révèle-moi le secret de la narratologie des pharaons.

→ 161

Dans la relation qui nous intéresse, le fait que l'enfant soit un "Black" renvoie automatiquement à un univers de représentations constitué selon les modèles dominants, à des a-priori non seulement sur l'origine sociale des parents, mais aussi sur le statut de la langue et par suite sur les capacités de cet enfant à s'intégrer dans l'école.

Que se passe-t-il lorsque l'enseignant se trouve face à une langue étrangère ? Celles qui sont valorisées par le système dominant (l'anglais par exemple) sont automatiquement considérées - même si le message énoncé par l'enfant n'a pas été compris - comme une richesse dont l'enfant est porteur. En revanche une langue dont la valeur est dépréciée par le système dominant sera - dans une situation d'incompréhension identique - perçue comme un handicap réduisant les possibilités de compréhension voire plus largement d'insertion de l'enfant dans l'école.

Il faut donc se méfier de ce qu'une trop grande focalisation sur la question de la langue elle-même, réduite à son aspect instrumental, ne masque, sinon ne devienne prétexte à laisser dans l'ombre les autres éléments socio-politiques (au sens large) en jeu dans la relation sociale enseignant/enfant immigré. Eléments dont dépendent au premier chef, les modalités selon lesquelles s'établit un rapport social, qui peut être de simple incompréhension, mais peut aussi conduire à une situation de marginalisation et de rejet.

Marie-Gabrielle PHILIPP : Absolument. Il faut néanmoins constater que parmi les causes alléguées comme productrices d'échec dans l'idéologie dominante de l'école, le facteur linguistique apparaît aujourd'hui moins important qu'à une époque où il était pensé comme déterminant unique. Il y a une évolution sur ce point même au niveau des instances de l'Education Nationale. Néanmoins faisons attention à cette espèce d'évacuation. En effet, il ressort de l'enquête sur les langues à l'intérieur et à l'extérieur de l'école que nous avons menée auprès de jeunes d'une S E S du 19 ème arrondissement, une grande conscience chez les jeunes des problèmes linguistiques. Une jeune fille antillaise notamment disait : "- J'aime bien parler créole, mais je ne le parle jamais avec ma mère. Je parle avec mes copains ; ma mère, quand je suis arrivée en France, m'a battue parce que je parlais créole. Et à la maison, on ne parlait plus que français". La question qu'on se pose aujourd'hui est : comment créer des situations éducatives faisant place aux références de l'enfant et, par là, réorienter les pratiques pédagogiques ?

Simone LUNDGREN-TURIAF : Il est évident que notre discussion renvoie à la problématique générale de l'enseignement du français à l'école, toutes classes et origines confondues. Par ailleurs, le français comme discipline d'enseignement n'est plus travaillé avec plaisir, n'est plus approprié par l'enfant comme instrument nécessaire à la communication, à l'appropriation de savoirs.

L'INTERCULTUREL : DIFFICULTES ET CONTRADICTIONS

Claude-Valentin MARIE : A propos de ces tentatives et du souci qu'elles manifestent de prendre en compte le référent socio-culturel et la langue maternelle de l'enfant, les choses sont, me semble -t-il, plus complexes

qu'il n'y paraît. Dans le cas des enfants antillais, est-il si évident pour les enseignants français de savoir à quoi "faire référence" surtout dans un cadre aussi académique que l'école ? D'autant plus que jusqu'à récemment (l'exemple de la jeune fille en porte témoignage) on observait au sein de la communauté d'origine qu'elle-même acceptait, intériorisait le statut dévalorisé de sa langue. Ce qui, du coup, contribuait à une mise à distance, à une non-reconnaissance de l'identité culturelle véhiculée par cette langue.

Il peut paraître étrange ou même paradoxal que pour faire de l'interculturel, on soit amené à donner à un ensemble de pratiques sociales, (langues, traditions, folklore, etc ..) le statut de "culture d'origine" alors même que ces pratiques ne seraient pas encore reconnues comme telles dans la conscience collective de la communauté à laquelle il est fait référence. On ne saurait donc trop souligner la *complexité d'une situation où une relation pédagogique nouvelle devrait s'élaborer dans le même temps où se contruit un univers socio-culturel autonome qui, enfin assumé comme tel par la communauté, servirait de référent à cette relation pédagogique.* On peut comprendre la difficulté des enseignants a se situer dans ce mouvement.

Dans le cas de l'enfant algérien par exemple, l'instituteur français peut (au moins illusoirement) se raccrocher à une culture mythique, à une sorte de référent général qui serait la culture arabe académique, ou encore à des traditions dont il a eu connaissance çà et là, et qui tiendraient lieu de culture d'origine. Dans le cas de l'enfant antillais, même les matériaux de ce type lui feraient défaut.

Même dans le cas de l'enfant algérien il y a une part d'illusion qui conduit à parler de référents mythiques, dans la mesure où la fameuse culture d'origine ainsi reconstituée, à laquelle se raccrocherait l'enseignant pour satisfaire les exigences de l'interculturel, a en vérité peu de chance de correspondre aux réalités concrètes vécues par l'enfant immigré d'origine maghrébine dans son milieu familial, pour la raison que ce n'est pas sa culture d'origine ni même celle de ses parents.

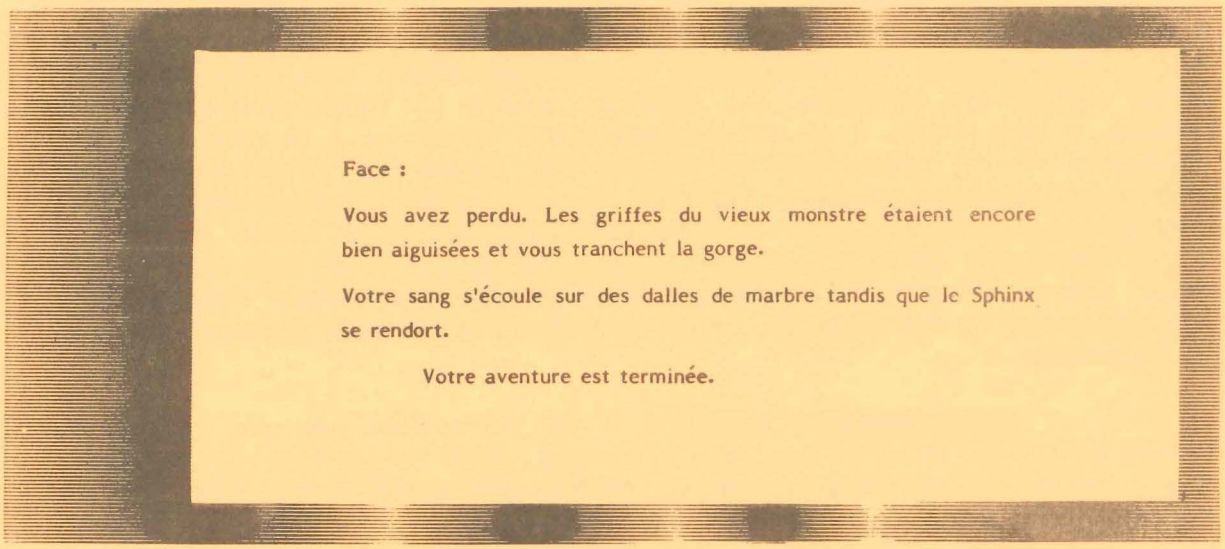
Simone LUNDGREN-TURIAF : Sans compter que de toutes façons, c'est conforté par la présence d'instituteurs étrangers, ELCO *, qui enseignent l'arabe classique.

Michel GIRAUD : Le problème de fond, à mon avis, est, en fait, celui des finalités de l'école. Le travail interculturel et la libre prise de parole de l'enfant par rapport à son univers de référence sont, dans l'idéal, de très bonnes choses a ceci près qu'on peut, quand même, se demander : à quoi sert l'école ? Est-ce à permettre à l'enfant de s'exprimer librement ou sert-elle - ce qui est, peut-être par déformation professionnelle, ma conviction - à l'intégrer à un système social très fortement stratifié, en le formant en vue d'une place déterminée dans ce système ? La mise en pratique de l'idéologie de la libre prise de parole, qui invite l'enfant à parler dans sa langue et par rapport à son univers de référence, laisse inchangés les standards, les normes culturelles et lingusitiques dominants à l'école. Si on n'y prend pas garde et si on ne remet pas en question le système de normes dominant, on risque - avec cette idéologie de renforcer la rigidité du système social et non de la démanteler. Le problème qui se pose en matière d'enseignement de la langue est le suivant : quel est le français efficace socialement ?

---

* Enseignants de Langue et Culture d'origine.

Le français efficace socialement, c'est peut-être et je dis bien peut-être, celui qu'on continue d'enseigner dans les hypokhâgnes d'Henri IV ou de Louis le Grand, car il ne faut pas se faire d'illusion, je ne vois pas, dans le système social actuel tel qu'il est structuré, de possibilité pour un enfant, mettons de la Courneuve, qu'il y ait une efficacité sociale de son français à lui.



Ce problème des finalités de l'école se retrouve également à propos de l'enseignement en créole, du créole. Par exemple, il se mène actuellement aux Seychelles, une réforme du système d'enseignement avec introduction du créole dans ce sytème. Cette réforme piétine dangereusement pour une raison simple et décisive : on introduit le créole comme langue d'enseignement; il prend une place très importante, à juste titre, dans le système éducatif seychellois mais, malgré les voeux pieux et les déclarations d'intention, il n'y a pas de reconnaissance - au plan officiel - de l'utilité sociale du créole dans la société seychelloise. Il n'est pas utilisé dans l'administration, la justice, les médias, le monde des affaires. Et donc, il se produit, en retour, un phénomène de rejet de l'introduction du créole à l'école, introduction perçue comme inutile".

Simone LUNDGREN-TURIAF : Aux Antilles où l'on essaie de faire à peu près la même chose, cela suscite les plus vives réactions et ce, à tous les niveaux de l'échelle sociale. Pourquoi ? Les gens de la campagne vous diront:"de toutes façons, ce n'est pas avec le créole qu'il deviendra médecin ". Or, il est vrai - que tout paysan, tout Martiniquais, veut que son fils devienne médecin !

Mais je voudrais revenir sur les pratiques pédagogiques, telle l'élaboration, à l'école du Port de Gennevilliers *, de livrets de lecture à partir d'entretiens auprès des parents sur l'histoire de leur émigration. Cette pratique crée une situation d'apprentissage plus motivante pour l'enfant que celle où il apprend à annôner des phrases dont il ne comprend ni les tenants ni les aboutissants.

---

* Cité de transit. Livrets élaborés dans le cadre de la recherche-action BELC 1982-85. VERS DES STRATEGIES INTERCULTURELLES (à paraître)

Marie-Gabrielle PHILIPP : Mais à quoi sert l'école ? S'agit-il de contribuer à l'insertion sociale par la transmission de normes, codes et valeurs dominantes ? Est-ce bien de cela dont aura besoin l'enfant dans la société de demain ? Par ailleurs, que faire de ceux dont il est porteur et qui ne sont pas soumis aux critères d'évaluation du système ? Ne se heurte-t-on pas là à un problème de normes. Prenons le cas de la norme linguistique : il se dessine actuellement une ouverture à travers la notion de communication, et le développement des recherches en sociolinguistique aux pratiques langagières réelles des individus, une attention portée au fonctionnement de ces langues, à leur statut, à la hiérarchisation des statuts et à la perception des incidences de ce phénomène. A travers ces études sur l'apprentissage des langues première ou seconde apparaît la nécessité de partir des pratiques langagières de l'enfant (- je ne parle pas seulement de la langue maternelle) si l'on vise à une efficacité sociale. Ne pourrait-on pas en ce sens faire bouger cette culture scolaire ? L'école ne pourrait-elle pas devenir aussi un lieu non seulement de transmission , mais aussi de production de pratiques sociales et culturelles ?

Claude-Valentin MARIE : Il ne me semble pas que ce soit de l'école qu'il faille attendre ces transformations. Elles ne peuvent résulter que d'une évolution socio-politique de la société dans laquelle se trouve plongée l'école. Faute d'une transformation des rapports sociaux au-delà de l'enceinte scolaire ne seront réellement armés que les élèves, qui sortant de l'école, auront acquis les instruments, les savoirs et les savoir-faire qui permettent d'affronter le système de sélection sociale de la société telle qu'elle est aujourd'hui.

Dans un tel contexte, ce qui est incontestablement le plus efficace est moins le français particulier du jeune de Seine Saint-Denis ou de la Courneuve, même s'il peut y exprimer son "vécu", que celui utilisé par l'élève d'hypokhagne des bons lycées parisiens. Ceci est une réalité.

LE CREOLE ET L'ECOLE

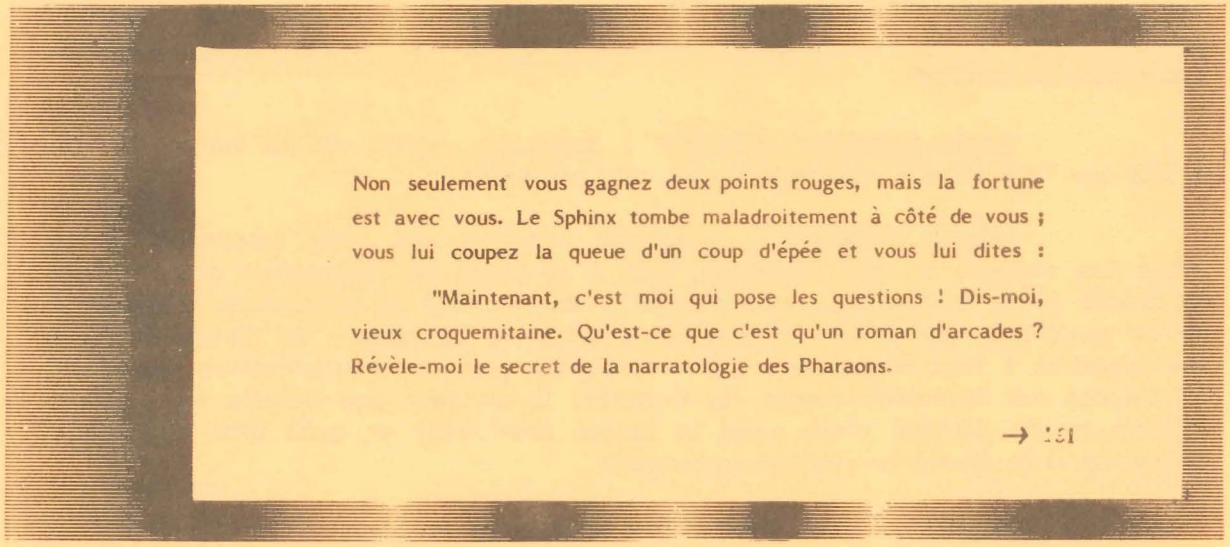
Un autre problème est de savoir si les pratiques langagières d'origine maternelle - en prenant pour exemple ici l'introduction du créole dans l'école aux Antilles - peuvent être un moyen de faciliter l'accès à un usage efficace de la langue française.

Une telle utilisation pédagogique du créole aurait alors une double finalité : d'une part, établir un rapport d'une langue à une autre qui permette le passage à - et une bonne appropriation de - la langue seconde en partant des réalités que l'enfant maîtriserait déjà mieux dans sa langue d'origine, d'autre part contribuer à une valorisation de ce qui s'exprime et de ce qui est vécu dans le milieu social et familial de l'enfant en reconnaissant à sa langue maternelle un véritable statut dans l'école. Auparavant, les brimades subies par les enfants qui parlaient le créole à l'école avaient pour conséquence un refoulement psychologique et un dénigrement non seulement de leur langue maternelle mais de ce que véhiculait cette langue.

Donc s'il est important que l'enfant exprime son "vécu" il faut, en même temps, qu'il puisse le traduire d'un usage pertinent du créole à un usage pertinent du français. Il faut à tout prix éviter la construction d'un système bâtard d'apprentissage d'un mauvais français à partir d'un mauvais créole.

Simone LUNDGREN-TURIAF : Il y aurait donc dichotomie entre une langue qui serait celle de l'expression, du vécu, et une langue qui serait l'instrument ouvrant l'accès à la promotion sociale ? Pour ma part je ne pense pas qu'il y ait une langue, le créole, qui permette le développement de la personne, et une langue, le français, qui permette le développement social.

Michel GIRAUD : Ce que nous disons a des implications pratiques sur la manière dont l'école devrait prendre en compte la langue et la culture de l'enfant, implications qu'il conviendrait maintenant d'analyser. Prenons l'exemple de ce qui se passe actuellement dans l'académie Antilles-Guyane : l'intro-



duction du créole dans l'enseignement public ne fait l'objet malgré les déclarations fracassantes du rectorat en la matière - que d'une seule expérience, au collège de Capesterre en Guadeloupe où il se fait des cours d'initiation au créole en 6è et 5è. C'est peu, et ne faire cette initiation qu'en 6è et 5è est bien tardif. Mais les seuls qui peuvent et veulent animer cette expérience, sont des professeurs du dit collège. On voit déjà les limites d'une réforme qui ne se donne pas les moyens de ses ambitions car elle ne veut pas heurter de front tout un ensemble de résistances, et s'en remet aux bonnes volontés existantes. Dans une académie où il y a des milliers d'enseignants, seules 3 personnes sont disposées à tenter l'expérience ! Que leur concède-t-on ? Une à deux heures d'option créole non alternative, qui très concrètement place l'enseignement du créole hors horaire scolaire : ceux qui le choisissent sont seuls à être en classe pendant que les copains restent chez eux ou jouent au ballon dans la cour. Au bout de trois mois, les élèves volontaires pour les cours de créole, se rendant compte qu'apprendre le créole peut être aussi aride, voire ennuyeux, qu'apprendre n'importe quelle langue, commencent à déserter ces cours. Non parce qu'ils n'ont pas envie de parler correctement le créole mais parce qu'ils n'ont pas envie d'être en en classe alors que leurs copains n'y sont pas. Donc, cette introduction

marginale d'une réforme aussi importante ne fait que renforcer la déprécia - tion du créole. C'est peut-être encore pire que lorsqu'on donnait des coups de règle sur les doigts de ceux qui parlaient créole en classe car c'est bien indiquer que le créole est perçu comme quelque chose de marginal. Si on décide une telle réforme, il faut se donner le moyen de son introduction massive, au niveau des apprentissages fondamentaux, et la rendre absolument obligatoire et non optionnelle, la faire avec des notes, des examens, etc ... et là, on revient à ce que disait Claude Marie. Que peut-on réformer du dedans de l'école ? *Demander que l'enseignement du créole soit massif, obligatoire, et ce, dès les apprentissages fondamentaux, présuppose une décision politique car cela remet fondamentalement en question le système.* Et même là, il ne faut pas se faire trop d'illusions, comme l'atteste l'expérience de la réforme éducative haïtienne en cours. Les enseignants qui mènent cette expérience font le raisonnement suivant : la scolarisation en français des enfants des milieux populaires ne sert strictement à rien. Elle conduit à un échec total, comme le disait Simone Lundgren. Mais ces enseignants ne se font pas d'illusions ; ils savent très bien - compte-tenu des conditions socio-politiques du pays - que cela n'ouvre qu'à l'apprentissage de métiers manuels. Dès lors, ils n'ont pas pour ambition de bouleverser la société haïtienne. Ils se disent : "plutôt que de faire perdre leur temps aux enfants, il vaut mieux qu'ils puissent apprendre un métier".

Marie-Gabrielle PHILIPP : Pourtant, partir de la langue et de la culture "maternelle" de l'enfant est une nécessité.

Michel GIRAUD : D'accord, mais il est aussi important qu'on initie les enfants au plus difficile, soit à la prise de conscience qu'à travers le créole et le français, ils ont affaire à des univers de références différents, et ce pour leur permettre - dans la mesure du possible - de jouer sur tous les registres à leur disposition. Ainsi lorsqu'on parle de la nécessaire ouverture de l'école sur l'environnement de l'enfant, il ne faut pas oublier que l'environnement du dominé c'est aussi la classe dominante et qu'il faut également apprendre aux élèves la culture dominante.

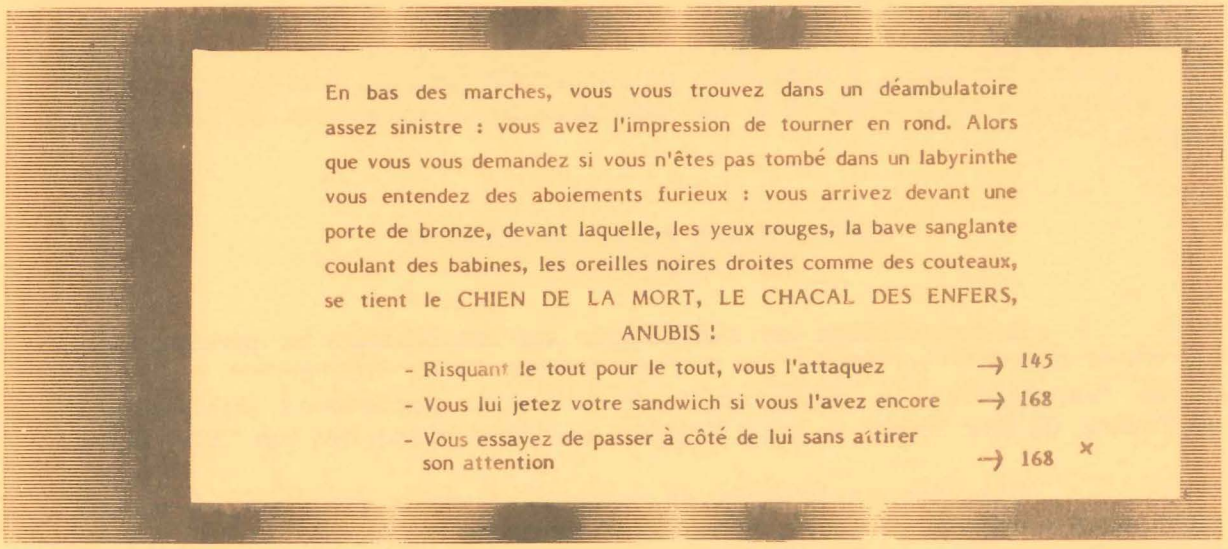
Enseigner aux petits prolétaires la culture prolétarienne ? Il me paraît préférable de leur enseigner la culture bourgeoise ou, plus exactement, à situer les cultures et de leur montrer pourquoi elles sont multiples.

Si on veut avancer, c'est évidemment dans cette perspective : chaque fois, il faut amener l'enfant à, simultanément, revaloriser son environnement social et sa pratique, à prendre ce qu'il y a dans les pratiques alternatives et lui faire comprendre pourquoi il y a de telles pratiques. Il ne me semble pas qu'à l'heure actuelle les enseignants soient formés à cela. C'est un problème énorme. Quoi qu'il en soit, il faut se rendre compte qu'il ne dépend pas du maître, ni de l'école, de déterminer quelles seront, en définitive, la langue et la culture <u>standards</u> dans la société ; il ne suffit pas de faire comprendre à un Antillais que le créole est une langue à part entière pour avoir contesté le statut objectif de langue dominée du créole. Ceci pose un problème important : celui de l'efficacité du militantisme pédagogique et de ses limites. C'est donc bien au-delà de l'école qu'en dernière instance les problèmes se jouent.

Claude-Valentin MARIE : L'échec scolaire, soulignons-le avec insistance, n'a pas pour cause unique le rejet de la langue maternelle et

la non-maîtrise de la langue d'usage de l'école. Ces questions de langue viennent s'ajouter ou plutôt surdéterminer un faisceau de causes d'ordre différent.

Ainsi avons-nous passé sous silence les difficultés liées dans la dernière décennie à un recrutement massif de maîtres sans véritable formation, à quoi s'ajoute l'absence de moyens pédagogiques adaptés et à hauteur des besoins, pour faire face à une démocratisation de l'école, c'est-à-dire à son ouverture à une masse d'enfants qui, au regard des normes de l'école, sont inégaux du point de vue de leur capital social de départ. Il convient donc de se garder des illusions du militantisme pur et dur sur le thème de l'utilisation du créole à l'école et ne pas brandir cette solution comme la panacée. Dans le contexte actuel des Antilles, la réussite d'une telle expérience requiert d'avoir, au minimum, la capacité et les moyens politiques de la faire connaître et valoir auprès des classes populaires, les premières concernées, et parallèlement, l'assurance d'une mise à disposition de moyens matériels et pédagogiques adaptés et suffisants. Dans cette affaire, il est sans conteste demandé un sens plus grand des responsabilités, c'est-à-dire, plus de travail, de compétence, de sérieux, de persévérance aux partisans de l'introduction du créole à l'école qu'aux opposants. Car le retentissement d'un éventuel échec des premiers multiplierait par dix ou par cent l'impact du discours de dénigrement des seconds. Introduire le créole à l'école sans l'imposer, par ailleurs, comme langue d'usage dans les administrations, les tribunaux, les médias, etc, est un leurre comme en témoigne l'exemple seychellois que je rappelais tout à l'heure. Et les gens le savent. Ils disent : "Quand mon fils va aller au tribunal, dans quelle langue va-t-on lui parler ?



Demander un emploi dans l'Administration, dans quelle langue va-t-on lui répondre ?" (aux Seychelles, le titre des formulaires administratifs est écrit en créole mais les questions continuent d'être rédigées en français !). Cette parole des parents n'est pas - contrairement à une idée reçue dans les milieux de "gauche" antillais - un symptôme d'aliénation mais traduit une claire perception d'une réalité sociale inégalitaire. Ils interdisent à leurs enfants de parler le créole mais ils le parlent entre eux. Pour eux, il n'y a pas là de contradiction. Ils aiment le créole, le créole est leur langue. Ils n'ont pas pas de problème avec le créole ; ils veulent simplement que leurs enfants

apprennent à parler correctement le français parce que celui-ci est la langue socialement dominante.

Par ailleurs,n'est pas résolue la difficulté de passer d'une langue orale à une langue écrite en vue de l'enseigner - passage qui ne se réduit pas à une simple transcription -, car il n'est pas vrai qu'il y a déjà tout dans le créole pour son instrumentalisation en langue écrite.

Claude-Valentin MARIE : Nous avons probablement à repenser les instruments qui nous servent à appréhender la réalité sociale et à définir les moyens permettant de la transformer. J'avoue personnellement une grande gêne sur ce point tant j'ai le sentiment que nos cadres et nos schémas préétablis d'analyse ne sont plus adéquats à rendre compte des dynamiques sociales en cours.

Dans les sociétés auxquelles nous avons ici fait référence, la France et les Antilles, on peut se demander si les plus défavorisés socialement aspirent à un bouleversement radical de ce type de société et à une remise en cause de l'ensemble de leurs valeurs dominantes. N'auraient-ils pas, à partir d'une claire perception des inégalités dont ils pâtissent, un projet plus pragmatique de promotion sociale, entendue comme possibilité de s'approprier des biens culturels et matériels produits par ce type de société, et auxquels actuellement leur condition sociale leur interdit l'accès ?

N'y aurait-il pas quelque illusion, voire quelque danger à vouloir plus qu'eux-mêmes, les enfermer dans ce que l'on croît être leur culture avec la prétention de leur en faire découvrir la vraie valeur, si parallèlement, ne leur étaient pas offerts (avec la même détermination) les moyens de maîtriser les instruments opérationnels de la culture dominante ? Danger, car on contribuerait ainsi, à l'encontre de l'intention initiale, à la marginalisation des populations concernées et à une dévalorisation à leurs yeux de leur propre culture.

DIFFERENCE ET LEGITIMATION DE L'INEGALITE

Il conviendrait de s'interroger sur les discours et pratiques plus ou moins officiels qui depuis la fin des années 70 se préoccupent d'un côté, de la "sauvegarde des différences" de certaines populations étrangères et de l'autre, de leur retour au pays d'origine en raison même des ces "différences".

Que vise ici le souci de reconnaître et de préserver la "spécificité" sinon à enfermer l'Autre, "l'Etranger" dans une "Différence" lui interdisant tout accès réel à la société dans laquelle il vit.

Si ces pratiques et cette idéologie, qui ne cessent sous des formes diverses de se développer, doivent être combattues c'est parce qu'elles conduisent à une "ghettoïsation de l'esprit" pire que les ghettos urbains que dénoncent les mêmes forces politiques et que, du coup, elles conditionnent, pour une part importante, les modalités d'insertion sociale des populations concernées, c'est-à-dire la place qui doit leur être faite dans la société.

Le Sphinx se met à pleurer à chaudes larmes.

A part les devinettes, je ne sais pas grand chose, mon bon monsieur. Je n'ai jamais entendu parler de roman d'arcades. A moins qu'il n'y ait un rapport avec les jeux d'arcades mais ce n'est pas nous qui avons inventé cela. Ce sont les Anglais, je crois, parce que sur la jetée de Brighton, il y a des espèces d'arcades orientales sur lesquelles s'abritent des marchands de nougats et des boutiques de jeux : appareils à sous, billards électriques, loteries, jeux vidéo ; ou encore les Américains qui appellent Arcade un passage commercial : c'est souvent dans ces endroits qu'il y a des jeux du même genre.

- Vous brutalisez le Sphinx pour qu'il continue → 164

Ainsi, n'est jamais marqué comme plus "différent" que celui qu'une distance sociale infranchissable devrait séparer de moi et qui, pourtant est en voie de me ressembler ; cette transgression recouvrant à terme la menace de faire de lui mon concurrent.

C'est cela qui est refusé aujourd'hui aux immigrés : le droit d'accès, le droit de franchir une ligne de partage qui ferait d'eux de véritables et de légitimes concurrents.

Souvent je me demande si la décision de suspendre l'immigration prise en 1974 (et vécue par l'opinion comme une fermeture des frontières) et notamment les discours officiels qui ne cessent depuis de la confirmer et d'assurer que des contrôles toujours plus sévères soient effectués, je me demande si la principale réalité de ces mesures et de ces discours ne seraient pas leur fonction symbolique.

On y trouverait cette idée d'une étanchéité possible des frontières qui telle une ligne Maginot protègerait l'espace géographique national de l'invasion des "Barbaresques" des temps modernes que sont les candidats à l'immigration encore à l'extérieur ; mais qui fonctionnerait aussi dans l'imaginaire collectif comme la métaphore d'une ligne de partage qui, à l'intérieur même de l'espace social national, devrait aussi contribuer à maintenir "à distance" l'immigré qui s'y trouve.

Dans l'imaginaire collectif, il s'agirait au fond d'une seule et même frontière qui pourrait être tour à tour géographique, juridique, morale, sociale, culturelle voire ethnique en deçà de laquelle pourraient être maintenus à volonté, (en arguant de "leur différence" sur un point particulier ou tous à la fois) aussi bien le candidat à l'immigration encore hors du territoire que l'immigré déjà à l'intérieur. Dans cet imaginaire collectif, l'un et l'autre (l'immigré potentiel et l'immigré effectif) constitueraient donc une seule et même figure sociale dont les contours seraient modelés par l'usage en vigueur dans les discours idéologiques dominants des notions de "différence" et de "légitimité". L'immigré serait ainsi celui à qui l'on peut, à tout instant contester la "légitimité, à jouir d'un droit, en arguant de sa "différence".

Réciproquement, on pourrait dire que c'est parce qu'ils admettent (plus ou moins consciemment) l'idée d'un partage social fondé sur cette notion de "différence", que les défenseurs les mieux intentionnés des immigrés n'en finissent

pas de rechercher "une légitimité extrinsèque" à toute revendication formulée ou à tout droit réclamé par ces derniers : y compris le droit de pleine jouissance du droit commun .

La dynamique socio-politique de l'immigration se nouerait ainsi autour d'un rapport apparemment antinomique entre "différence" et "légitimité". Si le problème de l'immigration (entendons précisément : ici les travailleurs étrangers et leur famille admis *régulièrement* à séjourner en France) se pose aujourd'hui en termes aussi vifs est-ce réellement comme on tente de le faire croire parce qu'en raison de leur différence, ils ne s'intègrent pas ? Rien ne paraît moins sûr. C'est plutôt au contraire, et paradoxalement, parce qu'ils s'intègrent (c'est-à-dire, qu'ils s'efforcent de franchir la ligne de démarcation, "qu'ils dépassent les bornes" qu'ils posent un problème. S'intégrer cela veut dire avoir, par expérience, une perception suffisamment claire de l'intérêt stratégique de certaines normes et valeurs de la société dans laquelle on vit, de certains instruments opérationnels de la culture dominante, pour vouloir se les approprier et, ce faisant, transgresser sa condition d'immigré, c'est-à-dire subvertir l'idée d'une exclusion sociale fondée sur la "différence".

Si les immigrés (on devrait dire "certains immigrés") dérangent aujourd'hui ce n'est pas parce qu'ils sont des plus en plus nombreux à "prendre la place de ..." comme on l'entend souvent, mais plutôt parce qu'ils sont de plus en plus nombreux à réclamer *"une vraie place comme ..."*. Tantqu'ils ne réclamaient pas une *vraie* place et qu'ainsi ils restaient dans les limites que garantissait leur invisibilité sociale. (c'est-à-dire en deçà de "la frontière"), ils pouvaient être ce qu'ils voulaient y compris des objets exotiques. Mais dès lors qu'un immigré prétend affirmer : "J'existe *ici* réellement et totalement, et *"comme vous"* je veux aussi un travail normal" ; "comme vous", je veux des conditions normales de logement ; comme vous "je veux une scolarisation normale" pour mes enfants ..." alors il pose un problème.

Et on n'a jamais tant voulu, que depuis ce moment là, lui signifier sa "différence" ou sa "spécificité" ; et surtout lui montrer que cette "différence" (il faut entendre "infériorité") justifie une gestion différenciée (il faut entendre "au rabais") ; et qu'enfin cette différence rend illégitime toute prétention à ce qu'il en soit autrement. C'est en ce sens que les **notions de "spécificité" et de "différences" sont ambiguës** et cela on ne peut l'ignorer. La gageure est de ne pas oublier non plus, dans le même temps, qu'en dépit de cette utilisation perverse, **ces notions expriment aussi** une autre réalité : d'abord **la détermination** d'une majorité de plus en plus forte d'immigrés **à affirmer leur volonté d'intégration** tout en faisant admettre, parallèlement, que cette volonté n'exclut pas leur **prétention** à être reconnus et acceptés dans ce qu'ils sont ; ensuite **leur aspiration,** par là même, à **enrichir de leur patrimoine cette société** dans laquelle ils vivent et travaillent et **qui,** aujourd'hui **est aussi la leur.**

Cette détermination, cette prétention et cette aspiration réclament un large soutien : elles constituent probablement les tentatives les mieux adaptées à subvertir la fausse antinomie entre "différence" et "légitimité.

Marie-Gabrielle PHILIPP

Dimensions interculturelles dans la classe de langue

L'enseignement de la civilisation dans le contexte du F.L.E. se trouve directement interpellé par une interrogation sur la pratique didactique de l'interculturel. Reste à savoir en quels termes et selon quelles modalités pédagogiques. Nous proposons ici quelques éléments de réflexion prenant en compte ce qui relève de l'identité de l'élève, des modes d'observation des faits culturels et de description du monde social, des contraintes idéologiques des systèmes éducatifs.

En effet, il importe de souligner que le savoir exigé à l'école constitue une forme particulière de la culture. L'école diffuse des modèles culturels dominants qui, dans notre esprit, ne peuvent être confondus avec l'ensemble des comportements et des systèmes des valeurs qui caractérisent une communauté culturelle. L'école est ainsi définie comme l'instance qui choisit, valorise certains contenus à enseigner et construit une vision du monde. A travers la classe de langue, l'école inculque un certain type de savoir, tant sur la culture maternelle de l'élève que sur la culture étrangère dont il apprend la langue. Dans le contexte idéologique du système éducatif de l'élève, les valeurs en cours dans la culture maternelle de l'élève, celles en cours dans la culture étrangère peuvent être exclusives l'une de l'autre. Comment rendre compte du mode de vie de la femme française lorsque les valeurs occidentales sont à ce sujet, dans certains pays, en conflit ouvert avec les valeurs religieu-

(*) Conférence prononcée dans le cadre du 6ème Congrès de la Fédération Internationale de Professeurs de Français. Québec 15- 20 Juillet 1984.

- Mais les romans d'arcades ?

- "Je n'en sais rien, Monsieur, si ce n'est qu'on appelle assez couramment aujourd'hui jeux d'arcades les jeux vidéo.

On dit bien roman de gare, pourquoi pas roman d'arcades... ? Un roman d'arcades est peut-être une petite histoire programmée, agressivement infantile et kitsch, comme ces aventures arborescentes que l'on propose dans certains jeux vidéo récents...

Tout ça vaut-il nos vieux mythes, je me le demande... !"

Ce Sphinx pleurnicheur commence à vous énerver : et la narratologie des Pharaons ?

→ 166

ses nationales ? Quels sont les contenus culturels enseignés lorsqu'un jeune pays, à la recherche d'une identité nationale encore fragile, enseigne la langue d'un pays par lequel il a été colonisé ? Les réponses didactiques sont diversifiées mais il convient de remarquer que la priorité, dans les cas cités, est toujours accordée aux valeurs culturelles légitimes dans la culture de l'élève aux dépens de celles qui ont cours dans la culture étrangère.

Il serait illusoire de penser que les répercussions didactiques d'une démarche interculturelle peuvent faire l'économie de la relation culture dominante/culture dominée en postulant la transparence des rapports entre cultures différentes. Les rapports sociaux ne sont pas sereins et ne le seront pas, même dans la classe. L'école est le lieu de socialisation où l'élève acquiert une information sur les réalités économiques, historiques, géographiques, linguistiques, religieuses, etc ... de son pays, éléments de son identité nationale. La classe de langue peut être le lieu d'une contradiction plus ou moins aiguë entre deux formes de savoir scolaire : celui en vigueur dans le pays de l'élève et celui en vigueur dans la culture étrangère.

Comment répondre à la demande immédiate des élèves : "qu'est-ce qui fait qu'un Français est différent de moi ?" ou dans le meilleur des cas, "qu'est-ce qui me différencie d'un francophone" ?. Ce type de questionnement induit le dénombrement, le recensement de contenus culturels spécifiques, se situant ainsi dans la tradition du savoir scolaire. Marqué par l'accumulation, l'addition, la thésaurisation des connaissances, ce savoir invoqué renvoie à une vision sécurisante du système culturel étranger, défini implicitement comme un ensemble clos de données que l'on peut s'approprier au travers de l'institution scolaire. Mais cette approche rend-elle compte de la réalité de la communication sociale ?

Cette conception du savoir nécessaire pour communiquer avec les membres d'une culture étrangère tend à sous-estimer la complexité des phénomènes qui rendent solidaires les membres d'une même communauté culturelle. Le savoir social qui circule au sein d'un groupe est exigé sans jamais être explicité. A travers la somme des implicites qu'il véhicule, le groupe manifeste et éprouve à tout moment la vigueur de sa cohésion. La complexité s'établit par ce plaisir quotidien et jamais émoussé d'être compris à demi-mot : ainsi, la compétence culturelle du natif se manifeste par un savoir social qui se dérobe dans l'immédiat mais qui a pourtant son sens et son ordre. Ce n'est pas le savoir constitué et disponible de l'école qui est ici en jeu, mais l'énorme travail social qui traverse la vie quotidienne, l'insignifiance apparente des interactions, l'expérience tacite que chaque membre a des valeurs de sa communauté. Pour l'étranger, ces références restent inertes : faites de pure contingence, agrégats inexpliqués de données discontinues, elles ne dessinent qu'un paysage sans relief où chaque objet, chaque évènement, chaque discours ne signifie que lui-même et n'ouvre sur aucun champ de possibles. L'implicite soude l'homogénéité d'un groupe socio-culturel et repousse à sa périphérie ceux qui n'y adhèrent pas. Là, se décide l'appartenance ou l'exclusion d'un individu vis à vis d'un groupe.

Le savoir en jeu dans une communauté culturelle n'est pas de l'ordre de la vérité, de l'assertion définitive. Ainsi, le fait de proposer en classe de langue étrangère, telle pratique, tel objet comme étant spécifiquement français renvoie davantage aux références de l'enseignant (ou de l'auteur du manuel et du groupe socio-culturel auquel il appartient) qu'à une tentative de description dont les conditions garantissant l'objectivité seraient établies. L'activité de description est elle-même suspecte dans la mesure où elle donne la réalité étrangère comme un ensemble qui se donne à voir de l'extérieur, dans la mesure où elle escamote l'interrogation suivante : qui peut légitimement parler au nom de tous les membres d'une culture et même d'un sous-groupe culturel ?

Comment fonctionnent les outils didactiques qui assument explicitement une fonction d'information culturelle à partir d'une langue étrangère ? Des éléments de réponse peuvent être obtenus en les soumettant au questionnement suivant :

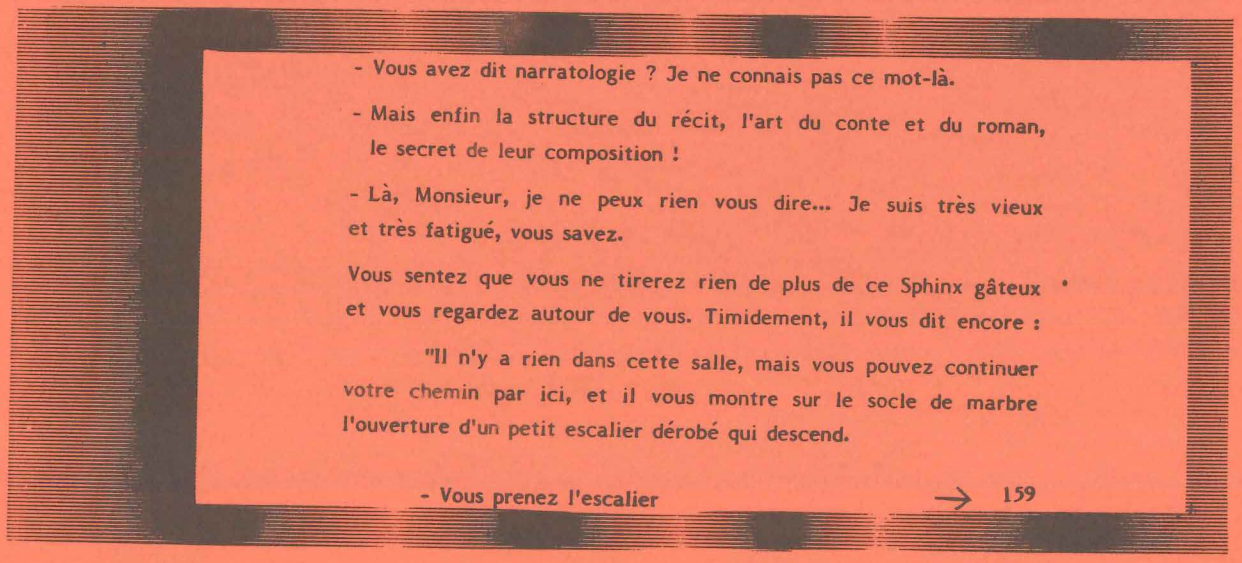
- la culture étrangère est-elle saisie d'emblée à travers un cadre national, c'est-à-dire comme un ensemble de traits que partage une population homogène, circonscrite selon des critères historiques et politiques ?
- la culture étrangère est-elle appréhendée en interposant le filtre des valeurs nationales de la culture maternelle de l'élève ?
- le fait social est-il abordé sur la base de données quantitatives, valorisant une information sur les grands dispositifs sociaux (médias, institutions politiques et administratives ...), sur les classes sociales, sur les classes d'âge, proposant un savoir panoramique sur la société, une vision d'ensemble valorisant les discours à longue portée ?
- le fait social est-il, au contraire examiné à travers une démarche qualitative et appréhendé à travers des micro-

pratiques (celles d'une famille, d'une localité ...) qui éclairent l'acteur social en tant que sujet individuel ou membre de sous-groupes socio-culturels qui relativisent d'emblée les discours qu'il tient ?

- à qui donne-t-on la parole pour parler d'une culture ? Au natif ? A l'étranger ? A ceux qui savent "ce que parler veut dire" et dont le discours s'impose comme valeur absolue ? Le matériel didactique livre-t-il à la fois une interprétation des faits socio-culturels et les éléments qui permettent de la situer socialement ?

Dans l'enseignement de la civilisation d'une culture étrangère, la dimension culturelle peut s'affirmer à travers une démarche de connaissance qui repose sur un savoir-faire interprétatif sans s'en remettre exclusivement à la constitution d'un répertoire figé de références culturelles. Sauf cas particulier (biculturalisme notamment), la compétence culturelle de l'étranger si avancée soit-elle se démarque de celle du natif sur deux points : l'apprentissage en milieu scolaire ne peut reproduire le parcours de socialisation qu'a suivi tout natif et qui en fait un sujet préadapté aux situations auxquelles il a à se confronter. L'étranger doit donc s'approprier en contexte scolaire les références qui seront exigées de lui au cours de toute interaction sociale. Mais il doit simultanément être entraîné aux risques que comporte toute opération d'interprétation, toujours frappée d'incertitude, toujours susceptible d'engendrer un malentendu, toujours conduite à partir d'un calcul estimatif et donc toujours placée sous le signe de l'aléatoire.

L'étranger bénéficie d'un point de vue privilégié sur la culture étrangère dans la mesure où, par le jeu réciproque des cultures maternelles et étrangères, il est placé de fait dans une situation de relativité. L'apprentissage en milieu scolaire peut permettre de donner des outils d'analyse et de distanciation des préjugés, permettant d'objectiver le rapport entre la culture enseignée et la culture maternelle. Quelques mesures concrètes



concernant les supports utilisés en classe devraient aider l'élève d'une culture donnée à mettre en question son expérience singulière du monde, à ne pas universaliser ce qui est culturellement donné :

- en règle générale, plus un document est contextualisé, plus il offre de prise à la relativisation. Mais pourquoi ne pas profiter des apports d'autres cultures (celles d'enfants présents dans la classe ou dans l'école, celles des pays voisins) pour faire émerger les implicites présents dans la culture maternelle et étrangère ? (1).

- des espaces de sens fortement connotés, (hygiène, pratiques amoureuses ou alimentaires, conflits politiques et historiques, relations avec la mort) sont le refuge de préjugés tenaces. Faut-il les exclure de la classe de langue, en tant qu'objets de connaissance non validés dans le contexte scolaire, alors que l'implicite y circule de façon particulièrement dense ?
- enfin ne peut-on concevoir la classe de langue comme un lieu de réflexion sur le fonctionnement de la culture maternelle ? Non seulement la culture étrangère y est examinée mais elle peut servir de déclencheur à un travail de construction de l'identité de l'élève (2).

Ces productions définissent le savoir opératoire en culture étrangère en termes d'objectivation des rapports entre cultures étrangère et maternelle, en termes de démarche plutôt que de savoirs thésaurisés, en termes d'aptitude à l'interprétation de faits culturels face à ce qui ne serait qu'un projet de description.

Geneviève ZARATE

---

(1) Des propositions allant dans ce sens sont présentées dans l'ensemble pédagogique "Ma ville, celles des autres", pour mettre à jour les représentations de l'espace urbain et social. Troutot M., et Zarate G., Paris : BELC, 1985. - Doc.dactylographié et cassette.

(2) Nous proposons un exemple précis in : Les amis de Sèvres - Cuisine et Culture, n° 114 - 1984, pp. 44 à 50.

Pendant qu'Anubis se jette sur votre sandwich pour l'avaler, vous atteignez d'un bond la porte de bronze, vous la franchissez et vous la refermez derrière vous.

→ 168 xx

x

Anubis en a vu d'autres ; au moment où vous ouvrez la porte de bronze, il vous mord le mollet ; la douleur est atroce mais vous arrivez à passer la porte et à la refermer juste au moment où le chacal enragé allait cette fois vous sauter à la gorge.

Vous l'avez échappé belle mais vous avez perdu deux points bleus.

→ 168 xx

xx

La porte de bronze s'est refermée derrière vous. Vous vous trouvez dans une étroite cabine vitrée parcourue de vibrations.

Sur une des parois deux boutons noirs avec pour toute indication une flèche rouge indiquant la montée et la descente.

Vous comprenez que vous êtes dans un ascenseur et vous appuyez

- sur descente → 170
- sur montée → 171

Stages et Missions 1983

I - A L'ETRANGER

9-13 janvier	ESPAGNE Madrid	Lancement en Espagne d'un concours de romans policiers (Enigme 83)	F. DEBYSER
18-19 janvier	LUXEMBOURG Luxembourg	Méthodologie : formation annuelle de professeurs-stagiaires du Centre Universitaire du Luxembourg.	J.M. CARE
24-29 janvier	IRLANDE Dublin Galway	Elaboration de systèmes d'évaluation. (Journées pédagogiques pour professeurs irlandais)	J.C. MOTHE
30 janv.-5 févr.	R.F.A. Münich Gars-sur-Inn	Préparation, avec les participants, à un stage d'observation de l'environnement. (Stage pour professeurs des lycées bavarois)	G. ZARATE
7-12 février	VENEZUELA Caracas	Animation d'un atelier dans le cadre des quatrième SEDIFRALE :"les techniques de créativité dans l'enseignement des langues"	J.M. CARE
8-10 février	BELGIQUE Anvers	Evaluation des compétences de communication. (Stage à l'Université Catholique d'Anvers)	J.C. MOTHE
10-23 février	MOZAMBIQUE Maputo	Analyse de matériel pédagogique pour le F.L.E.	M. DAROT
13-23 février	ITALIE Pavie - Vincenza Feltre Trévise	Créativité et techniques d'expression. Intervention dans le cadre des programmes PSLS.	J.M. CARE
13-27 février	LIBAN Beyrouth	Documentation auprès du B.A.L. de Beyrouth.	F. de CHARNACE
14-24 février	ITALIE Gênes - Milan Bologne - Rome - Bari	Exploitation de documents authentiques télévisuels pour la classe de langue. (Stages pour professeurs italiens)	C. COMPTE

16 février - 3 mars	GUINEE Conakry	Formation de concepteurs et mise au point de manuel.	M.J. CAPELLE
23 février	ITALIE	Le français langue africaine. (Conférence à l'Ecole Supérieure de langues modernes pour interprètes et traducteurs)	J. DAVID
28 févr.-4 mars	BELGIQUE Gand Anvers	Enseignement de la littérature en F.L.E. (Stages pour professeurs belges)	D. BERTRAND
1er - 2 mars	LUXEMBOURG Luxembourg	Méthodologie. Formation annuelle des professeurs-stagiaires du Centre Universitaire du Luxembourg.	J.M. CARE
1er -2 mars	ESPAGNE Barcelone	Production et exploitation de documents vidéo.	M. MAURICE
4 - 6 mars	LIBERIA Monrovia	Présentation de la méthode CONTACTS.	M.J. CAPELLE
11 - 15 mars	CANADA Ottawa	Les tests de savoir-faire en langue seconde par l'apprenant.	J.C. MOTHE
15 - 26 mars	LIBAN Beyrouth	Méthodologie. Techniques d'expression. (Stage pour professeurs orienteurs des 1er et 2ème cycle de l'enseignement secondaire).	J.M. CARE
21 - 26 mars	ESPAGNE Valence	Communication et techniques de communication. (Journées pédagogiques à l'Université de Valence)	J. MOUCHON

Vous n'avez pas cessé de descendre depuis votre entrée dans la pyramide... et Anubis n'est-il pas le gardien des enfers ? C'est donc là que vous vouliez aller !

L'ascenseur vous y emporte vertigineusement. Vous n'en remonterez plus.

- Votre aventure est terminée.

19 - 23 avril	ESPAGNE Sitges	Colloque de l'AUPELF sur les médias et l'enseignement : "La représentation des médias (presse, radio, télévision) comme auxiliaire didactique".	J.L. MALANDAIN
21 - 23 avril	PAYS-BAS Amsterdam	Evaluation. (Journées pédagogiques pour professeurs hollandais)	J.C. MOTHE
28 mars - 1er avril	NIGERIA Lagos	Présentation de "Contacts III". (Rencontres pédagogiques de Lagos)	M.J. CAPELLE
21 - 29 avril	R.F.A. Cologne Heidelberg Dusseldorf Wuppertal Detmold	Approche du texte littéraire au niveau 2. (Journées pédagogiques pour professeurs allemands de Rhénanie-Palatinat)	D. BERTRAND

L'ascenseur s'ébranle, monte de plus en plus vite, une lueur pâle commence à remplir la cabine. On dirait... Mais oui, c'est la lumière du jour !

→ 171 *

*

Mais oui, c'est bien la lumière du jour : le sommet de la pyramide est constituée de plaques de verre transparentes. L'ascenseur s'arrête. Vous sortez : Incroyable, vous vous trouvez dans la pyramide de verre de la cour du Louvre !

- Vous avez le papyrus du scribe accroupi ? Dans ce cas vous faites un tour au Département des Antiquités Egyptiennes pour demander qu'on vous le traduise.

→ 172

- Vous n'avez pas de papyrus : vous vous dirigez vers la sortie.

→ 173

11 mai	BELGIQUE Gand	Conférence à l'Université de Gand.	F. DEBYSER
24 mai - 5 juin	R.F.A. Munich	Civilisation. (Stage pour professeurs de Münich)	G. ZARATE
6 - 11 juin	MAROC	Stage pour inspecteurs marocains de l'enseignement secondaire.	F. DEBYSER
		Rencontre nationale de responsables des C.P.R.	J. MOUCHON
6 - 15 juin	ISLANDE Reykjavik	Méthodologie. (Stage pour professeurs islandais)	J. DAVID
12 - 19 juin	ARGENTINE Buenos-Aires	Biennale des Alliances Françaises.	F. DEBYSER
25 juillet - 31 août	BENIN Cotonou	Direction pédagogique des cours de langue française pour les étudiants Nigérians du CE.BE.LA.E. (Université du Bénin)	J. DAVID
5-9 septembre	R.F.A. Münich	Exploitation de documents recueillis au cours d'un stage d'observation de l'environnement (Stage pour professeurs de lycées bavarois)	G. ZARATE
5-12 septembre	SUEDE Stockholm Lünd Göteborg Umea	Journées pédagogiques dans le cadre de la campagne de du français organisée en Suède du 5 au 15 sept.	J.M. CARE
17-19 septembre	G. B. Londres	Projet "Contextes de l'Education interculturelle"	M.G. PHILIPP

Vous avez de la chance : vous tombez justement sur le conservateur, un ami à vous, excellent égyptologue. Il jette un coup d'oeil au papyrus.

"Alors que dit ce texte ?"

Il hausse les épaules.

"Boff ! C'est l'histoire de Sinouhé l'Egyptien, XIIe dynastie."

Mais alors... ?

"Vous vous êtes fait avoir ; tout le monde connaît ça : on vous a refilé une copie moderne du papyrus de la bibliothèque de Berlin, ça ne vaut pas plus de cinquante francs."

- Vous rentrez chez vous à pied → 173 ×

en métro → 174 ×

Alors que vous êtes sur le point de sortir, la dame du vestiaire vous appelle :

Vous n'oubliez rien, Monsieur ?

- Vous avez sur vous le jeton que vous a donné le scribe accroupi, vous le lui donnez → 174

- Vous lui dites que vous n'avez rien et vous sortez. Vous allez prendre le métro à la station Pyramides pour rentrer chez vous. → 174 ×

26-30 septembre	ESPAGNE Tolède	Colloque de l'Université Castilla-La-Manche sur la méthodologie du FLE et Espagnol langue étrangère.	F. DEBYSER
30 septembre - 2 octobre	R.F.A. Münich	Utilisation de documents authentiques sonores. (Stage du B.V.V.)	F. DEBYSER
24-26 octobre	BELGIQUE Anvers	Les documents authentiques (imprimés, sonores ou animés) dans l'enseignement professionnel.	J.L. MALANDAIN
24-26 octobre	R.F.A. Heidelberg Dillingen Münich	Pédagogie de la grammaire. (Stages pour professeurs de Lycées et Universités Populaires)	M.J. CAPELLE

×

Vous êtes un peu déçu : vous n'avez pas accompli votre mission... mais vous êtes sain et sauf, c'est l'essentiel. Et puis l'idée vous est venue d'écrire votre aventure. Vous allez appeler ça La pyramide truquée...

Après une hésitation, vous ajoutez comme sous-titre : roman d'arcades initiatique.

Elle vous tend un vieil imperméable que vous prenez sous le bras. Vous allez prendre le métro à la station Pyramides pour rentrer chez vous.

174 ×

28-29 octobre	ITALIE Trieste	Table ronde à l'Ecole Supérieure de langues modernes :"Dimensions linguistiques et distances culturelles dans l'interaction sociale et politique". Communication :"Le français en Afrique : langue de colonisation, langue de la décolonisation, langue africaine.	J. DAVID
28-29 octobre	PAYS-BAS Amsterdam	L'enseignement de la civilisation : problématiques. (Journées de réflexion pour professeurs néerlandais des universités et de l'enseignement secondaire)	G. ZARATE
9-11 novembre	R.F.A. Berlin	Créativité et chanson. Séminaire au programme de l'opération chanson.	J.M. CARE

×

A la station Pyramides, vous vous rendez compte que vous n'avez pas de ticket de métro. Vous décidez pour une fois de sauter le tourniquet.

Mais derrière, un employé en blouse grise, à l'air sournois, vous barre le chemin et vous dresse contravention. A ses canines jaunies, vous reconnaissez le contrôleur du local de jeux.

- Vous filez en courant vers le métro → 175
- Vous l'affrontez avec votre épée → 177

13-23 novembre	ALGERIE Alger	Séminaire "L'exploitation de récits et textes dans les 1ères années d'apprentissage" à l'Institut de Linguistique et de Didactique.	D. BERTRAND
20-27 novembre	MAROC Marrakech Rabat	Formation de matériel d'évaluation pour la BEFRA. Formation d'attachés linguistiques.	J.C. MOTHE
28 novembre - 13 décembre	MARTINIQUE Fort de France GUADELOUPE Pointe à Pitre GUYANE Cayenne	Séminaires de réflexion pour les équipes pédagogiques des 3 D.O.M. - Méthodologie du FLE - L'image - La communication. dans la classe.	J. MOUCHON
30 novembre - 2 décembre	DANEMARK Copenhague Aarhus	Jeux et communication, techniques d'expression et d'animation. (Conférences et ateliers à l'Université d'Aarhus et à l'Institut Français de Copenhague)	J.M. CARE
4-10 décembre	HONGRIE Budapest	Evaluation en F.L.E. (Stage pour professeurs hongrois)	J.C. MOTHE
12-16 décembre	PORTUGAL Lisbonne	Communication et énonciation	H. PORTINE

II - EN FRANCE

14-15 janvier	VICHY	Colloque sur "Le non-linguistique dans la communication" au C.A.V.I.L.A.M.	J. MOUCHON
18-20 janvier	STRASBOURG	Développement éducatif et composante interculturelle (Conseil de l'Europe)	F. DEBYSER

Vous arrivez à sauter dans le métro avant qu'il ne referme ses portes. Vous rentrez chez vous.

- Vous avez l'imperméable que vous a remis la dame du vestiaire du Louvre → 180
- Vous n'avez rien pris au vestiaire. → 173 ×

25 janvier	ROYAN	Documentation. (Stage au C.A.R.E.L.)	F. de CHARNACE
26 janvier	BORDEAUX	Documentation. (Stage à l'Université de Bordeaux-III)	F. de CHARNACE
29-30 janvier	PARIS	Expolangues. Table ronde.	F. DEBYSER
2-3 mars	NANTES- ST-NAZAIRE	Préparation du stage d'été.	F. DEBYSER
9 mars	BORDEAUX	"L'énonciation". Conférence au Département d'Etudes Françaises pour Etrangers - Université de Bordeaux-III.	H. PORTINE
mars	ANTONY	Vidéo, outil d'animation. (Stage auprès d'instituteurs de l'Ecole Normale d'Antony (Hauts de Seine)	M. MAURICE
20 avril	DREUX	Présentation d'un projet de recherche auprès de la municipalité de Dreux.	M.G. PHILIPP
9 mai	BORDEAUX	"L'interculturel et les transferts de didactique" Conférence au Département d'Etudes Françaises pour Etrangers - Université de Bordeaux-III.	M.J. CAPELLE
20 mai	BORDEAUX	Méthodologie. (Stage de professeurs-stagiaires africains en formation à l'Université de Bordeaux-III)	J. DAVID
24 mai- 2 juin	AZAY LE FERON	Observation de l'environnement. (Stage pour professeurs allemands)	G. ZARATE
4 juillet	ANGERS	Documentation. (Université Catholique)	F. de CHARNACE
7 juillet	PARIS	Documentation. (Université de Paris-III)	F. de CHARNACE
20 juillet	PARIS	Documentation. (Alliance Française)	F. de CHARNACE
22-28 août	LORIENT	Animation d'un atelier : "Problématique de l'interculturel". (Rencontres du CRAP (Cercle de Recherches et d'Action Pédagogique)	M.G. PHILIPP
29 septembre - 2 octobre	PARIS	3ème Colloque International sur l'enseignement des langues (l'AUPELF)	F. DEBYSER

9 novembre	LILLE	Communication sur l'utilisation de la presse dans la formation du locuteur. (Journée de réflexion "Presse et didactique des techniques d'expression") CERTE - Université de Lille-III.	H. PORTINE
16-20 novembre	PERPIGNAN	"Subjectivité et sujet objectivé dans l'énonciation". Communication au colloque "sémiotique et pragmatique" - Université de Perpignan.	H. PORTINE
23 novembre	SEVRES	Lecture et production écrite. (Stage pour professeurs des Pays-Bas)	H. PORTINE
30 novembre-1er décembre	REIMS	Le roman policier. (Travail avec 15 professeurs de l'Académie Reims)	F. DEBYSER

-.-:-:-:-

Décidemment, ce type vous en veut ; cette fois-ci, vous allez lui donner une bonne leçon. Vous levez votre épée, bien décidé à ne pas vous laisser faire...

Mais voilà que surgit une escouade de flics qui était cachée dans un couloir.

- Vous affrontez les flics → 181
- Vous vous sauvez en courant dans le métro → 175

Stages et Missions 1984

I - A L'ETRANGER

11-13 janvier	ITALIE Turin	Les mass-medias et l'enseignement des langues. (Stage de l'Association pour la Diffusion de la Francophonie)	J. MOUCHON
18-25 janvier	ALBANIE Tirana	Méthodologie - Littérature - Grammaire. (Stage pour professeurs d'université albanais)	D. BERTRAND
24-25 janvier	LUXEMBOURG	Techniques d'expression. Séminaire pour élèves-professeurs au Centre Universitaire du Luxembourg.	J.M. CARE
29 janvier- 5 février	ESPAGNE Saragosse Barcelone	Réseau Vidéo Correspondance.	M. MAURICE
3-28 février	CANADA Chicoutimi	Professeur invité à l'Université du Québec à Chicoutimi.	H. PORTINE
6-10 février	LUXEMBOURG Walferdange	Apprentissage initial d'une langue dans ses aspects oraux et écrits. (Insitut Pédagogique National Walferdange)	J.M. CARE et M. PROUX (INRP)
14-16 février	ITALIE Turin	Mission au Centre Culturel franco-italien.	F. DEBYSER
26 février -	ETATS-UNIS Albany Washington New-York	Orientations actuelles en didactique du F.L.E. Une composante méthodologique nouvelle : la créativité. State Department of Education - Nations-Unies - New-York University - Rencontres de l'AATF.	J.M. CARE
27 février - 3 mars	U.R.S.S. Moscou	Préparation de l'année de la langue française.	M.C. BARILLAUD

6-9 mars	GRANDE-BRETAGNE Glasgow Edimbourg Londres Reading	Communication et créativité. (Conférences-débats pour professeurs anglais de l'enseignement secondaire) Fluidité et spontanéité à l'oral.	J.M. CARE
11-17 mars	SUISSE Genève	Les examens de l'O.N.U. (Stage pour professeurs du Département de la formation)	J.C. MOTHE
19-25 mars	CUBA La Havane	Méthodologie du F.L.E. Utilisation des documents authentiques écrits et sonores. (Stage à l'Université)	J.L. MALANDAIN
23 mars - 2 avril	BENIN Cotonou	VIè Table ronde des Centres de Linguistique Appliquée d'Afrique Noire. Exploitation pédagogique des résultats de l'enquête IPA (Inventaire du français en Afrique) ; propositions pour un Dictionnaire du Français en Afrique.	J. DAVID
26 mars-1er avril	MEXIQUE Mexico	Méthodologie du FLE. Utilisation des documents authentiques écrits et sonores. (Stage à l'Université autonome, Alliance Française, Institut Français, Universités)	J.L. MALANDAIN
28 mars - 6 avril	ESPAGNE Barcelone Valence Alicante	Promotion de la langue française et utilisation de la vidéo. (Journées pédagogiques dans les Universités)	C. COMPTE
9-14 avril	MAROC	Formation des professeurs marocains du 1er cycle. Séminaire pour professeurs de CPR.	J.M. CARE

Vous fouillez dans les poches de l'imperméable et YOUPI ... ! Vous y trouvez un petit paquet dans lequel se trouve un billet et un objet plat et rond.

Vous lisez :

"BRAVO, VOUS AVEZ GAGNE. CECI EST LE SECRET DE LA PYRAMIDE.

L'objet est une disquette informatique que vous insérez dans votre micro-ordinateur avec la satisfaction de la MISSION ACCOMPLIE.

→ 2

3-6 mai	ESPAGNE Barcelone	Evaluation communicative. (Séminaire Faculté des Sciences de l'Education)	J.C. MOTHE
10-24 mai	TURQUIE Ankara Sinop Istanbul	Créativité. Document authentique. (Ateliers pour professeurs turcs)	C. ESTRADE
11-12 mai	SUISSE Fribourg	Sujet épistolaire et sujet passionnel : Les "lettres portugaises". (Colloque de l'Université de Fribourg : "La lettre : approches sémiotiques")	D. BERTRAND
13-17 mai	MAROC Rabat	Formation des professeurs marocains du 1er cycle. (Séminaire pour responsables de C.P.R.)	F. DEBYSER

Votre courage est inutile ; les flics sont trop nombreux, vous prennent votre épée, vous tabassent copieusement (vous perdez deux points bleus) et vous emmènent au commissariat le plus proche.

- **Vous parlementez avec le commissaire en vous excusant** → **182**
- **Vous lui racontez toute votre histoire** → **184**

15-18 mai	SUISSE Montreux	L'évaluation de l'oral dans l'enseignement secondaire. (Colloque pour professeurs de Suisse Alémanique)	J.C. MOTHE
6-7 juin	R.F.A. Saarbrücken	Le jeu dans l'apprentissage du F.L.E. (Conférence à l'Institut d'Etudes Romanes)	F. DEBYSER
14-20 juillet	CANADA Québec	6ème Congrès de la FIPF Dialogue interculturel et pratiques didactiques Stéréotypes pop. et enseignement du FLE.	A. IBRAHIM
		Conférence : La dimension interculturelle dans la classe de langue. Rapporteur d'ateliers de la série "Pratiques de l'interculturel".	G. ZARATE

9-14 septembre	ITALIE Aoste	Stage pour professeurs italiens et français.	M. LEBRE
11-14 sept.	"	Stage pour professeurs italiens et français.	J. MOUCHON
3-10 octobre	Jerusalem et Cisjordanie	Evaluation de l'enseignement du FLE dans le cycle secondaire;	J.M. CARE
29-31 octobre	ITALIE Venise	Enseignement de la civilisation. Du réel à l'imaginaire. Congrès du LEND	J.M. CARE

Vous vous excusez en disant que vous êtes surmené et que l'épée n'est qu'un accessoire de théâtre que vous avez trouvé chez un antiquaire.

Le commissaire est bon enfant ; il vous fait la morale mais vous laisse repartir ; vous vous en tirerez avec une amende.

- **Vous rentrez chez vous à pied** → **173**
- **Vous rentrez chez vous à pied, avec sur le bras l'imperméable que vous a donné la dame du vestiaire** → **180**

5-6 novembre	NORVEGE Stavanger	Nouvelles techniques d'expression. (Stage pour professeurs norvégiens)	F. DEBYSER
	Oslo	Approches communicatives et civilisations. (Université d'Oslo)	
9-10 novembre	GRANDE-BRETAGNE Glasgow Edimbourg	Utilisation de documents vidéo. (Stages pour professeurs écossais)	C. COMPTE
15-16 nov.	BELGIQUE Bruxelles	"L'expression de la nécessité" - Communication au colloque Logique, argumentation et perfectionnement en langue française. (Université Libre de Bruxelles)	H. PORTINE
18-24 nov.	SYRIE Damas	Evaluation et français fonctionnel. (Stage pour professeurs syriens)	J.C. MOTHE
19-24 nov.	R.F.A. Berlin	Aspects documentaires de l'enseignement de la civilisation. (Séminaire pour professeurs allemands)	F. de CHARNACE

3- 8 décembre	HONGRIE Budapest	Pour une approche créative de la communication en langue étrangère. Séminaire organisé à l'Institut Pédagogique National pour les professeurs du secondaire.	J.M. CARE
3-8 décembre	DANEMARK Aarhus	Mise en place formation documentalistes. (Université et B.A.L.)	F. de CHARNACE
9-15 déc.	COTE D'IVOIRE Abidjan	Evaluation. (Stage au C.U.E.F. pour professeurs ivoiriens)	J.C. MOTHE
9-22 déc.	COTE D'IVOIRE Abidjan	Enseignement de la civilisation et approche du milieu. (Enseignants du Centre Universitaire d'Etudes Françaises)	G. ZARATE

II - EN FRANCE

24-25 janvier	ROYAN BORDEAUX	Documentation. (Stages F.L.E. au CAREL (Royan) et à l'Université de Bordeaux-III)	F. de CHARNACE
16-17 mars	BESANCON	Exposé : Représentations de l'espace urbain. Atelier "Appréhension de l'espace urbain : le vécu d'un quartier. (Association Nationale des Enseignants de FLE)	M. TROUTOT G. ZARATE
14 avril	POITIERS	Documentation. (Conférence-atelier à l'Office Audio-Visuel de l'Université de Poitiers)	F. de CHARNACE
9 mai	BORDEAUX	Le matériel pédagogique et l'interculturel. (Conférence auprès de professeurs-stagiaires français et étrangers et étudiants àl'Université de Bordeaux-III)	M.J. CAPELLE
25 mai	BORDEAUX	Méthodologie, dans le cadre d'un stage de stagiaires ghanéens à l'Université de Bordeaux-III	J. DAVID
9-10 juin	VALBONNE (06)	"Vers une harmonisation des expériences de bilinguisme et de plurilinguisme scolaire". Coanimation d'un atelier. (IIIè Rencontre internationale "Langue et Cité")	G. ZARATE
3-31 juillet	ALBI (82)	"Modalisation et validation-valuation dans l'argumentation" ; Communication au 5è colloque d'Albi "Argumentation et valeurs". (Colloque organisé par l'Université de Toulouse-le-Mirail et l'E.N.S. d'Albi)	H. PORTINE

5-6 juillet	ST-FELIX de PALIERES (30)	Projet de dictionnaire du français en Afrique. (Réunion de l'équipe IFA (AUPELF)	J. DAVID
2-14 sept.	AZAY-LE-FERON (36)	Découverte d'un milieu rural et insertion dans un environnement. (Stage pour professeurs bavarois)	G. ZARATE
8-9 octobre	SAINT-BRIEUC (22)	Présentation de "Cartes Noires" et l'"Immeuble" à la Maison de la Culture et lycée.	F. DEBYSER
3-4 novembre	REIMS (51)	Présentation avec stand de brochures BELC + vidéodisque, dans le cadre du Festival du Roman Policier, organisé à la Maison de la Culture.	F. DEBYSER C. COMPTE C. VILLEMIN

-:-:-:-:-

Vous racontez toute votre aventure au commissaire. Il vous écoute avec intérêt.

Quand vous avez fini, il prend son téléphone.

"Allo Saint-Anne, je vous envoie un client : vous vous rendez compte : il a attaqué un contrôleur du métro avec une épée... ! Fou à lier, le type !"

185

PIN-PON ! PIN-PON !

Vous vous retrouvez en hôpital psychiatrique, dans une cellule toute blanche, d'aspect monacal.

Vous n'êtes pas près d'en sortir...
Vous avez échoué.

Mais qu'importe, avec un morceau de drap déchiré vous vous faites un pagne et, assis en tailleur, vous commencez à écrire votre histoire avec un cure-dents, sur un autre lambeau d'étoffe... Vous avez maintenant l'éternité devant vous.

LE SCRIBE ACCROUPI, C'EST VOUS !

Nouvelles éditoriales

Chez les éditeurs :

A l'écoute de ... l'entretien et l'interview 1 livret + 1 cassette.	M. Lèbre	Clé International juillet 1984.
Analyses de discours : lecture et expression	J.-C. Béacco M. Darot	Hachette/Larousse Coll. FDLM/BELC juillet 1984.
L'espace et le sens Germinal d'Emile Zola Essai de sémiotique discursive	D. Bertrand	Ed. Hadès-Benjamins, Coll. Actes Sémiotiques, mai 1985.
Narrativité et discursivité : points de repère et problématiques	D. Bertrand	E.H.E.S.S.-C.N.R.S. Revue Actes Sémiotiques - Documents décembre 1984.
Le discours universitaire La rhétorique et ses pouvoirs	A. Ali Bouacha	Ed. Peter Lang Coll. Sciences pour la Communication Berne, 1984.
Le Français par les contes tomes 1 et 2 : livres de lecture pour les élèves africains du CM1 et du CM2	J. David BELC/CEBELAE	EDICEF à paraître
L'immeuble cahier d'exercices, 128 p.	F. Debyser	Hachette décembre 1985.

Nouveautés BELC 1985, multigraphiés

Jus d'oronge ou la mort d'un innocent, 2 tomes, octobre 1984 : roman policier à énigme, programmé.
F. Debyser
J. de Porla

LISLEC (livret 1, mai 1984, 217 p.) (livret 2, mars 1985, 238 p.) : exercices autocorrectifs d'entraînement à la lecture et à l'écriture pour adultes lusophones.
M.-J. Capelle
M. Lèbre
J.-L. Malandain
M. Troutot
G. Zarate

Ne raccrochez pas ! 1 et 2 , 2 cassettes (60 m) et 2 livrets pédagogiques, juin 1984 : familiarisation avec l'usage du téléphone et des répondeurs téléphoniques.
J.-L. Malandain
M.-J. Capelle
M. Troutot

La pyramide truquée, avril 1985, 89 p. : roman d'arcades initiatique.
F. Debyser

Le regard touristique, livret pédagogique 210 p., juin 1985 : préparer un séjour individuel ou en groupe à l'étranger à travers les objets du voyage.
M. Arruda
G. Zarate
D. van Zundert

60 minutes, 60 voix, 60 exercices, 1 cassette (60m) et 1 livret pédagogique, mai 1985 : activités pour l'entraînement individuel et l'exploitation des documents sonores.
J.-L. Malandain

N.B. : Jus d'Oronge et La Pyramide truquée : sont appelables sur réseau télématique MINITEL. (Jus d'Oronge : code d'accès 615 91 77 , serveur G.P.2., n° 7).

A paraître, BELC, multigraphiés :

Ma ville, celle des autres, 1 cassette, 1 livret pédagogique : observation et découverte de faits culturels étrangers à partir des témoignages des habitants d'un quartier de Paris.
M. Troutot
G. Zarate

postface

Le mystère de la pyramide truquée

roman d'arcades

De Jus d'Oronge à la Pyramide truquée

Dans la discussion que nous avions eue à propos de Jus d'Oronge, F. Debyser et surtout Jean de Porla avaient affiché un dédain évident pour les aventures arborescentes telles que Donjons et Dragons. Ont-ils changé d'avis ? Ou la Pyramide truquée n'est-elle qu'un divertissement destiné à tourner le genre en dérision ? Je n'en suis pas si sûre. Jus d'Oronge, malgré son style "non-écrit" et certaines astuces de programmation restait assez linéaire et médiocrement interactif. Le découpage, typique des jeux d'arcades, de la Pyramide truquée semble au contraire avoir imposé une dynamique narrative beaucoup plus rapide, une participation au jeu du lecteur beaucoup plus interactive ainsi qu'un langage "bande dessinée" qui ont forcé Debyser à innover.

Deux catégories de lecteurs ne manqueront pas de grincer des dents : les égyptologues et les féministes (à plus forte raison les féministes égyptologues). Les premiers trouveront sans doute exagérés les anachronismes de cette pyramide où l'on rencontre des momies qui jouent au flipper et même des

vases chinois. Sont-ils prêts à accepter l'autocritique présentée par le Sphinx qui évoque un genre "agressivement infantile et kitsch" ? Nous en doutons ; et puisque la vie de Sinouhé l'Egyptien est évoquée dans cette quête du roman, ne pouvait-on pas au moins rendre en passant un hommage plus appuyé à ce qui reste quand même le premier texte romanesque de l'histoire de l'humanité ?

Les secondes seront, comme moi, constamment exaspérées par le sexisme de cette histoire. Passe encore l'éternel héros qui brandit son épée comme un phallus et ne se tire d'affaire qu'en distribuant plaies et bosses ; mais que signifie cet érotisme de pacotille dont l'auteur a cru bon d'agrémenter certains épisodes ? Le roman interactif, qu'il se présente sur papier ou sur des supports technologiques nouveaux (informatique, télématique, vidéodisque) ne sera vraiment moderne que s'il dépasse ces stéréotypes rétrogrades. J'en ai fait en vain la remarque à F. Debyser qui a ricané selon son habitude : "dans un roman interactif, si je la coupe au héros, je la coupe aussi au lecteur, c'est ça que vous voulez ?" La boutade ne m'a pas fait rire et le problème, à mon avis, reste, si j'ose dire, entier : à quoi bon les nouvelles technologies, les écritures différentes et les supports "immatériels" si tout cela continue à véhiculer la même idéologie ?
La structure de la Pyramide truquée, ou comme on dit son "graphe" est celui des récits anglo-saxons qu'elle parodie : ce petit roman-jeu tient sur ce point son contrat "iniatique" et ne sera pas inutile pour les lecteurs littéraires. Ceux-ci en sont restés le plus souvent au Conte à votre façon de Raymond Queneau ou aux romans à bifurcations et à intersections manquées qui ont fait le succès de Robbe-Grillet.

La première voie a été assez systématiquement explorée par les OULIPIENS d'abord, puis par le groupe ALAMO (Atelier de Littérature Assistée par la Mathématique et l'Ordinateur). Intéressante par les problèmes qu'elle explore de la mise au point des matrices de poèmes, de contes ou de récits (travaux de Benabou, Roubaud, Braffort et J.P. Balpe) elle est décevante dans la mesure où les arborescences de ces productions sont parfois aussi rabougries que celles des BONZAIS japonais ; les choix, en effet, s'y réduisent à des paradigmes de possibilités pour une unique et même case ou fonction ; malgré les efforts de diversification, la synonymie fonctionnelle des variantes a pour conséquence que les mille milliards de récits que l'on peut produire ainsi ne sont jamais que les variations d'un même canevas. Il serait temps que les ateliers d'écriture cessent de s'extasier devant la multiplication exponentielle des segments de graphes linéaires, confondant ainsi la créativité syntaxique

selon Harris et Gross et la créativité littéraire. Pour cela, les arborescences plus diversifiées des romans d'arcades, le jour où on les appliquera à d'autres thèmes que le roman d'aventure, semblent plus prometteuses. Comme j'en faisais la réflexion à F. Debyser, il m'a confirmé qu'à son avis on sortira de cette ornière quand les auteurs de matrices, au lieu de s'inspirer de grammaires structurales des années soixante, introduiront dans les matrices de texte des opérateurs transformationnels de type générativiste ou des déplacements de parcours narratifs tels que ceux que propose la sémiotique. Il m'a confié qu'il préparait quelque chose en ce sens sur ABEL et CAIN.

Quant à Robbe-Grillet, il ne semble pas que les pliages et les trompe-lecteurs du nouveau roman soient éternellement reproductibles. Jouant comme un déclencheur poétique, ils ont bien, à l'époque, introduit chez le lecteur une sollicitation interactive de l'imaginaire. Mais curieusement, alors qu'on a parlé de procédé, c'est au talent de l'auteur que l'on doit cet effet de suggestion plus qu'à la procédure romanesque en elle-même. Robbe-Grillet et les lecteurs des Editions de Minuit en savent quelque chose lorsqu'ils doivent lire les manuscrits des épigones du maître du nouveau roman.

Et la pédagogie dans tout cela, on a l'impression que c'est le cadet de vos soucis !".

"Pas du tout, m'a répondu l'auteur de la Pyramide truquée. Tout d'abord je prétends que mon héros-lecteur, s'il ne succombe pas aux épreuves qui l'attendent en chemin, est capable, à la fin de l'aventure d'écrire lui-même un roman d'arcades et ce héros-auteur peut être une classe de seconde en français langue étrangère ou maternelle ; s'il dispose d'un ordinateur il peut fabriquer lui-même un récit programmé sur disquette, voire un jeu vidéo, ce qui n'est pas sans intérêt. J'imagine très bien un groupe qui cultiverait ainsi un arbre à histoires multiples ; je présenterai un de ces jours les quelques règles à respecter pour que la plante pousse correctement sans se perdre dans tous les sens ; de toute façon, on les découvre assez rapidement en s'y mettant".

A la fin de l'entretien, je lui ai posé une dernière question qui me trottait dans la tête :

"Votre héros aux pieds gonflés est un romancier raté, mais c'est aussi Oedipe ; croyez-vous être débarrassé du vôtre par cette pantalonade du Sphinx mangé aux mites ?"

Il a ri comme je le prévoyais, puis a commenté "Le coup des pieds gonflés, c'était un effet à ne pas rater ; cela dit, il est exact que les temps sont durs et que la psychanalyse, comme

d'autres sciences humaines "locomotives", a plutôt mal vécu la crise... Encore que j'imagine assez bien un psychothérapeute utilisant la Pyramide truquée pour faire passer le temps à ses clients et s'interroger avec eux sur le sens de leur choix... Mais je vous choque sans doute encore une fois... peut-être êtes-vous en analyse ?"

J'ai préféré ne pas répondre.

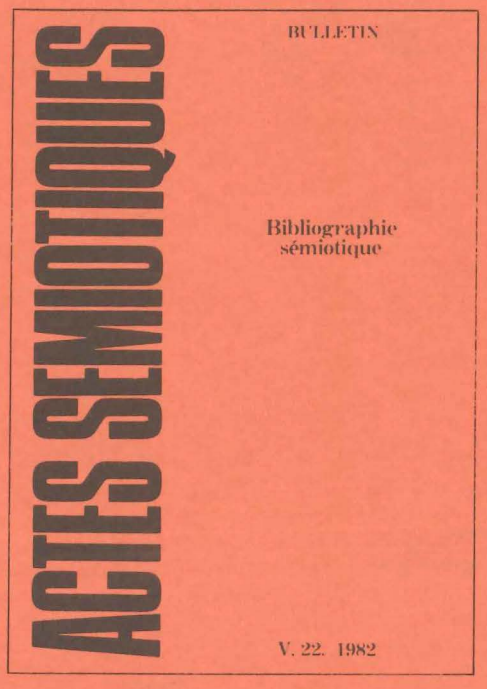
Solange PARELOT
Chargée de Recherche
au CENAPA (Centre de
Narratologie Paralittéraire)

Publications périodiques
du

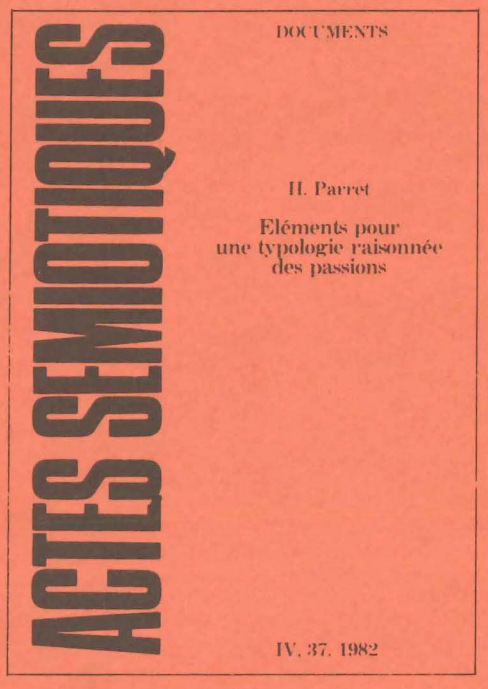
Groupe de Recherches Sémio-linguistiques

École des Hautes Études en Sciences Sociales
U.R.L. 7 de l'Institut National de la Langue Française (C.N.R.S.)

1985



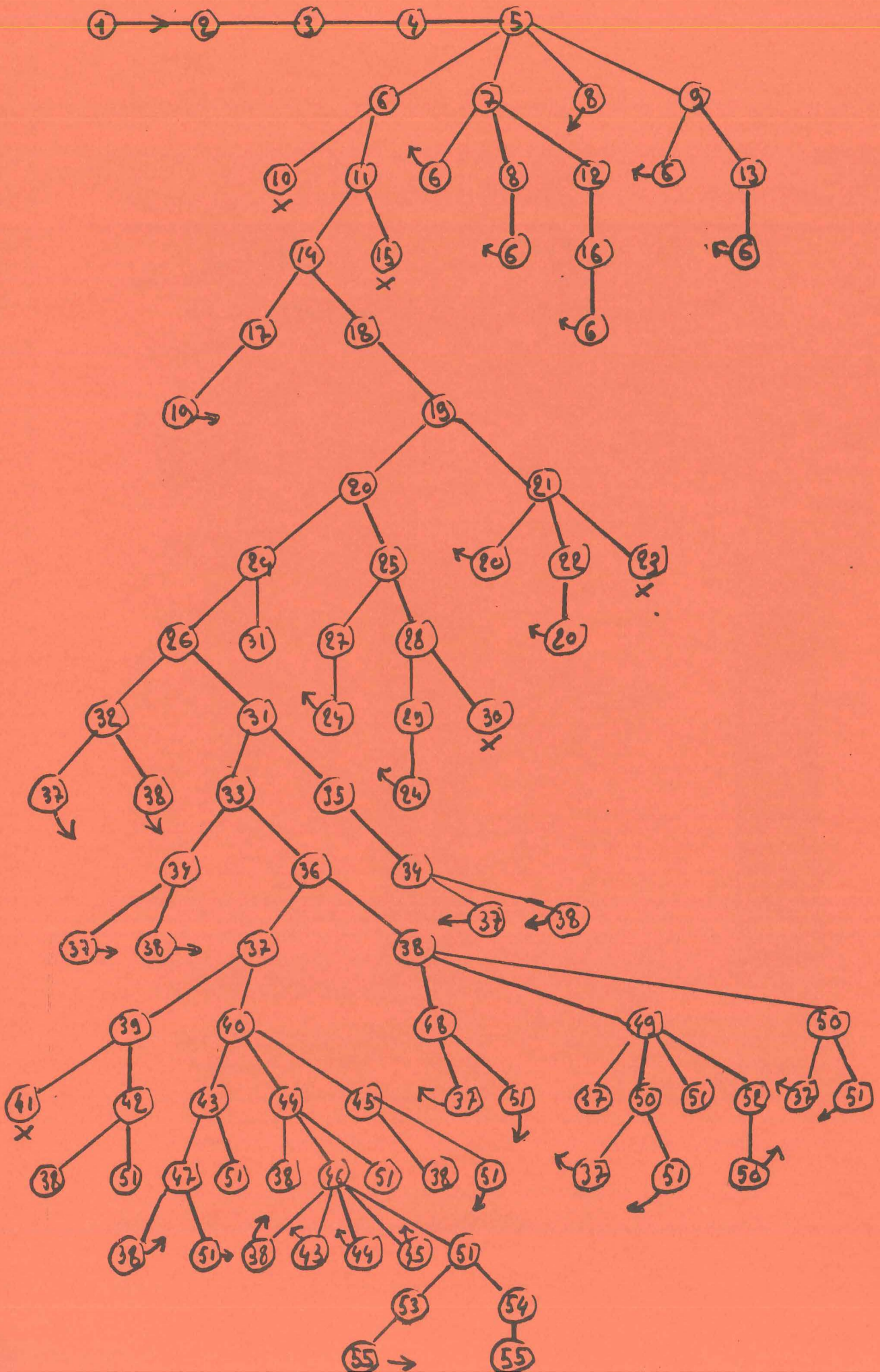
Par numéros thématiques, informe des tendances de la recherche sémiotique et fait connaître l'actualité sémiotique internationale.
● 56 à 64 pages le numéro,
quatre numéros par an.

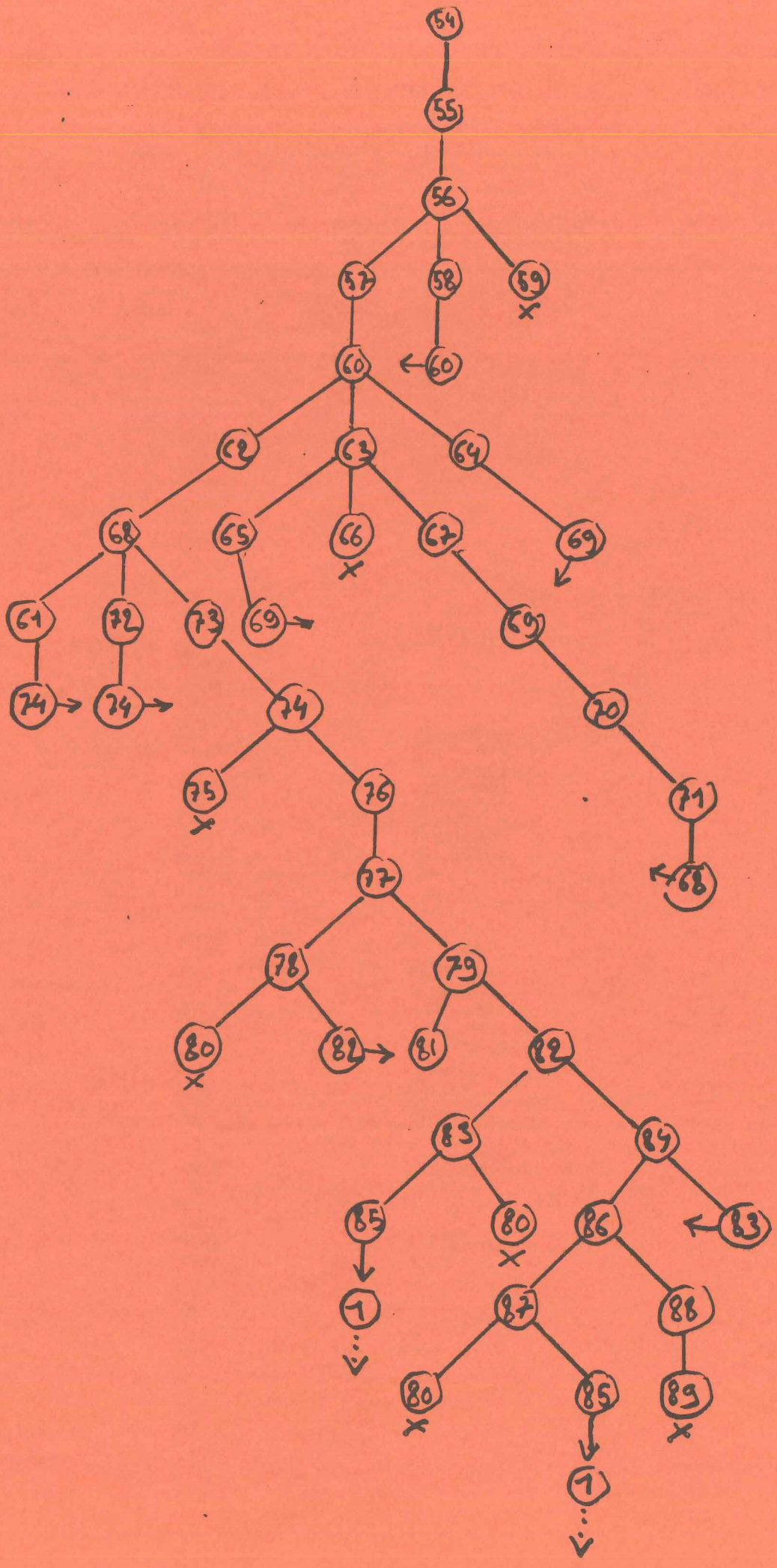


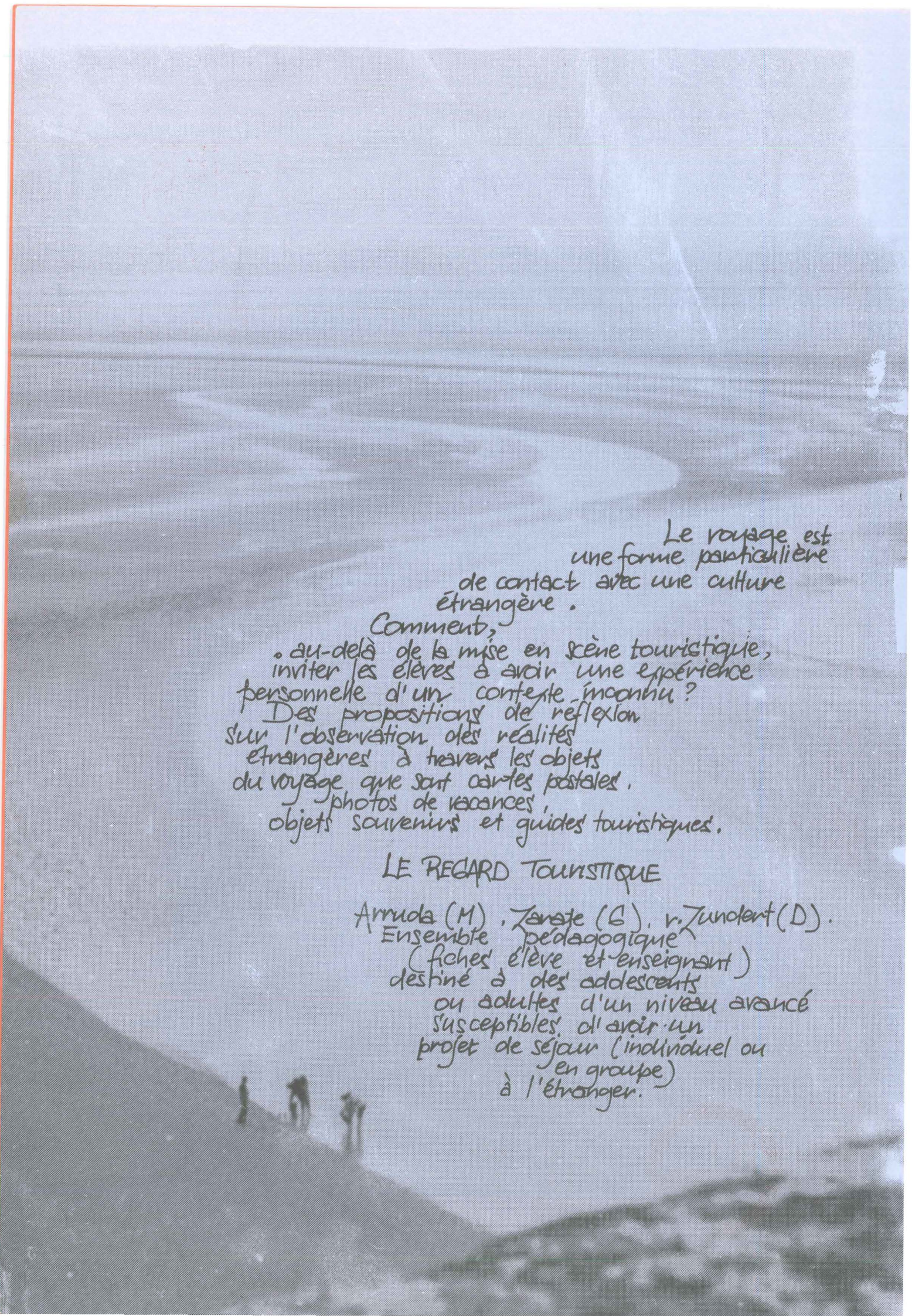
Assure la diffusion rapide de textes théoriques et d'analyses concrètes, présentés dans la perspective de la sémiotique générale.
● 16 à 48 pages le numéro,
dix numéros par an.

Rédaction et informations :
G. R. S. L. - Actes Sémiotiques
10, rue Monsieur le Prince. 75006 Paris

GRAPHE DE LA PYRAMIDE TRUQUÉE




54
55
56
57
58
59
60
60
62
63
64
68
65
66
67
69
61
72
73
69
69
74
74
74
70
75
76
71
77
68
78
79
80
82
81
82
83
84
85
80
86
83
87
88
80
85
89
7
7



Le voyage est
une forme particulière
de contact avec une culture
étrangère.

Comment,
- au-delà de la mise en scène touristique,
inviter les élèves à avoir une expérience
personnelle d'un contexte inconnu ?

Des propositions de réflexion
sur l'observation des réalités
étrangères à travers les objets
du voyage que sont cartes postales,
photos de vacances,
objets souvenirs et guides touristiques.

LE REGARD TOURISTIQUE

Arruda (M), Zarate (C), v. Zundert (D).
Ensemble pédagogique
(fiches élève et enseignant)
destiné à des adolescents
ou adultes d'un niveau avancé
susceptibles d'avoir un
projet de séjour (individuel ou
en groupe)
à l'étranger.

(ANTHOBELC 8 - JUIN 86 - 186 pages - 38 F.)

CONCEPTION	: Denis BERTRAND Jean-Marc CARE
DACTYLOGRAPHIE	: Dany de LACROIX
DUPLICATION	: Dominique BATTINI
RELIURE	: Marc COMA Claudine NALEJIE

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

© B.E.L.C. - 9 rue Lhomond - 75005 PARIS

Dépôt légal - Juin 1985 - ISSN 0767 - 7162

ANTHOBELC : Anthologie des travaux du BELC.

ANTHOBELC 1, 1979 ..... EPUISE
ANTHOBELC 2, 1980 ..... EPUISE
ANTHOBELC 3, SPECIAL STAGES ..... EPUISE
ANTHOBELC 4, mars 1981, multigr. 30,00F
ANTHOBELC 5, juin 1982, multigr. 30,00F
ANTHOBELC 6 EDITION SPECIALE : Point de vue sur l'interculturel : ouvrage collectif coordonné par G. ZARATE, 1983, multigr. 17,00F
ANTHOBELC 7, février 1984, multigr. 35,00F

Pour recevoir la revue aux dates de parution, écrire au BELC, Service des Ventes, 9 rue Lhomond - 75005 PARIS en précisant bien lisiblement votre adresse. Les prochains numéros vous seront adressés régulièrement.