juin 1981

ANTHOBELC 14

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

PEDAGOGIE, FORMATION, FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

travaux du belc, 9 rue Thomond 75005 Paris

MAQUETTE : J.M. CARE
DACTYLOGRAPHIE : C. MARIE

DUPLICATION : D. BATTINI
COLLATIONNEMENT : A. MOCUDE

La reproduction, même partielle des articles de ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable. © BELC 1981

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

Ce numéro a été tiré à 750 exemplaires sur offset de bureau AB DICK 326 puis façonné et relié sur matériel ORPO.

ANTHOBELC 4 215 PAGES 25 F.

TRES BREVES NOUVELLES :

Jean-Claude BEACCO, Léa BEUCHERIE, Abdelmagid ALI BOUACHA, Christine CAILLARD, Jean-Pierre CLOZIER, Mireille CRAMER, André KEMPF, ont quitté le B.E.L.C., Jean-Claude BEACCO en septembre 1980 pour un poste d'attaché linguistique à Rome ; Léa BEUCHERIE a pris sa retraite en juillet 1981 ; Abdelmagid ALI BOUACHA a été nommé maître-assistant à l'Université d'ALGER ; André KEMPF travaille à L'AROEVEN depuis mai 1981.

est arrivée

Marie-Geneviève PICART au Service de la Documentation

et puis, le B.E.L.C. a déjà vingt ans !

dans ce numéro :

000 RECHERCHES

Jean-Claude BEACCO	POUR UN ENSEIGNEMENT DU DISCOURS *Colloque intermaghrébin sur la didactique du Français Langue Etrangère. Institut National des Sciences de l'Education. 2-4 avril 80*	p. 3
Francis DEBYSER	APPROCHE COMMUNICATIVE ET CIVILISATION *Article publié dans Zielsprache Französisch 1980-2*	p. 15
Christian ESTRADE	L'ALEOGRAPHIE *Extrait d'une brochure B.E.L.C. à paraître.*	p. 23
Wanda KRZEMINSKA	INTERLANGUE *Des difficultés d'une théorie d'apprentissage des langues.*	p. 37
Jean-Claude MOTHE	L'EVALUATION FONCTIONNELLE DES COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE	p. 51

Henri PORTINE	NOTES SUR L'ENONCIATION *A suivre...*	p. 57
Geneviève ZARATE	HISTOIRE ET CIVILISATION	p. 65

074 METHODES ET DOSSIERS

Denis BERTRAND Abdelmajid ALI BOUACHA	MATEO FALCONE OU L'INITIATION ECHOUEE *Un texte, un récit, un discours*	p. 75
Francis DEBYSER	MAIS COMMENT EST MORT LE DERNIER PETIT NEGRE ? *De la manière de lire les polars.*	p. 95
André LAMY	TEMPS ET ASPECT *Encore Gustave Guillaume ? Oui...*	p. 103
Jacques DAVID	PIERRE ET SEYDOU *Extrait d'un dossier relais.*	p. 113
Monique LEBRE Geneviève ZARATE Jean-Louis MALANDAIN	PROPOSITIONS POUR UN TRAVAIL EN LECTURE-ECRITURE POUR DES ADULTES MIGRANTS	p. 123
Jean-LOuis MALANDAIN	VARIATIONS SUR L'INFINITIF	p. 131
Jean-Louis MALANDAIN	REAGIR A UNE INFORMATION	p. 139

148 PRATIQUES

Jean-Marc CARE Gérard LINKS	L'ESPACE CLASSE	p. 149
Micheline MAURICE Marie-Gabrielle PHILIPP	SCOLARISATION, ANIMATION ET IDENTITE CULTURELLE DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES (III) *Recherche-Action formation à l'Ecole Parmentier de PUTEAUX. Synthèse et résultat de l'expérience*	p. 157
Jean-Claude MOTHE	LE TEST EUROCENTRE B.E.L.C. 1977	p. 171

188 FICHES PEDAGOGIQUES

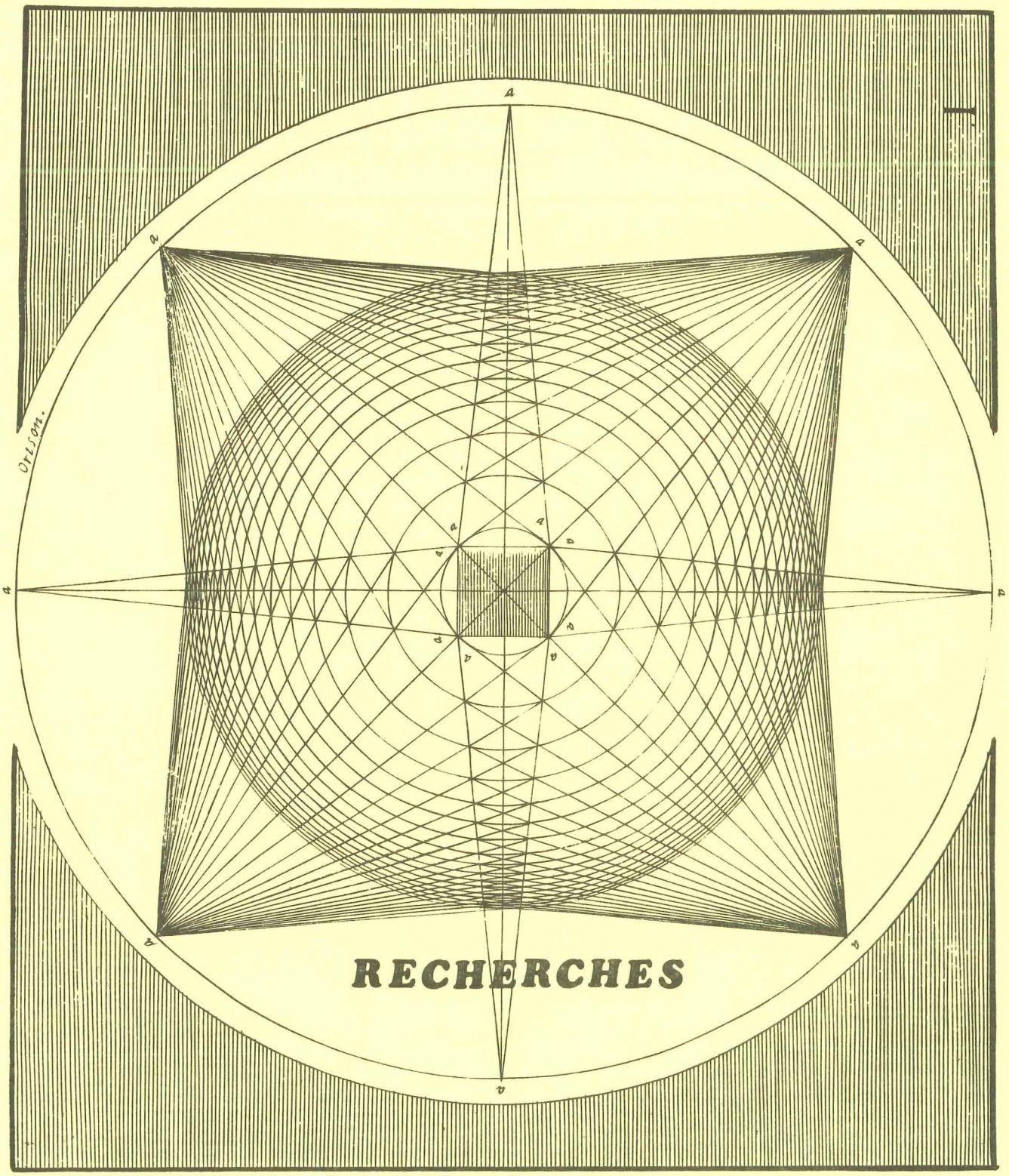
Monique LEBRE-PEYTARD	MAMIE ET PETIT-FILS	p. 189

202 DOCUMENTATION

	ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES : POUR UNE SENSIBILISATION A LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE	p. 203

210 STAGES ET MISSIONS

	Stages et missions 1980	p. 211



S. RECHERCHES . RECH

DISCOURS

COLLOQUE INTERMAGHREBIN SUR LA DIDACTIQUE DU FRANCAIS

INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION

2 - 4 AVRIL 1980

POUR UN ENSEIGNEMENT DU DISCOURS

Cette communication a été élaborée au sein de l'équipe français fonctionnel du B.E.L.C. (dite BEDAMAL : J.C. BEACCO, M. DAROT, J.L. MALANDAIN). Son contenu présente peu d'originalité par rapport aux réalisations de J.M. CARE et A. LAMY (B.E.L.C.) ou de C. MARTINEZ (Bureau Pédagogique. Ethiopie)

POUR UN ENSEIGNEMENT DU DISCOURS

Toute réflexion sur une définition des objectifs de l'enseignement du français dans un contexte national ou culturel spécifique ne peut plus s'élaborer a priori, à partir de seules considérations d'ordre linguistique. Elle se doit de tenir compte de la situation sociolinguistique actuelle du français et en particulier du statut qui lui a été assigné, dans chaque système éducatif. Il est évident que les méthodologues ne sont pas les seuls décideurs : les orientations d'ordre éducatif reviennent de fait aux responsables administratifs. Le rôle de la recherche en didactique des langues est bien de définir en termes linguistiques et pédagogiques adéquats des objectifs d'enseignement déterminés en dehors d'elle (sauf si l'on considère que l'analyse des besoins constitue une branche de la didactique et non de la sociologie appliquée) et si nécessaire, de mettre en évidence les difficultés qu'implique une telle mise en oeuvre, difficultés liées à la forme ou au contenu même de ces objectifs.

C'est dans ce cadre que nous souhaitons inscrire les remarques qui suivent, étant entendu qu'elles ne sauraient être considérées que comme :

- provisoires, puisqu'elles ne valent qu'à court ou à moyen terme dans la mesure où elles n'ont de pertinence que par rapport à la situation actuelle du Français dans l'enseignement.
- ponctuelles, puisqu'elles concernent principalement le premier et le second cycle de l'enseignement moyen ou secondaire.
- limitées car elles ne prétendent en aucune manière, même dans cette perspective précise, envisager la totalité des objectifs que l'on peut assigner à l'enseignement du Français langue seconde.

I - Français langue seconde et français langue d'enseignement : à la recherche de l'inter disciplinarité

Avec l'émergence d'une prise de conscience de sa situation particulière dans les pays du Maghreb, l'enseignement du Français tend à être défini pragmatiquement en fonction de l'utilisation qui en sera faite au terme de l'apprentissage. Cette approche, fonctionnelle au sens strict, procède du légitime souci de rentabiliser le système éducatif et se fonde sur le fait massif qu'au terme de leur scolarité secondaire, nombre d'étudiants poursuivent un cursus universitaire ou professionnel qui, indépendamment du fait qu'il ait lieu sur place ou à l'étranger, implique l'utilisation effective du français. Ce sont des considérations de ce genre qui ont fait que, peu à peu, le Français

tel qu'il est enseigné dans les cours de langue (CL) proprement dits, tend à être envisagé de manière moins autonome : les CL dont la finalité a toujours été déterminée en fonction d'axes éducatifs autonomes, de manière "interne" dirions-nous, sont maintenant considérés relativement à d'autres disciplines : les sciences exactes, les sciences de la nature (mathématiques, physique et chimie sciences naturelles), la technologie dont l'enseignement est encore, pour tout ou partie, dispensé en Français. Les CL deviennent ainsi le lieu où l'on se fixe pour tâche de pallier les difficultés linguistiques de tous genres que les élèves rencontrent dans ces "cours de sciences" (CS)

Il ne faut pas perdre de vue que les problèmes que pose l'utilisation du français comme moyen d'accès au savoir ne sont pas, dans les CS, de nature strictement linguistique : les difficultés rencontrées par les élèves ne sauraient se réduire à de simples insuffisances de la compétence langagière des apprenants dans la mesure où elles peuvent tenir à la maîtrise du "contenu intellectuel" de chaque discipline. Ce qui n'a rien de surprenant quand on connaît l'imbrication des opérations cognitives et des opérations linguistiques. Ceci implique que les CL ne sont en mesure de constituer un soutien pour les CS que pour les difficultés que l'on peut considérer comme étant d'ordre langagier.

Par ailleurs, il semble peu concevable de réduire les CL à n'être qu'une simple antichambre des CS, dans la mesure où il est légitime d'assigner aux CL des objectifs propres, sur la détermination desquels on peut hésiter, mais dont il est certain qu'ils débordent la maîtrise du discours pédagogique mis en oeuvre dans chaque discipline scientifique. A côté -mais cette liaison n'est pas de simple juxtaposition- d'un entraînement à la compréhension du cours magistral, des manuels, du libellé des exercices et à l'élaboration des travaux écrits (comptes-rendus de T.P., problèmes), toutes compétences nécessaires dans les CS, on pourra admettre que les CL poursuivent des objectifs "éducatifs" et linguistiques autres (maîtrise de l'oral en situation non-scolaire ou non professionnelle, accès aux media écrits, lecture de textes de fiction, créativité langagière etc.)

La liaison CL/CS ne peut se faire qu'en tenant compte de ces deux paramètres : le professeur de langue ne peut aider dans sa classe qu'à la résolution de difficultés linguistiques et le CL ne doit pas perdre son autonomie. C'est dans ce cadre que doit s'élaborer cette interdisciplinarité à visée fonctionnelle. Sans même évoquer les obstacles, connus mais incontournables, à une collaboration, à l'échelle de l'établissement, entre professeurs de langue et professeurs de sciences, il est patent qu'on ne saurait se contenter

de procédures de substitution. On admet volontiers que l'enseignant de français n'a pas, au-delà d'un certain seuil, la compétence scientifique nécessaire, mais la réciproque n'est pas toujours reçue avec la même facilité, comme s'il était moins difficile et moins long de former un professeur de mathématiques à la didactique des langues que l'inverse, comme si la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères relevait simplement du bon sens.

On en est venu assez spontanément à des solutions "lexicalistes", d'ailleurs convergentes avec les travaux de la linguistique arabe à propos de la création et de la normalisation de la terminologie scientifique : les CL ont pour fonction d'élucider le lexique qui intervient dans les CS. On a pu donner une telle forme à la relation CL/CS parce qu'on s'est situé dans la démarche classique de détermination des objectifs linguistiques en termes de "mots" à acquérir, celle des inventaires statistiques du Français fondamental, et plus précisément du Vocabulaire général d'oriental scientifique (V.G.O.S. A. Phal. Didier, 1971) élaboré à partir du dépouillement de manuels de sciences destinés à l'enseignement secondaire. Sans revenir à nouveau sur la question théorique de l'existence de "lexiques" ou de "langues de spécialité", on voit mal comment cet inventaire serait de quelque utilité en CL. Le professeur de Français soucieux de faire acquérir ces éléments lexicaux pourra certes les signaler dans les textes littéraires ou paralittéraires qu'il peut être amené à utiliser, et tenter d'en faire cerner la signification par des exercices ad hoc. Un tel travail demeure nécessairement partiel et insuffisant dans la perspective des CS, dans la mesure où la réflexion scientifique sur "acide", "base", "force", ou "cellule" dépasse de beaucoup les définitions de type lexicographique qu'on peut être amené à en donner dans les CL. Concevoir la relation CL/CS en termes de "lexique de spécialité" ne peut qu'aboutir à faire du professeur de langue un mauvais vulgarisateur.

II - Des objectifs linguistiques pour les CL : les opérations cognitives

Une des fonctions des CL demeure bien de répondre à des besoins immédiats et spécifiques : permettre aux élèves d'intégrer les connaissances dispensées dans les CS. Or celles-ci ne se présentent pas sous forme de mots isolés appartenant à quelques champs sémantiques définis mais sous forme de discours organisés, dont nous avons ébauché l'inventaire plus haut, qui sont écrits ou oraux et entretiennent parfois des relations de paraphrases : cours oral // chapitre correspondant du manuel, énoncé d'un exercice dans un manuel // énoncé de l'exercice par l'enseignant avec commentaires, conseils, mises en garde etc. C'est donc l'accès à des formes discursives qu'il faut privilégier dans

la relation CL/CS. Mais le discours constitue une unité trop massive pour donner prise, tel quel, à un apprentissage quelconque. Il est donc nécessaire d'en rechercher des unités discrètes, pédagogiquement plus maniables et qui ne soient pas déterminées suivant des considérations de contenu, faute de quoi les problèmes évoqués plus haut se poseraient à nouveau.

Une telle démarche implique nécessairement une théorie de l'analyse de discours que nous évoquerons rapidement. Les textes (ou les exposés) qui réalisent les formes discursives employées dans les CS peuvent, comme tout texte, être considérés comme des interactions, plus ou moins prédictibles qui mettent en jeu un nombre fini d'intentions de communication. Celles-ci sont répertoriables, sans que le fonctionnement discursif puisse être caractérisé exhaustivement à ce niveau d'analyse, sans que l'on puisse à l'aide de ce concept, épuiser les régularités observables de texte à texte. Les discours scientifiques qui constituent l'essentiel des interrelations verbales en CS (à côté d'une "langue" de travail : consignes orales ou écrites, demande d'élucidation (élèves), questions de contrôle (maître), etc.) présentent cette particularité que les actes de parole qui les sous-tendent procèdent des opérations intellectuelles qui ont servi à élaborer le savoir : les procédures utilisées dans la construction du savoir scientifique (formulation d'hypothèses opératoires, description, interprétation etc.) sont "traduites" dans les textes/exposés où ce savoir est présenté. On ne saurait poser d'identité entre processus cognitifs de recherche et fonctionnement discursif de la présentation de ce savoir mais on peut raisonnablement avancer l'hypothèse que démarches cognitives et discursives entretiennent des rapports : le texte/exposé est la "trace" d'une activité fondée sur des opérations cognitives.

Ces intentions communicatives d'un type particulier (elles ont trait au savoir) procèdent de la méthodologie de chaque discipline mais ne peuvent se réduire au seul raisonnement quel qu'en soit le type (déduction, inférence, récurrence, par l'absurde, syllogisme, etc...) qui n'est qu'une forme de stratégie argumentative ou interprétative. Pédagogiquement cela signifie que les objectifs linguistiques à prendre en considération dans la perspective d'une relation CL/CS en se limitent pas à l'étude des articulateurs logiques ou de l'expression de la cause et de la conséquence.

De plus, à un niveau de type secondaire, ces opérations sont réalisées de manière suffisamment peu spécifiée pour être communes à différentes disciplines : la présentation didactique les banalise suffisamment pour qu'on puisse considérer que ce sont les mêmes qui apparaissent en mathématiques ou en sciences naturelles, à quelques variations linguistiques près.

On pourra donc fixer aux CL des objectifs procédant directement d'une analyse des discours scientifiques, et non d'un a priori statistique : l'acquisition des moyens linguistiques, qui actualisent des opérations cognitives comme décrire, interpréter, quantifier, déduire, définir, justifier, exemplifier, classer, comparer, généraliser, proposer des hypothèses etc.

Dans un premier temps, il est nécessaire de procéder, à partir de l'analyse des textes/exposés, à l'inventaire des marqueurs linguistiques qui réalisent ces opérations dans les discours scientifiques des CS, étant entendu que ces traces ne sont pas uniquement constituées d'items lexicaux mais aussi d'éléments morphosyntaxiques. On peut ainsi supposer, faute de recensement précis, que la comparaison dans ces discours fera intervenir des éléments comme :

- des adjectifs : semblable, différent, identique, égal
- les formes de comparatif, superlatif
- les formes synthétiques : mieux, meilleur
- des structures du type : N1 est plus ADJ1 que N2...

qui vont en particulier poser le problème de l'emploi des prépositions de, avec, entre (1). La quantification, dans les textes de sociologie -mais il faudrait vérifier ce relevé sur un corpus oral et écrit adéquat- utilise des marqueurs comme :

Quantification définie

- ordinaux : le (la...) ; un premier N, un second (deuxième N..., un dernier N), le N zéro (ex. : *à la durée zéro*)...
- cardinaux : un, deux, trois N... ; les deux N, les trois N...
- proportion : la/une moitié, tiers, quart, cinquième de N... ; le demi-N (ex : *à un niveau inférieur d'un tiers à la moitié*) ; un N sur deux, deux N sur quatre...
- multiples : le double de N, le triple de N... ; deux fois moindre... trois fois supérieur à ... ;
- distributifs : chaque N, chacun des N...

Quantification non définie

- quantité : l'ensemble des N, une grande partie des N, la multiplication des N, la majeure partie des N, la rareté des N...

léger (hausse, baisse...) brutal (chute, creux, poussée...) fort, faible, (taux...) élevé (pourcentage...) faible (proportion, accroissement...) grand,

---

(1) - D'après A. Lamy. Apprentissage de la comparaison : démarche grammaticale et notionnelle. Le Français dans le Monde, n° 143

long, rapide, important...

environ, presque, à peine... ; nettement, fortement, rapidement, légèrement, modérément, relativement...

désignation d'une opération de quantification : le rang du N, le taux de N, la répartition de N, la moyenne des N...

- quantité et comparaison : moins de N, plus de N, assez peu de N, trop de N, plutôt adj., très adj... ; supérieur, inférieur, majeur, moindre... ; majoritaire, minoritaire ; maximum, minimum... ; égal, identique, analogue, comparable, équivalent... ; le sur-N (*sur-nuptialité*) le sous-N (*sous-estimation*)
- classificateurs : les groupes de N, les classes de N, les contingents de N, l'effectif des N...

Quand les processus de quantification sont envisagés selon un axe temporel, ils sont plus particulièrement exprimés par les verbes suivants et les nominalisations correspondantes : augmenter de n%, diminuer de n%, s'amplifier, croître, s'accroître, s'élever, régresser, résister à la baisse, décroître.. (2)

La seule analyse directement pertinente pour les CS concerne le discours mathématique envisagé dans ses aspects écrits et oraux (analyse fondée sur des transcriptions de cours de mathématiques, de manuels et de revues spécialisées en mathématiques (3)

Dans une seconde phase, on pourra procéder dans la classe à des exercices de reconnaissance et d'appropriation de ces paquets d'éléments linguistiques sans perdre cependant de vue la dimension discursive. Les opérations cognitives constituent l'unité d'analyse du discours et offrent un cadre de classement adéquat dans lesquels ranger les marqueurs différents qui actualisent une même opération : mais elles ne se présentent jamais, en discours, à l'état isolé. Aussi est-il nécessaire d'examiner les formes de concaténation d'imbrication de ces opérations et d'en tenir compte dans les exercices, en particulier dans ceux qui sont tournés vers la production.

On notera par exemple dans ce texte de manuel de biologie (4), des énoncés descriptifs qui sont suivis d'une définition (soulignée typographiquement dans le texte) :

---

(2) J.C. BEACCO, M. DAROT, Pour lire les sciences sociales. I. Approche globale des textes. multigr. BELC 1978

(3) M. DAROT. Discours mathématique et discours didactique. multigr. BELC 1975

(4) Biologie. Classe de 6è. J. Escalier. Nathan 1977 p. 19

La Buse vole en larges cercles au-dessus des prés et des cultures guettant un Rongeur. Ses ailes sont presque immobiles. Elle pratique un **vol plané** en *surveillant* sa proie. Si la Buse change de lieu, elle effectue de puissants battements d'ailes : c'est le **vol battu ( )**.

L'Oreillard vole bas, les soirs d'été, il pratique un **vol battu**, zigzagant (vitesse 15 à 20 km/h). Il se nourrit d'Insectes cueillis au vol, dans l'obscurité, *sans les voir* mais avec beaucoup de précision. Pour cela il émet des cris aigus, tellement aigus qu'on ne peut pas les entendre : ce sont des **ultrasons**. La gorge qui émet ces ultrasons sert de **sonar**. En avant des oreilles, des organes spécialisés reçoivent **l'écho** de ces ultrasons. Cela permet à l'animal de localiser à chaque instant la position des obstacles ou de la proie **(2)**.

1 § - Enoncés 1.et 2 : description au présent.

Enoncé 3 : définition cursive, avec reprise paraphrastique de 1

Enoncé 4 : description, avec hypothèse à fonction énumérative.

Enoncé 5 : définition explicite

2 § - Enoncé 1 et 2 : description au présent.

Enoncé 3 : explication (*Pour cela*) et définition descriptive (même procédé que dans § 1. énoncé 5)

Enoncé 4 et 5 : description, utilisation de concepts non définis (sonar-écho)

Enoncé 6 : description, conséquence, explicite (*cela permet*)

Aborder la liaison CL/CS par le biais de l'étude des opérations cognitives permet ainsi d'éviter des empiètements malencontreux : l'enseignant de français n'a plus à sortir de son domaine, celui de la langue.

III. Mise en oeuvre pédagogique en CL

Reste le problème de l'autonomie des CL. On pourrait bien sûr concevoir que les supports didactiques nécessaires à un travail du genre de celui défini ci-dessus soient empruntés aux CS (extraits de manuels, recueils d'exercices, enregistrements de cours). Il est indéniable que ce choix est en soi le meilleur puisqu'il permet de familiariser les étudiants, de la manière la plus directe qui soit, avec les formes de discours qu'ils reçoivent ou pratiquent dans les CS. L'inconvénient majeur d'une solution de ce type, si elle est appliquée systématiquement, demeure que le CL risque de perdre toute identité et de se transformer spontanément, sous la pression des élèves, en CS. En effet, si l'on retient un chapitre d'un manuel utilisé en CS non encore abordé dans le cours, précisément pour préparer les étudiants à sa lecture, ce texte va

susciter une curiosité ou soulever des problèmes qui se traduiront par un questionnement : l'enseignant du CL sera-t-il alors en mesure d'apporter aux élèves les informations complémentaires ou les éclaircissements nécessaires ? A l'inverse, si le texte a déjà été abordé en CS, le CL deviendra une annexe du CS et l'enseignant un répétiteur, sans parler des effets de démotivation possibles.

Cette difficulté de transfert des échantillons de discours des CS au CL où ils sont destinés à servir de support aux activités d'acquisition langagière est réelle mais vraisemblablement à relativiser étant donné les avantages d'un tel choix. Elle peut cependant être contournée de manière naturelle. Si, comme nous l'avons avancé, les opérations cognitives qui articulent les discours constitutifs des CS peuvent, du fait de leur visée didactique, être comparables ou identiques d'une discipline à l'autre (même type d'opération, paquet de réalisations linguistiques au moins partiellement semblables), elles peuvent aussi être présentes dans d'autres formes discursives dont le contenu ne s'apparente pas nécessairement à ceux des CS.

Ainsi un processus complexe comme celui de la déduction n'est pas seulement à l'oeuvre dans le raisonnement mathématique. Il peut être produit à propos d'autres objets, dans le cadre de la déduction "logique" au sens le plus large. On peut ainsi utiliser les jeux de calcul (exemple : compléter la série : 2.22.3.33.4.44) dont la solution devra être exprimée verbalement et/ou par écrit : ce qui donnerait dans le cas présent (solution rédigée) :

Il y a deux séries intercalées : - la première : 2.3.4. On obtient chaque nombre de cette série en ajoutant 1 au nombre de cette série qui précède. Alors (donc) pour continuer cette série, il faut ajouter 1 à 4, on obtient 5.

- la deuxième : 22.33.44, on obtient chaque nombre de cette série en ajoutant 11 au nombre de cette série qui précède. Alors (donc) il faut ajouter 11 à 44, on obtient 55.

L'énoncé de la solution nécessite des marqueurs linguistiques (On obtient N en V (gérondif). Pour + inf., il faut + inf. ; donc/alors) qui sont semblables à ceux du discours mathématique dont par ailleurs il est structurellement proche (5)

Tous les jeux logiques sont susceptibles d'une telle exploitation pédagogique dont on perçoit clairement l'incidence sur la maîtrise de certains discours des CS.

---

(5) D'après C. Martinez, et P.Y. Roux. Bureau pédagogique. Addis Abeba. Présentation dans le Français dans le Monde, août-septembre 1979 : Enseignement du français à usage mathématique à des non francophones.

A l'autre extrême des choix possibles, des textes dont l'analogie avec les textes employés dans les CS est très faible sur le plan des contenus. Certains textes littéraires peuvent présenter des caractéristiques de fonctionnement très voisines de celles de certains discours des CS. Ainsi, une opération cognitive comme la description, se présente, dans le roman réaliste (Balzac, Zola etc.) sous une forme linguistique assez proche de celle qui la manifeste dans le discours didactique, celui des sciences de la nature en particulier (cf. extrait supra, p. 9). En effet, quand un romancier s'emploie à décrire une serre, une locomotive ou un quelconque objet technique dont le fonctionnement, les éléments constitutifs, les principes de construction etc. sont probablement inconnus de la majorité de ses lecteurs potentiels, il retient comme stratégie discursive d'incorporer à son développement descriptif des explications, de manière à rendre son texte accessible à des non spécialistes. La description (énumérative, chronologique, topologique) comporte des traces d'une autre opération: la définition, qui est articulée à la première de la même manière que dans les manuels de biologie et est constituée de *"prédicats qualitatifs, explicatifs, paraphrasants ou métaphoriques qui éclaireront (...) l'obscurité de (certains) termes en faisant référence à un certain nombre de clichés, de termes fréquents, de codes ou d'associations stéréotypées (...) La description se fait pédagogique* (6)

Il serait utile de vérifier une telle hypothèse et de recenser les moyens linguistiques employés dans des descriptions de ce type ("littéraire" et de "vulgarisation") puisque la plupart d'entre eux (comparaison, définition analogique ; la métaphorisation n'est sans doute pas utilisée) constituent la trace de ces mêmes opérations cognitives dans les discours des CS. Une sensibilisation au discours descriptif par le biais de l'analyse de textes littéraires adéquats peut d'ailleurs précéder ou être utilisée dans la classe concurremment à certaines techniques de créativité langagière (jeu graphique avec production d'un discours parodique) qui ont permis la production de textes comme celui-ci :

"Oishon : animal ayant la tête d'un clown, le corps d'un oiseau, les pattes imaginaires et la queue téléphonique qui lui permet de communiquer avec les autres animaux. Il vit en milieu terrestre, ne peut pas voler, il est granivore, vit en liberté et il est nuisible à l'homme. On peut en trouver dans l'Océan du Nord" (7)

---

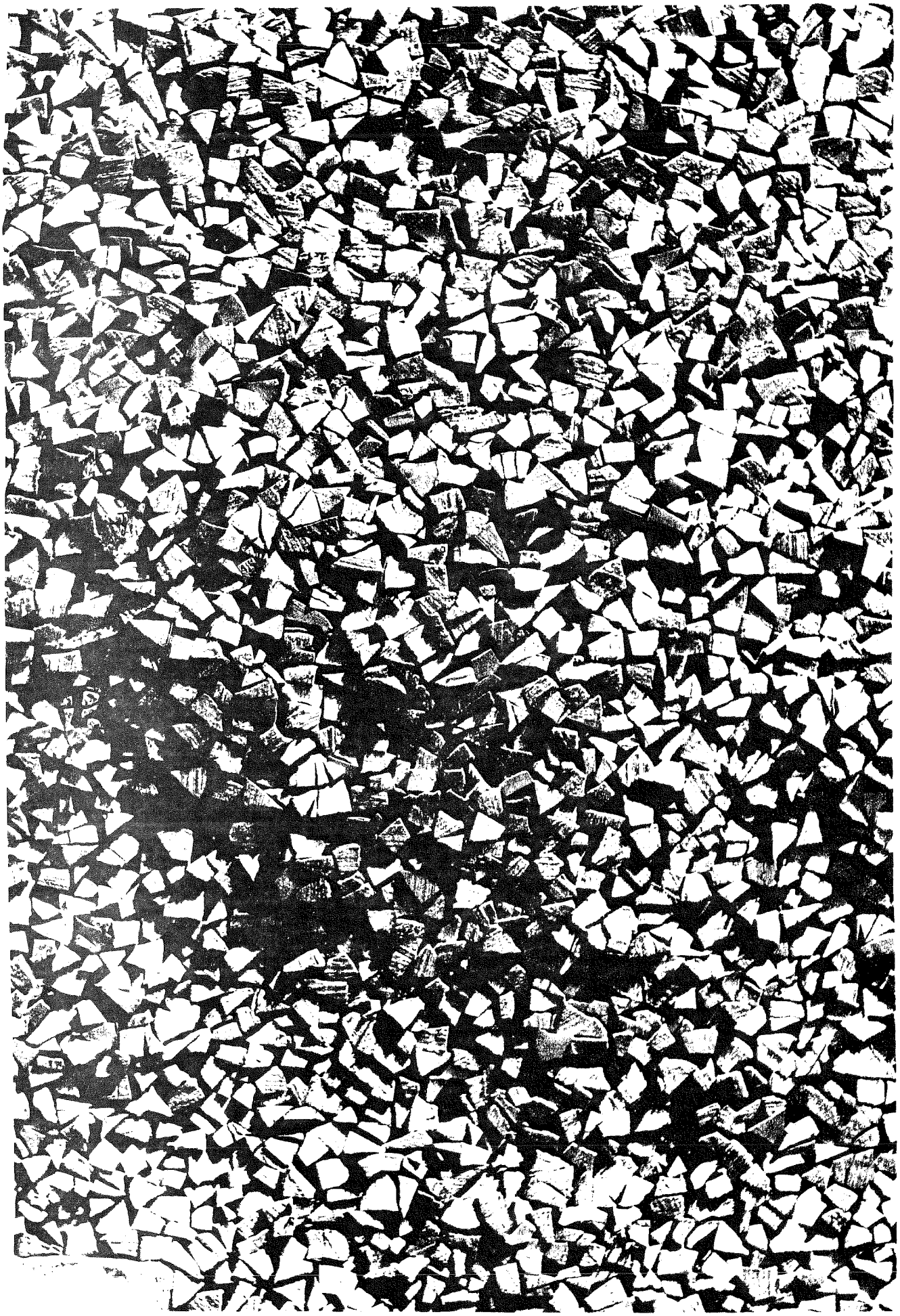
(6) D'après P. Hammon. Qu'est-ce qu'une description ? Poétique 12. 1972

(7) cité dans J.M. Caré, F. Debyser : Jeu, langage et créativité. Hachette/ Larousse 1978 p. 131

On notera la conformité au "modèle" descriptif que l'on peut repérer dans les manuels de sciences naturelles (séquences énumératives par juxtaposition. Présent de l'indicatif. Sujet énonciateur on = tout le monde) à une rupture près (*oishon : animal ayant*)définition à l'aide d'un participe présent, de type dictionnaire .

Une telle exploitation des textes littéraires demeure suspendue à l'analyse précise de leur fonctionnement ainsi qu'à celle des textes didactiques à contenu scientifique auxquels ils doivent préparer. C'est la seule solution parmi celles évoquées ici qui doive être vérifiée empiriquement. Les autres stratégies pédagogiques permettant de donner à la relation CL/CS un contenu concret ont déjà été mises en pratique, ce qui ne suffit pas à les valider, mais ce qui témoigne au moins de leur caractère concret. La théorisation de l'interdisciplinarité qu'on a pu trouver ici s'en trouve doublement fondée : sur la cohérence d'une analyse linguistique qui nous revient et sur des pratiques concrètes conçues par d'autres et mises en oeuvre de façon limitée mais aisément généralisables.

Jean-Claude BEACCO



APPROCHE COMMUNICATIVE ET CIVILISATION

APPROCHE COMMUNICATIVE ET CIVILISATION

Bien avant que ne se précisent les nouvelles hypothèses en didactique des langues que l'on peut regrouper sous l'étiquette d'approche communicative, l'enseignement de la civilisation avait fait des progrès importants, caractérisés notamment par :

1. Une clarification de la notion de civilisation sur laquelle il est désormais inutile de revenir.
2. A l'intention des publics d'apprenants de type européen, l'intégration de l'étude de la langue et des faits de civilisation.
3. L'utilisation de plus en plus répandue de documents authentiques oraux, écrits et audiovisuels, utilisation facilitée par les progrès de la technologie, des moyens et techniques documentaires et reprographies de toutes sortes.
4. Le recours pour l'étude de la civilisation aux techniques et outils de travail de la sociologie : enquêtes, questionnaires, données statistiques, concepts d'attitude, de rôle, de statut.

5. Le recours pour une lecture signifiante et différentielle des faits de civilisation aux concepts et aux méthodes de la sémiotique (par exemple pour l'étude des messages publicitaires).
6. La pratique de plus en plus répandue des techniques de simulation.

On dispose donc aujourd'hui pour l'enseignement de la civilisation intégré à celui de la langue, de concepts pédagogiques, de matériels, de documents, de techniques de travail, et même de manuels qui n'existaient absolument pas il y a vingt ans. L'enseignement de la civilisation n'est plus à inventer mais à développer, à perfectionner et à reconsidérer périodiquement lorsque la recherche en linguistique, en sciences sociales ou en pédagogie permet un aggiornamento ouvrant de nouvelles perspectives.

Tel semble bien le cas actuellement avec le développement de l'approche communicative dont une des idées-maîtresses est que la compétence de communication ne se réduit pas à la seule compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des phrases grammaticalement bien formées, mais se conforme à des règles socio-linguistiques c'est-à-dire à des contraintes culturelles qu'il importe de connaître et, le plus souvent, de respecter pour que la communication atteigne ses objectifs. Curieusement, bien que la référence à Hymes et au retentissant article "on communicative competence" soit de rigueur dans toutes les études sur les récentes orientations de la didactique des langues, les conséquences de cette redéfinition pour l'enseignement de la civilisation n'ont pas été sérieusement examinées par les méthodologues, plus attentifs à d'autres problèmes tels que l'identification de besoins communicatifs de l'apprenant ou encore la distribution dans de nouvelles progressions à dominante pragmatique des formes, du lexique et des constructions auparavant répartis suivant des critères distributionnalistes et structuralistes.

Il est probable également que l'importance donnée aux travaux consacrés aux enseignements fonctionnels ou sur objectifs, dont la méthodologie a rapidement intégré les hypothèses de l'approche communicative, a contribué à valoriser davantage le caractère instrumental de la compétence de communication que son aspect socio-culturel. Par ailleurs, méthodologues et enseignants sont plus attentifs aujourd'hui que naguère à la déontologie éducative et à l'idéologie sous-jacente à leurs pratiques pédagogiques : il n'est donc pas étonnant qu'ils se sentent plus à l'aise lorsqu'ils ont l'impression de ne répondre qu'à des motivations instrumentales alors qu'ils hésitent de plus en plus à induire des motivations intégratives, ce à quoi pourrait les exposer un travail systématique et modélisant sur les conventions culturelles de la communication

en langue étrangère. En Europe, enfin, l'influence des travaux du Conseil de l'Europe et des différents Niveaux Seuil largement inspirés les uns des autres en ce qui concerne les notions et les pratiques langagières socialisées ont pu contribuer à sous estimer les différences socio-culturelles et civilisationnelles en postulant un peu hâtivement l'existence d'un fond de civilisation largement commun et donc d'un modèle socio-linguistique unique présidant au fonctionnement de la communication. Nous aurons d'ailleurs l'occasion ci-dessous de nuancer cette hypothèse qui nous semble excessivement réductrice et quelque peu marquée par une volonté politique de minimiser les différences culturelles.

Toutes ces raisons expliquent peut-être pourquoi un certain nombre de réalisations méthodologiques se réclamant de l'approche communicative présentent une orientation plus instrumentale et fonctionnelle que "civilisationnelle". Il n'empêche que cette opposition est artificielle et même contradictoire avec la notion même de compétence de communication, qui justifie au contraire que l'on rouvre le vieux débat sur langue et civilisation en l'élargissant dans la perspective plus sociolinguistique d'une problématique communication et civilisation. Nous nous limiterons à indiquer ici quelques pistes pour des travaux qui iraient en ce sens et auraient à la fois l'avantage d'ouvrir la voie à des "grammaires comparées de la communication", mais surtout celui d'introduire dans les classes de langue étrangère une réflexion continue particulièrement enrichissante sur la communication en langue étrangère comparée à la communication en langue maternelle.

1 - Communication non verbale et civilisation

L'observation, grâce au film et au document vidéo de l'expression corporelle et gestuelle doit désormais avoir sa place dans l'enseignement des langues : elle portera non seulement sur les gestes des mains, les mouvements de la tête, les mimiques faciales et l'expression du regard, mais aussi sur l'expression corporelle en général, la position du corps, du buste, des épaules et des jambes. On n'oubliera pas les gestes plus ou moins tabous, obscènes, hostiles ou insultants qui peuvent donner lieu à contresens ou qu'un apprenant peut très bien faire sans le savoir : cornes, bras ou doigt "d'honneur", gestes de malédiction ou de protection contre le mauvais sort. On prendra garde aux ambiguités et aux contre-sens possibles : la légère explosion labiale que beaucoup de Français font succéder à une moue appréciative est généralement comprise par des Italiens comme un "pernacchietto" napolitain, expression

scatologique et franchement vulgaire du mépris. Une inclination du buste exprimant en Europe centrale une courtoisie déférente serait perçue en France comme une courbette servile plutôt obséquieuse ; si l'inclination est rapide, le buste restant droit et les jambes unies, les mêmes Français y verront quelque chose de militaire.

Les gestes impliquent un attouchement : serrements et poignées de mains, prise par le bras, accolades, baisers, embrassades, etc... méritent aussi qu'on s'y intéresse : qui embrasse qui, comment, où, à quelle occasion, etc... ?

Le travail sur les gestes ne se limitera pas à l'observation mais l'expression corporelle sera une des composantes normales des simulations et des jeux de rôle en privilégiant les exercices qui permettent de parler et de communiquer en bougeant et en faisant des gestes : trop de jeux de rôles laissent les élèves assis dans la posture habituelle de la salle de classe : rôles de bureaucrates, pannels avec personnages assis derrière des tables, qui font une place insuffisante au gestuel.

2 - Je, Tu, Vous, Monsieur, Françaises, Français

L'usage des pronoms, des formes de politesse, du prénom, du nom, des titres, lorsqu'on s'adresse à quelqu'un, est, en France, en pleine évolution et, comme tout système en passe de changement,est difficile à maîtriser parce que peu régulier. Raison de plus pour y rendre les élèves attentifs. D'une manière générale la France se déguinde un peu depuis la dernière guerre. Le tutoiement est beaucoup plus largement répandu que par le passé dans la petite bourgeoisie et chez les intellectuels ; mais certaines conventions subsistent : si les artistes se tutoient même en public, les hommes politiques se vouvoient à la télévision alors qu'ils se tutoient parfois dans l'intimité. Les titres sont moins employés, à moins qu'un rapport d'autorité ou une solennité particulière ne les maintiennent. Les appellations quelque peu condescendantes "concierge", "chauffeur", "chasseur", "porteur" et "garçon" sont en voie de disparition et sont, de ce fait, de plus en plus senties comme dédaigneuses. Si vous avez soif à Paris, appelez le serveur "Monsieur !" et sur un ton pas trop autoritaire : il viendra plus vite que si vous clamez "Garçon !". Quant aux concierges,on ne les apostrophe plus depuis qu'il n'y a plus de cordons à tirer, et on peut dès à présent les supprimer des méthodes : lassés des plaisanteries traditionnelles, ils (elles) s'appellent désormais gardiens (gardiennes) d'immeuble. Dans l'ensemble,la communication usuelle devient plus

familière, comme en témoignent les progrès du tutoiement, mais, à condition qu'elle soit réciproque : la familiarité de classe, c'est-à-dire de supérieur à subalterne (ou supposé tel) tend à disparaître. Un psychologue américain a écrit un ouvrage à succès, "What do you say after you said hello", il y aurait un petit livre d'"ethnographie de la communication" à faire sur ce que les Français disent après avoir dit bonjour (bonjour Paul, bonjour Monsieur, bonjour les enfants, bonjour Monsieur le Directeur, Bonjour Messieurs-dames, Mesdames et Messieurs bonjour, bonjour tout le monde, etc...)

3 - Prises de parole et rapports de forces ?

Les dialogues des méthodes structurales sont parsemés d'expressions dites "phatiques" destinées à rendre plausibles des saynètes plus ou moins factices. L'effet est souvent raté car ces touches de "couleur locale" ne font pas plus vrai qu'un sombrero ne mexicanise une opérette au théâtre du Chatelet. On peut se demander pourquoi. C'est probablement parce que les expressions phatiques ne sont pas vides de sens et posent dès le début de la communication un rapport de force entre les interlocuteurs. "Vous savez", "Ecoutez", "Dites donc" ne sont pas synonymes ni interchangeables ; je peux dire "Vous savez, Monsieur le Ministre", moins couramment "Ecoutez, Monsieur le Ministre", certainement pas "Dites donc, Monsieur le Ministre" ; je peux faire suivre "écoute" d'un impératif "Ecoute, arrête de jouer du tambour" mais pas "tu sais" ; "tu sais", "vous savez" introduisent souvent une remarque ou un conseil: "Vous savez, vous devriez prendre votre parapluie" ; "Ecoute", un reproche ou une plainte : "Ecoute, j'en ai assez". Il est évident que ces contraintes et ces effets de sens que l'on trouve dans la conversation la plus banale ne peuvent être éclairés que dans une sociolinguistique de la communication.

4 - Politesse et actes de parole

Il est évident que les marques, ou les détours de la politesse font partie de la civilisation d'une communauté linguistique. Il est moins évident, ce qui va rendre moins aisée pour les méthodologues de l'approche communicative la pédagogie de la politesse, que l'on puisse réduire l'expression de la politesse à une phraséologie stéréotypée : c'est ce qu'ont tenté de faire le T. Level pour l'anglais dans la rubrique socialising où l'on trouve les expressions les plus courantes pour porter un toast, ou le Niveau Seuil français sous le titre "actes sociaux" (social étant employé avec la connotation anglo-saxonne de "mondain"). En réalité la politesse est une modalité qui traverse toutes les fonctions communicatives, et dont une étude sérieuse ne

pourra être conduite que dans le cadre d'une rhétorique culturelle également socio-linguistique. L'un des problèmes les plus ardus que rencontre actuellement la méthodologie des approches communicatives est celui des actes de parole indirects qui véhiculent aussi souvent sinon plus que les actes directs des valeurs illocutives telles que la demande de faire, l'appréciation, le désaccord, etc... C'est au sens large la politesse qui interdit le plus souvent l'acte direct, qui fait que quelqu'un qui ne veut pas vous prêter sa voiture s'en tirera plutôt par une excuse que par un refus ou qu'un partenaire sexuel dira plutôt "je suis fatigué(e)" que "je n'ai pas envie...", etc. Toutefois la politesse ne porte pas nécessairement dans des civilisations différentes sur les mêmes objets ou n'a pas nécessairement la même intensité ou les mêmes contraintes. Un Européen peut, sans enfreindre la politesse, dire avec certains ménagements qu'on le dérange si on vient chez lui à l'heure du repas, un Arabe ne peut pas le faire même en recourant à des "actes indirects", car il violerait le code de l'hospitalité qui reste beaucoup plus vivant dans les cultures musulmanes.

5 - Notions et civilisation

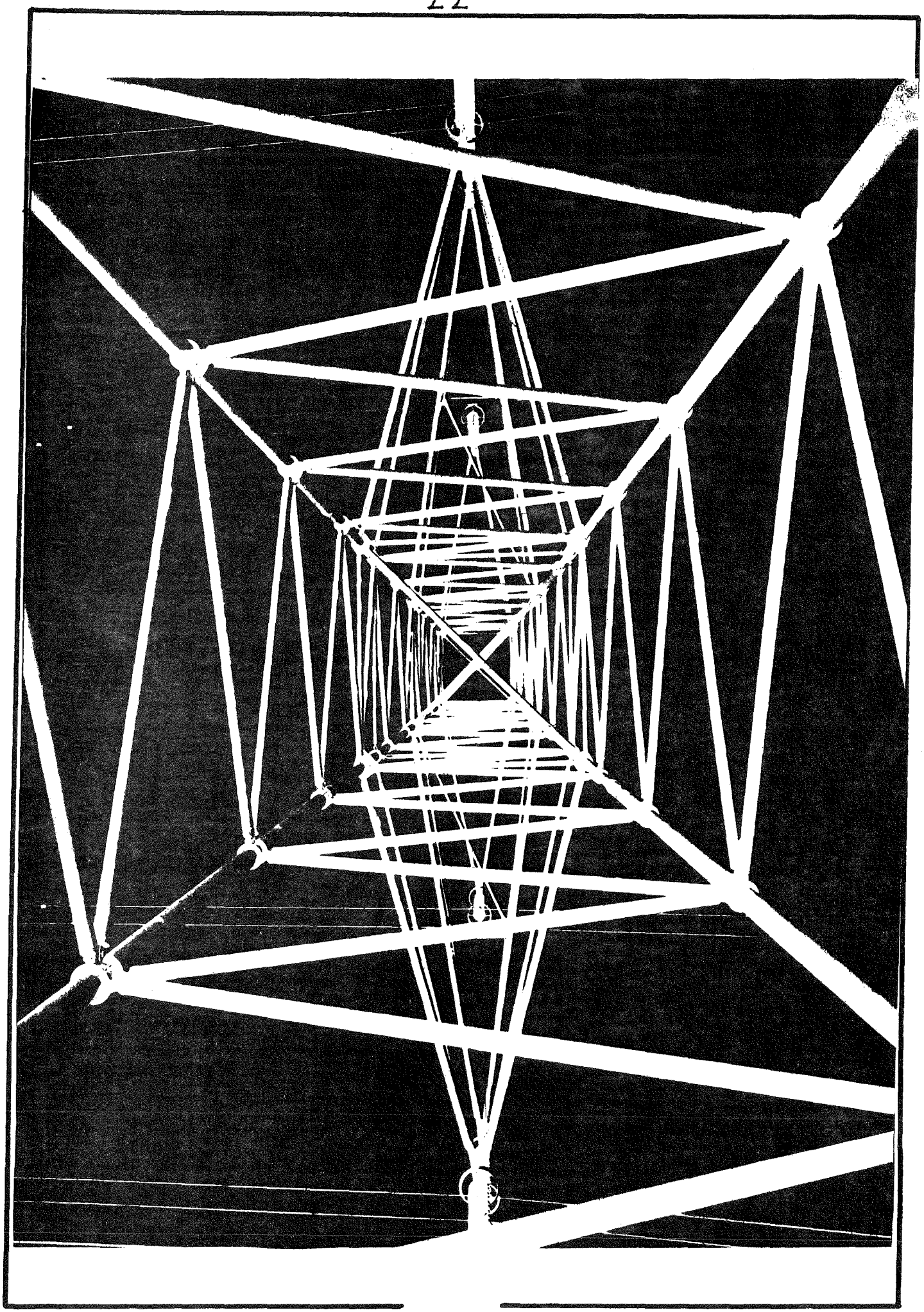
La notion de "notion", plutôt vague il faut bien le dire, des travaux du Conseil de l'Europe est censée apporter un contenu et des référents aux fonctions communicatives. Pour "se présenter", ou "identifier quelqu'un" on a besoin de formes et de lexique disponibles afin de parler de son âge, de son métier, de ses goûts, de son adresse, etc... Mais ce qui n'est pas indiqué aux enseignants ni aux auteurs de manuels c'est l'usage que la civilisation permet de faire de ces informations dans une civilisation donnée, ni même si les habitudes culturelles permettent d'en faire état. Même en Europe, il y aura des contraintes, voire des tabous qui varieront d'un pays à l'autre et que l'apprenant doit apprendre à respecter ; dans tel pays on n'hésitera pas trop à demander à quelqu'un combien il gagne, ou pour qui il vote, quelle est sa religion ; dans d'autres ce serait une intrusion inadmissible. Le cadre proposé par Van Ek en 1975 dans le T.L. anglais pour les "notions spécifiques", est lui-même fortement marqué culturellement de civilisation anglosaxonne et a besoin de modification lorsqu'on veut l'appliquer à des civilisations latines. Aux Etats-Unis, on vous demande assez souvent quel est votre "hobby" : si l'on n'en a pas, il vaut mieux s'en inventer un, tel que collectionner les vieilles bouteilles ou chasser les papillons si l'on ne veut pas passer pour un communiste ou un sex-maniac, c'est-à-dire pour quelqu'un qui aurait un hobby inavouable ; il est peu probable en revanche qu'au cours d'une première conversation on demande à

un étranger à Paris ou à Rome s'il a un "violon d'Ingres".

Il y aurait encore bien d'autres pistes à explorer pour mieux élucider les rapports langue-civilisation-communication. Il semble qu'il y ait beaucoup à faire et que ce travail sera non seulement fécond mais indispensable pour toute méthodologie se réclamant de l'approche communicative dans une visée qui ne soit pas strictement instrumentale.

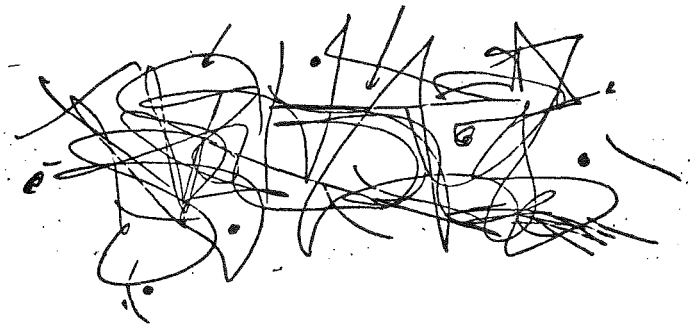
Francis DEBYSER

Article publié dans Zielsprache Französisch 1980 n° 2



l'aléographie

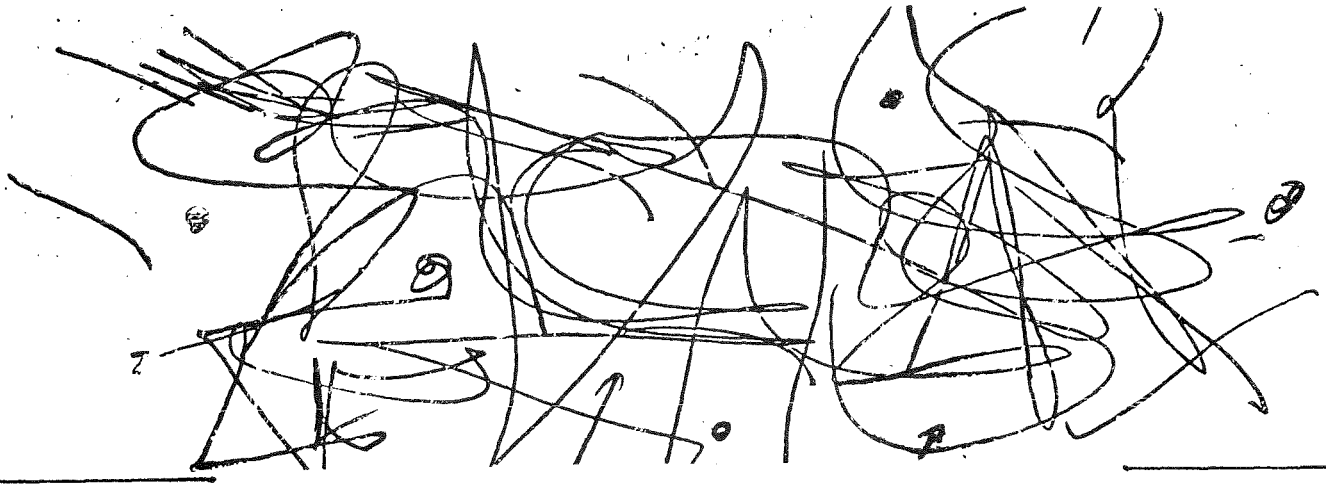
C. ESTRADE



L'ALEOGRAPHIE

L'aléographie est la production spontanée et automatique d'un enchevêtrement de traits diversifiés pour une lecture en nombre imprévisible de lignes et fatalement de figures.

Aucune référence au réel ne motivant cet enchevêtrement dans la durée de sa réalisation, il s'ensuivra que la perception immédiate et globale de ce type de production ne présentera au départ aucune analogie avec le réel visible. C'est seulement par une succession de lectures attentives que l'on pourra construire dans la variété peut-être infinie de sens dont l'aléographe est le siège, les représentations du réel les plus imprévisibles.



Construit sur deux ensembles de variables, d'une part les dimensions du plan, de l'autre l'aléatoire et l'association provoquée, l'aléographe, inscription gestuelle, automatique, désordonnée, dépourvue de sens, est la réalisation d'une potentialité signifiante dont le projet du programme gestuel est de produire du langage.

Siège d'un ou plusieurs sens redevables à la fortuité de ses entrelacs, donc à son degré de complexité et d'abstraction plus qu'à ses qualités d'intelligibilité et de représentation, on peut considérer l'aléographe comme le degré zéro de l'iconicité, immédiateté et globalité n'étant pas les qualités spécifiques qu'il offre à notre perception.

D'abord unités immédiatement identifiables, fond, points, lignes, surfaces, espace, ces éléments du registre du visible répartis sans aucun ordre ni discursif, ni iconique, exhibent par une série de glissements et un jeu d'interprétance une série indéterminée et non quantifiable de formes représentatives qui se règleraient sur le modèle perceptif. Système signifiant, l'aléographe, ensemble d'unités à signification retardée, fonctionne dans le mode qui lui est propre de signifier la suggestion, la ressemblance, la réorganisation, l'orientation, dans une succession d'opérations graphanalytiques. Non codé dans le premier temps, celui de l'élaboration, il s'organise dans le temps de la lecture et à l'instar de l'image, en système multicodé notamment par la présence des codes iconiques et linguistiques. L'aléographe représente, met en scène, signifie par des moyens non iconiques que la perception élabore en unités représentatives. Le passage du registre visible au registre lisible, indissociable de la dénomination, de la description ou de l'énonciation fera l'objet du point suivant : la graphanalyse et la verbalisation.

GRAPHANALYSE ET VERBALISATION

Distinguer la figure du fond, la démasquer, ramener au premier plan le réel enfoui : le lecteur privilégie des représentations en fonction de ses désirs ; il puise dans sa connaissance d'un réel visible ; il se soumet à ses contraintes socio-culturelles. Bref il identifie personnages, objets, situations et interprête leurs rapports.

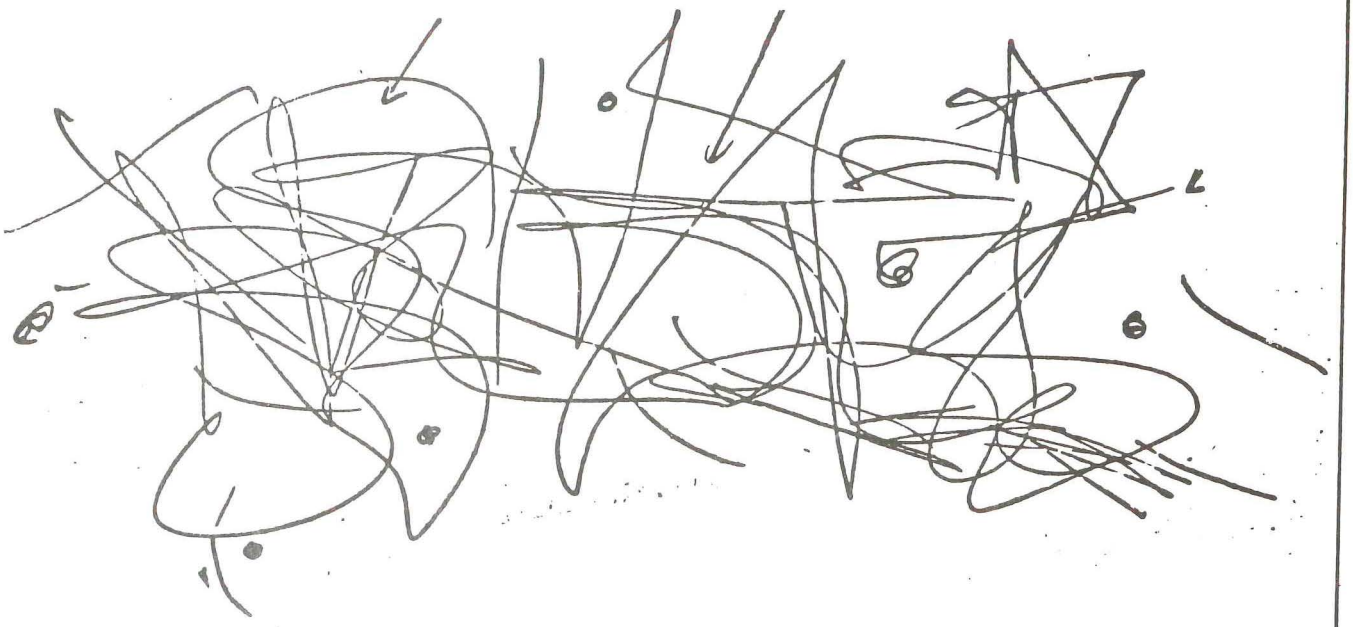
En réalité plus que des images, ce sont des mots qui surgissent des labyrinthes. La mise en <u>forme</u> de l'aléographe relève du discours. L'image de l'aléographe est ce qu'on en dit.

Deux grandes opérations perceptives sont à distinguer, l'une d'identification, l'autre de déduction.

1) opération d'identification :

Elle consiste à repérer dans le contenu analysé de l'aléographe une sélection d'unités évidemment analogiques ou simplement perçues comme concevables du réel-visible.

Toutefois à la différence des ensembles iconiques de type traditionnel caractérisés par la relative stabilité de leur contenu, les identifiés de l'aléographe sont instables fugaces voire inexistants.



x On sait que la polysémie à l'oeuvre dans tout le représenté modifie le sens des figures et leurs rapports entre elles.

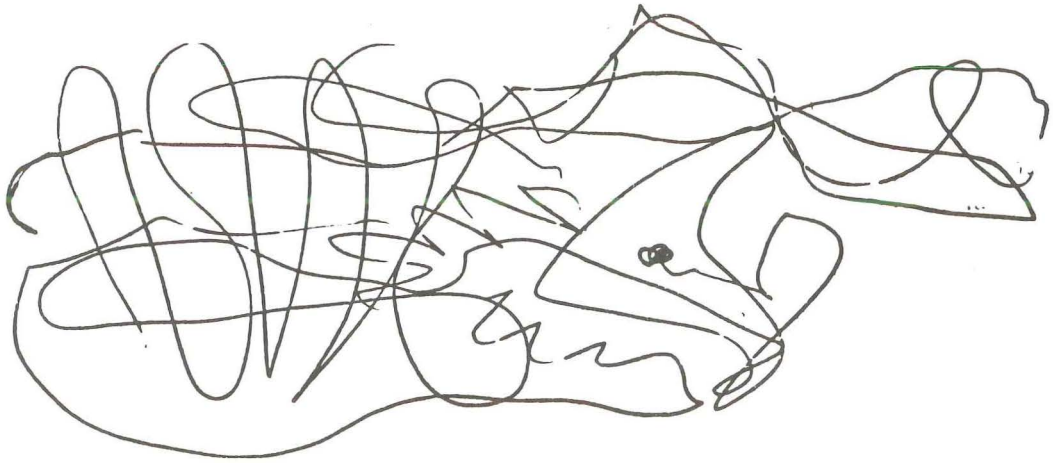
Dans l'exemple de la page précédente la seule dénomination assure l'identité de mon représenté en même temps qu'elle la rend suspecte.

2) opération de déduction :

La configuration générale des agencements de lignes induit par le biais des impressions sensorielles un contexte global qui va thématiser la représentation.

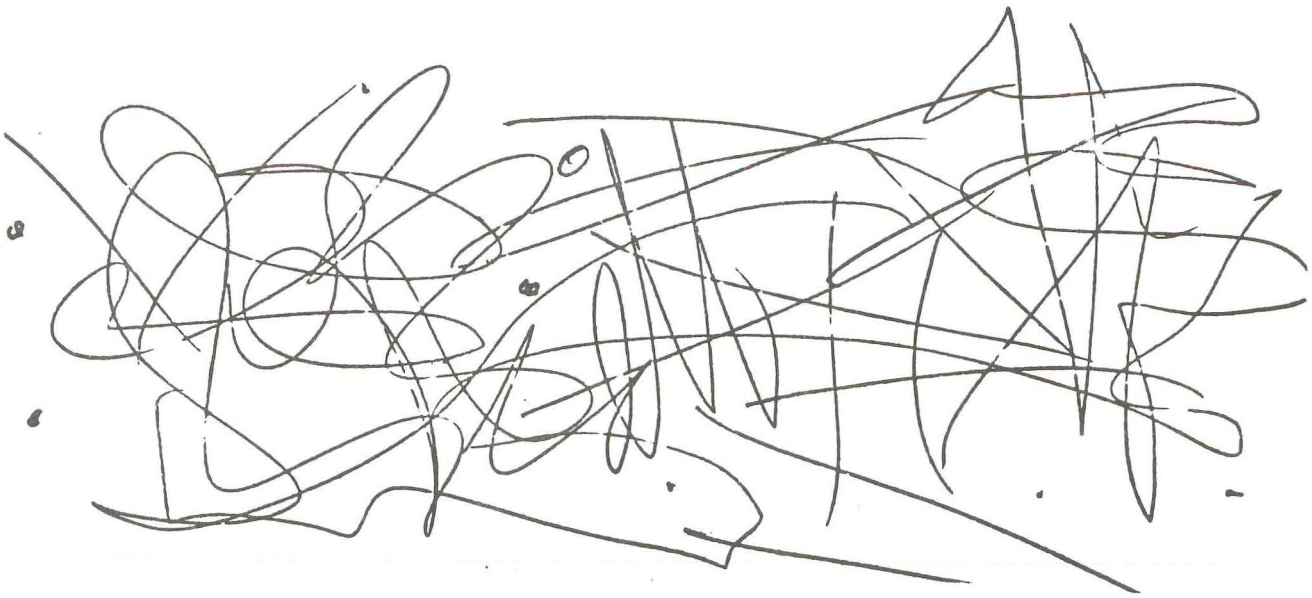
Ces catégories dégagées dans la première partie de cette étude (doux - aéré - courbe - brisé - fragmenté)

Une prédominance de courbes entrelacées comme dans l'aléographe ci-dessous, peut révéler un contexte marin ou végétal.



par exemple un monstre marin gisant dans les algues.

Cette thématisation est comme nous l'avons dit dépendante d'un réseau de contraintes notamment socio-culturelles de sorte qu'à partir de formes d'enchevêtrements denses ou aérés de lignes brisées ou courbes empreintes de la marque de leur producteur, on peut qualifier d'Africaine, de Chinoise voire de baroque la scène ci-dessous où je retrouve avec évidence la plus célèbre des batailles d'UCELLO.

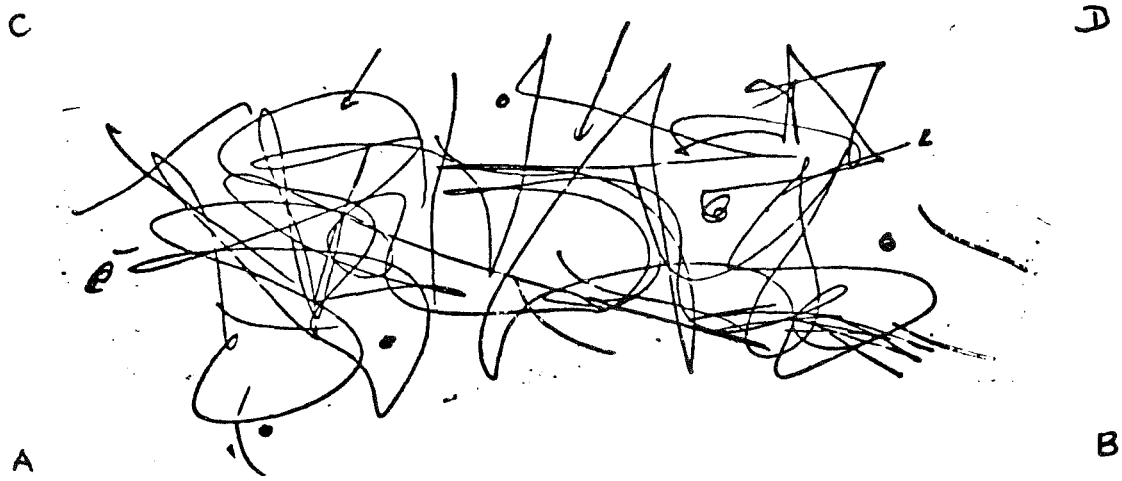


Le contenu de l'aléographe qui dépend de ce qu'y met le lecteur est susceptible d'être constamment renouvelé. Si le support le permet nous conseillons pour chacune de ces lectures et pour qu'elle soit la plus riche possible une analyse selon quatre orientations repérables à partir du lettrage ci-dessous.

Un vecteur orienté indiquant la base sur laquelle s'opère le déchiffrage nous adopterons l'ordre suivant.

1)	A	B
2)	D	C
3)	C	A
4)	B	D

Les premières images perçues orientent le contenu dans un réseau de lignes dont l'absence de contenant fait la spécificité privilégiant certaines lectures à l'exclusion d' autres possibles. Cette procédure révèle la spécificité métonymique de la graphanalyse. Nous pouvons dans l'aléographe ci-dessous nous imposer en orientation AB des figures ou un thème pour produire dans la succession des quatre orientations des descriptifs ou des récits organisés sur les représentations initiales et donc relativement similaires.



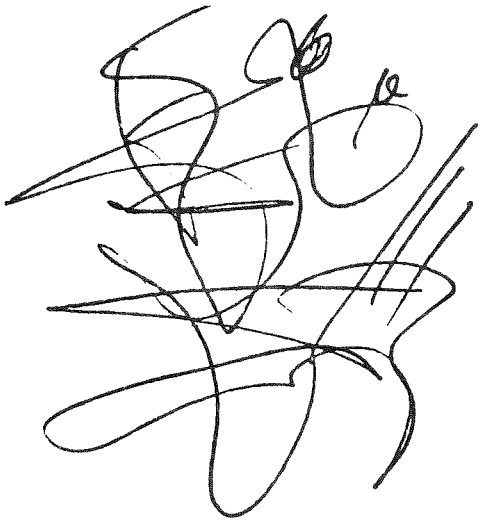
Le lecteur introduit dans son commentaire des jugements de valeur dénonçant l'instabilité des représentations. "Il me semble que cet animal est plutôt un rat bien que son museau soit prodigieusement effilé...

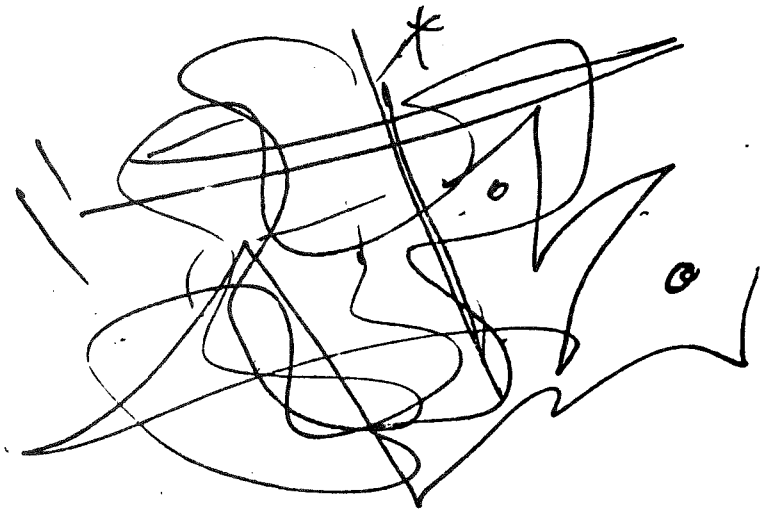
Cette polyvalence d'identification écarte et fort heureusement une opération strictement dénotative, il y a donc nécessité d'interpréter l' aléographe au niveau d'un commentaire comprenant diverses expressions de modalité et encore mieux au niveau d'un récit ; les simples paradigmes lexicaux étant impuissants à en rendre compte. Ainsi dans le contexte qu'il donne à l'aléographe l'élève peut très vite exprimer l'articulation entre les différents signes et l'interprétation qu'il leur confère, même si ces amorces de commentaires et de récits proposent des représentations approximatives par rapport aux réseaux de lignes qui lui sont présentés. En voici une illustration au niveau du récit.

- Des utilisations possibles de l'aléographe en classe de langue

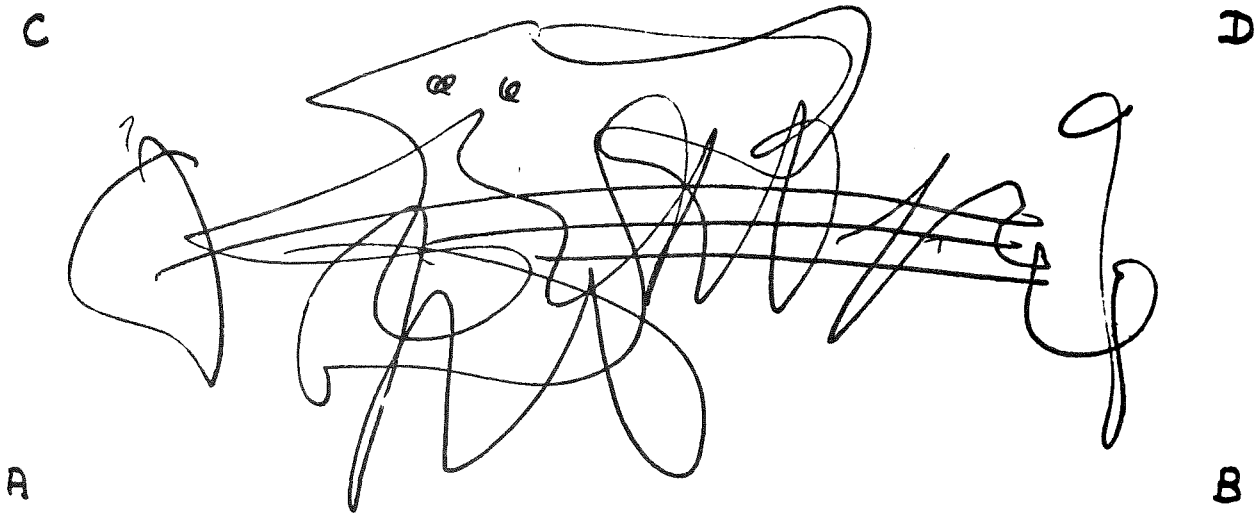
L'aléographe est un support à la parole sans être pour autant la solution aux problèmes que l'image pose aux pédagogues de l'audio-visuel qui en ont fait un usage abusif sans en connaître le véritable fonctionnement. Sa nature spécifique est d'être une production visuelle non iconique donc utilisable seul et autrement que l'image ou concurremment avec elle. Sa réalisation n'exigeant aucune adresse manuelle particulière, seulement un conditionnement au tracé non intentionnel dans les modes courbes et brisés en superposition, le professeur et les élèves peuvent en faire un rapide usage sans craindre de révéler la moindre incompétence en la matière. L'aspect ludique de l'opération est un facteur essentiel de son fonctionnement. Si tant il est vrai qu'on peut se donner aisément le plaisir d'une production frénétique d'aléographes par simple esthétisme. Il est aussi vrai que l'on peut avec autant de plaisir et pour un autre plaisir non moins esthétique, s'en offrir un seul, le premier venu, pour en explorer son inépuisable et étonnant contenu.

Dans les entrelacs d'un ou deux aléographes juxtaposés le professeur découvrira l'énoncé, (récit ou dialogue) favorisant l'insertion d'une difficulté à élucider. Volontairement exécutés en moins de dix secondes ces deux tracés





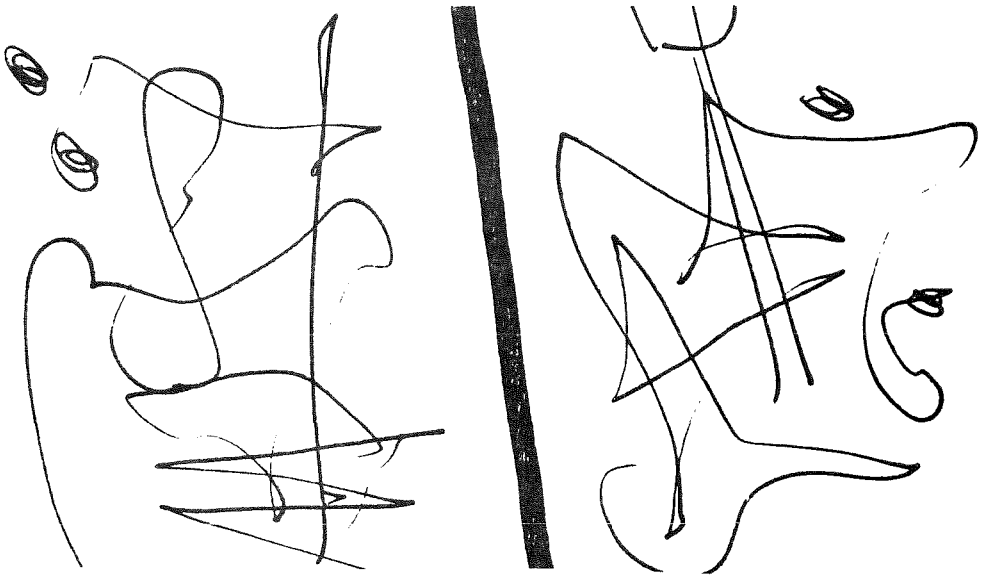
ont suscité des lectures diversifiées très riches en contenu dont nous réservons l'analyse dans une prochaine étude. En classe et au tableau noir le professeur invitera l'élève à situer dans un contexte nouveau les éléments d'une leçon qu'il vient de présenter. Dans ce cas, une direction de lecture sera imposée par un élément inducteur visuel, une représentation figurative, la mise en évidence d'une figure fortement référentielle, ou tout simplement un titre par exemple pour l'aléographe ci-dessous. Alice cherche un hôtel.



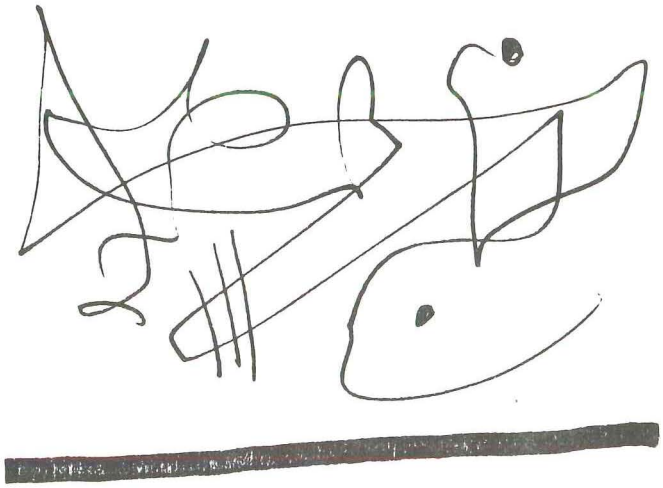
La reconnaissance sur la base A B d'une situation imposée fera apparaître sur celle-ci et sur les trois autres, au fur et à mesure des besoins la mise en rapport d'éléments à greffer sur l'amorce d'un récit. L'aléographe sera donc d'un secours précieux dans les activités d'exploitation dirigées ou non, et notamment pour aider l'élève à trouver une base ou la totalité du récit qu'il doit rédiger par écrit.

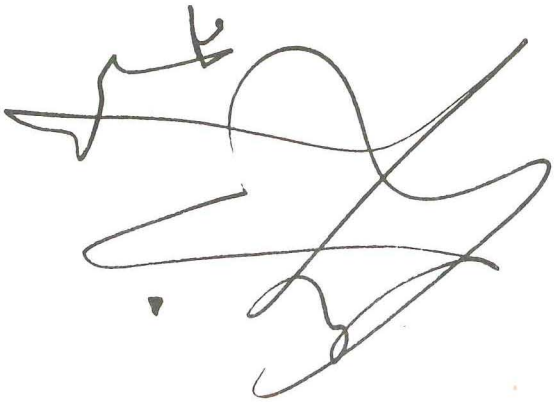
Un choix est à faire dans la gamme des mono et multi-aléographes pour une utilisation appropriée. Le mono-aléographe mixte ou introducteur peut aider à débloquer une classe peu encline à s'exprimer. Il peut suppléer au manque d'intérêt d'une leçon en offrant instantanément une situation ou un contexte nouveaux. Il peut favoriser l'amorce d'imprévisibles récits et susciter des idées originales. Au moyen des multi-aléographes, ces éléments spatialisés en divisions binaires, cardinalisées ou fragmentées, peuvent être réinvestis dans des productions langagières spécifiques.

La division binaire favorise une mise en dialogue ou suscite des rapports dont l'appréciation dépend de la répartition horizontale ou verticale des aléographes juxtaposés.



bi-aléographe OUEST - EST

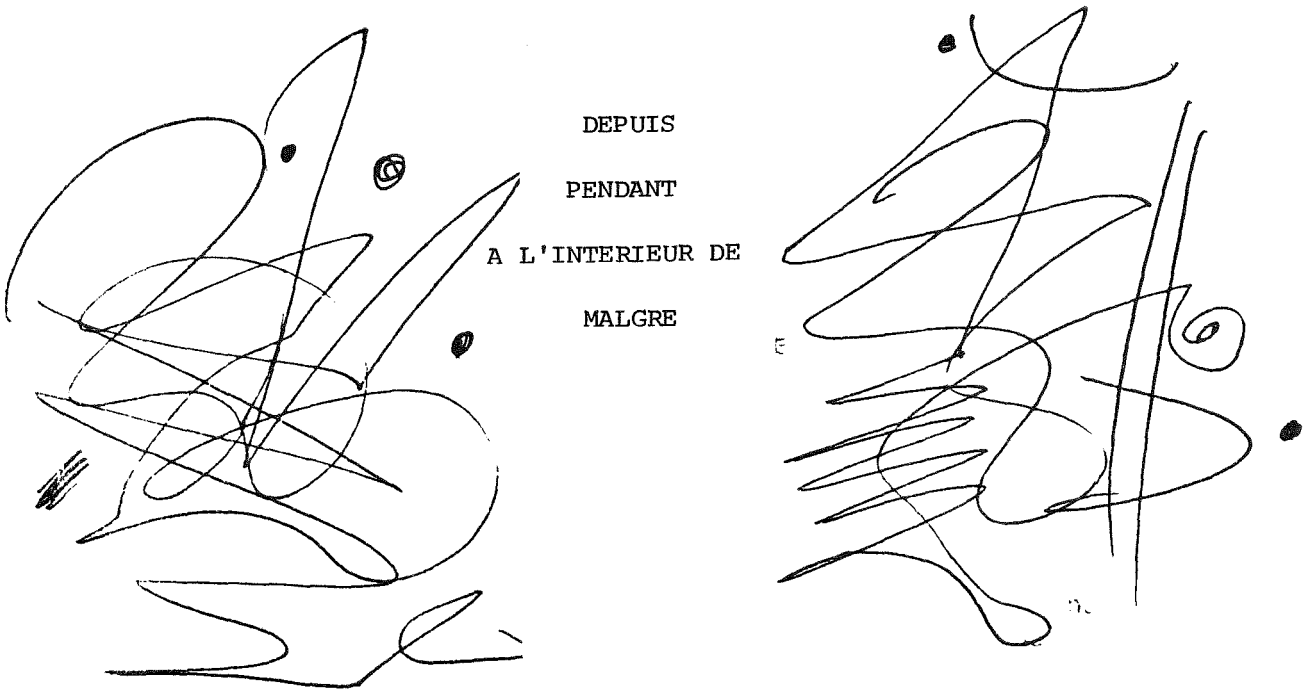




bi-aléographe NORD - SUD

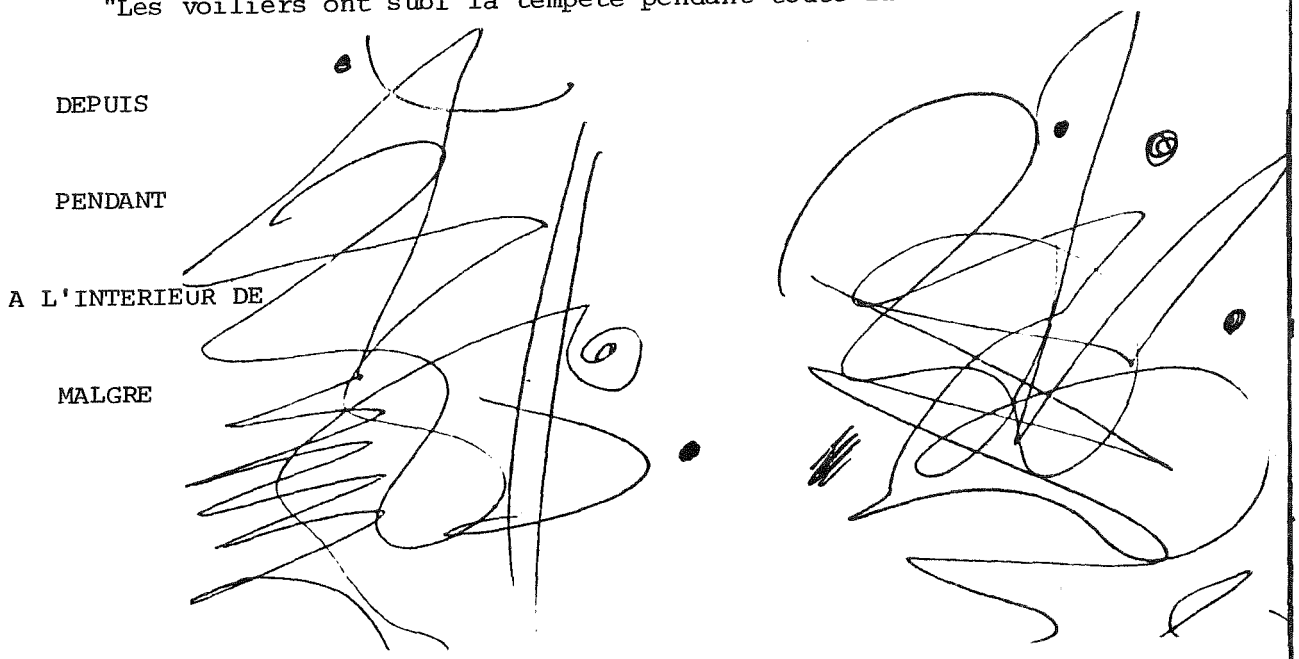
L'aléographe suggère des discours dont la nature et le contenu dépendent en partie de l'aspect aéré ou dense des lignes à prédominance courbe ou brisée ainsi que des modalités de lecture qu'imposent les inter-aléographes et les analygraphes appropriés. En dehors de l'aléographe mixte dépourvu de contraintes et de ce fait ouvert aux productions verbales les plus diverses, l'aléographe inducteur est celui qui offre la plus grande prévisibilité d'interprétation, à partir d'un élément graphique ou scriptural apposé. Il nous a paru intéressant pour l'apprentissage de la syntaxe et de la grammaire d'exploiter l'effet fortement contraignant d'un élément signifiant juxtaposé à un aléographe. Nous rangerons alors sous le nom de "ducteurs" tout élément graphique (analogique ou symbolique) ou scriptural servant à articuler un type précis de discours sur une situation ou un contexte aléographique. Des éléments comme "et" et "quand" "si" "depuis" "lorsque", etc. Des symboles comme ? ... etc. auront fonction de ducteur quand judicieusement intégrés à l'aléographe ils forceront une articulation discursive précise. Nous proposons ci-dessous quelques utilisations possibles de ducteurs.

DES PREPOSITIONS



"Tous ces animaux ont disparu depuis l'invention du bateau à voile".

"Les voiliers ont subi la tempête pendant toute la durée de la course".

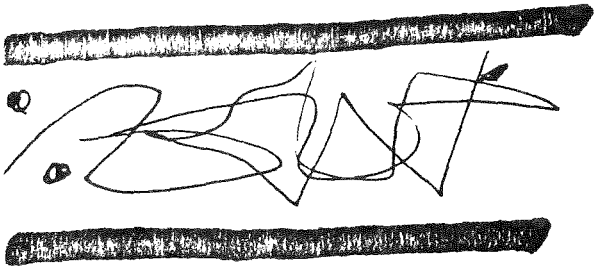


"Depuis l'invention du bateau à voile tous ces animaux ont disparu".

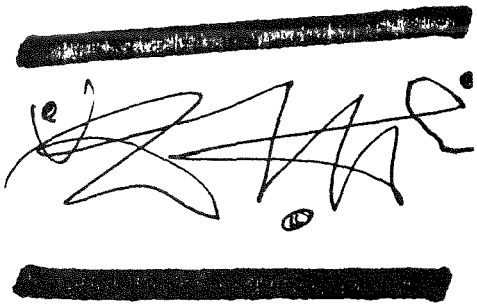
Le découpage et l'inversion des aléographes va donc de fait avec l'inversion des éléments de l'énoncé. Cette remarque est également valable pour les

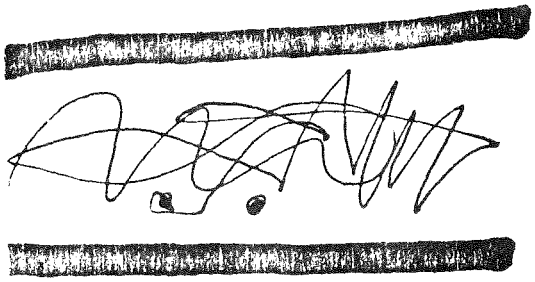
conjonctions ci-dessous :

DES CONJONCTIONS

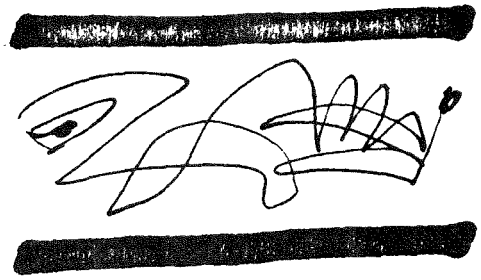


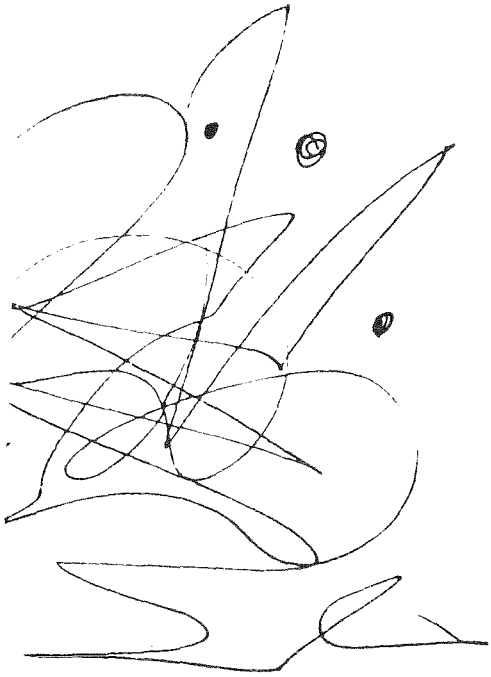
QUAND





SI

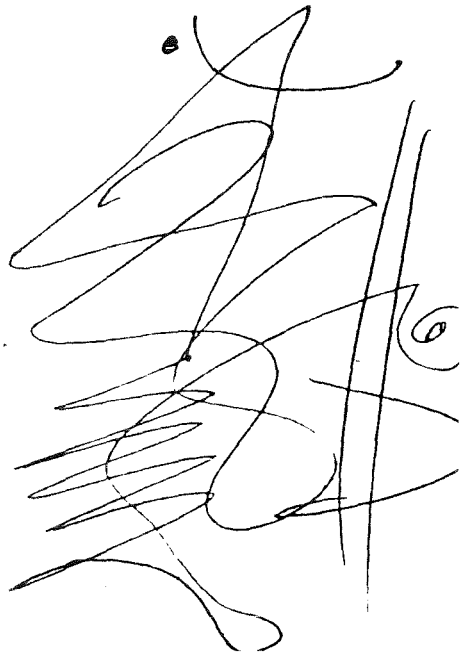




QUAND

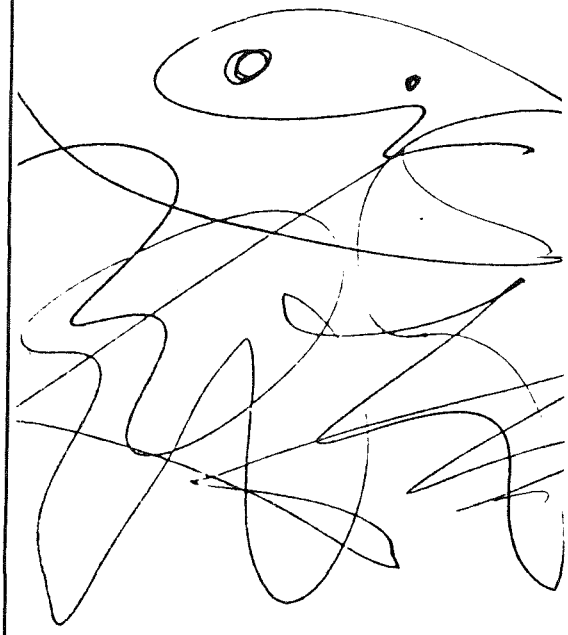
SI

DEPUIS QUE



DES MOTS DE TRANSITION

ET DE LIAISON



PAR CONSEQUENT

DANS UNE CERTAINE MESURE

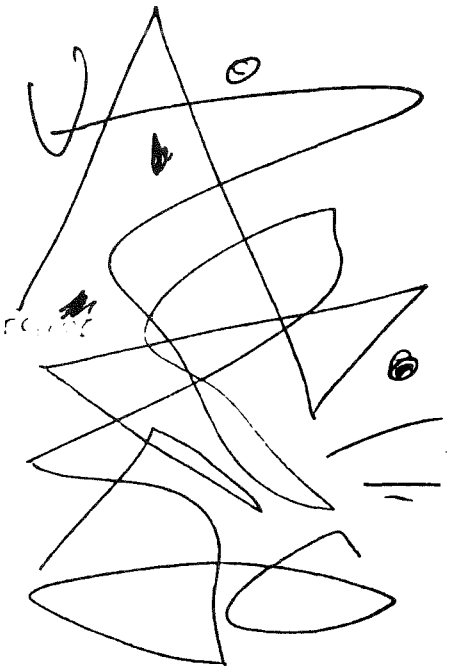
OU D'UNE AUTRE FACON

C'EST-A-DIRE

OU

ET

DONC

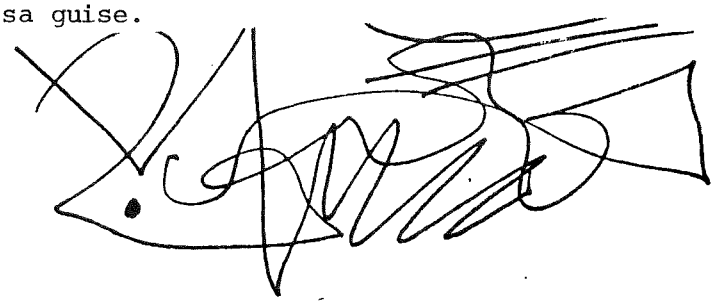


L'utilisation des ducteurs proposée à la discrétion des professeurs fait actuellement l'objet d'une étude pour en systématiser l'emploi. Les bi-aléographes et les aléographes cardinalisés peuvent être privilégiés pour susciter l'apparition d'éléments verbaux correspondant à la situation dans l'espace et à la comparaison. D'autre part des ducteurs de structure plus libre et plus variée pourront servir d'amorce aux autres amorces de discours que sont eux-mêmes les aléographes.

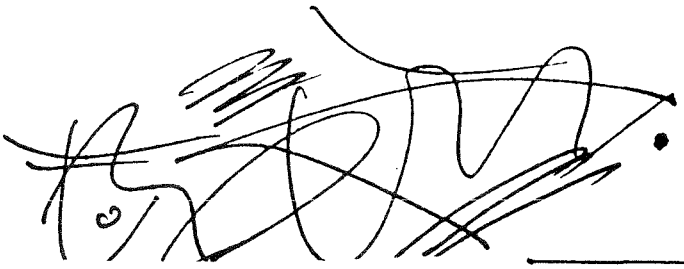
Dans l'exemple ci-après le premier aléographe correspond à deux amorces discursives, le second à une, le troisième à six. Il est bien évident que chacun peut varier la distribution à sa guise.

Je suis content de....

Ca faisait longtemps que...



Ah ! Si tu savais comme...



Je n'ai jamais compris pourquoi...

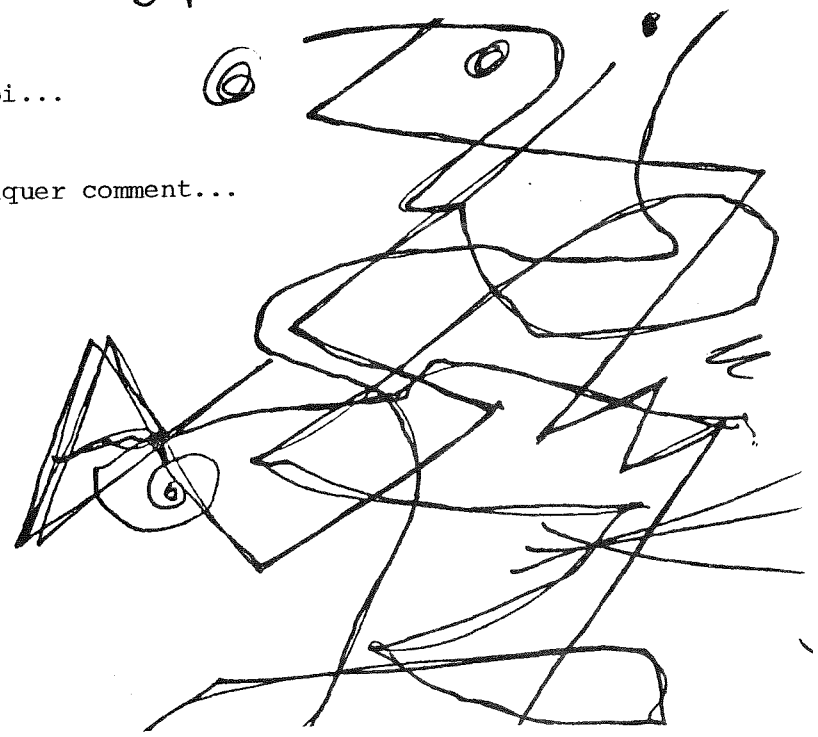
Est-ce que tu pourrais m'expliquer comment...

A propos sais-tu si...

J'aimerais savoir quand...

Ca me servirait pour...

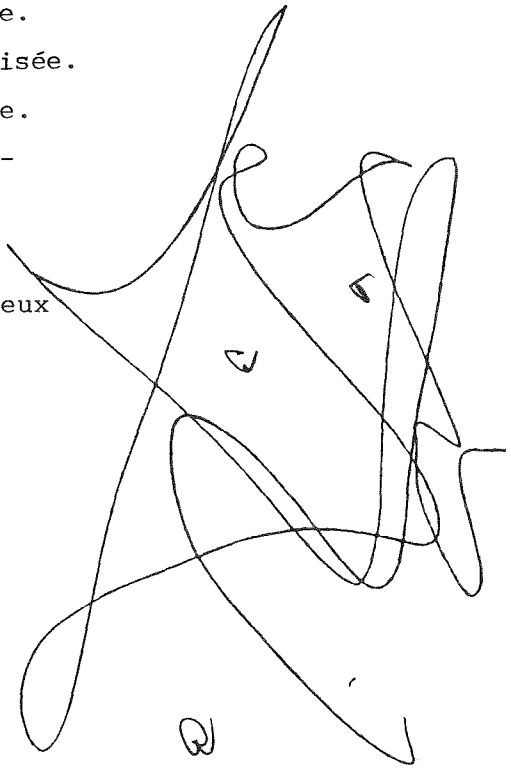
Et surtout parce que...



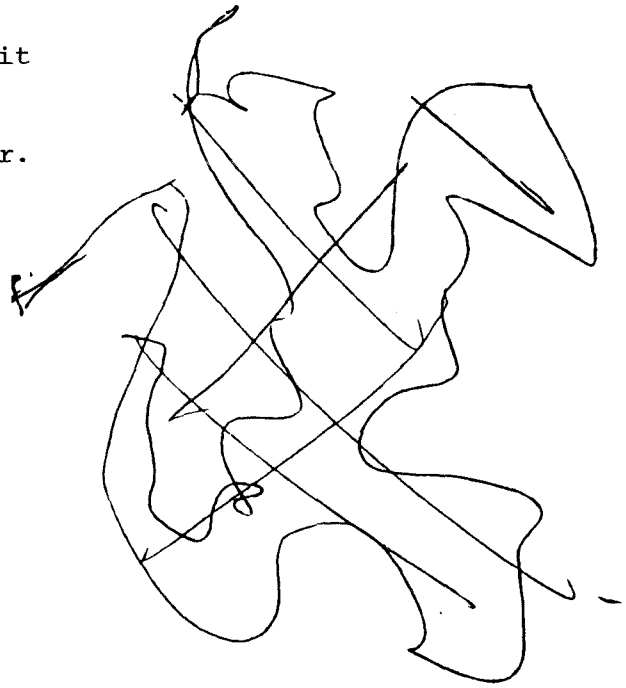
Pour terminer ce chapitre sans chercher à donner une liste exhaustive des pratiques, nous proposons divers traçages et interprétations.

- Le professeur propose au tableau noir son propre aléographe.
- Deux ou trois élèves proposent en simultanéité au tableau noir leur aléographe.
- Un analéographe unique peut être réalisé au tableau noir par trois élèves de la façon suivante :
    - le premier trace la structure courbe.
    - le second superpose la structure brisée.
    - le troisième la structure fragmentée.
- Les élèves peuvent tracer et explorer individuellement un aléographe de leur choix sur une feuille de papier.
- La même opération peut être réalisée par deux élèves par pliage ou par juxtaposition de deux aléographes individuels.

Le premier élève lit son aléographe et inscrit son commentaire.



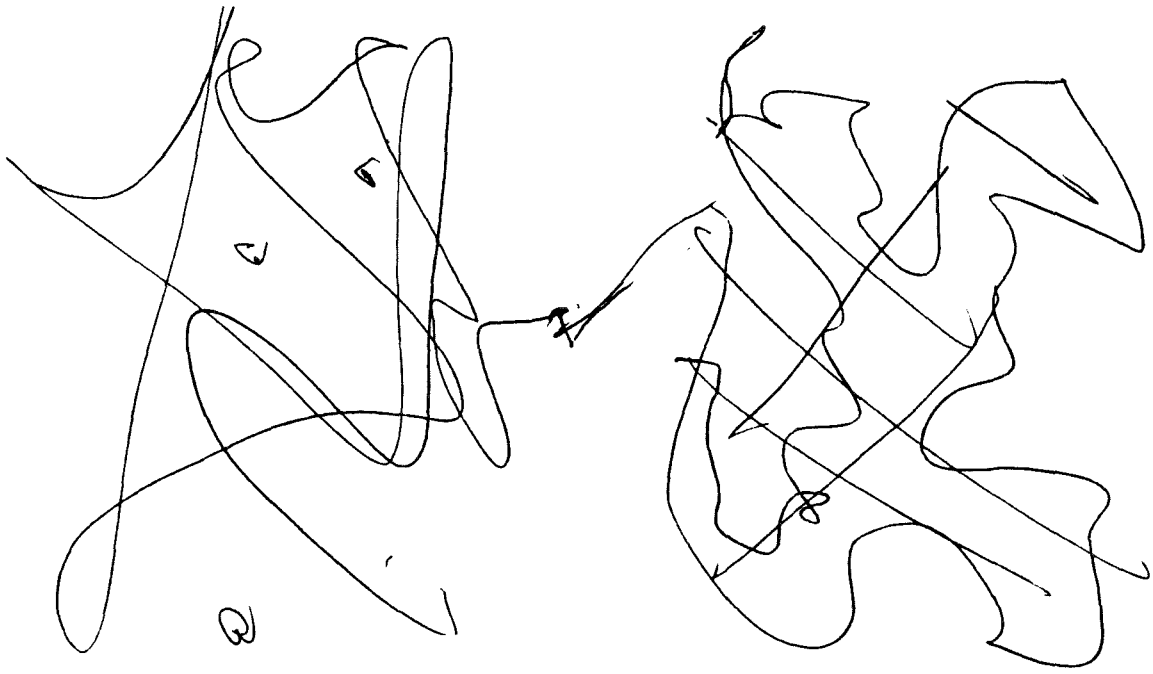
Le second élève lit son aléographe construit sur l'autre partie de la feuille pliée et à partir de l'amorce laissée par le premier. Il inscrit aussi son commentaire.



La feuille ensuite dépliée, l'objectif consiste à :

1) trouver une liaison entre les commentaires des deux aléographes.

2) retrouver autre chose dans la lecture globale.



Les exemples ci-dessus sont des ouvertures vers d'autres pratiques notamment ludiques qu'il appartiendra aux utilisateurs d'inventer et d'apprécier.

Le support de l'aléographie, s'il est exécuté sur feuille, tableau blanc ou tableau noir, est le lieu d'une activité langagière et non pas d'un espace à représenter. C'est le lieu d'une opération de communication par la trace qui laisse une gesticulation dépourvue d'une intention de communiquer. C'est le lieu d'un événement comparable au happening qui se gonfle de sens à n'en vouloir a priori aucun. Un langage est entrain de se faire malgré soi. C'est une démarche de révélation d'une production par une procédure anti-productrice où l'interdiction d'orienter assure précisément cette production. Production non dépendante de l'intention mais du geste inscrit et de l'activité perceptive qui la charge de sens. L'événement aléographique a lieu sur sollicitation d'un besoin d'exprimer à l'intersection du non-faire et du faire à la coïncidence de l'anti-représentation et de la sur-représentation perceptibles en simultanéité.

La trace d'un mouvement non contrôlé, potentialise toutes les réalités dans une structure polydiscursive. Un laps de temps génère un univers de signes eux-mêmes en partie ou en totalité éléments de nouveaux signes. C'est donc sur un refus de figuratisme, sur un vide intentionnel que l'aléographe offre un choix infini de lectures, d'investissements langagiers, picturaux, sonores ou ludiques. C'est ainsi que révèlant la séduisante et fascinante magie du plus modeste gribouillage nous découvrons les innombrables vertus de l'aléographe.

Christian ESTRADE

Cet article est extrait d'une brochure
à paraître sous forme de multigraphié
B.E.L.C. 1981
L'ALEOGRAPHIE

INTERLANGUE

INTERLANGUE :
des difficultés d'une théorie d'apprentissage des langues

I. PREALABLES TERMINOLOGIQUES

Avant de procéder à une analyse des différents aspects de la recherche sur l'interlangue, but du présent article, il est nécessaire de donner les bases de la terminologie en ce domaine.

Le terme anglais "interlanguage" (IL dans la suite) peut être traduit en français de deux façons différentes. Certains auteurs rédigeant leurs travaux directement en français (p. ex. VALDMAN 1975, PERDUE 1980, PY 1980) utilisent "interlangue" en lui attribuant automatiquement, et peut-être involontairement (1), toutes les connotations du terme "langue", issu de la dichotomie saussurienne "langue-parole". Peut-être s'en servent-ils simplement en raison de sa brièveté.

Il faut admettre pourtant que la traduction d'"interlanguage" par "l'interlangage" est possible.

---

(1) Ils ne justifient pas leur choix.

Tandis que la racine "langue" recourt au caractère social relativement stable des énoncés et au concept de compétence, celle de "langage" exprime plutôt les particularismes des idiolectes des locuteurs, et reflète donc leur performance. L'importance de cette différentiacion ne se limite pas au cadre purement terminologique. Tout au contraire, elle se projette fortement sur l'objet de recherche : elle définit la nature de l'investigation et la circonscrit dans un cadre précis.

Il en est de même pour les autres termes dont on se sert dans l'étude de l'IL. Ainsi le terme "acquisition", réservé dans les années soixante par les psycholinguistes américains à l'apprentissage de la langue maternelle /LM/, ou langue première /L1/, s'emploie aujourd'hui par extension pour définir le processus de l'élaboration de la compétence en "langue étrangère" /LE/. Celle-ci, à son tour, s'oppose d'une part au concept de "langue cible" /LC/ et de l'autre à celui de "langue seconde"/L2/. LC est le produit final des restructurations successives de l'IL et en même temps le but ultime que vise un apprenant. Il est à remarquer qu'une pleine identité de la LC avec la LE, telle que la parlent ses natifs, ce qui manifeste le plein succès d'apprentissage (anglais : successful learning), a lieu dans des cas relativement rares (seulement 5 % d'élèves atteignent ce niveau selon Selinker 1975).

En ce qui concerne la non-identité des termes LE-L2, cette différenciation est devenue nécessaire au moment d'entamer les études sur l'acquisition d'une LE en milieu naturel (NOYAU 1976). Ainsi les deux termes se référant à une langue non-maternelle, renvoient en même temps à des phénomènes différents ; le premier à l'enseignement institutionnel et formel, le deuxième -à l'apprentissage individuel dans des situations de communication réelle.

Ajoutons que la terminologie française de l'IL est pour l'instant beaucoup moins souple que la terminologie anglaise à cause du long monopole de cette dernière dans ce domaine.

2. BREF APERCU DES RECHERCHES SUR L'IL

Quatorze ans ont passé depuis la publication du premier article de Corder (1967) et l'abondance des données fournies par les travaux menés depuis lors nous permet de parler de l'histoire des recherches sur l'IL.

Celle-ci est tout d'abord fortement marquée par les trois premiers articles de Corder : "The Signifiance of Learners' Errors" (1967), "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" (1971) et "The Elicitation of Interlanguage" (1973).

Tous ces articles sont d'une réelle importance pour les études ultérieures : Corder y a formulé en premier lieu la définition du concept d'IL, a proposé l'interprétation intégrale du processus de l'acquisition d'une LE et a élaboré un appareil méthodologique nouveau. Les études qui ont suivi le travail corderien ont apporté la vérification d'une partie de ses hypothèses et ont contribué à la reformulation de son modèle de base.

Tout en reconnaissant aux publications le rôle de premier stimulus de Corder, confirmé par de multiples réimpressions, il faut tout de même noter que l'idée de l'IL, bien que moins complète, a apparu presque simultanément dans les travaux de deux autres auteurs, c'est-à-dire W. NEMSER : "Approximative Systems of Foreign Language Learners" (1971) et celui de L. SELINKER : "Interlanguage" (1972).

Après trois années de silence qui correspondent certainement à une période de maturation des idées, nous assistons à une véritable explosion d'études portant sur l'IL. Il est impossible, vu le cadre restreint du présent article, de citer ici toutes les publications, ne serait-ce que les plus importantes ; que le lecteur soit plutôt guidé par les noms des auteurs qui ont apporté une contribution notable au développement de cette théorie : R.W. ANDERSEN, C. ADJEMIAN, E. BIALYSTOK, L. DICKERSON, M. BURT et H. DULAY, E. HATCH, D. LARSEN-FREEMAN, K. HAKUTA, E. KELLERMAN, S. KRASHEN, J. SCHUMANN, J. RICHARDS, E. TARONE, pour ne citer que quelques-uns.

Parmi les premières publications françaises qui, après douze ans de silence, ont supprimé le monopole de l'anglais, il faut citer deux numéros d'"Encrages" (1979 et 1980) suivis du numéro 57 de la revue Langages intitulé "Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère" (1980). Deux revues en question présentent les résultats de travail mené par un groupe de chercheurs de l'Université de Paris VIII. On trouvera la suite de leurs publications dans une revue nouvelle Champs Educatifs .

3. IL : Etude interdisciplinaire

La théorie de l'IL opère un véritable changement de perspective dans la façon de voir les problèmes de l'apprentissage des LE. Elle donne pour la première fois une description intégrale, interdisciplinaire et en même temps autonome des mécanismes internes de l'acquisition d'une LE. On ne peut nullement prétendre que c'est une reformulation des postulats de l'analyse des erreurs relevant de la linguistique appliquée ou bien de l'approche cognitive issue de la didactique des langues. C'est une théorie en soi.

Elle a permis de remplacer les conceptions précédentes trop parcellaires et par conséquent peu opératoires, par un modèle plus complet et plus efficace (1) ; d'autre part vers le début des années soixante-dix existaient déjà suffisamment de données interdisciplinaires utilisables comme autant de fils conducteurs menant à une théorie globale de l'IL. Toutes les conditions étaient donc réunies pour l'émergence d'une théorie.

3.2. IL et linguistique

En ce qui concerne les apports de la linguistique, et plus exactement ceux de la linguistique appliquée, la description de l'IL a puisé abondamment à deux sources : analyse contrastive/analyse d'erreurs et description des langues créoles et des pidgins. Cette description a emprunté aux deux premières leur charpente méthodologique, en l'exploitant dans un cadre nouveau et avec des buts différents.

En particulier ont été incorporées dans la théorie de l'IL toutes les techniques d'analyse textuelle, une partie notable de l'appareil notionnel de l'AE et de l'AC, y compris les notions d'interférence (reformulée par RICHARDS 1974), de norme, de langue standard, d'opposition entre LM et LE, etc. sans avoir oublié la position centrale de l'erreur, principal outil d'interprétation.

Il va de soi que tous ces instruments méthodologiques ont été, avant d'être incorporés dans une théorie nouvelle, soumis à une sélection minutieuse car, comme il a été mentionné ci-dessus, l'étude de l'IL définit son objet dans plusieurs optiques à la fois.

Les divergences entre AC/AE et l'étude de l'IL se ramènent grosso modo aux points suivants :

AC/AE	Etude l'IL
1. repose sur une analyse quantitative : collecte des erreurs, leur énumération, classification typologique et élaboration des échelles de difficulté.	1. tend vers une description qualitative, rendant compte de la nature complexe des phénomènes décrits.

(1) Si on admet naturellement que toute pratique didactique ne peut se passer d'un modèle théorique de référence.

2. explore les données purement linguistiques.
3. assigne le caractère universel aux modèles obtenus.
4. par rapport aux erreurs : postule leur prévention devenue possible grâce à leur prévision.

2. met en chantier une description pluridisciplinaire
3. renonce au caractère universel des modèles obtenus en faveur de la mise en relief des particularités des idiolectes décrits
4. par rapport aux erreurs : adopte une attitude corrective - rectification des hypothèses des élèves sur la grammaire de la LE.

La linguistique des créoles et surtout des pidgins qui connaît actuellement un grand essor, a offert à l'IL un outil d'interprétation utile.

On a découvert en effet qu'il existe certains parallélismes entre les pidgins et les interlangues, tant dans leur génèse que dans leur fonctionnement (SCHUMANN 1978). Ceux-ci s'expliquent en premier lieu par la fonction réduite des deux langues où prédomine la fonction référentielle au détriment des autres fonctions, deuxièmement : par la simplification des procédures de production verbale (adaptation de la structure profonde aux moyens formels d'expression disponibles à la surface).

Selon cette conception, la langue de l'élève se développerait suivant un continuum "pidgin - créole - post créole"(SCHUMANN ibid, CORDER 1977), qui exprimerait la simplification des règles de la langue cible dans la première étape de l'apprentissage et leur complexification successive par la suite.

Sans mettre en cause l'utilité de cet instrument, il faut néanmoins souligner ses limites. A titre d'exemple, la comparaison des IL avec les pidgins s'avère fructueuse dans la description des L2 en milieu naturel, c'est-à-dire là où les circonstances de production verbale laissent place à la communication spontanée ; en revanche elle reste parfaitement inopérante pour l'analyse de l'IL dans un contexte scolaire qui, étant orienté vers une compétence linguistique, comporte peu d'éléments de compétence de communication propre aux pidgins.

3.3. IL et psycholinguistique

La composante psycholinguistique occupe une position centrale dans l'étude de l'IL. Elle doit son rang à un déplacement d'intérêt qui s'est pro-

duit dernièrement au sein des recherches psycholinguistiques. Tandis que dans les années soixante on privilégiait l'étude statique des phénomènes d'apprentissage d'une langue (en fonction p. ex. de la mémoire, de la motivation, de l'intelligence, des aptitudes etc.), pendant les années soixante-dix l'attention des chercheurs s'est orientée vers les aspects dynamiques de la production verbale. Parmi eux on a accordé un rôle spécial aux mécanismes de transformation des données qui agissent au niveau du cerveau et qui manifestent le dispositif individuel de l'apprentissage.

Ce type d'études s'accorde parfaitement avec les hypothèses émises dans le cadre de la théorie de l'IL et il a été vite soumis à ses exigences. La théorie de l'IL reprend toute une série de questions d'ordre psycholinguistique et que seule cette discipline est capable de résoudre. Quelle est la vraie nature du mécanisme de l'acquisition d'une langue ? Comment s'effectuent et par quoi sont gouvernées la sélection et la production des énoncés verbaux ? Y a-t-il une différence entre les stratégies d'apprentissage de la LM et de la LE ? Dans quelle mesure déterminent-elles la compétence finale ? Par quels facteurs sont-elles déterminées elles-mêmes ?

Les questions posées ci-dessus et bien d'autres encore témoignent suffisamment de l'interdépendance des deux domaines en question et indiquent des directions de recherche pour l'avenir.

3.4. IL et sociolinguistique

Pour compléter le tableau des influences des disciplines limitrophes sur le modèle de l'IL, il reste à noter l'impact de la sociolinguistique. Pour l'instant il n'est ni aussi évident ni aussi bien défini que celui de la psycholinguistique. La sociolinguistique, étant une science jeune, interdisciplinaire elle aussi, doit, tout d'abord définir son objet de recherche ce qui ne va pas sans difficultés (GADET 1977).

Malgré cette contrainte, elle constitue un domaine prometteur pour l'étude de l'IL et met en jeu les facteurs indispensables pour sa description dynamique. Elle est apte à apporter une réponse à un certain nombre d'interrogations posées par la théorie de l'IL. Quels sont les facteurs sociaux qui déterminent la compétence langagière ? Dans quelle mesure la déterminent-ils ? Quels phénomènes sociaux favorisent, freinent ou bloquent l'évolution de la compétence ? Les recherches menées nous autorisent-elles à parler des similitudes des caractéristiques sociales de la LE et LM ?

Grâce aux travaux de Labov /1972 et d'autres plus tardifs/ nous connaissons déjà un certain nombre de prémisses qui permettent de cerner de plus près le caractère social de l'IL. En ce qui concerne l'aspect méthodologique, les techniques sociolinguistiques de collecte de données ainsi que certaines notions nouvelles (hypercorrection, langue vernaculaire) paraissent utilisables directement pour l'étude de l'IL.

3.5. Disons pour nous résumer que la théorie de l'IL a intégré de nombreux éléments hétérogènes, apports de disciplines limitrophes, dont la crédibilité a été vérifiée par l'expérience.

4. FLUCTUATIONS DU MODELE ET CHEMINEMENT DE LA REFLEXION THEORIQUE

Vers une définition globale de l'IL

Le choix du terme d'IL n'est pas accidentel. Il se définit lui-même, y compris en l'absence d'explications théoriques approfondies. Nous avons déjà vu quel sens donner à "langue" dans IL ; que peut signifier "inter" ?

Deux possibilités : "entre deux langues" et "entre 0 et 100 % de compétence". Dans le premier cas "entre deux langues", il s'agit naturellement de la position intermédiaire entre LM et LE/L2. Ce sens reste implicitement présent dans tous les travaux qui reconnaissent, à partir de positions diverses et sous des formes différentes, la part des mécanismes de la LM et de la LE qui régissent la nature de l'IL. Ajoutons que, si on en faisait l'abstraction, il serait malaisé, voir impossible, de décrire l'IL.

Même Corder, qui opte apparemment pour une autonomie méthodologique de l'IL, est obligé de se référer à ces concepts. Il le fait, à titre d'exemple, directement, lorsqu'il définit l'algorithme d'un dialecte idiosyncrasique ou bien indirectement, lorsqu'il admet l'identité des stratégies d'apprentissage en LM et en LE (CORDER 1980 : 25).

La prise en considération des mécanismes d'acquisition d'une LM ou d'une LE n'entrave pas, à notre sens, la description de l'IL en termes propres. Ainsi le concept se trouvera doublement déterminé : par le réseau de facteurs externes issus de LM/LE et inaliénables en même temps à la nature de l'IL (comme suggèrent ADJEMIAN 1976, PERDUE, 1980) et séparément, dans le réseau de ses propres relations internes (comme le postule CORDER 1971). Le seul reproche qu'on peut faire à une telle description serait de prétendre qu'elle dérive d'une méthodologie mixte, donc affectée d'une certaine impureté.

Quant au deuxième sens possible pour le préfixe, "entre 0 et 100 % de compétence", il marque le développement de la langue de l'élève dans ces étapes successives de structuration, dont le fruit sont les systèmes approximatifs (terme de NEMSER 1971), appelés aussi compétence transitoire (CORDER 1967) ou bien encore systèmes intermédiaires (PORQUIER 1974). Le passage d'une étape à la suivante est gouverné entièrement par l'élève (1) qui pose et vérifie ses hypothèses sur la nature de la grammaire de la LE. Le mécanisme de filtrage des données langagières porte le nom de programme interne ou bien de dispositif individuel d'apprentissage (CORDER 1980 : 40)

Lorsqu'un apprenant explore les règles de la grammaire de la LE, il aboutit à émettre des hypothèses vraies ou fausses, c'est-à-dire, qui correspondent ou qui ne correspondent pas à la nature de la LE. Les hypothèses vraies qui confirment l'existence et le fonctionnement d'une règle en LE témoignent de l'acquisition et ne sont pas intéressantes pour l'étude d'une IL (2), alors que les hypothèses fausses, illustrées par les formes idiosyncrasiques, mettent à jour toute la spécificité de l'IL. Quel que soit le terme utilisé ici, formes idiosyncrasiques ou erreurs, leur analyse occupe une position centrale dans la description de la langue de l'élève. Elles sont importantes pour trois raisons : comme indice des stratégies d'apprentissage, comme diagnostic du niveau de développement de l'IL et comme indice de type d'hypothèse formulées par l'élève sur la LE.

Afin d'accéder à tous les aspects des erreurs et, par la suite, à une définition plus complète de l'IL, on est obligé d'appliquer des techniques de description variées. Elles s'échelonnent sur trois étapes successives : celle de la découverte, de la description, et de l'explicitation des formes idiosyncrasiques. (CORDER 1971) (3). La méthodologie utilisée lors des première et deuxième étapes relève de la linguistique, celle de la troisième- de la psycholinguistique. Actuellement on se rend compte qu'une pareille description

---

(1) Et non par un programme didactique

(2) Sauf les cas ou elles restent correctes à la surface, et véhiculent les idiosyncrasies de la structure profonde.

(3) C'est une méthodologie où l'analyse des erreurs (la cause) conduit à l'explication des difficultés (la conséquence). E. KELLERMAN (1979) inverse les relations causales des deux concepts en question lorsqu'il postule la typologie et l'examen des difficultés en vue d'explication des erreurs.

n'est plus suffisante. Par exemple l'application d'un critère de compétence de communication à l'IL exige une interprétation sociolinguistique, (1) issue de deux groupes au moins de prémisses : types de besoins langagiers et types de situations de communication. (2)

Dans le premier type, le chercheur peut être guidé par une taxinomie détaillée des besoins langagiers comme celle élaborée par RICHTRICH (1977).

En ce qui concerne les situations de communication, il pourra entre autres dégager les types de l'IL grâce au "Modèle de contrôle" (anglais Monitor Model) de Krashen. (1976-77), selon lequel le nombre d'erreurs, sociolinguistiquement parlant, varie selon le type de discours oraux, déterminé par la situation de communication.

Deux directions de recherche dessus-citées sont indiquées à titre d'exemple, ce qui ne veut pas dire qu'elles sont uniques.

5. CONTRAINTES METHODOLOGIQUES ET LIMITES DE DESCRIPTION

C'est un truisme de dire qu'un outil de recherche définit un objet décrit, mais les tentatives de la description de l'IL en sont une bonne illustration. Les définitions proposées ramènent le concept de l'IL à une perspective plus ou moins large et font ressurgir ses composantes multiples, chaque fois différentes, de telle sorte que le concept de l'IL apparaît comme un vrai caméléon (TARONE 1979).

A titre d'exemple, le modèle psycholinguistique "autonome" adopté par CORDER permet de rendre compte de la nature spécifique et variable de l'IL, mais se heurte à un obstacle pour l'instant infranchissable : fixer les points de référence à l'intérieur du système lui-même. Comment peut-on envisager une analyse poussée d'idiosyncrasies, si les formes non-idiosyncrasiques, unique système de référence, ne sont pas décrites au préalable ? Pour cette raison le modèle de CORDER est celui qui se prête certainement le moins à une adaptation didactique éventuelle.

---

(1) ROULET (1976) parle du type de compétence de communication en fonction des besoins langagiers et CHARAUDEAU (1974) en fonction du sens. Ce n'est pas sans raison qu'on se sert du concept de compétence de communication en vue de décrire mieux l'IL. Dans le développement temporaire de l'IL, la compétence de communication se greffe d'habitude sur la compétence linguistique et c'est celle qui définit le mieux la connaissance d'une LE à une étape avancée de l'apprentissage. L'inverse ne se produit que rarement et certainement pas dans le contexte de l'enseignement institutionnalisé.

(2) Cette direction de recherche est poursuivie réellement. A consulter, à titre d'exemple les numéros 1 et 3 des "Champs Educatifs".

Le modèle d'ADJEMIAN à son tour qui dérive de la linguistique générale et qui accorde à l'IL un statut de langue naturelle soustend une autre difficulté. Il fait de l'IL une analyse synchronique et même statique qui lui enlève son caractère dynamique. Par ailleurs, il mène inévitablement à certaines affirmations qui s'opposent au modèle de départ et lui enlèvent sa cohérence interne.

Illustrons ceci par un exemple concret de sa thèse : l'IL est une langue naturelle. On est alors amené à considérer les apprenants, locuteurs de l'IL, comme ses "natifs" (qui résulte de la définition linguistique de la langue naturelle).

Cette position fait disparaître automatiquement tout le contexte d'explication de l'IL construit par les notions de LE, LC et LM, et, ce qui est plus grave, sans le remplacer.

Quelle que soit la position adoptée et quel que soit le nombre des facteurs envisagés, l'étude de l'IL comporte des difficultés méthodologiques inhérentes à son caractère interdisciplinaire.

Le réseau très dense des paramètres dont les interdépendances exigent parfois des procédures de description contradictoires (1), conduisent à des paradoxes méthodologiques et limitent sensiblement la cohérence des phénomènes décrits.

Examinons à cet égard les propriétés de la définition de l'IL, en fonction de sa complexité, de son extension interdisciplinaire et de la rentabilité de la recherche qu'elle implique. Nous savons que CORDER et ses disciples ont postulé la description exhaustive du phénomène de l'IL, (donc une démarche qui puisse englober et expliciter tout). A notre sens, la progression de la recherche en vue d'atteindre ce but complexe doit se faire simultanément sur deux voies : d'une part à travers une multiplication des paramètres et une complexification successive de leurs relations à l'intérieur du cadre même de la définition, et de l'autre par un élargissement successif et interdisciplinaire de cette définition.

Disons que la définition suffisamment complexe et étendue, n'a pas encore été élaborée. Il n'y a rien d'étonnant dans cela car la recherche menée actuellement est loin de découvrir, valider et décrire toutes les composantes de l'IL, elle est même loin de fournir un programme pour les cases vides. Une pareille définition (algorithme du fonctionnement de l'IL) serait d'ailleurs

---

(1) et allant à contre-sens de la définition de base

le couronnement d'études sur ce sujet.

Plus nombreux deviennent les paramètres, plus nombreuses et hétérogènes apparaissent les techniques de description et moins la machine méthodologique devient maniable.

Si, en effet, on vise une définition trop large et complexe, on finit par ne plus rien décrire.

La difficulté mentionnée affecte le côté méthodologique, mais il faut ajouter que l'objet de recherche confronté à cette difficulté ne reste pas non plus intact. Plus il soustend d' aspects de provenance interdisciplinaire, moins il comporte de régularité, de systématicité et de stabilité et par conséquent, moins il est descriptible. L'extension maximale du champ de recherche court le risque d'en faire disparaitre complètement l'objet sous le double effet de la multiplicité des facettes et du poids de l'appareil descriptif.

A ce qui vient d'être dit, s'ajoute le problème de la rentabilité de recherche menée.

Selon nous, la rentabilité de cette recherche reste en relation étroite avec trois critères :

1. Degré de précision de la définition de l'objet visé,
2. Son étendue,
3. Facilité de classification typologique de ses composantes.

Quand 1 et 3 s'accroissent et 2 diminue, la rentabilité devient plus grande et vice versa.

A ce point de vue, on pourrait contraster deux types d'études : celui des sciences exactes et celui des sciences humaines interdisciplinaires dont la théorie de l'IL fait partie. Dans le premier cas, le chercheur affronte un nombre précis de paramètres et il les analyse l'un après l'autre, aboutissant bientôt à une description exhaustive. Dans le second, le chercheur risque de se perdre tant dans la fluidité des concepts eux-mêmes que dans l'étendue et la superposition des critères de description.

L'examen détaillé des travaux récents sur l'IL dévoile l'atomisation de la recherche, et témoigne nettement du niveau très faible de sa rentabilité.

Il est vrai que nous ne pouvons pas influer sur le premier facteur -degré de précision- car il se précise au fur et à mesure de la recherche menée. Par contre, nous pouvons temporairement limiter le champ de recherche sur l'IL en vue de la clarté plus grande des résultats obtenus. Nous pouvons aussi alléger un peu l'exigence corderienne de description des cas particuliers au profit de l'utilisation d'une classification typologique.

Malgré toutes les difficultés et les limites énumérées ci-dessus, les découvertes faites déjà sur l'IL portent à croire que l'idée reste crédible et que l'IL est descriptible à condition d'en savoir fixer et respecter les limites.

Personnellement, nous imaginons sa description finale sous forme d'un modèle algorithmique, intégrant "n" paramètres et "m" inconnues organisés en microsystèmes qui peuvent être articulés entre eux de différentes façons et permettant d'obtenir toutes les variantes individuelles de la langue des apprenants.

Wanda KRZEMINSKA

BIBLIOGRAPHIE

ADJEMIAN (C.).- 1976 : *On the nature of interlanguage systems*.- Language Learning 26, n° 2, pp. 297-320.

CHARAUDEAU (P.).- 1974 : *Sens et communication*.- Recherches pédagogiques 69, I.N.R.P., PARIS.

CORDER (P.).- 1967 : *The significance of learners' errors*.- IRAL, Vol. V, n°4, pp. 162-169. Traduction française in : Langages 1980

CORDER (P.).- 1971 : *Idiosyncratic dialects and error analysis*.- IRAL, Vol. IX, n° 2, pp. 147-160. Traduction française in : Langages 1980 n° 57

CORDER (P.).- 1973 : *The elicitation of interlanguage*.- pp. 36-47, in : Ed. Svartvik J. Traduction française ; in : Langages 1980 n° 57

CORDER (P.), ROULER (E.) (Eds.)1977 : *The notion of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*.- Genève. Droz.

Encrages. 1979, 1980 : Université de Paris VIII

GADET (F.).- 1977 - *La sociolinguistique n'existe pas, je l'ai rencontrée*.- Dialectiques n° 20, pp. 99-115

KELLERMAN (E.).- 1979 : *La difficulté, une notion difficile*.- Encrages 1979, n° 1, pp. 16-21.

KRASHEN (S.).- 1976 : *Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning*.- TESOL, Quartely n° 10 (2), pp. 157-168.

KRASHEN (S.).- 1977 : *The monitor model for adult second language performance*.- in : Burt M., Dulay H., Finocchiaro M. (Eds.), View-points in English as a Second Language : Regents

LABOV (W.).- 1972 : *Sociolinguistic Patterns*.- Philadelphie, E.U. : University of Pensylvania Press. Traduction française : Sociolinguistique. Paris : Editions de Minuit, 1976.

Langages.- 1980 : *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*.- n° 57, dirigé par C. Perdue et R. Porquier.

NEMSER (W.).- 1971 : *Approximative systems of foreign language learners*.- IRAL IX (2), pp. 115-123.

NOYAU (C.).- 1976 : *Les "Français approchés" des travailleurs immigrés : un nouveau champ de recherche*.- LF 29, pp. 45-60.

PALMER (H.).- 1922 : *The principles of language study*.- Londres.

PERDUE (C.), FRAUENFELDER (U.), NOYAU (C.), PORQUIER (R.).- 1980 : *Connaissance en langue étrangère*.- Langages n° 57, pp. 43-60.

PORQUIER (R.).- 1974 : *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*.- S.L. Université de Paris VIII. Thèse.

PY (B.).- 1980 : *Quelques réflexions sur la notion de l'interlangue*.- Travaux Neuchâtelois de Linguistique, Université de Neuchâtel, pp. 31-54.

RICHARDS (J.).- 1974. : *Social factors, interlanguage and language learning*.- in : Richards (J.) (Ed.) Error analysis : perspectives on second language acquisition, pp. 64-91.

RICHTEVICH (R.).- 1977 : *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*.- Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ROULET (E.).- 1976 : *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes de l'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*.- ELA, n° 21.

SCHUMANN (J.).- 1978 : *The pidginization process : a model for second language acquisition*.- Rowley, Mass. E-U : Newbury House.

SELINKER (L.).- 1972 : *Interlanguage*.- IRAL (2), pp. 209-231.

SELINKER (L.), SWAIN (M.), DUMAS (G.).- 1975 : *The interlanguage hypothesis extended to children*.- LL 25 (I), pp. 139-152.

TARONE (E.).- 1979 : *Interlanguage as chameleon*.- Lg Learg 29 (I) pp. 181,192.

VALDAM (A.).- 1975 : *L'étude des systèmes approximatifs de communication*.- Bulletin de la F.I.P.F., 10-11, pp. 63-73.

L'évaluation fonctionnelle des compétences en langue étrangère

Centration sur l'apprenant, analyse des besoins langagiers, définition des objectifs d'apprentissage, pédagogie fonctionnelle, approche communicative, tout un ensemble de réflexions et de recherches récentes tendent à une rationalisation de l'enseignement des langues étrangères, en tout cas pour les publics d'adultes, visés en priorité par les travaux du Conseil de l'Europe qui sont à l'origine de la systématisation de ces recherches.

La réflexion sur les problèmes de l'évaluation des compétences linguistiques ne peut rester étrangère à cette évolution de la recherche pédagogique, apprentissage et évaluation étant liés entre eux par un rapport de dépendance.

La nature de ce rapport de dépendance est le critère en fonction duquel on peut distinguer deux catégories de situations d'évaluation. La première est *l'évaluation formative,* qui est avec l'apprentissage dans une relation d'interdépendance telle qu'elle lui est réellement intégrée et en constitue même une composante essentielle. Il ne s'agit pas en l'occurrence des contrôles traditionnels qui sont destinés à juger les performances de chaque individu par rapport à celles des autres, qui restent extérieures à l'enseignement puisque sans effet sur lui (les résultats obtenus ne modifient pas l'enseignement, qui se poursuit imperturbablement après la parenthèse évaluative), et qui aboutissent en définitive, puisque l'enseignement et les contrôles sont les mêmes pour tous les élèves d'une classe, à comparer leurs vitesses d'acquisition, autrement dit leurs aptitudes.

L'évaluation formative n'a pas pour but d'attribuer des notes ou de comparer des performances entre elles, mais d'établir un diagnostic précis et individualisé sur l'état des compétences de chaque apprenant à un moment donné, par rapport aux objectifs terminaux de l'apprentissage et/ou à des objectifs intermédiaires définis. Elle permet aussi aux apprenants de se situer et de mesurer leurs progrès, non par rapport à une norme statistique, mais par rapport à ces objectifs, et à l'enseignant d'ajuster sa pédagogie à la manière dont l'apprentissage s'effectue. Ainsi intégrée au processus enseignement/apprentissage avec lequel elle est en interaction, cette évaluation permet donc d'une part d'améliorer l'efficacité de l'enseignement pour l'ensemble du groupe-classe, mais d'autre part, par la tendance à l'individualisation qu'elle induit, de réduire les écarts entre les performances des différents membres du groupe au lieu de les confirmer et de les accentuer (1). Elle amène de plus à concevoir une véritable auto-évaluation, par les apprenants, tout au moins lorsqu'il s'agit d'adultes, de leur propre compétence, ainsi que de l'adéquation, par rapport aux objectifs visés, des stratégies mises en œuvre pour construire cette compétence (2).

Différentes formes d'évaluation formative

Selon qu'elle est tournée vers des objectifs intermédiaires déterminés par la progression pédagogique, ou vers les objectifs terminaux de l'apprentissage, l'évaluation formative prendra des formes différentes. Dans le premier cas, elle sera entièrement soumise à la progression, quelle que soit la conception de cette dernière (programmée par l'enseignant ou par la méthode, ou négociée avec les apprenants), et les techniques d'évaluation utilisées seront pratiquement calquées sur les techniques pédagogiques, sans qu'il soit donc nécessairement fait appel à des épreuves formelles. Dans le second cas, elle pourra prendre la forme d'une simulation des performances terminales visées : lorsque

l'enseignement est sanctionné par un examen, ces performances seront celles qui sont exigées à l'examen et, bien qu'il s'agisse d'une évaluation de type formatif, puisque ses résultats permettront de mesurer l'écart qui sépare les compétences actuelles des compétences attendues et d'ajuster l'enseignement en conséquence, les techniques utilisées seront cette fois calquées sur celles de l'examen. Cela suppose naturellement que les compétences mesurées par l'examen soient les mêmes que les compétences visées par l'enseignement. Car ce qu'on appelle l'effet de contrecoup, qui fait que le professeur conforme son enseignement à ce qu'il sait ou croit savoir des épreuves de l'examen qui le sanctionne, effet tout à fait bénéfique quand les objectifs de l'enseignement et ceux de l'examen sont concordants, devient catastrophique pour l'apprentissage si les épreuves de l'examen mesurent des compétences trop différentes de celles que l'enseignement cherche à développer. C'est malheureusement ce qui se produit dans bien des systèmes éducatifs traditionnels où l'enseignement, qui est censé développer la personnalité, l'esprit critique, la créativité et bien des qualités hautement estimables, est sanctionné par un examen qui mesure surtout les connaissances factuelles, la mémoire, le conformisme.

Evaluation certificative :

La deuxième catégorie de situations d'évaluation est précisément celle, à fonction certificative, de l'examen. Cette fonction de certification, parfois contestée dans son principe même, n'est en général pas remise en cause : contrôle et sélection restent indispensables dans les systèmes socio-professionnels actuels, et l'examen ou le concours, même si leur forme et leur validité sont dans bien des cas largement améliorables, demeurent le plus souvent la moins mauvaise solution (3). Mais c'est à condition que les compétences mesurées par l'examen concordent non seulement avec les objectifs de l'enseignement qui y prépare, mais avec les capacités langagières dont auront besoin les examinés, lorsqu'ils seront en situation réelle d'utilisation de la langue étrangère en question. La pédagogie fonctionnelle d'une langue étrangère consistant justement à adapter l'apprentissage aux besoins langagiers des apprenants, en définissant les objectifs d'apprentissage par des capacités langagières opératoires (et non plus, comme dans la méthodologie audio-visuelle classique centrée sur la matière enseignée, par des contenus purement linguistiques déterminés par le système formel de la langue-cible), l'évaluation fonctionnelle se situe exactement à la charnière entre ces objectifs d'apprentissage (dont elle vérifie s'ils ont été atteints) et les savoir-faire langagiers mis en œuvre en situation réelle d'utilisation de la langue (dont elle vérifie s'ils sont acquis). L'évaluation certificative est en fait, à l'inverse de l'évaluation formative, indépendante de l'apprentissage, puisque c'est au contraire ce dernier qui en est dépendant. Mais une évaluation certificative fonctionnelle ne pourra être conçue que par rapport aux capacités langagières dont elle est censée vérifier l'acquisition.

Evaluation fonctionnelle d'une langue de travail

Naturellement, les limites des applications d'une conception fonctionnelle de l'évaluation sont les mêmes que pour la pédagogie : elle ne peut s'appliquer aux situations d'apprentissage scolaire, concernant un public qui, dans la plupart des cas, n'est même pas certain d'avoir réellement un jour à utiliser la langue étrangère apprise et qui, par conséquent, n'a aucune conscience de besoins langagiers hypothétiques. Comme la pédagogie fonctionnelle, l'évaluation fonctionnelle a pour champ privilégié les publics spécifiques d'adultes, et l'évaluation certificative fonctionnelle ceux de ces publics qui se destinent à une utilisation professionnelle de la langue étrangère. Dans ce domaine de l'évaluation d'une langue de travail étrangère, les techniques traditionnelles de passation (entretien avec un examinateur, rédaction d'un texte d'ordre général, questionnaires à choix multiples) et les critères scolaires traditionnels d'évaluation de l'expression restent encore largement répandus. Ces techniques et ces critères sont pourtant peu adaptés à une évaluation de cette nature, et il est possible de définir certaines caractéristiques que pourrait prendre une évaluation fonctionnelle des aptitudes linguistiques dans l'utilisation d'une langue de travail.

Conception des épreuves

Une fois que la compétence attendue dans une langue de travail a été définie par une liste d'aptitudes à des tâches à accomplir dans cette langue, il est souhaitable que les épreuves de l'examen soient conçues de façon à se rapprocher le plus possible de ces tâches, jusqu'à en constituer une sorte de simulation

Si on prend l'exemple d'une langue de travail administrative, et plus précisément le cas des examens d'aptitudes linguistiques de l'ONU et des autres organisations internationales (où une compétence de travail dans une langue autre que la langue principale du fonctionnaire est, si elle est certifiée par la réussite à ces examens, sanctionnée par des avantages financiers), l'évaluation de l'aptitude à des tâches comme « comprendre/donner, de vive voix, ou par téléphone, des explications ou instructions détaillées sur une question de travail », « comprendre et utiliser tout texte de référence concernant le service ou l'organisation à laquelle appartient le fonctionnaire », « comprendre/-rédiger le texte d'un télégramme », « vérifier un document de travail et s'assurer qu'il ne contient ni lacune ni erreur matérielle, etc. (Définition fonctionnelle des niveaux d'aptitudes linguistiques, ONU, Genève, 1978), peut se faire à l'aide d'épreuves conçues de

façon à réduire le plus possible l'artifice inévitable de la situation d'examen et de se rapprocher au maximum des situations authentiques d'utilisation de la langue de travail.

L'écueil difficile à éviter est de verser dans l'évaluation de compétences purement professionnelles : comment faire la distinction entre les compétences linguistiques dans le cadre professionnel, et les compétences professionnelles nécessitant une activité linguistique ? Pourtant, l'examen perdrait de sa validité si, sous couvert de mesurer des aptitudes linguistiques, on testait l'aptitude à accomplir des tâches trop spécialisées, que certains examinés seraient incapables d'effectuer même dans leur langue maternelle.

Distinction des épreuves

D'autre part, la distinction devenue classique entre les épreuves qui mesurent séparément les quatre capacités linguistiques que sont la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, n'a pas lieu d'être maintenue de façon rigoureuse dans une évaluation fonctionnelle. S'il est possible en effet que, dans la pratique d'une langue de travail, existent des situations où une seule de ces capacités est utilisée, il en existe d'autres dans lesquelles deux capacités entrent en jeu à la fois (compréhension et production orales dans un échange verbal quelconque, compréhension orale et production écrite dans une prise de notes, etc.) ou dans lesquelles pour l'accomplissement de certaines tâches relativement complexes, deux ou trois de ces capacités entrent en jeu successivement. Il est donc logique de prévoir des épreuves d'examen mettant en œuvre deux ou trois capacités différentes, même si cela risque de compliquer la tâche des évaluateurs.

Quant aux épreuves destinées à mesurer isolément la maîtrise des différentes composantes de la langue en tant que système formel (les fameuses épreuves de grammaire ou de vocabulaire, par exemple), elles n'ont aucune raison d'être dans une évaluation fonctionnelle des compétences de communication puisque ces composantes ne sont jamais isolées en situation authentique. Au contraire, des épreuves destinées à tester l'aptitude à comprendre ou à produire un acte de parole donné dans une situation déterminée pourront se justifier, car les actes de parole sont isolables dans la réalité des pratiques langagières. C'est ainsi qu'un questionnaire à choix multiples portant sur l'identification d'un acte de parole d'après des énoncés en situation (exemples : les énoncés suivants émis par tel locuteur à destination de tel interlocuteur dans telle situation constituent-ils : A. un accord ; B. un accord sous réserve ; C. un désaccord ; D. une réponse non pertinente ; ou encore : A. un ordre ; B. une proposition ; C. une demande ; D. rien de tout cela) sera, malgré un caractère artificiel indéniable, plus valide dans l'évaluation d'une compétence de communication qu'un QCM proposant les sempiternels synonymes, appropriés ou non, d'une structure grammaticale ou d'une lexie, placés dans un contexte hors situation.

Evaluation de la compréhension

Dans toute situation de communication, la compréhension est non une fin, mais un moyen ; on ne fait pas l'effort de comprendre pour comprendre, mais pour une autre fin : une réponse linguistique, la mémorisation et/ou la transmission d'une information, une action non linguistique, une prise de décision, etc, pour s'en tenir aux situations professionnelles. On peut transposer en situations d'évaluation certaines de ces situations professionnelles, afin d'évaluer la compréhension, non pas directement par des questions de contrôle, mais à travers l'action qui en est la fin. Cela permet d'ailleurs d'éluder de façon opératoire le problème théorique insoluble de la preuve de la compréhension : s'il existe des preuves indiscutables de la non-compréhension, on ne peut pas prouver de façon certaine qu'un énoncé donné a été compris ; tout ce qu'on peut espérer dans le meilleur des cas, c'est que *tout se passe comme si* la compréhension avait eu lieu. Or c'est précisément la condition nécessaire et suffisante d'une compréhension fonctionnelle, qui se juge sur ses résultats.

De plus, la diversité des finalités de la compréhension entraîne une diversité des stratégies de compréhension, en particulier pour la compréhension écrite. Pour rester sur l'exemple de la langue de travail dans une administration, certains textes réclament une compréhension détaillée (instructions de travail, modes d'emploi, télégrammes...), d'autres une compréhension sélective (textes de référence, où l'on ne recherche que certaines données, en négligeant les autres...), globale (textes argumentatifs, rapports, discours...) ou même seulement superficielle (documents à répertorier, à classifier selon leur nature, leur thème, leur utilisation potentielle, ou à trier selon certains critères définis...). Or les QCM classiques ambitionnent presque uniformément sans y parvenir toujours d'ailleurs (car les constructeurs se contentent souvent de tester la compréhension de détails choisis pour leur facilité à se prêter à l'élaboration de questions avec distracteurs), de mesurer la compréhension approfondie d'un texte, et ne constituent pas toujours une technique fonctionnelle d'évaluation. On pourra tester la compréhension détaillée par des épreuves d'un type différent. Exemple (toujours adapté au cas des organisations internationales) : on propose comme stimulus, d'une part un texte de référence authentique, par exemple un règlement explicitant en détail les conditions d'octroi d'un certain avantage, d'autre part une série de textes de natures variées constituant des cas particuliers dont le traitement correct dépend de la

compréhension du texte de référence : lettres, notes, mémorandums, messages téléphonés, etc., simulés, émanant d'ayant-droit (ou se croyant tels) ou de demandeurs d'informations ; la consigne de l'épreuve peut être de classer ces demandes en trois catégories (recevables, irrecevables, douteuses faute d'informations suffisantes) et/ou de rédiger une note de synthèse sur l'ensemble de ces demandes à l'intention d'un supérieur hiérarchique supposé, ou les éléments de réponse, motivés par le règlement, de lettres à adresser aux demandeurs ou à certains d'entre eux, etc.

La compréhension sélective pourra par exemple se mesurer par des épreuves comme celle-ci : à partir d'un document authentique assez long de type informatif, ou d'un dossier composé de plusieurs documents de sources variées (presse, extraits de rapports etc.), un questionnaire à réponses ouvertes sert d'ossature à une note de synthèse sur un thème pour lequel le document ou le dossier apporterait, parmi des informations non pertinentes pour le questionnaire, tout ou partie des réponses demandées.

C'est la compréhension superficielle qui sera mise en jeu par des épreuves comme celle qui consiste à repérer, dans un texte informatif assez long (divisé par exemple en paragraphes numérotés), à quels endroits se trouvent les réponses à certaines questions posées sur le contenu du texte, ou celle dont la consigne est de répertorier, selon les entrées d'une classification, par exemple thématique, des documents de natures, sources, thèmes, styles et longueurs variés, chacun d'eux pouvant être classé sous une ou plusieurs entrées, la difficulté de l'épreuve pouvant être modulée à volonté par la finesse de la classification, la richesse des entrées, l'abondance et la diversité des documents, la limitation du temps de passation, etc...

Evaluation de la production

La plupart des épreuves actuelles de production linguistique en situation d'évaluation comportent des consignes de correction qui ne tiennent aucun compte du contenu de ce qui est exprimé par l'examiné ; l'objectif de ce type d'épreuves est en effet d'isoler les compétences d'expression purement linguistiques, c'est-à-dire, indépendamment de ce qu'on dit ou écrit, la conformité aux normes linguistiques (la « correction », au sens où on dit qu'un énoncé est correct ou incorrect). Le point de vue fonctionnel sera exactement inverse. Pas plus que la compréhension, la production linguistique n'est une fin en soi. Elle est déterminée par la situation et l'intention de communication. Il est donc indispensable que l'évaluation de la production, et spécialement dans la perspective de l'utilisation professionnelle d'une langue étrangère, porte sur l'adéquation de ce qu'on dit (ou écrit) à ce qu'on a l'intention de signifier : d'où l'utilité d'épreuves demandant une production contrainte, non sur le plan formel, comme dans les textes à trous qui constituent sans doute l'antipode de l'évaluation fonctionnelle, mais sur le plan du contenu, comme la transmission de messages (dont le décodage et l'encodage se feront par des canaux ou dans des situations de communication différents), la rédaction de textes à partir de consignes détaillées et contraignantes, le traitement d'informations en simulation de situation de travail authentique, etc...

Les caractéristiques de l'usage administratif d'une langue en font probablement un exemple limite, car la langue administrative, comme la langue commerciale, est de plus fortement contrainte par l'existence de stéréotypes et de modèles. Certains facteurs qui, dans l'évaluation scolaire traditionnelle de l'expression, sont souvent pris en compte bien que non linguistiques, peuvent donc être considérés comme non pertinents dans la plupart des situations d'usage d'une langue de travail : l'imagination, la richesse d'invention, l'originalité, l'expressivité, la créativité sont des qualités rarement exigées dans une administration, en tout cas dans les réalisations linguistiques.

La correction de la langue

Quant à la « correction » par rapport aux normes linguistiques, qui est le critère essentiel de l'évaluation traditionnelle, elle n'aura pas nécessairement le même statut dans l'évaluation des performances langagières en situation professionnelle, qui peuvent de ce point de vue se subdiviser en deux catégories : celles pour lesquelles une correction linguistique irréprochable est exigible, parce qu'elles constituent ce qu'on pourrait appeler des « produits finis » (documents officiels, lettres, mémorandums, discours, etc...), et celles pour lesquelles cette dimension n'est pas vraiment pertinente (brouillons, notes, messages informels, échanges oraux non officiels, etc...). D'où deux niveaux hiérarchisés de production, selon que la stricte conformité aux normes linguistiques est ou non pertinente, les critères toujours pertinents étant la conformité à ce qu'on veut (quand on est dans la situation de concepteur) ou doit (quand on est dans celle d'exécutant) signifier, l'intelligibilité (les erreurs linguistiques ne doivent rendre le message ni obscur, ni ambigu, ni différent de l'intention de signification) et, au moins pour la production orale, la fluidité verbale.

Usage de la langue maternelle

Héritée de la tradition des méthodes directes d'enseignement des langues et de la méthodologie audio-visuelle avec ses a priori psycho-linguistiques, l'exclusion de la langue maternelle de toute épreuve d'évaluation en langue étrangère mérite d'être réexaminée. Il est en effet évident que, sauf dans le cas d'une compétence linguistique très étendue et proche du bilinguisme,

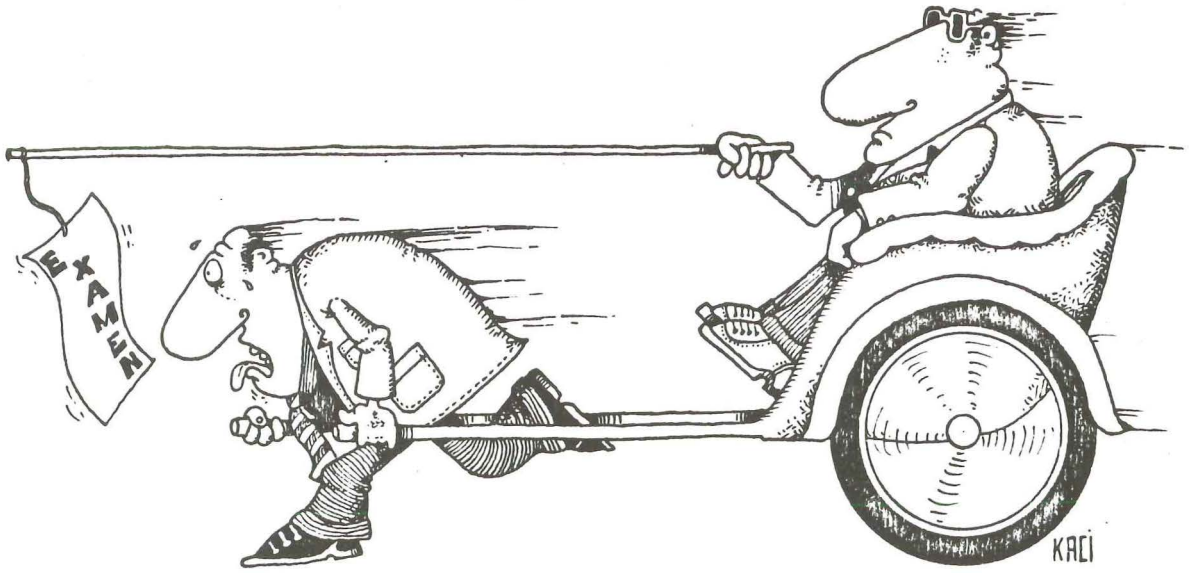
l'usage d'une langue étrangère passe le plus souvent par le biais de la langue maternelle, ou d'une langue seconde mieux maîtrisée. A moins qu'il existe des obstacles de type pratique ou institutionnel (dans l'exemple des organisations internationales, la diversité des langues de travail, la multiplicité des langues maternelles et l'existence d'un corps de traducteurs professionnels constituent des obstacles rédhibitoires), la langue maternelle peut constituer le support à la fois fonctionnel et techniquement opératoire de toutes sortes d'épreuves (traduction, mais aussi exécution de tâches linguistiquement mixtes) qu'il serait anormal de s'interdire en vertu de présupposés théoriques non pertinents.

Une évaluation à la carte

Abandon des a priori linguistiques, effort pour prendre en compte toutes les dimensions de la compétence de communication au lieu de donner la priorité à la connaissance du système formel, rejet des techniques artificiellement réductrices au bénéfice de techniques de simulation de situations authentiques, prééminence de la validité opératoire sur l'objectivité, recherche d'une adéquation optimale des moyens de l'évaluation à sa finalité, telles sont les pistes à suivre pour construire l'appareil, adapté à chaque cas d'espèce, d'une évaluation réellement fonctionnelle des compétences en langue étrangère ■

Jean-Claude MOTHE

Article paru dans la Revue FORMATION FRANCE n° 28 Spécial Langues. Septembre 1979



Les 1, 2, 3 février 1979 avaient lieu trois journées d'Etude sur "Argumentation et didactique des langues". Le texte des interventions vient de paraître sous le titre :

paru

ARGUMENTATION

ET

COMMUNICATION

Sommaire :

Présentation par *Henri PORTINE*

Stratégies communicatives et expression orale fonctionnelle
par Richard DUDA et Marie-José GREMMO

Argumentation dans le discours de l'apprenant
par Evelyne BERARD-LAVENNE et Claudine GIROD

Notes sur le discours argumentatif *par Michel CHAROLLES*

La mise en scène des concepts-clés dans un discours argumenté : séquences périodiques et pochoirs actantiels *par Jean-Luc DESCAMPS*

multigraphié Belc 1981 85 pages 16.00 F

NOTES SUR L'ENONCIATION

NOTES SUR L'ENONCIATION

0. Ce qui suit relève d'une recherche menée conjointement au B.E.L.C. (dans son aspect "pédagogique") et au Département de Recherches Linguistiques de l'Université PARIS VII (dans le cadre d'une thèse sur les modalités) depuis plus de cinq ans. Cette recherche comporte trois aspects : essai de constitution d'une "grammaire pédagogique ", étude des phénomènes argumentatifs, et tentative de cerner la notion d'énonciation. Les deux premiers aspects ont déjà donné lieu à plusieurs publications. Le présent article est la première en ce qui concerne la troisième perspective.

1. Enonciation et production

"ENONCIATION. n.f. (1361 ; lat. *enunciatio*). Action, manière d'énoncer.

V. Déclaration, énoncé *L'énonciation des faits. Enonciation affirmative, négative.* Dr. *Enonciation d'une classe dans un acte.* V. Mention." (Petit Robert)

Le sens courant du terme "énonciation" porterait donc en lui-même une valeur factuelle. L'attitude adoptée par le Petit Robert est plus ou moins fréquemment rencontrée. Elle consiste à refuser (implicitement, dans le cas du dictionnaire cité) un énoncé du type : "La simple énonciation de cette question est mal venue". En effet, on restreint l'énonciation à l'ordre de l'affirmatif et du négatif. C'est ainsi que certains distinguent : les phrases énonciatives, les phrases interrogatives et les phrases exclamatives.

Cependant, sur le plan technique, cette position présente un inconvénient majeur : elle masque un niveau de généralité. Quel est le point commun que l'on peut assigner aux affirmations, aux propositions négatives, aux questions et aux exclamations ? Ce sont toutes des productions langagières. Mais on ne saurait utiliser le terme, trop vague, de "production". C'est pourquoi de nombreux linguistes posent plus ou moins explicitement l'équivalence suivante :

(1) *énonciation* $=_{df}$ *production d'une affirmation, d'une proposition négative, d'une question ou d'une exclamation.*

∴

2. Activité et cadres syntaxiques

Avant de poursuivre, il convient -par provision- de s'interroger sur ces catégories, à première vue évidentes, que l'on vient d'utiliser pour définir le terme "énonciation".

Prenons les phrases suivantes (nous nous occuperons plus tard du problématique rapport "phrase/énoncé") :

(2) *Jean est malade.*

(3) *Assurément, Jean est malade.*

(4) *Jean doit être malade, il n'est pas venu ce matin.*

(5) *Il faut que Jean soit là lundi.*

(6) *Il faut que Jean soit là lundi ?*

(7) *Qu'il aille au diable.*

(8) *Va au diable !*

(9) *Quelle aventure ?*

(10) *La moto, le pied !*

(11) *Quelle heure est-il ?*
(12) *Vous avez l'heure ?*
(13) *Il fait un peu froid chez toi.*

La phrase (2) est une constatation que l'on caractérise assez bien en recourant à la dénomination d'affirmation. Il n'en va pas exactement de même avec la phrase (3) qui équivaut soit à (3'), soit à (3") :
(3') *Il est certain que Jean soit malade ; vous avez raison sur ce point.*
(3") *Il est certain que Jean soit malade ; X a raison sur ce point.*

Ce qui importe ici, c'est que (3) puisse être équivalent à (3') qui peut se réécrire sous la forme :
($3'_1$) *Il est CERTAIN que P.*
($3'_2$) *Jean ETRE malade*
($3'_3$) *Vous avez raison sur ce point.*

Du fait de la présence de (3'1) et de (3'3) dans (3'),-et donc en quelque sorte dans (3)-, (3') et, par voie de conséquence, (3) contiennent une évaluation sur la vérité de (3'2) et la mise sur pied d'un lien inter-sujetspar le biais de la composante (3'3). D'une part, on voit que le terme "affirmation" est ambigu. Il peut renvoyer à l'acte d'affirmer, c'est-à-dire à l'énoncé e -construction, ou à la forme de l'énoncé lorsqu'il est posé, déjà construit. Dans le premier cas, il s'agit de production langagière, dans le second d'un cadre syntaxique permettant de couler une forme. Dans le premier cas, la présence de (3'1) remet en question l'appellation "affirmation", dans le second les deux phénomènes sont compatibles. D'autre part, (3'3) relève de l'activité de production langagière et se trouve par là même être une donnée hétérogène par rapport à la notion d'affirmation-acte.

De ce qui précède, il ressort que dans l'équivalence (1), "affirmation" doit être entendu comme le nom d'un cadre syntaxique. Ceci est corroboré par la présence dans (1) de "question" et de "exclamative". On pourrait, sur les exemples (4) à (13) montrer comment cadres syntaxiques (question, exclamation, etc.) et activités langagières (ordre, évaluation, etc.) s'entrecroisent. On en arriverait à la conclusion suivante : si l'équivalence (1) permet de définir un mode de repérage de ce que l'on entend par "énonciation", elle ne définit nullement ce terme de façon homogène, c'est-à-dire par le recours à de l'activité. Cette seconde définition constituera notre objet dans la suite. On verra (cf. § 6 et suivants) que c'est là une question "à facettes".

∴

3. Phrases et énoncés

Contrairement à ce que la tradition scolaire de langue française pourrait faire penser, la phrase n'a pas un statut clair et unique, acceptable par tous. On ne peut donner (au moins actuellement) qu'une approximation de cette notion. D'autre part, quel est le registre dont relève la phrase ? Pour Saussure, la phrase appartient à la parole (Cours de Linguistique générale, 1925. Ed. de 1967 : Payot, Paris, p. 172), acte individuel de l'ordre de l'accidentel (Ibid, p. 30), puisqu'il estime (si l'on en croit les éditeurs du cours) qu'"entre les phrases (...) c'est la diversité qui domine" (Ibid., p. 149). La position de Benveniste n'est pas très éloignée de celle de Saussure : "La phrase, création indéfinie, variété sans limite, est la vie même du langage en action. Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours (...) la phrase est l'unité du discours" (1966 : 129-130). Ce que Benveniste appelle discours n'est pas sans évoquer la parole saussurienne, dans laquelle "il convient de distinguer : 1) les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2) le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons" (Cours, pp. 30-31). La position de Jakobson dans "Deux aspects du langage et deux types d'aphasie" (1963 : 43-67) semble voisine : "le locuteur choisit les mots et les combine en phrases conformément au système syntaxique de la langue qu'il utilise ; les phrases à leur tour sont combinées en énoncés" (p. 46), "Dans la combinaison des traits distinctifs en phonèmes, la liberté du locuteur est nulle (...). La liberté de combiner les phonèmes en mots est circonscrite (...) Dans la formation des phrases à partir des mots, la contrainte que subit le locuteur est moindre. Enfin, dans la combinaison des phrases en énoncés, l'action des règles contraignantes de la syntaxe s'arrête et la liberté de tout locuteur particulier s'accroît substantiellement, encore qu'il ne faille pas sous-estimer le nombre des énoncés stéréotypés". (pp. 47-48)

Une conception toute différente se trouve chez Harris et chez Gross qui considèrent la phrase comme un objet manipulable : on peut lui attribuer ou non des propriétés distributionnelles, on peut aussi la faire entrer ou non dans des paradigmes la dotant ainsi de propriétés transformationnelles, on peut enfin la traiter comme un élément d'une autre phrase (par exemple : "*Jean veut que Pierre parte*" qui peut se symboliser par "N_0 V que P"). Pour les générativistes, adeptes des méthodes déductives, la phrase est un indéfinissable. Objet premier, elle se décompose en syntagme nominal ("SN" ou "NP") et Syn-

tagme verbal ("SV" ou "VP"). Que ce soit chez Harris et Gross ou chez les générativistes, la phrase est toujours un produit détaché d'un sujet parlant, produit sur lequel on opère. Il s'agit alors d'une forme de grammaticalité : ce qu'un locuteur "natif" peut reconnaître comme phrase, ou ce qui permet certaines manipulations.

ANSCOMBRE et DUCROT (1978 : 350-352), quant à eux, distinguent trois niveaux :

- l'énoncé qui est une occurence effective,
- l'énoncé-type, entité abstraite correspondant à un énoncé,
- la phrase, sous-jacente à l'énoncé, qui reçoit (par calcul) une signification dont on dérivera les valeurs sémantiques des énoncés pouvant manifester une phrase donnée.

Empruntons les exemples d'ANSCOMBRE et DUCROT. Dans *"Je viens, je viens"*, on a deux énoncés *"je viens"* et un seul énoncé-type "je viens". Dans le micro-dialogue : *"Est-ce que Pierre va venir au rendez-vous ?- j'espère"*, à l'énoncé *"j'espère"* sera affectée la phrase "j'espère que p".

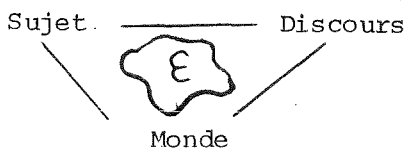
Dans le même article, ANSCOMBRE et DUCROT proposent de distinguer des "phrases-noyaux" (1979 : 39), en nombre fini, dotées chacune d'une orientation argumentative permettant de calculer l'orientation des phrases complexes.

Les notions de phrase et d'énoncé (il faudrait ajouter la construction théorique effectuée par A. Culioli) posent un problème central pour l'énonciation : celui de ce sur quoi l'on travaille ou doit travailler.

∴

4. Les pôles inconciliables

Si le couple phrase/énoncé pose un problème nodal pour le travail de l'énonciation, c'est parce qu'il traduit les incertitudes qui empêchent de désigner une zone sûre qui serait lieu de définition d'où la mouvance des phénomènes apparaissant au § 5 et la nécessité des constructions parcellaires du § 6). L 'énonciation ce n'est pas le sujet (même si l'interprétation que l'on donne de l'article de Benveniste "l'appareil formel de l'énonciation", est fréquemment solipsiste), ce n'est pas non plus le discours, ni le monde. Mais c'est un peu les trois. On peut figurer la problématique de la façon suivante :



Chaque pôle du triangle est opposé aux deux autres : le sujet ne peut se penser et être pensé comme sujet que si son indépendance vis-à-vis du monde est reconnue et si les discours lui sont subordonnés. Le discours si l'on ne veut pas qu'il soit un simple doublet du sujet (sa production), ni un relevé (au sens topographique) du monde (ainsi qu'il en va souvent en anthropologie) doit être constitué comme pôle d'attraction à part entière. Le monde, enfin, ne peut avoir de statut que si son existence est affirmée autrement que comme une construction du sujet.

Par rapport à ces trois pôles, une zone d'incertitude : ε. C'est justement l'énonciation. On peut la tirer vers l'un des pôles, en la forçant. On peut aussi tenter d'en faire une zone d'équilibre. Mais cette solution est particulièrement instable car nul centre de gravité n'habite ce triangle. On voit bien pourquoi (sans toutefois voir comment s'en accommoder) : le sujet réinterprète le monde et les discours en fonction de sa position (qui varie temporellement et spatialement), c'est-à-dire en fonction de valeurs locales. Mais ces valeurs locales ne peuvent prendre sens, s'interpréter, que dans l'étau du monde et des discours (ou si l'on préfère une autre métaphore : sous la pression du monde et des discours), les discours étant "l'objet circulant" du discours. Le cercle est vicié sinon vicieux. On ne peut lui échapper dès lors que l'on veut prendre en considération l'énonciation, qu'en refusant le drame (qui n'est pas forcément une tragédie) qui s'y joue et s'y noue, qu'en gommant deux des pôles, qu'en les asservissant au troisième.

L'énonciation nous échappe. Que faire pour la retrouver ? On peut procéder de deux manières : rechercher son (ou ses) propriétaire(s), trouver des témoins.

∴

5. Les propriétaires

Un sujet énonce, c'est-à-dire parle. Or qui s'occupe de la parole sinon le linguiste ? Mais ce sujet, il se débat dans le monde et dans les discours. Ne serait-on pas plutôt ici au sein du domaine psychanalytique ?

Alors qui est propriétaire de l'énonciation ? Qui peut prétendre en forger le concept nodal ? Car le logicien aussi peut vouloir s'en emparer : ne s'agit-il pas de passer de $\vdash$ à $\vdash_{\mathcal{S}}$? Et les poéticiens qui ont besoin du sujet dans son rapport au texte ? Les sémioticiens qui voudraient bien saisir le point d'émergence des diverses manifestations textuelles (ou textualisées, ou

textualisantes) ?

Et par dessus tout, ceux qui s'interrogent sur la connaissance et l'action : les philosophes, pour lesquels le sujet peut être la meilleure ou la pire des choses, le lieu de l' entrecroisement du pensé et de l'impensé

Le caractère caricatural de ce qui précède ne saurait masquer l'évidence : nul droit de propriété sur l'énonciation. Il ne s'agit que de squatters.

∴

6. Les témoins

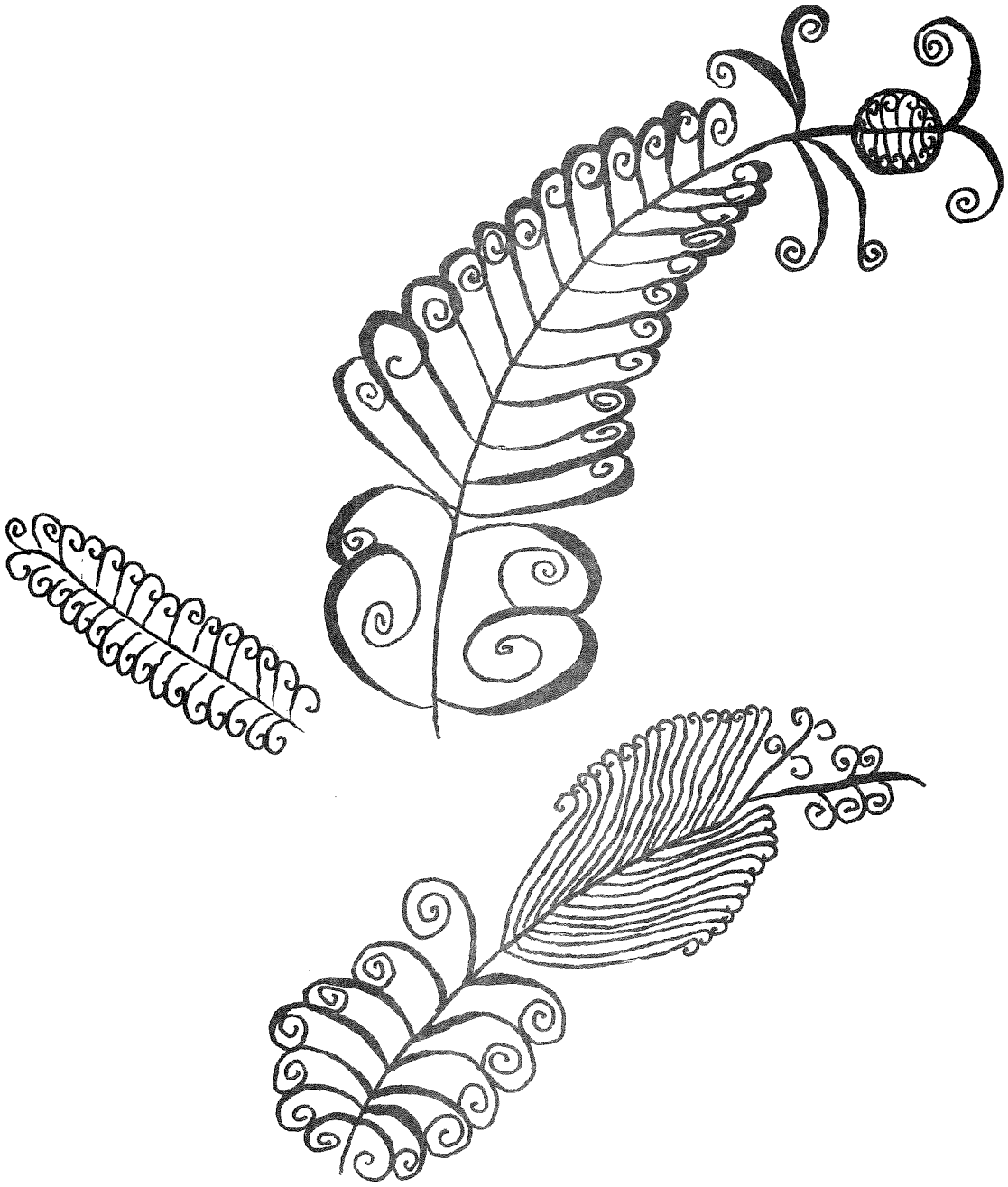
Il faudrait plutôt dire les metteurs en scène. En effet, l'énonciation n'est jamais utilisée (ou peu s'en faut) comme concept construit et référencé. Elle permet surtout de baliser le chemin à parcourir. Elle peut être saisie principalement de trois façons: comme processus, comme acte ou comme opération. Elle peut être structurée en fonction du physiologique, du psychologique, du social ou de ce qu'elle constitue : le discours (ce décrochement, bizarre à première vue, n'est que la négation des trois aspects qui précèdent).

Ces différents types de repérage (ou de paramétrage) constituent (mettent en place) le champ de l'énonciation. Il nous faut maintenant interroger les témoignages.

∴

(à suivre)

Henri PORTINE



HISTOIRE et CIVILISATION

HISTOIRE ET CIVILISATION

en F.L.E.

De la bataille audio-visuelle dans l'enseignement des langues, l'histoire est la grande perdante. Expulsée des méthodes récentes, il ne lui reste plus que le coin obscur de la pédagogie traditionnelle. L'heure de civilisation historique est le cours dont le professeur averti ne sait que faire, le sujet semblant définitivement recouvert d'une poussière d'ennui. Le voilà coincé entre les exigences d'une pédagogie active et le contenu d'un enseignement mort.

Nous voudrions montrer que cette impasse n'existe que pour ceux qui veulent bien l'emprunter, que l'histoire ne porte pas en elle même les conditions de son rejet mais qu'en l'expulsant de l'enseignement des langues, c'est de toute une dimension culturelle dont nous nous privons.

Dans les méthodes de langue (1), dans les manuels de civilisation parus dans les dix dernières années en France, un certain nombre d'a priori, qui ont été jusqu'alors peu explicités, ont présidé à l'image qui était donnée de notre culture. La temporalité des méthodes audio visuelles est peu précise. Pas d'événements datés avec précision, pas de repères politiques ou historiques. Les références à un quotidien d'actualité sont présentées sous forme d'évidences : le mode de vie des Français ne s'explique pas . Nul événement susceptible d'être daté de façon précise ou de laisser une trace dans la mémoire d'un groupe social ne vient signaler le déroulement d'un temps réduit à l'instant, à l'immédiat où aucun savoir ne s'empile, aucune expérience ne se stratifie. Un temps sans archéologie.

Certes l'introduction du document authentique marque un pas décisif pour renverser cette tendance. Mais souvent présenté comme une annexe, un complément, une illustration, il ne s'ouvre que sur une temporalité fragmentée, émiettée lacunaire que les notes ou les explications orales du professeur viendront expliquer. Le temps est encore absent du projet global que représente le matériel.

De ce fait, la dimension temporelle de la culture est occultée, ce qui écarte un certain nombre de questions dont nous pensons qu'elles sont fondamentales : quelles sont les références au passé qui sont encore vivaces dans la communication quotidienne ? Y-a-til un même passé pour l'ensemble de la communauté française ou au contraire chacun construit-il son passé en fonction des valeurs auxquelles il adhère ? Comment se construit la mémoire historique d'un groupe social ?

Nous voudrions donc formuler ici quelques propositions pour une redéfinition de l'histoire en l' examinant dans sa relation au présent et au quotidien.

D'UNE HISTOIRE A L'AUTRE

Comment se fabrique l'histoire ? La question peut paraître accessoire dans le cadre de notre réflexion : l'enseignement des langues. Elle nous semble cependant pertinente dans la mesure où elle nous invite à regarder fonctionner le passé de notre culture d'un point de vue extérieur et critique

---

(1) Est-il besoin de rappeler qu'un contenu culturel est délivré dès le niveau débutant même s'il se présente a priori comme un contenu uniquement linguistique ?

Ce point de vue est absent d'un enseignement traditionnel de l'histoire qui se présente comme une discipline fermée sur elle-même qui exclut toute interrogation sur sa cohérence. Les présupposés d'un enseignement de ce type sont les suivants : histoire linéaire, chronologique, organisée autour d'une trame événementielle pensée comme exhaustive, dont les principales articulations seraient politiques, diplomatiques. L'histoire est faite par les milieux dirigeants, par les grands hommes dont la biographie a valeur d'exemple. L'histoire ainsi définie infléchit le statut social de l'historien : il est le dépositaire, le garant de la vérité historique. Sa crédibilité scientifique valide sa gestion du capital historique. L'histoire, associée à la vérité, ne peut être qu'unique.

Cette conception de l'histoire est incompatible avec les objectifs actuels du Français langue étrangère pour trois raisons essentielles :

- elle nie toute relativité au savoir historique. L'historien gère en toute légitimité l'universel. Toute problématique interculturelle est exclue.

- ses objectifs moraux conduisent à valoriser les notions de nation, de patriotisme : c'est une pédagogie de l'adhésion inconditionnelle à un contexte culturel.

- enfin cette histoire ne prend en charge que l'exceptionnel, le rare et le spectaculaire. C'est l'histoire faite par quelques uns. Les options actuelles en civilisation retiennent ce qui relève du quotidien, du vécu, dans une certaine mesure ce qui relève du répétitif.

Une conception moins traditionnelle de l'histoire existe mais dans ce cas, les hypothèses méthodologiques sont modifiées : l'histoire est une construction, une réécriture du passé, une mise en forme de la mémoire collective.

Dans ce cas l'histoire fonctionne comme une mémoire : sélective, donc lacunaire. Elle est phénomène de réminiscence mais en même temps mécanisme d'oubli. Elle témoigne du fonctionnement d'une culture tant par ce qu'elle agence que par ce qu'elle occulte. L'omission de tel pan du passé est aussi significative que ce qui en affleure. R. PREISWERK et D. PERROT dans Ethnocentrisme et Histoire (1) ont dénombré les mécanismes d'oubli mis en place

---

(1) R. Preiswerk, D. Perrot : Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux. Paris, Ed. Anthropos, 1975.

par les auteurs de manuels scolaires d'histoire. Les raisons invoquées dans les préfaces pour justifier l'absence de telle ou telle période -difficulté d'information, manque de place, pénurie de temps- sont dérisoires face aux lacunes auxquelles elles conduisent : déséquilibre important entre l'histoire de l'Occident et l'histoire de l'Asie, l'Afrique, l'Amérique Indienne. L'histoire scolaire qui se donne trop souvent comme exemplaire dispense les élèves d'une réflexion sur la pertinence des faits sélectionnés par rapport au phénomène décrit ou sur les réductions entraînées par la représentation des faits bruts dans un cadre pédagogique.

Cette problématique modifie profondément la nature du contenu historique. En premier lieu, l'ouvrage historique livre autant d'informations sur l'époque à laquelle il est écrit que sur la période qu'il étudie. Le concept d'histoire n'existe plus dans l'absolu, il est le passé filtré au tamis du présent de l'historien. De ce fait, une réflexion sur le passé englobe à la fois une réflexion sur le contenu historique et sur le fonctionnement de l'objet historique. C'est là où se situe la première grande rupture entre cette conception du passé et celle qui caractérise l'histoire traditionnelle.

L'histoire n'est plus une somme de faits, elle prend pour objet d'étude sa propre écriture : par exemple, comment un même fait va-t-il être perçu, commenté, évalué au fil des siècles ? L'événement historique n'est plus posé au centre de la réflexion puisque dans cette perspective, il n'existe pas dans l'absolu. La relation d'un épisode n'échappe pas au système de valeurs utilisées pour le mettre en place.

L'événement n'est plus universel. D'emblée, il est posé par l'historien comme polysémique, donc relatif. Il n'est pas inerte, il n'est jamais définitivement recopié sur les registres de l'histoire. Il fluctue, s'infléchit au gré des différents systèmes d'évaluation utilisés par ses lecteurs et par ses narrateurs. Il se construit de mémoire en mémoire,d'individus en individus, d'époque en époque : construction progressive mais rarement homogène.

Cette première rupture entre l'histoire positiviste et la nouvelle histoire en amène une seconde : l'histoire se pose d'emblée comme plurielle. Elle n'est pas un ensemble homogène d'événements : elle est plutôt la superposition de discours différents sur le passé. Il y a coexistence, et non contradiction, entre l'histoire écrite et l'histoire orale, l'histoire savante et l'histoire populaire, l'histoire nationale et l'histoire de groupes sociaux.

HISTOIRE ET F.L.E.

Dans quelle mesure cette nouvelle histoire permet-elle de reformuler certaines options de l'enseignement de la civilisation en langue étrangère ?

Nous venons de voir que cette conception de l'histoire se donne comme une mémoire. Si nous pensons préférable de privilégier ce deuxième terme par rapport au premier, c'est qu'il pose sans ambigüité un certain nombre d'options :

- la mémoire enregistre le passé
- mais elle est aussi un mécanisme d'oubli puisque prélevant dans l'épaisseur de l'événementiel elle exhume et elle rejette
- la mémoire est un processus dynamique : rien n'est enregistré une fois pour toutes, aucun fait n'a sa forme définie. Le passé est sans cesse susceptible d'être modifié par le temps présent.
- enfin la mémoire s'assume comme lieu de discours divergents voire antithétiques.

Une telle définition de la mémoire historique peut conduire en français langue étrangère à de nouveaux questionnements : par quelles références au passé un individu, un groupe social manifestent-ils l'expression de leur identité ? Comment se modifie d'une génération à l'autre l'attachement au passé ? Comment un objet du passé acquiert-il une valeur symbolique, comment devient-il référence collective ? Comment l'histoire dite nationale s'ancre-t-elle dans le tissu des pratiques quotidiennes, des mentalités familiales, du vécu individuel ?

Ce qui rapproche également cette nouvelle histoire des options récentes en matière de civilisation (1), c'est qu'elle interprète le passé en termes de signes de l'événement, elle retient les éléments signifiants, c'est-à-dire ce qui révèle, au-delà de l'événementiel, l'adhésion à une valeur collective, à un implicite partagé.

DE NOUVEAUX OBJETS D'HISTOIRE

De ce fait le matériel scientifique se modifie. Comme pour approche sémiologique d'une culture précise, l'historien recherche le point de vue

(1) On les trouve par exemple résumées dans Lecture des Civilisations in Moeurs et Mythes, B.E.L.C., 1979.

privilégié qui va révéler le fonctionnement d'une société, tente de reconstruire l'organisation du tout par une observation scrupuleuse de la partie. De nouveaux champs d'étude se dégagent pour l'historien, de la pratique culinaire à l'architecture ou au cinéma (1)- L'histoire se donne pour objets d'étude ceux là même auxquels s'attachent l'anthropologie et la sociologie.

Les objets du passé qui affichent leur valeur commémorative sont les supports les plus ostensibles pour observer le fonctionnement de la mémoire historique. On pensera d'abord aux plus évidents -bibliothèques, musées, archives- sans oublier ceux qui traversent notre vie quotidienne- noms de rues, cimetières, calendrier de fêtes, timbres, billets de banque,etc... Il faut cependant souligner un paradoxe : ces objets qui sont officiellement créés pour préserver une mémoire, témoignent d'une intention explicite de perpétuer le passé. Ils ne sont cependant peu ou pas vécus dans la vie courante comme lieux de mémoire. Ils sont les symboles tangibles du passé même si l'intérêt que leur porte la communauté est endormi. Il s'agit d'une mémoire qui existe sans qu'elle soit portée par un groupe qui se souvienne effectivement.

Beaucoup plus vivace est la mémoire qui s'accroche à des manifestations non institutionnelles. Dans ce cas, tout peut a priori servir de support à la mémoire : on pensera bien sûr aux lieux où traditionnellement se dépose la mémoire privée -album de famille, livre de raison, testament, agenda, portraits- Par contre le recensement des supports où s'ancre la mémoire de groupes sociaux spécifiques est impossible : sa diversité fait sa particularité. Les mémoires locales ou régionales, les mémoires politiques, les mémoires sociales ont leur parcours et leurs repères propres.

LES MODES D'EMPLOI DE LA MEMOIRE

Dans la diversité des objets d'histoire, on retrouve le caractère apparemment hétéroclite des objets de civilisation, le même type de support : à la fois banal et exemplaire, quotidien et symbolique. Mais dans le contexte qui est le nôtre -la classe de langue-, le dénombrement des supports possibles de travail n'est que la première étape de la démarche.

---

(1) Quelques exemples de la diversité des travaux :
P. ARIES : Les attitudes devant la vie in Histoire des Populations françaises Collection Points, Seuil, 1971.
M. OZOUF : La fête révolutionnaire 1789-1799 Gallimard, 1976.
M. AGULHON "La statuomanie et l'histoire" in Ethnologie française 1978, n° 3-4 p., 145-177, etc..

Quel est le rôle de ces objets dans le fonctionnement de la mémoire ? Quel est l'usage qu'en fait tel groupe, telle communauté ?

Quel commerce entretient-on avec les lieux de mémoire ? C'est le point précis où chaque individu s'approprie le passé. L'objet n'est que le signe visible d'une pratique qui, elle, se situe au niveau de l'implicite. D'où la difficulté pour l'apprenant de langue étrangère : comment au-delà de l'apparence, percevoir le pouvoir symbolique ?

Ces questions nous semblent conduire au point précis où le passé vient s'inscrire dans le présent, où le vécu quotidien s'enracine dans le temps en charriant le plus souvent sur le mode allusif, une masse de références à l'histoire. C'est également le lieu précis où se superposent et s'enchevêtrent mémoire nationale, mémoire de groupes sociaux et mémoire individuelle. C'est là exactement que se situent les problèmes de repérage de l'étudiant de langue : comment peut-il séparer ce qui est de l'ordre de l'anecdote individuelle de ce qui relève d'un large consensus culturel ? Comment peut-il décoder les valeurs auxquelles un fait du passé est intégré ?

S'il est difficile d'apporter des réponses pédagogiques concrètes et immédiates à ce problème délicat, nous pouvons cependant signaler quelques directions de travail. La manipulation de la référence historique peut apparaître si on travaille sur le glissement interprétatif entre un événement historique et sa perception dans l'opinion publique. Ce travail a par exemple été fait avec une minutie exemplaire pour l'attentat de Damien contre Louis XV (1). Il n'est pas question dans le cadre d'une langue étrangère de procéder avec la même rigueur. Mais la même option méthodologique peut être gardée : par exemple un travail sur la fête nationale pourra se faire en rapprochant les valeurs proposées à travers la date du 14 juillet 1789 et celle du 14 juillet 1981 : l'une appartient à notre patrimoine historique symbolique, l'autre perpétue le souvenir de ce capital symbolique mais en lui donnant une double forme : officielle (défilé militaire, représentation du corps politique, etc...) et populaire (fête de rue, bal nocturne, etc...). La réflexion serait incomplète si on ne se demandait ce que signifient dans la pratique ces manifestations populaires pour les différentes catégories du corps social.(2)

---

(1) Reta. L'attentat de Damien CNRS Lyon 1979

(2) Sur la réécriture des fêtes par une classe sociale cf. E. Cerf Manipulation de la culture populaire en Alsace, in Cultures populaires - Privat INEP 1979 - M. ABEBES, Le local à la recherche du temps perdu in Dialectiques. Sous l'histoire la Mémoire n° 30 - Maspéro

La notion de pratique est donc ici essentielle au sens où l'entend M. de CERTEAU (1) ce sont les itinéraires personnels qu'un consommateur culturel se fabrique et s'invente à travers une culture imposée ; c'est l'ensemble des comportements réels face à un système de valeurs établies, c'est l'écart existant entre l'usage explicite d'un objet culturel et les manipulations, les détournements dont il fait l'objet dans son procès d'utilisation.

La notion de pratique introduit l'imaginaire dans le fait historique : le sens officiellement attribué à telle commémoration, à tel fait historique peut dériver, peut être réécrit, voire même perverti pour venir s'inscrire dans le système de références pratiqué par tel groupe social. La mémoire historique constitue dans ce cas un système de significations implicites qui parasite le processus signifiant-signifié d'un autre code, celui mis en place par le discours historique officiel .

PERCEPTION DU TEMPS ET RELATIVITE CULTURELLE

La notion de passé recouvre donc des discours hétérogènes à l'intérieur d'un même système culturel. De plus, ce que l'on met en mémoire se modifie avec le temps. Les objets du passé varient d'un siècle à l'autre. La mémoire n'enregistre pas avec une sensibilité uniforme son contenu. Par exemple, P. NORA analyse au fil des époques les élargissements successifs du terme "patrimoine" (2):le premier sens attesté associe le mot à des biens individuels. A partir de la Révolution Française, il élargit son acception aux monuments historiques nationaux. Avec en 1936 la création du Musée des Arts et Traditions Populaires, le patrimoine national englobe le monde rural et ses modes de production. L'ouverture du musée G. POMPIDOU consacre l'intérêt historique des productions de la civilisation industrielle. Il semble même possible d'ajouter, à la lecture du calendrier des manifestations prévues pour la célébration de l'année du patrimoine en 1981 (3), que le terme patrimoine englobe déjà des réalisations contemporaines d'une actualité toute récente. La nature même des objets de la mémoire varie donc selon le point où l'on se place sur l'axe du temps.

La perception du temps est également une notion qui n'échappe pas à la

---

(1) D'après M. de CERTEAU. Pratiques quotidiennes in Cultures populaires Privat. I.N.E.P. 1979 p.24-25

(2) Cours à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Année scolaire 1980-81.

(3) Publié par le Ministère de la Culture et de la Communication.

relativité. LEVI-STRAUSS distingue l'histoire cumulative de l'histoire stationnaire. L'histoire est perçue comme cumulative lorsque son déroulement se fait dans un sens analogue à celui de son lecteur c'est-à-dire lorsqu'il y a adéquation entre deux systèmes de significations. Dans le cas contraire, un même ensemble d'événements peut être décrypté de façon antithétique par deux membres d'une même culture placés dans deux contextes différents : "les personnes âgées considèrent généralement comme stationnaire l'histoire qui s'écoule pendant leur vieillesse, en opposition avec l'histoire cumulative dont leurs jeunes ans ont été témoins. Une époque dans laquelle elles ne sont plus activement engagées, où elles ne jouent plus de rôle,n'a plus de sens : il ne s'y passe rien, ou ce qui s'y passe n'offre à leurs yeux que des caractères négatifs ; tandis que leurs petits-enfants vivent cette période avec toute la ferveur qu'ont perdue leurs aînés. Les adversaires d'un régime politique ne reconnaissent pas volontiers que celui-ci évolue ; ils le condamnent en bloc, le rejettent hors de l'histoire, comme une sorte de monstrueux entracte à la fin duquel seulement la vie reprendra. Tout autre est la conception des partisans, et d'autant plus, remarquons-le, qu'ils participent étroitement, et à un rang élevé, au fonctionnement de l'appareil. L'historicité, ou, pour parler exactement, la richesse en événements d'une culture ou d'un processus culturel sont fonction, non de leurs propriétés intrinsèques, mais de la situation où nous nous trouvons par rapport à eux, du nombre et de la diversité de nos intérêts qui sont gagnés sur eux." (1)

Cette différence est d'autant plus exacerbée lorsque les points de vue sont ancrés dans des systèmes culturels différents. Le rapport au temps est différent dans les sociétés traditionnelles et dans les sociétés occidentales où s'opposent temps de la répétition et temps de la différence, temps homogène et temps éclaté, feuilleté.

Il nous semble donc essentiel pour un travail sur la mémoire historique de ne pas négliger une approche interculturelle de la perception du temps. Pour nous, la seule façon d'éviter les ambiguités de la notion de progrès, c'est de situer chaque culture à l'intérieur de sa propre historicité, en dégageant ce qui fait l'originalité du rythme de sa propre temporalité. L'approche comparative s'impose dans ce cas si l'on admet que l'une des questions préliminaires à tout enseignement de l'histoire en cours de civilisation doit

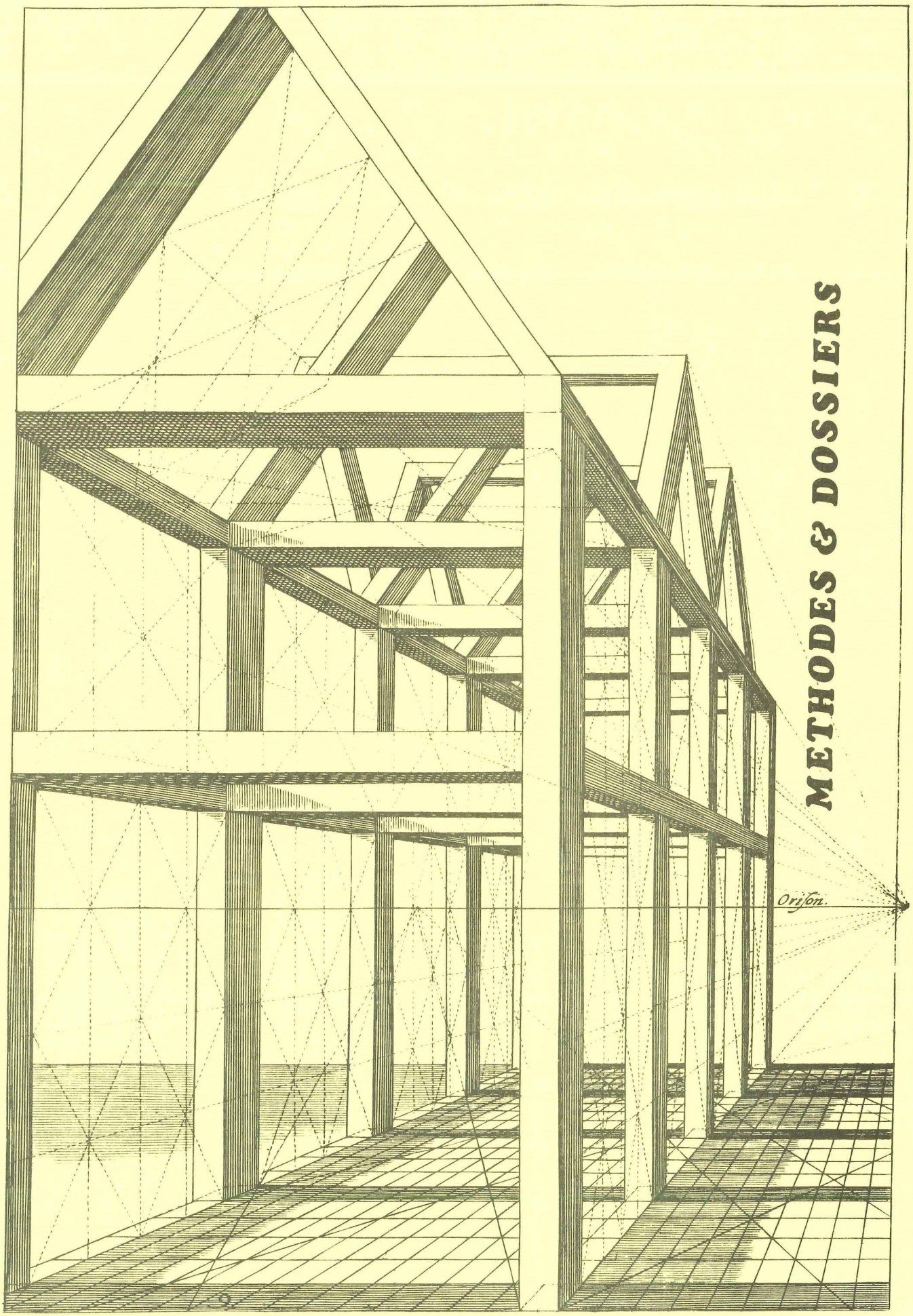
---

(1) C. LEVI-STRAUSS. Anthropologie structurale, tome 2. Plon 1973. p. 396

être; en quoi le fonctionnement français de l'histoire est-il spécifique pour les membres de la culture à laquelle le professeur s'adresse ?

Par ces propositions, nous aimerions concourir à une reformulation des orientations pédagogiques de l'enseignement de la civilisation historique. Nous pensons également qu'il est risqué de penser qu'il y a un enseignement de l'histoire à côté d'un enseignement de la civilisation : c'est toute l'historicité d'une culture qui court le risque d'être gommée, l'enracinement d'une identité qui peut être ignoré.

Geneviève ZARATE



METHODES & DOSSIERS

METHODES ET DOSSIERS

MATEO FALCONE
OU
L'INITIATION ÉCHOUÉE

Un texte, un récit, un discours

Les déjà anciennes découvertes en linguistique ont fait du texte littéraire, jadis triomphant en classe de langue à partir du niveau zéro, un objet illégitime voire honni. On commençait avec la littérature ; il faut désormais terminer sans elle. Cette défaveur s'explique aisément si l'on conçoit que l'usage de la littérature a été, avant tout, créateur de normes le plus souvent étrangères aux réalités de l'activité langagière ; qu'il a été aussi le véhicule d'une idéologie élitiste davantage soucieuse d'une "carte de visite" culturelle que d'une réelle efficacité de la communication. Deux ordres de raison peuvent, plus précisément, justifier cet état de choses :

- des raisons externes : la richesse et la fécondité des recherches en didactique des langues ont progressivement imposé les notions plus finement analysées, d'"objectifs" et de "besoins". L'apprentissage en termes d'approches fonctionnelle et communicative a rendu caduque la "gratuité" de la littérature conçue avant tout comme un modèle universel.
- des raisons internes : en dépit de certaines réactions (1), l'enseignement

(1) - cf. Le Français dans le Monde, n° 109 - 1974 "L'écrit" ; les articles de A. Hénault et Ch. de Margerie : l'écrit, spécificité et diversité et R. Nataf : l'écrit littéraire

de la littérature est resté le plus souvent conforme au moule immuable de la "leçon d'agrég" : un commentaire impressionniste et -"cultivé-" qui prétend rendre compte de la totalité du texte (son sens et sa beauté), auquel s'ajoute un savoir extérieur qui constitue l'apport majeur d'un cours de "civilisation".

Pourtant, l'abandon pur et simple -ou la pratique honteuse- du texte littéraire en classe de langue relève sans doute d'une analyse trop rapide, ou d'une excessive mauvaise conscience. Si le texte littéraire ne doit plus être le seul discours possible, il n'en reste pas moins un discours (2). Et s'il est intéressant de reconnaître l'organisation narrative d'un message publicitaire, d'analyser les formes de la persuasion ou de la plainte dans le courrier d'un client déçu ou d'un lecteur indigné, de relever les modalités du discours de vulgarisation scientifique, d'étudier les modes d'adresse dans le document brut ou les spécificités phono-syntaxiques des parlers régionaux, on voit mal pourquoi la mise en scène des stratégies discursives du même type à l'intérieur des discours littéraires deviendrait, du même coup, importune et sans intérêt. Ce qui est en cause n'est pas tant la nature (culturelle) du discours en lui-même, que l'usage (culturel lui aussi) qu'on se propose d'en faire.

Etant donné ces considérations, il nous semble qu'on peut opposer d'abord à l'approche globalisante des textes, une approche locale, ne prétendant nullement rendre compte de la totalité des significations qui y circulent ; qu'on peut préférer également, à l'approche des "morceaux choisis" qui supposent une enflure du discours du maître, une approche plus méthodique de textes complets qui constituent en eux-mêmes une unité ; qu'on peut enfin opter pour une analyse immanente, qui situe ailleurs le cours d'histoire littéraire et de civilisation, et qui se fonde sur des concepts méthodologiques issus des champs théoriques de la linguistique de l'énonciation et de la sémiotique narrative.

Face à ces orientations et à ces parti-pris de méthode, le choix d'une nouvelle nous a paru approprié. Celle que nous avons retenue, Mateo Falcone de Mérimée, est un texte classique, un peu désuet, mais largement diffusé auprès des publics scolaires et qui offre l'avantage d'être représentatif des formes du récit en français au XIXè siècle. Dans le cadre de l'analyse des textes littéraires en français langue étrangère, on s'attachera plus parti-

(2) - cf. Communications, 30.1979 p. 4 : "chaque fois (...) que les sciences sociales ont à traiter d'un objet de langage (ou, pour être plus précis, d'un "discours"), elles auraient bien tort de ne pas recourir au corpus littéraire ; sans doute, sauf exception (nous pensons à Proust), elles n'y trouveront pas des "analyses", des "explications", mais en contrepartie, des descriptions, des reproductions, des simulacres, si bien agencés, que l'intelligence première du propos se double virtuellement d'une intelligence théorique et comme structurale du langage lui-même" (R. Barthes et F. Berthet).

culièrement à des manipulations relatives à l'organisation narrative, à l'étude de configurations discursives où s'inscrivent des investissements culturels marqués et à celle des techniques d'expression. C'est pourquoi il s'agit moins dans notre esprit d'une étude "finie" de la nouvelle que d'un dossier proposant des pistes d'exploration et des suggestions d'exercices.

1. organisation narrative : les contrats

Les nombreuses analyses concrètes de récits effectuées ces dernières années ont permis, à partir de la nature des relations entre les acteurs qui y sont mis en scène, de regrouper les textes narratifs en deux grandes classes : ceux qui sont dominés par des structures polémiques (lieux de confrontations manifestées par des combats entre des forces antagonistes : le héros et le dragon), et ceux qui sont dominés par des structures contractuelles (lieux d'échanges réglés et fondés sur des relations de "confiance" entre les partenaires, manifestés, entre autres, par des négociations : Faust et le Diable (1).

La nouvelle de Mérimée peut se prêter à une analyse narrative en termes de suites séquentielles, de programmes narratifs et d'épreuves (2). Elle peut aussi se lire comme une succession de contrats proposés, réalisés, dénoncés, annulés, respectés ou trahis, établis à un moment ou à un autre du récit entre les différents protagonistes. Trois contrats sont tour à tour développés :

1 - entre Fortunato et son père Mateo ;

2 - entre Fortunato et le bandit Gianetto ;

3 - entre Fortunato et le gendarme Gamba.

A y regarder de près, on observe que le premier contrat se distingue des deux autres dans sa forme - il est implicite, les autres sont explicites - dans ses contenus - son objet est constitué de valeurs culturelles, celui des deux autres met en jeu des valeurs matérielles - et dans son développement syntagmatique - il englobe les deux autres et leur est hiérarchiquement supérieur.

---

(1) - cf. A.J. Greimas.

(2) - cf. Pratiques n° 11-12, Récit 1, 1976.

I - LE CONTRAT DE BASE : ECHEC DE L'INTEGRATION DE FORTUNATO AUX VALEURS CULTURELLES REPRESENTEES PAR SON PERE

Les contenus et les enjeux du contrat qui lie Fortunato à Mateo ne sont pas donnés explicitement. Ils sont reconstructibles à partir de la séquence finale du récit, la sanction du père. Une rétrolecture permet de retrouver la logique des enchaînements narratifs qui présupposent l'existence du contrat : la sanction (ici négative) du héros par le destinateur (le père, source et garant des valeurs) renvoie à des actions "décisives" de ce héros, qui renvoient elles-mêmes aux "qualifications" qui l'ont rendu apte à agir. La première de ces qualifications est, pour Fortunato, d'être le "fils" de Mateo. Cette relation père-fils qui fonde le contrat est manifestée tout au long du récit et prise en charge par l'ensemble des acteurs de la narration : elle est posée par le narrateur au début du récit (il eut "enfin un fils" qui était "l'espoir de la famille et l'héritier du nom"), évoquée aussi à la fin dans le dernier échange dialogué entre la mère et le père ("c'est ton fils, lui dit-elle-, -laisse-moi, répondit Mateo, je suis son père") ; elle est revendiquée par Fortunato à l'intérieur des programmes narratifs que forment les contrats secondaires (cf. infra), devant Gianetto ("et que dira mon père si je te cache sans sa permission ?") puis, à trois reprises, devant Gamba ("Mon père est Mateo Falcone") ; elle est dénoncée par le bandit ("Tu n'es pas le fils de Mateo Falcone"), puis ce qui est autrement significatif au regard du contrat qui les unit, par le père lui-même : "Femme (...), cet enfant est-il de moi ?"

Ce relevé (loin d'être exhaustif) suffit à poser le modèle général d'un contrat d'apprentissage : Fortunato, sujet virtuel, est destiné à prendre en charge et à assumer des valeurs sociales (corses) dont il ignore les règles exactes. Seul le père connaît l'ensemble des valeurs en jeu, puisque, en tant que sujet social réalisé, il les représente dans le récit (les § 3 et 4 du texte ont, entre autres, pour fonction, de mettre en place cette compétence sociale de Mateo) ; le fils, lui, s'il assume effectivement la relation en elle-même (c'est-à-dire s'il reconnaît, en particulier, à son père, un pouvoir de sanction), si, par ailleurs, il présente (naturellement et virtuellement) d'"heureuses dispositions" justifiant l'"espoir" dont il est l'objet quant à la reproduction de ces valeurs, il n'a pas cependant le savoir des règles susceptible de lui dicter directement, dans la situation où il se trouve, le comportement approprié : d'où les interrogations qu'il renvoie à l'assertion de Gianetto : "qui sait ?" lorsque celui-ci affirme : "il dira

que tu as bien fait", et à celle de Gamba : "savoir ?" lorsque ce dernier lui assure que son père lui "donnera le fouet jusqu'au sang". Contrat unilatéral, donc, entre Mateo, qui attend de son fils, par le fait seul qu'il est son fils, une conformité aux règles sociales dont il est le garant, et Fortunato, sujet ignorant appelé à se conjoindre à des valeurs dont il ne maîtrise pas les obligations : c'est-à-dire les programmes de "faire" que ces valeurs lui prescrivent.

L'analyse de ce contrat de base permet de lire la nouvelle comme le récit d'une initiation échouée : échec d'une intégration à un ensemble de valeurs culturelles (représentées ici par le "don et respect de l'hospitalité" que sous-tend un "code de l'honneur"), ou plus précisément, échec de la constitution d'un sujet social corse. La substitution finale du "fils" par le "gendre" ("qu'on dise à mon gendre Tiodoro Bianchi de venir demeurer avec nous") confirme cet échec, et rétablit (partiellement) l'équilibre perturbé.

2 - LES CONTRATS D'USAGE (1): LE BANDIT ET LE GENDARME

A la différence du premier, ces contrats sont explicites et mettent en jeu des valeurs matérielles, qui font l'objet de négociations entre les contractants : une pièce de cinq francs, puis une montre d'argent contre la cachette accordée et le secret trahi.

Sur le plan structurel, ces deux contrats sont symétriques. Le premier (dont les partenaires sont Gianetto et Fortunato) se subdivise en deux segments : une demande de don (Gianetto demande à Fortunato de le cacher au nom des valeurs corses : l'hospitalité due à un bandit) et une acceptation d'échange (dont l'initiative revient à Fortunato : "que me donneras-tu si je te cache ?"). En dépit de tractations plus complexes, le second, entre Gamba et Fortunato peut être lui aussi réduit à la succession de ces deux segments : Gamba est l'agent de la demande de don (lui livrer Gianetto au seul nom de la "justice" dont il est le représentant) ; il est aussi à l'origine de la proposition d'échange ("dis-moi seulement où est Gianetto et cette montre est à toi").

---

(1) Ces termes "de base" et "d'usage" sont empruntés à la terminologie de Greimas qui distingue, dans sa conception des programmes narratifs un programme principal (ou de base) d'un ou de plusieurs programmes secondaires (ou d'usage), nécessaires à l'accomplissement du premier et donc hiérarchiquement inférieurs (cf. A.J. Greimas, J. Courtés, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, 1979).

Comme on le voit, les deux premiers segments de chacun des contrats s'appuient sur des univers axiologiques (limités ici à deux systèmes de valeurs morales), susceptibles de les garantir, tandis que les seconds mettent en jeu, par l'échange de valeurs "marchandées", une relation de type fiduciaire, qui s'appuie, elle, sur la croyance partagée des deux partenaires en l'équivalence de valeur des objets échangés. Le maintien de cette équivalence fiduciaire maintient le contrat ; toute réévaluation d'un des objets en circulation menace le contrat. Les équivalences entre les valeurs n'étant pas, dans la perspective de l'enfant, garanties par un univers construit de références à la fois axiologiques et institutionnelles (cf. les "Wanted" qui fixent, dans le Far-West, le "coût" d'un hors-la-loi), Fortunato évalue seul, avec ses critères propres, les termes de l'échange : il choisit simplement celui qui lui paraît le plus avantageux. Il se "sent" quitte avec son premier contractant dès lors qu'il lui a rendu la pièce de cinq francs, ("sentant qu'il avait cessé de la mériter").

Pourtant, ce second contrat est considéré comme une "trahison" par Mateo qui se situe dans le même univers axiologique que Gianetto. La seule possibilité laissée à Fortunato de se conjoindre aux valeurs corses (contrat de base) était de s'en tenir à la réalisation du premier contrat d'usage, à l'exclusion de toute autre transaction (1).

A cette étape de l'analyse, les éléments sont, semble-t-il, suffisamment nombreux pour permettre des exercices en classe qui porteront sur la reconnaissance et la manipulation des structures contractuelles.

1. Reconnaissance des relations contractuelles

Faire retrouver aux élèves les unités contractuelles du récit : leurs délimitations à partir de critères spatiaux (arrivées et départs des acteurs), leurs éléments constitutifs (partenaires, type de relation (échange ou don) qu'ils réalisent, contenus des objets qu'ils mettent en circulation) et leurs statuts réciproques (englobant / englobé ; implicite / explicite ; contrat de base / contrat d'usage).

---

(1) A vrai dire, le refus du don de l'hospitalité constitue déjà une "trahison" susceptible d'être sanctionnée négativement par le père. Toutefois, la transaction qui lui fait suite signale la compétence déjà constituée de l'enfant, ses "heureuses dispositions" (cf. aussi la "ruse de sauvage", le "sang-froid", etc.).

2. Manipulations des structures contractuelles

Ce travail propose aux élèves des manipulations dont le but ne saurait être une réécriture du récit "à la manière de...", mais un inventaire d'autres récits possibles à partir d'une modification d'un ou de plusieurs de ses éléments. L'exécution peut prendre la forme écrite d'un scénario par exemple, mais aussi la forme orale d'une discussion entre élèves.

- manipulations du contrat de base : Fortunato devient sujet social corse, l'intégration est réussie : implications concernant les deux contrats d'usage ; sanction positive du père (récit hagiographique). Introduction d'un acteur supplémentaire dans la situation initiale (une soeur ou un beau-frère)...
- manipulations des contrats d'usage :
  . le premier contrat est respecté : au niveau du premier segment (don de l'hospitalité) ; au niveau du second segment (respect de la parole donnée) ; implications au niveau du second contrat d'usage.
  . le premier contrat est refusé : Fortunato ne cache pas le bandit ; quelles possibilités s'offrent au niveau du second contrat ? Que devient, dans cette situation, le contrat "culturel" de base ?
  . le second contrat est refusé (cf. la première manipulation).
- travail sur les agencements contractuels incompatibles :

Ce travail consistera à construire des "récits limites" à partir d'enchaînements de séquences jugés incohérents ou incompatibles : par exemple, don de l'hospitalité au bandit dès le premier segment (du premier contrat d'usage) et don immédiat du bandit au policier à la première demande de ce dernier : comportement "fou" ou comportement "cynique" ?

D'une manière générale, ces manipulations permettront de s'interroger sur les conditions d'existence et de cohérence d'un récit.

3. Modifications d'ordre sémantique à l'intérieur de la même structure contractuelle ; ces modifications peuvent porter sur un élément localisé (par exemple, substituer à la montre un simple jouet), ou sur l'ensemble de l'isotopie culturelle : il s'agit alors de fabriquer de nouveaux "récits initiatiques" à partir de contenus culturels différents, en conservant le même schéma narratif. On peut, par exemple, penser aux sociétés où l'hospitalité est une valeur négative ; on peut aussi imaginer un fait-divers dans la France contemporaine où un enfant aurait, contre une récompense modique, caché un bandit.

2. organisation discursive

On n'envisagera pas ici l'analyse complète du niveau discursif de la nouvelle (1), mais on étudiera les relations établies dans le texte entre la disposition spatiale, la figure de la montre -et les valeurs culturelles dont ces éléments sont investis.

1 - ESPACE ET RECIT

On a coutume de distinguer -et d'opposer- dans un texte narratif les éléments qui "décrivent" et ceux qui "racontent". Dans la pratique scolaire de l'écriture, description et narration forment deux activités d'expression nettement délimitées, que consacrent les consignes "décrivez" et/ou "racontez". Parce qu'à ces deux activités correspondent des marques linguistiques spécifiques, on a tendance à prendre en compte -et à enseigner- davantage ce qui les distingue qu'à analyser dans un texte les réseaux de relations qui s'établissent entre le "récit" et la "description" et en particulier ceux qui ordonnent la disposition de l'espace à l'organisation narrative.

L'étude d'un nombre important de récits (surtout dans le domaine des récits mythiques et du conte populaire) a permis de reconnaître à propos de ces réseaux de relations, un certain nombre de régularités ; les différentes "épreuves" du récit correspondent à une distribution topographique constante : le héros, pour accomplir sa mission, quitte un espace initial (dit "hétérotopique"), et se rend dans l'espace où il acquiert sa compétence puis réalise sa performance (espace dit "topique"), avant de revenir à l'espace initial, où il est reconnu pour son "haut-fait".

---

(1) On entend par "niveau discursif", par opposition au niveau narratif, la distribution des acteurs, de l'espace et du temps, ainsi que le développement des figures thématiques. cf. A.J. Greimas, le "parcours génératif" (Dictionnaire, op. cit.)

Ces relations, d'une grande généralité et dont la pertinence semble incontestable dans le domaine des récits simples, sont à manipuler avec prudence lorsqu'on aborde des récits plus complexes. C'est ainsi que, dans la nouvelle de Mérimée, on voit mal comment on pourrait homologuer les différents "lieux" à des moments particuliers du récit (Fortunato, héros de l'histoire, ne "bougeant" pas). En revanche, si on considère le statut des autres acteurs et leurs parcours narratifs respectifs, ainsi que les valeurs culturelles qu'ils assument, il est possible de reconnaître des relations particulières entre la disposition spatiale et les structures narratives.

L'univers topographique de Mateo Falcone s'articule autour de trois espaces : "en bas", la plaine et la ville (Porto Vecchio), et "en haut", le maquis, "patrie des bergers corses", qui fait l'objet d'un long développement dans le prologue documentaire de la nouvelle. Deux lieux qui s'opposent au troisième (la maison de Mateo) par un mode d'existence différent : ils constituent l'"ailleurs", lieux virtuels, évoqués ou invoqués, où rien ne se passe mais où s'investissent des valeurs axiologiques opposées. La ville est l'espace de la loi ; le maquis est l'espace hors-la-loi ("Si vous avez tué un homme, allez dans le maquis..."). Entre ces deux espaces, il y a la maison, l'"ici" du récit, lieu de la réalisation effective de l'action. Celle-ci, à la frontière de la plaine et du maquis, n'appartenant en propre ni à l'un, ni à l'autre, est un lieu intermédiaire et complexe où les valeurs se trouvent confrontées et, pour Fortunato, confondues.

Cette homologation entre les lieux et les systèmes axiologiques se complique si on considère que l'espace de la plaine et de la ville est à la fois le lieu de la loi officielle (la "justice" qu'on peut considérer comme représentative des valeurs françaises, puisqu'il s'agit de la justice de l'état) et le lieu de la loi privée (représentative des valeurs corses : la "vendetta") ; si on considère par ailleurs que le maquis, tout en étant le lieu où ces deux lois s'abolissent ("allez dans le maquis (...) et vous n'aurez rien à craindre de la justice ou des parents du mort"), est aussi un lieu investi d'autres valeurs, dominées par le régime du don (les "bergers vous donnent du lait, du fromage et des châtaignes") ; si on considère enfin que la maison, lieu d'investissement des valeurs corses (l'hospitalité due à un bandit), est le lieu d'exclusion des valeurs françaises (justice de l'Etat). Cette distribution topologique des valeurs, complexe mais évidente pour tout sujet axiologique compétent (les hommes (1) : Gianetto, Gamba et les voltigeurs,

(1) Giuseppa, la femme de Mateo, qui se réjouit dans un premier mouvement de l'arrestation dans sa maison de Gianetto, "Dieu soit loué", apparaît clairement, par opposition aux hommes, comme un sujet axiologique non compétent.

Mateo,) reste inaccessible à Fortunato, présenté comme un sujet naturel, doté d'une compétence axiologique "primaire" (relative en particulier à l'équilibre des échanges) mais incapable d'assumer la complexité des agencements axiologiques dont sont investis les différents espaces sociaux.

Le caractère "naturel" de Fortunato est marqué dans le texte par un certain nombre d'expressions figuratives comportant le sème d'"animalité" : "Fortunato (...) ressemblait à un chat, à qui l'on présente un poulet tout entier.." ou "il se leva avec l'agilité d'un daim", ou "il s'avisa d'une finesse de sauvage"... Loin d'être le lieu d'un "vide" axiologique, Fortunato est d'une part un sujet virtuel, tendu vers des valeurs sociales (1), et d'autre part un sujet réalisé, porteur de valeurs naturelles (2).

2 - LA MONTRE

Le développement discursif d'une figure telle que la montre véhicule, lui aussi, une assez grande complexité d'investissements axiologiques. En tant qu'élément du récit, la montre peut être interprétée comme un objet définissable d'un côté par sa valeur pragmatique (ce qu'il fait faire) et d'un autre côté par l'addition de ses traits descriptifs (ce qu'il est). En fait, cette façon d'appréhender le statut de la montre dans la nouvelle risquerait d'être très partielle, si on n'y associait pas l'ensemble des enjeux dont elle est le siège, et les systèmes axiologiques sous-jacents à ses enjeux.

Dans son article intitulé Un problème de sémiotique narrative :les objets de valeur (3), A.J. Greimas propose de distinguer les notions d'objet et de valeur afin d'éclaircir l'articulation des relations sémantiques entre ces deux notions souvent confondues. C'est ainsi qu'une définition qui se voudrait un tant soit peu "exhaustive" du lexème automobile devrait prendre en compte, selon lui, les "composantes suivantes :

- une composante configurative, décomposant l'objet en ses parties constitutives et le recomposant comme une forme ;
- une composante taxique, rendant compte par ses traits différentiels de son statut d'objet parmi les autres objets manufacturés ;

---

(1) On observera, à ce sujet, que Fortunato est également tendu vers les deux espaces axiologiques : il "voulait accompagner "son père dans le maquis et, quelques lignes plus loin, il pense à ce dimanche prochain où "il irait dîner à la ville"...

(2) cf. le mythe du "bon sauvage" dans la littérature préromantique et romantique.

(3) Langages, n° 31 (sept. 1973)

- une composante fonctionnelle, tant pratique que mythique (prestige, puissance, évasion, etc." (p. 15).

Les deux premières composantes renvoient à l'objet, la troisième se rattache à la valeur. Ces composantes sont virtuelles dans le lexème ; l'actualisation, à l'intérieur d'un texte, d'un certain nombre de leurs éléments rend compte de l'activité d'écriture. C'est ainsi que le discours publicitaire, développant nécessairement la composante fonctionnelle de l'"automobile" par exemple, pourra privilégier tantôt la dimension pratique, tantôt la dimension mythique, alors que le "livret d'utilisation" constituera lui, dans son ensemble, une expansion considérable de la composante configurative du lexème automobile.

Dans Mateo Falcone, le professeur pourra inviter ses étudiants à rechercher les éléments du texte relatifs à la montre, et les rapporter aux différentes composantes qui viennent d'être évoquées. Il apparaîtra que la composante fonctionnelle (qui englobe les éléments axiologiques) est de loin la plus complexe.

Si on envisage la montre comme un objet dont la signification se construit dans le discours et plus précisément comme un "lieu" discursif, à l'intérieur duquel se croisent des significations présentes par ailleurs, on constate qu'elle est un lieu d'investissement de valeurs aussi diverses qu'il y a de systèmes axiologiques représentés ; elle devient même, en raison du caractère contradictoire de ces univers de référence (auxquels elle renvoie respectivement), l'objet conflictuel par excellence.

- selon un système de valeurs communes, objectives et "marchandes", pris en charge directement par le narrateur et supposé assumé aussi bien par les différents acteurs du récit que par le narrataire, la montre est évaluée au moyen d'une équivalence monétaire : "une montre d'argent qui valait bien dix écus"...
- selon le système de valeurs représentées par Gamba (acteur délégué du sujet collectif détenteur du pouvoir civil, et promoteur des "valeurs françaises") la montre est valorisée dans sa composante fonctionnelle pratique ("les gens te demanderaient : "quelle heure est-il ?" et tu leur dirais : "Regardez à ma montre".), mais surtout mythique : elle est le moyen du paraître et de la reconnaissance sociale (avec "une montre comme celle-ci (...) tu te promènerais dans les rues de Porto-Vecchio, fier comme paon").
- du point de vue du système axiologique corse, les investissements de valeurs précédents sont sans pertinence. La montre avec sa chaîne (qui en signale la présence) est un objet figuratif quelconque dont la seule fonction est de

réaliser la valeur négative de "trahison" ; valeur que Mateo tente d'annuler en détruisant l'objet : "Falcone saisit la montre, et la jetant avec force contre une pierre, il la mit en mille pièces." A la limite, dans cette perspective où les composantes configuratives et fonctionnelles sont très réduites, n'importe quel objet pourrait faire l'affaire.

- du point de vue de l'univers des valeurs de Fortunato, le statut de la montre est complexe : elle est d'abord investie des valeurs que lui suggère Gamba (paraître social), mais elle est aussi présentée comme l'objet d'une convoitise "naturelle" (il "ressemblait à un chat à qui on présente un poulet tout entier"). Cette isotopie "nature" qui nous paraît singulariser Fortunato par opposition aux différentes isotopies "culture" en présence, est confirmée par la perception que Fortunato a de la montre- ; il associe l'objet aux éléments du monde naturel qui l'entoure, "soleil", "azur", "feu" : "Le cadran était azuré... La boîte nouvellement fourbie... au soleil elle paraissait toute de feu... La tentation était trop forte". Intervenant au moment même de la transformation narrative que constitue la prise de possession de la montre, cette perception est porteuse des valeurs "naturelles" propres à son sytème axiologique. Fortunato est séduit davantage par l'objet en lui-même que par l'usage social qu'on lui propose d'en faire.

Dans la perspective des exercices que le professeur pourra proposer en classe, on envisagera d'abord la reconnaissance des lieux et de leur fonction, ainsi que celle des diverses fonctions de la "montre", en relation étroite avec les valeurs culturelles dont ces éléments sont, dans le développement discursif de la nouvelle, les porteurs.

Un certain nombre d'activités, s'appuyant sur cette exploration du texte de Mérimée et sur les agencements particuliers ainsi reconnus, auront pour objectif d'élargir le problème et d'envisager, d'une manière plus générale, la relation entre les objets figuratifs, les systèmes de valeurs axiologiques dont ils sont investis par les sujets, et leur rôle dans le processus narratif.

1 - L'ESPACE

. Inviter les élèves à faire les rapprochements possibles entre la dimension figurative de la spatialité (par exemple : le maquis : broussailles et arbrisseaux impénétrables, etc.) et la dimension axiologique qui s'y rattache (sécurité du hors-la-loi, cf. les "maquisards") ; les étudiants pour-

ront ainsi observer que la description de l'espace ne relève pas d'une simple ornementation du récit. Cette observation n'aura évidemment pas pour but d'ancrer des homologations immuables susceptibles de créer de nouveaux clichés, mais de permettre une analyse plus fine des agencements sémantiques divers qui peuvent être liés à la représentation de l'espace dans son développement narratif.

. Rechercher avec les élèves, à partir de textes lus (littéraires, publicitaires, etc.) ou d'expériences culturelles particulières, des lieux à forte teneur axiologique : les lieux sauvages des romantiques, par exemple, le far-west des films de cow-boys, les plages à cocotiers des publicités touristiques, etc.

2 - LA MONTRE

. La prise en compte des relations entre objets, systèmes de valeurs et récit, permet d'inventer d'autres situations d'équilibre : celle d'un "père indigne" qui réquisitionnerait la montre au lieu de la détruire et punirait l'enfant de ne pas avoir réclamé davantage (cf. Tavernier, dans Les Misérables) ; celle d'un père "délateur" qui rendrait la montre et punirait l'enfant de ne pas avoir livré le bandit par seul souci d'"ordre" ; celle d'un père "moderne" qui rendrait la montre sans punir l'enfant ; etc. Ce genre de manipulations met à jour des incompatibilités de comportements : on imagine mal, en effet, Falcone gardant la montre pour lui avant d'aller tuer son fils.

. On pourra aussi, comme on l'a déjà proposé, modifier la nature de l'objet soumis à l'échange : substituer à la "montre", un poignard, une pièce de dix écus, une médaille, etc., et examiner les implications axiologiques de cette modification ; on se demandera, par ailleurs, dans quelle mesure la modification de l'objet implique des changements dans la stratégie de persuasion mise en oeuvre par Gamba (cf. infra).

. Le caractère conjuratoire de la destruction de la montre est à souligner, et peut être rapproché, éventuellement, d'autres pratiques culturelles (bris de vaisselle au cours d'une scène de ménage, par ex.).

3. les séquences dialoguées et les stratégies persuasives

L'analyse de ce qui oppose dans un texte l'unité discursive "dialogue" aux unités discursives "description" ou "récit" peut donner lieu à une approche formelle qui relève de la linguistique de l'énonciation : statut des séquences dialoguées dans le cadre du problème plus général du discours rapporté, jeu des marques personnelles et présence des sujets énonciateurs, embrayeurs, valeurs temporelles et aspectuelles, etc. Dans la perspective que nous nous sommes fixée nous envisagerons les séquences dialoguées comme des lieux de confrontation entre les interlocuteurs : les trois dialogues "dramatiques" de la nouvelle mettant en scène des situations où l'un des interlocuteurs tente de faire faire quelque chose à l'autre, tente de lui faire dire quelque chose ou, enfin, de lui faire ne pas faire quelque chose : bref, d'agir sur l'autre. Il s'agit à chaque fois du développement de stratégies persuasives, qui opposent :

- Gianetto à Fortunato, quand le premier essaie de persuader le second de le cacher ;
- Gamba à Fortunato, quand l'adjudant persuade l'enfant de lui livrer le bandit ;
- Fortunato à Mateo, quand le "coupable" s'efforce de persuader son père de ne pas le tuer.

Les interlocuteurs des confrontations dialoguées sont les acteurs entre lesquels s'établissent, au niveau narratif, les relations contractuelles. Rien d'étonnant à cela : la persuasion -et ses diverses stratégies- a toujours un contrat pour enjeu. Contrat qu'elle instaure entre deux partenaires dont les compétences sont inégales : le deuxième sujet (patient de la persuasion) est doté d'un /pouvoir-faire/ sur lequel le premier sujet (agent de la persuasion) cherche à intervenir. Le "persuadeur", de son côté, est doté d'un /savoir/ sur le sujet qu'il veut manipuler, susceptible de rendre pertinent et d'assurer l'efficacité de son faire persuasif. C'est là une règle générale de la persuasion qui pose une différence de statut modal (au sens sémiotique du terme) entre les deux partenaires. Ainsi, dans la nouvelle de Mérimée, Fortunato est le patient de la persuasion dans les deux premiers dialogues, et l'agent dans le troisième ; dans les deux premiers la persuasion réussit (l'agent intervient effectivement sur le pouvoir-faire du patient) elle échoue dans le troisième (Fortunato n'agit pas sur le pouvoir de son père).

Analysées en termes de stratégies persuasives, les trois séquences dia-

loguées peuvent se décomposer de la manière suivante :

1 - Dialogue Gianetto-Fortunato

- demande motivée : "cache-moi, car je ne puis aller plus loin" ;
- demande accompagnée de menace : "cache-moi, ou je te tue" ;
- demande sous forme de provocation : "Tu n'es pas le fils de Mateo Falcone ! Me laisseras-tu donc arrêter devant ta maison ?".

2 - Dialogue Gamba-Fortunato

- demande simple réitérée (3 fois) :
  (1) "As-tu vu passer un homme tout à l'heure ?"
  (2) "Mais, n'as-tu pas vu passer un homme, dis-moi ?"
  (3) "Réponds vite et ne répète pas mes questions."
- demande motivée : "Dis-moi vite où est passé Gianetto, car c'est lui que nous cherchons."
- demande accompagnée de menace réitérée (2 fois) :
  (1) "Peut-être qu'en te donnant une vingtaine de coups de plat de sabre, tu parleras enfin."
  (2) "Je te ferai coucher dans un cachot, sur la paille, les fers aux pieds, et je te ferai guillotiner si tu ne dis où est Gianetto Sanpiero."
- demande accompagnée d'offre : "Dis-moi seulement où est Gianetto et cette montre est à toi."

3 - Dialogue Fortunato-Mateo

- demande simple : "Mon père, mon père, ne me tuez pas."
- prière accompagnée de promesse : "Oh ! mon père, grâce ! Pardonnez-moi ! je ne le ferai plus ! Je prierai tant mon cousin le caporal qu'on fera grâce au Gianetto !"

Cette approche en extension qui tend à restituer l'enchaînement des différents actes de persuasion (demande, menace, prière, promesse, etc.) ne suffit pas à rendre compte de l'ensemble de ses mécanismes : la persuasion, en effet, n'est pas réductible à un nombre fini de formes distribuées dans un ordre donné. Elle doit aussi être étudiée en compréhension, à partir des opérations sous-jacentes effectuées par un sujet 1 qui persuade un sujet 2 ; il s'agit, en somme, de savoir d'une part comment ce sujet 1 construit une représentation du monde dans laquelle il cherche à faire entrer le sujet 2,

et d'autre part comment le sujet 2 se situe par rapport à cette représentation et commande les réajustements de la construction du sujet 1. Ici, on cherchera comment Gianetto tente d'imposer à Fortunato son devoir-faire et comment Gamba tente d'installer l'enfant dans une situation où il "ne peut pas ne pas faire" ; tous deux s'appuient sur la connaissance qu'ils ont ou qu'ils se font de leur interlocuteur pour agir sur lui.

Cette connaissance est constituée d'abord d'un savoir antérieur à la rencontre (relatif aux liens de parenté, aux valeurs corses, etc.) mais aussi d'éléments qui se construisent à l'intérieur du dialogue en fonction du faire interprétatif du sujet à persuader (sa résistance et ses ripostes).

Dans le premier dialogue, dès la première réplique et jusqu'à la dernière, Gianetto détermine Fortunato par sa filiation et le construit de ce fait comme sujet social corse : "Tu es le fils de Mateo Falcone ?" et "Tu n'es pas le fils de Mateo Falcone." Ce dernier énoncé du bandit ne nie pas l'identité qu'il a construite : au contraire par le mécanisme contraignant de la provocation, il oblige Fortunato à assumer cette identité (cf. le défi) : "Me laisseras-tu donc arrêter devant <u>ta</u> maison ? - L'enfant parut touché." Il instaure ensuite un devoir-faire, lié à cette identité, en se posant lui-même comme délégué du Destinateur-père, et prenant en charge à sa place le pouvoir de sanction des valeurs : "il dira que tu as bien fait". Le passage du dialogue qui développe la persuasion sous la forme d'une <u>menace</u> correspond à une résistance du sujet persuadé qui ne s'inscrit pas dans la représentation du monde qui lui a été proposée. Plus précisément, ici, elle indique une faillite de la connaissance qu'a Gianetto de Fortunato ; celle-ci, en effet, limitée à la construction du sujet corse, exclut la compétence du sujet naturel (ses "heureuses dispositions") qui résiste à la menace et la rend inefficace. L'énoncé "l'enfant parut touché" marque le succès relatif du faire persuasif qui rend possible le développement ultérieur d'une relation contractuelle entre les deux partenaires sous la forme d'un échange.

Le second dialogue met en oeuvre des opérations du même type, quoique de manière plus complexe. Sans entrer dans le détail de l'analyse, on pourra observer que Gamba construit une représentation de Fortunato comme "enfant" qui s'oppose à celle que Gianetto avait construite comme "fils de..." ; de nombreuses marques dans le texte attestent cette représentation, depuis la première réplique jusqu'à la fin du dialogue : "Petit cousin (...) comme te voilà grandi !", "petit drôle..." (2x), "vaurien" (2 x), "maudit garnement", "brave garçon", "fripon", etc. La construction de Fortunato en tant que "fils de... introduisait, on l'a vu, un devoir-faire ; la seconde instaure

un sujet du vouloir-être et du vouloir-avoir (1), modalités qui se traduisent par le développement de configurations telles que la flatterie et la convoitise. A la différence de Gianetto, Gamba s'appuie sur la compétence "naturelle" de Fortunato pour exercer son faire persuasif. Comme Gianetto cependant, il développe au fil des résistances de l'enfant qui n'entre pas d'emblée dans le jeu de ses représentations, la même "manoeuvre" d'intimidation par la menace. Mais dans son cas, la menace est double : elle est directe, lorsque Gamba convoque l'appareil punitif de la justice dont il est le représentant (plat de sabre, cachot, guillotine) ; elle est indirecte lorsqu'il convoque le père et son pouvoir de sanction ("pour ta peine d'avoir menti, il te donnera le fouet jusqu'au sang"). Quoi qu'il en soit, la menace occupe, à l'intérieur des deux séquences, une position particulière dans la stratégie persuasive d'ensemble ; l'analyse en compréhension montre, en effet, qu'elle ne constitue pas à proprement parler une étape du processus persuasif. Au contraire, révélatrice d'une faille cognitive du sujet manipulateur (qui sous-estime la compétence de l'enfant), elle constitue plutôt un échec de la stratégie persuasive en elle-même.

A propos du troisième dialogue, on fera simplement remarquer l'échec total du faire persuasif de Fortunato. Si on se reporte au modèle général de la persuasion que nous avons évoqué plus haut, on constate ici que le savoir du sujet "persuadeur", trop faible, ne lui permet pas d'intervenir sur le pouvoir-faire du sujet à persuader. Ainsi, cette différence du statut modal des deux interlocuteurs induit la procédure persuasive utilisée par le fils en direction de son père, et reflète par là le modèle culturel sous-jacent : celui du pouvoir absolu du père. Ne pouvant ni "argumenter", ni apitoyer, ni à fortiori séduire, flatter ou menacer Mateo Falcone en raison des contraintes socio-culturelles qui pèsent sur lui, Fortunato ne peut qu'invoquer la grâce et son dissours persuasif est alors celui de la prière.

Une partie du travail avec les élèves pourrait être consacrée à une approche intuitive des stratégies persuasives, c'est-à-dire à la reconnaissance des différents procédés de persuasion mis en discours dans la nouvelle. Des pratiques de classe menées à partir des manipulations de ces procédés de persuasion, pourront être envisagées selon un double point de vue : énonciation

(1) Devoir-faire, vouloir-être, etc. renvoient à une conception sémiotique des modalités. Puisqu'on ne s'appuie pas sur l'analyse systématique de toutes les occurences d'énoncés, on ne prétend pas analyser ici de manière approfondie les agencements modaux à l'oeuvre dans les stratégies persuasives.

ou approche communicative. Nous proposons ici quelques pistes d'exploitation :

- sur le plan de l'énonciation : mise en rapport de l'impératif et de l'injonction ; rapport entre action à venir et valeur aspectuelle du présent (dans : "cache-moi ou je te tue", "dis-moi où est Gianetto, et cette montre est à toi", "cache-moi vite, ils viennent", etc...). D'une façon générale, demande, menace, prière et promesse se réalisent en français avec des marques spécifiques qu'il sera utile de faire manipuler :

"Que me donneras-tu si je te cache ?"

"Peut-être qu'en te donnant... tu parleras enfin ?"

"Sois brave garçon, et je te donnerai quelque chose "

"Que je perde mon épaulette (...) si je ne te donne pas la montre à cette condition"

"Je prierai tant mon cousin (...) qu'on fera grâce au Gianetto"

"Qu'on dise à mon gendre (...) de venir demeurer avec nous".

On pourra aussi considérer les <u>fausses questions</u>, très nombreuses dans le texte, et les assertions qu'elles induisent :

"Qui sait ?"

"Mais courras-tu aussi vite que moi ?"

"Me laisseras-tu donc arrêter devant ta maison ?"

"Si j'ai vu passer un homme ?"

"Qui sait ?"

"Est-ce qu'on voit les passants quand on dort ?"

"Vous croyez donc, mon cousin, que vos fusils font tant de bruit ?"

"Et que dira papa ? (...) Que dira-t-il s'il sait qu'on est entré dans sa maison pendant qu'il était sorti ?"

"Femme (...) cet enfant est-il de moi ?"

Etc...

- sur le plan de <u>l'approche communicative</u> on travaillera d'une part sur les actes de parole que suppose la mise en discours des stratégies persuasives ; la réitération, par exemple, d'une demande simple avec l'introduction d'éléments métadiscursifs :

1 - "As-tu vu (...) ?"

2 - "<u>Mais</u>, n'as-tu pas vu (...), <u>dis-moi</u> ?"

3 - "<u>Réponds-vite</u>, et ne répète pas mes questions."

Le refus, comme il arrive bien souvent, ne s'exprime pas par l'énoncé : "je refuse", mais par des procédés divers ; on notera, en particulier, dans la nouvelle, l'usage fait par Fortunato des <u>tactiques dilatoires</u> : reprises

littérales des questions, déviation du sujet... Selon les règles de la conversation établies par Grice (1), Fortunato n'applique pas le "principe de coopération", et en particulier, enfreint la règle de la RELATION selon laquelle on doit "parler à propos".

On travaillera d'autre part sur les actes de persuasion en eux-mêmes à l'intérieur de la nouvelle, en envisageant les différentes configurations persuasives (menace, séduction, chantage, flatterie, apitoiement, raisonnement moral, etc.) et leurs investissements dans une stratégie d'ensemble en fonction des représentations que les différents sujets construisent les uns des autres.

On pourra supposer par exemple, que la menace de Gianetto constitue un acte persuasif pertinent et agit sur Fortunato, sujet "peureux" : comment construit-il la peur de Fortunato (la solitude ; l'impuissance de l'enfant face au bandit prêt à tout, etc.) ? Qu'implique ce trait qualificatif nouveau par rapport aux qualifications déjà connues du sujet ? Une autre possibilité serait de chercher quelle stratégie persuasive autre que la prière pourrait s'offrir à Fortunato en face de son père ; à quelles conditions peut-il le convaincre de son "innocence" par un développement argumenté ? Autre activité possible : peut-on envisager l'introduction dans ce récit de la configuration du chantage, compris comme une menace d'un type particulier ? Autre perspective encore : dans quelles conditions persuasives Mateo, arrivant du maquis, pourrait-il faire relâcher Gianetto par Gamba ?

Comme on le voit, ces exercices qui ne portent que sur les actes persuasifs, entraînent en fait un certain nombre de transformations. Ils pourront aboutir à des distorsions du récit initial, comme autant de manipulations susceptibles de sensibiliser les élèves à l'agencement contraignant des structures narratives et des univers culturels.

---

(1) H. Paul Grice, Logique et conversation, dans Communications 30 - 1979 pp. 57 à 72.

Les activités généralement proposées aux élèves sur les techniques de la narration se limitent bien souvent à des exercices de résumé ou de modification de dénouement ; elles ne touchent en rien la structure même du récit, à ses différents niveaux narratif et discursif. L'un des objectifs de cette étude est de s'appuyer sur des éléments conceptuels empruntés aux théories linguistique et sémiotique pour élargir la gamme des activités et des manipulations susceptibles de prendre en compte tout ce qui fait la complexité et la cohérence d'un récit ; nous espérons avoir montré, à partir des analyses à la fois ponctuelles et transversales que nous avons effectuées, comment le jeu des interférences et des interactions des différents éléments du texte, permet de multiplier en classe, les lieux d'intervention.

Un deuxième objectif, plus large, serait d'envisager le discours littéraire comme un discours spécifique.

Sa spécificité alors serait moins celle de son inscription dans l'histoire littéraire, dans un "genre" ou dans un "style" -spécificité qui ramène le texte à un objet de savoir culturel -que celle d'un discours unique et clos qui, produisant son propre contexte, constitue à la fois un univers de discours (vivier d'activités langagières) et un univers de savoir (élaboré à partir de la circulation des valeurs à l'intérieur d'une communauté donnée). Ainsi le texte n'est plus seulement objet de connaissance, mais lieu de construction de savoir.

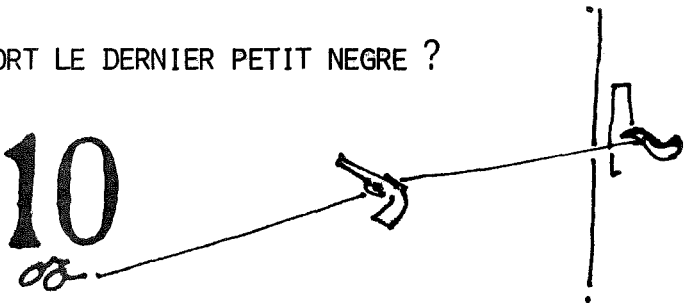
Abdelmajid ALI BOUACHA
Denis BERTRAND

Cet article est extrait d'une brochure
à paraître sous forme de multigraphié
B.E.L.C. 1981
LECTURES DE RECITS

1
2
3
4
5
6
7
8
9

MAIS COMMENT EST MORT LE DERNIER PETIT NEGRE ?

10



ou

De la manière de lire les polars.

Compte tenu des nombreuses rééditions, on peut estimer à plusieurs millions les lecteurs de Dix petits nègres d'Agatha Christie dans la traduction française de Louis Postif (1) publiée pour la première fois dans la Collection Le Masque en 1947. Plusieurs millions de lecteurs qui ont tous accepté, sans envoyer de lettres d'insulte à la bonne dame de Torquay ni aux éditeurs, la conclusion de l'énigme que leur propose la traduction française. Rappelons qu'un personnage du roman raconte dans une confession comment il a maquillé son propre suicide grâce à un stratagème :

> Après avoir confié aux vagues de l'océan mon message enfermé dans une bouteille, je remonterai m'étendre sur mon lit. A mes lorgnons est attaché un fin cordon noir... En réalité c'est une longue ficelle élastique. De tout mon poids, je m'appuierai sur mes lorgnons placés sous moi... et je fixerai, pas trop solidement, le revolver à l'autre bout de l'élastique enroulé sur la poignée de la porte. Voici, selon mes prévisions, ce qui surviendra.
>
> Ma main, protégée par un mouchoir, ayant pressé la détente, retombera à mon côté. Le revolver, tiré par l'élastique, alors détendu, pendra innocemment aux lorgnons retenus par le poids de mon corps. La vue du mouchoir sur le parquet ne provoquera certes aucun commentaire.

Outre l'impression que cette mise en scène, comme celles que l'on trouve dans les épilogues de nombreux romans à énigme de l'entre-deux guerres, est plutôt tirée par les cheveux, ce qui nous semble le plus étonnant est qu'il ne se soit jamais trouvé aucun lecteur pour dire :

"Cette fois Agatha Christie se moque de nous, cette histoire de lorgnons, de cordon élastique, de bouton de porte, de revolver, et de mouchoir n'a ni queue ni tête !" (2)

---

(1) Le Masque n° 299. Librairie des Champs Elysées, Paris, 1947; la guerre avait retardé la traduction de Ten Little Niggers, Londres , 1939. La traduction de L. Postif sera reprise sans modification dans toutes les autres éditions (Livre de Poche - 1.000 Soleils, Gallimard, etc.).

(2) Ou encore comme l'"assistant commisionner" de Scotland Yard à la fin du livre : ça n'a aucun sens! "It doesn't make sense!"

En effet.

1) si j'essaie de reconstituer cette scène en simulation, je vais tout d'abord casser mes lunettes et recevoir le revolver dans la figure ; ou encore le revolver restera attaché à la poignée de la porte,

2) les policiers que j'ai vus en action au chapitre précédent, ne sont pas très intelligents (Hercule Poirot n'aurait pas pris tant de vessies pour des lanternes); mais seront-ils vraiment assez obtus pour n'accorder "aucun commentaire" à un mouchoir sur le parquet au pied d'un corps assassiné;

3) je ne comprends pas à quoi sert le bouton de porte;

4) je m'étonne que l'on puisse prévoir que le revolver "pendra innocemment aux lorgnons" et surtout que cela semblera si "innocent" que cela aux enquêteurs,

5) On m'a dit au chapitre précédent que la police a trouvé le revolver par terre près de la porte : mais alors où est passé le cordon ?

En fait ces critiques se situent à deux niveaux, celui de la vraisemblance et celui de la cohérence.

Nous acquittons d'emblée Agatha Christie du délit d'invraisemblance ; le roman policier n'est pas la réalité et, comme le dit fort bien Raymond Chandler qui pourtant n'aimait pas Agatha Christie "la vraisemblance est une question d'effet, non de faits, et un écrivain réussira là où un autre moins doué se couvrira de ridicule" (1) les écrivains de romans à énigmes nous ont habitués à des escamotages et à des tours de passe passe qui, loin de diminuer le plaisir que nous prenons à leurs histoires, leur ajoutent encore un certain charme surréaliste.

Les autres critiques sont beaucoup plus graves, surtout 3, 4 et 5 car elles portent sur la cohérence du texte, ce thème étant pris dans son sens le plus banal (c'est-à-dire comme le contraire d'incohérence) : de même que dans les navets les plus médiocres, il y a quand même une script-girl qui veille à ce que le général allemand ne porte pas une casquette de l'Armée Rouge, le romancier, par respect pour le lecteur, ne fait pas accoucher son héroïne de jumelles pour nous dire qu'elle est vierge à la page suivante. Dans le cas qui nous intéresse les millions de lecteurs que nous avons évoqués ne semblent pas s'être beaucoup émus et nous en reparlerons ; revenons pour l'ins-

---

(1) Quelques remarques écrites sur le roman de mystère (1949) publié in Lettres. Christian Bourgois éditeur, Paris, 1970.

tant à l'auteur : Agatha Christie était-elle vraiment capable d'autant de mépris de son public, elle en qui l'on reconnaît habituellement, qu'on l'aime ou qu'on ne l'aime pas, les qualités d'un professionnel chevronné en matière de fabrication d'histoires, d'intrigues et de dénouements.

Le hasard a voulu que, au moment où nous nous interrogions ainsi, nous faisions également quelques recherches dans le texte original (afin notamment de retrouver un certain nombre de métaphores, peu traduisibles, que la traduction française a souvent négligé de rendre) : c'est alors que nous avons découvert le pot aux roses. Qu'on en juge plutôt en lisant le même passage que précédemment mais dans le texte original :

> After entrusting my bottle and its message to the sea I shall go to my room and lay myself down on the bed. To my eyeglasses is attached what seems a length of fine black cord —but it is elastic cord. I shall lay the weight of the body on the glasses. The cord I shall loop round the door-handle and attach it, not too solidly, to the revolver. What I think will happen is this.
>
> My hand, protected with a handkerchief, will press the trigger. My hand will fall to my side. The revolver, pulled by the elastic, will recoil to the door; jarred by the door-handle it will detach itself from the elastic and fall. The elastic, released, will hang down innocently from the eyeglasses on which my body is lying. A handkerchief lying on the floor will cause no comment whatever.

L'explication est toute simple : Agatha Christie est innocente : la fin des Dix petits nègres n'est incompréhensible dans l'édition française que parce que le traducteur (ou l'imprimeur ?) ont purement et simplement supprimé deux lignes de texte, celles que nous avons soulignées dans la citation et qui, rétablies dans la traduction, donneraient à la place du texte de L. Postif, que nous reproduisons en regard :

. Le revolver, tiré par l'élastique, alors détendu, pendra innocemment aux lorgnons retenus par le poids de mon corps.	Le revolver, tiré par l'élastique, sera repoussé vers la porte; en heurtant la poignée il se détachera et tombera par terre. L'élastique détendu pendra alors innocemment aux lorgnons retenus par le poids de mon corps.

Comme on le voit, tout le texte compris entre les deux "élastique" a sauté.

A ce stade de notre enquête, puisqu'Agatha Christie est innocente, il nous faut un coupable, et nous en avons un c'est le traducteur ou l'imprimeur,

mais et l'éditeur ? et les deux millions de lecteurs ?

Crier haro sur le traducteur est facile et il est vrai que la littérature "populaire" n'a pas droit aux mêmes attentions que les prix littéraires ; mais c'est aussi que le traducteur a dû être le onzième nègre de l'histoire et que ne gagnant peut-être pas beaucoup plus pour la traduction d'un roman policier que le prix d'une paire de souliers, il ne devait pas être très motivé pour relire de près son texte. Cela dit, sa traduction est d'un bout à l'autre truffée de maladresses, de contre-sens et d'inexactitudes, ou pis encore d'omissions pures et simples qui portent préjudice à une histoire beaucoup plus astucieusement construite encore,qu'il n'y paraît (1). Qu'il suffise de mentionner une autre omission grave,celle qui touche à la quasi totalité des allusions au septième couplet de la nursery rhyme des dix petits nègres où il est question du hareng saur (red herring) qui avale le n° 7. Embarrassé par le double sens de red herring (hareng saur mais aussi "diversion", "fausse piste", terme classique du roman policier britannique de l'époque, comme en témoignent les "Five red herrings" de Dorothy Sayers) le traducteur a également sauté les passages qui offrent au lecteur attentif la clé du roman. Dommage, et dommage aussi qu'il ne se trouve pas un éditeur un peu scrupuleux qui, en hommage à Agatha Christie, aux bénéfices somptueux que continuent à assurer les rééditions, et surtout par respect du public, aurait l'idée de faire retraduire les Dix petits Nègres.

Mais ce public justement, n'a-t-il pas en fin de compte ce qu'il mérite et ces millions de lecteurs ne seraient-ils pas des millions d'imbéciles ? (2)

Il y a je pense des explications plus plausibles : certaines touchent à la structure du roman policier, d'autres à la socio-linguistique de la lecture, d'autres enfin à l'esthétique du polar.

En ce qui concerne la structure du roman policier l'indifférence des lecteurs à un accident textuel qui rend pratiquement incompréhensible le dénouement s'explique vraisemblablement par ce qu'ont fort justement observé Bernard Frank et Giampaolo Dossena a propos de la relation entre l'énigme et son dénouement. Pour Bernard Frank (3) , il ne faudrait jamais lire un roman policier jusqu'au bout.

---

(1) Et non seulement sur le plan esthétique : voir à ce sujet la Note sur la traduction en français des romans d'Agatha Christie à la fin du beau livre de François Rivière, Agatha Christie "Duchesse de la mort", Paris Seuil, 1981.

(2) Moins un, Denis Bertrand du B.E.L.C. qui m'a signalé les anomalies de la fin du roman qu'il avait lu dans l'édition française.

(3) Cité par F. Hoveyda, Histoire du roman policier, Paris, 1965.

"En effet, notre plaisir se désagrège au moment où la vérité commence à se frayer un passage à travers mille fossés, mille embûches, pour disparaître tout à fait lorsqu'elle éclate dans les dernières pages. Contrairement à l'idée établie on ne lit pas un roman policier pour connaître la vérité mais pour lui tourner le dos le plus longtemps possible, par amour du fantastique, de l'extraordinaire ..."

Giampaolo Dossena de son côté, dans la préface qu'il a écrite pour l'édition italienne de Death on the Nile (1) a judicieusement comparé les structures du roman à énigme à celles de l'énigme linguistique du genre des charades ou des devinettes. Dans les deux cas observe-t-il, il y a une structure en deux volets, l'expositio et la solutio, ou, si l'on veut, la formulation de l'énigme et la réponse qui est proposée quand on a "donné sa langue au chat"; mais dans le cas de l'énigme linguistique, c'est la solution qui est belle et gratifiante, c'est-à-dire qu'elle donne du plaisir,alors que dans le roman policier tout le plaisir vient de l'exposition malgré toutes les astuces du genre "défi au lecteur" (2) ou "5 dernières minutes" que l'on a pu essayer de mettre au point, pour raviver l'intérêt des dernières pages.

L'observation de Dossena est capitale mais réclame une explication qu'il ne donne pas : pourquoi cette baisse d'intérêt, pourquoi cette lecture inattentive au moment du dénouement . Nous en proposerons quelques unes :

a) Lorsqu'on arrive à la fin du roman et donc à la solution de l'énigme, il est souvent deux heures du matin : l'attention se relâche et l'on se contente, avant d'éteindre la lumière, de savoir qui est le coupable sans trop s'attarder sur les détails (explication proposée par Jean-Claude Mothe),

b) L'attention est liée à la tension que produit l'exposition ; le dénouement est une détente, une "chute de tension" et donc d'attention (reformulation psychologique de l'hypothèse précédente également proposée par J.C. Mothe),

c) Malgré les efforts des auteurs ou des critiques, amoureux ou défenseurs du polar, tels que Jacques Baudou (3), B. Brecht, J.L. Borges, Michel Lebrun (4),

---

(1) Morte sul Nilo. Oscar Mondadori. Milan 1977.

(2) Comme dans les premiers romans d'Ellery Queen.

(3) qui dirige la revue ENIGMATIKA, Bulletin de l'OULIPOPO (Ouvroir de Littérature Policière Potentielle).

(4) cf. les merveilleux Almanach du crime (1980 et 1981 publiés par Michel Lebrun chez Guénaud-Polar éditeur, 1980-81.

Benoît Peeters (1), Georges Perec et François Rivière (2), qui ne rabaissent pas le polar à l'infra ou à la para littérature, ou à ce que les Italiens, pour une fois bêtes, appellent la littérature "triviale", le lecteur d'Agatha Christie n'es pas encore ainsi que le rêve Benoît Peeters "un lecteur attentif et lent, qui considère ses livres non seulement comme des histoires, mais aussi comme des textes à part entière" (3) les millions de lecteurs, amateurs d'histoires mais dédaigneux du texte reflètent en réalité l'idéologie culturelle dominante qui les pousse à dévaloriser les livres qu'ils lisent au profit peut-être d'une admiration de convenance à l'égard de livres plus académiques qu'ils ne lisent pas ou qu'ils lisent moins. Il va de soi qu'un lecteur dédaigneux du texte n'est pas un lecteur attentif.

d) Il y aurait enfin une quatrième raison, d'ordre esthétique non seulement à ne pas lire, mais à ne pas écrire la fin des romans policiers, ce dernier chapitre où tout rentre dans l'ordre dont Benoît Peeters dit "cette conclusion trop explicite, attendue par le lecteur, opère comme une manière de dispense de travail et lui ferme le livre au nez";et il ajoute à propos des Dix petits Nègres "sans le message final, confié à la mer, où ... (4) confesse ses neufs crimes et annonce son suicide, les Dix Petits Nègres, abandonnés à eux-mêmes et laissant à proprement parler le texte sans voix, serait un livre dix fois plus fascinant" (5).

F. DEBYSER

---

(1) cf. de Benoît Peeters, le très beau texte Tombeau d'Agatha Christie in La Bibliothèque de Villers, Robert Laffont, 1980.

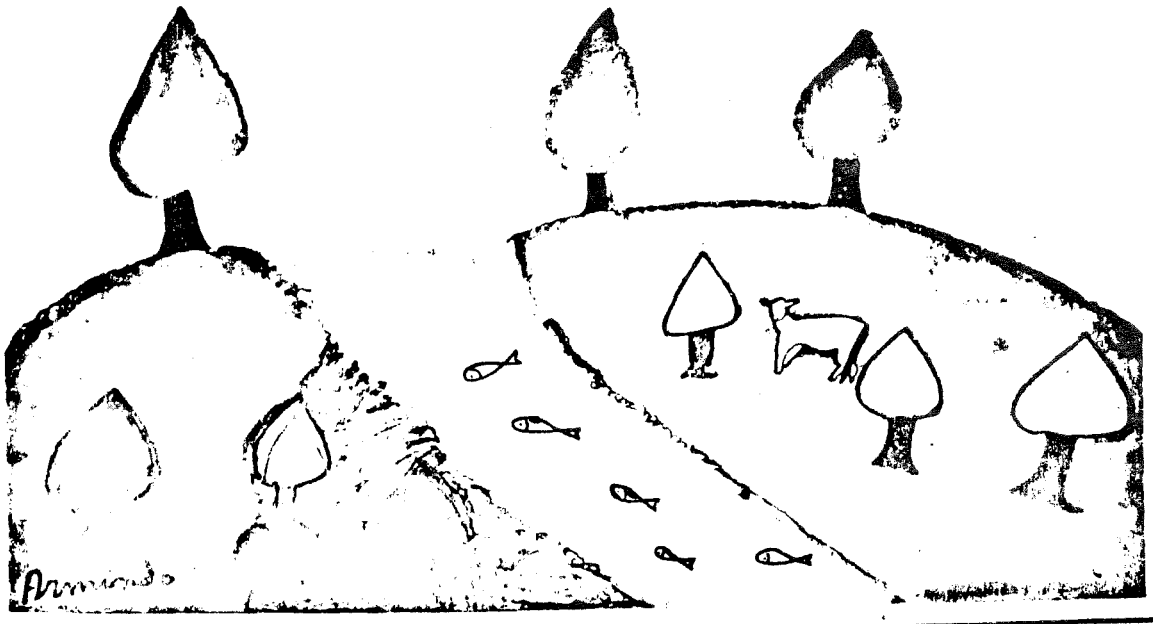
(2) Voir le numéro spécial de la revue Europe Fiction Policière et l'ouvrage déjà cité Agatha Christie "Duchesse de la mort".

(3) Nous nous efforçons cependant d'y contribuer par les travaux en cours au B.E.L.C. sur le polar et la rédaction collective de romans policiers (en cours de rédaction dans la série Créacom) ainsi que par un lecto-guide consacré aux Dix Petits Nègres (Editions Pédagogie Moderne).

(4) Ici le nom du personnage ; rappelons la déontologie de la critique du polar qui se doit de ne pas déflorer les ouvrages dont elle parle fussent-ils auss connus que les Dix Petits Nègres ou le Meurtre de Roger Ackroyd.

(5) cf. op. cit. Tombeau d'Agatha Christie.

«d'ici et de là-bas»



Avec les enfants de l'Ecole Parmentier de Puteaux

PARU

marie-gabrielle PHILIPP

patrick COASNE

catherine JARDON

TEMPS & ASPECT

TEMPS ET ASPECT :

ENCORE GUSTAVE GUILLAUME ? OUI...

Depuis quelques années, on dit que "Gustave Guillaume revient à la mode". Du moins, il semble usuel quand on parle du "temps" et de l'"aspect" de prononcer son nom. Seulement quand on est professeur de langue, ou chargé de travaux en didactique du français langue étrangère, il n'est pas facile dans cette oeuvre écrite d'un style très personnel, antérieur au métalangage de la linguistique contemporaine, oeuvre que beaucoup trouvent hermétique, de choisir ce qu'on peut lire avec profit dans un temps raisonnable. Des thèses et ouvrages divers citent "Temps et Verbe", les commentateurs spécialistes de Guillaume sont en général des linguistes et non des pédagogues, dans un autre ordre d'idée, la démarche de Guillaume, quand elle est vulgarisée, l'est sans grande efficacité. Alors, que choisir et pourquoi ?

Dans les conditions définies dans cette introduction, nous faisons l'impasse sur les ouvrages suivis, préférant des articles ou leçons extraits de deux recueils :

Langage et Science du Langage

Librairie A.G. Nizet PARIS 1964

Presses de l'Université Laval QUÈBEC

Nous l'appellerons désormais *"S Lang. 1964"*

Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949 publiées par Roch Valin.

Série A : Structure sémiologique et structure psychique de la langue française I

Presses de l'Université Laval QUEBEC 1971

Nous l'appellerons désormais : *"Leçons A1 1971"*

Dans *"S Lang 1964"*, huit articles traitent du verbe en une centaine de pages environ (l'ouvrage comprend vingt articles et 286 pages).

Les *"Leçons A1 1971"* sont centrées sur le verbe.

LA METHODE

Dans la perspective qui est la nôtre ici, deux extraits permettent d'en rendre compte :

"S Lang. 1964" p. 221-222 (septième et huitième paragraphes de l'article intitulé : "La langue est-elle ou n'est-elle pas un système", article de 1952).

"Leçons A1 1971" p. 133.

Nous en proposons un condensé :

. Cette méthode comporte, d'après *"S Lang 1964"*
un va-et-vient du concret à l'abstrait et vice et versa

. Elle conclut au concret

et une citation *"Leçons A1 1971"* : "Je pars, partout et toujours, de la forme de langue constante et je montre que cette forme de langue constante emporte avec elle la permission d'effets de sens dont la variation n'est assujettie qu'à l'unique condition de représenter la valeur formelle de langue" et plus loin "Une erreur certaine de la grammaire traditionnelle (...) est de vouloir expliquer les emplois en partant d'autres emplois (...). Un emploi s'explique, partout et toujours, non pas à partir d'un autre dont il dériverait, mais à partir de la condition invariable de langue (...)" dont il constitue "une application -une exploitation-". (La fin de cette citation est une reconstruction).

EXEMPLE : L'imparfait

"Leçons A1 1971" 2 décembre 1948 série A (p. 77-78)

"La forme d'imparfait se présente dans le discours avec des valeurs fort différentes, si différentes qu'il semble que leur différence aille jusqu'à la contradiction. C'est ainsi que l'imparfait pourra exprimer ce qui a dans le

temps une continuité durative : *Pierre chantait*, et ce qui est, au contraire, dépourvu de continuité durative et tout à fait subit. Exemple : *A l'instant même, Pierre entrait*. L'imparfait, par l'effet d'une contradiction apparente non moindre, traduit le réel : *Pierre travaillait*, et aussi l'irréel, le supposé, l'hypothétique : *Si Pierre travaillait*. L'imparfait exprimera tout aussi contradictoirement le passé : *Pierre chantait*, et le non-accompli, le futur : *Si Pierre se décidait, il réussirait*. L'imparfait servira aussi à ouvrir dans le passé une perspective en contraste avec celle qu'ouvre le prétérit défini. Que l'on compare : *Le lendemain, Pierre arrivait* et *Le lendemain, Pierre arriva*.

Dans certains emplois, selon le contexte, selon la visée du discours, l'imparfait signifiera une chose arrivée, ou bien une chose non arrivée qui a été de justesse évitée. Que l'on compare : *Un instant après, la bombe éclatait*, c'est-à-dire *éclata*, et : *Un instant après, la bombe éclatait*, c'est-à-dire *aurait éclaté* (elle n'a pas éclaté : l'explosion a été évitée)

J'ai cité quelques exemples des valeurs, apparemment contradictoires, dont l'imparfait apporte avec lui la permission, permission dont se sert le discours. Il en est d'autres, et un long chapitre ne suffirait pas à énumérer les valeurs diverses que peut prendre l'imparfait dans le discours.

Guillaume précise ainsi son objectif :

(*"Leçons A1 1971"* p. 78-79".)"On a (...) pour chaque forme une valeur de langue première, et un éventail, pourrait-on dire, de valeurs d'emplois secondes obtenues en discours et toutes réductibles à la valeur première de langue dont elles constituent une application (...)"

Comme lecteur, pour comprendre ce que dit Guillaume, je peux choisir trois pistes, que je considère alors comme trois degrés métalinguistiques plus ou moins accessibles. J'ai à ma disposition :

- des exemples commentés
- une définition contrastée (ici par comparaison avec le passé simple qu'il appelle "prétérit défini")
- une représentation de "l'entier systématique" (ici la conjugaison française) dans lequel la forme visée prend place.

Une telle démarche de lecture est évidemment éloignée de la démarche de l'auteur telle qu'elle apparaît dans son texte : son objectif est d'abord de définir la valeur de la forme visée à l'intérieur de "l'entier systématique". Quand il privilégie la comparaison avec le passé simple ("prétérit défini"), il précise que c'est pour la commodité de l'exposé. C'est aussi parce que la

concurrence de ces formes est privilégiée au niveau des emplois. Les exemples commentés, qui de fait favorisent la compréhension par le lecteur pour qui ils sont une première voie d'accès à la pensée de Guillaume, ne sont pas là pour leur vertu didactique (pas du tout ou pas seulement ?) mais bien pour étayer "la valeur en langue".

Enfin si je ne suis pas seulement lecteur mais que j'aie à rendre compte de Guillaume en pensant qu'il peut intéresser, en dehors d'une curiosité spéculative, des professeurs chargés d'enseigner le Français Langue Etrangère, je suis amené à :

- sélectionner ce qui me paraît le plus pertinent en fonction de mon objectif.
- proposer des exemples
- choisir des fragments à citer
- proposer si nécessaire des paraphrases ou des commentaires de ce qu'écrit Guillaume, paraphrases qui doivent faciliter à un éventuel auditoire (ou lecteur), après comparaison avec les fragments cités, l'approche de la pensée de l'auteur, commentaires conçus comme des propositions pédagogiques.

- Sélection : il va sans dire qu'elle est orientée. En particulier, le rapprochement de certains articles ou leçons correspond bien à une intention pédagogique :

Dans *"S Lang 1964"*, nous avons choisi les quatre articles suivants :

- Immanence et transcendance dans la catégorie du verbe ; esquisse d'une théorie psychologique de l'aspect (1933)
- Thèmes de présent et système des temps français (1937)
- La représentation du temps dans la langue française (1951)
- De la double action séparative du présent dans la représentation française du temps (1951)

De *"Leçons A1 1971"*, nous avons surtout retenu les leçons du 2.12.1948 au 3.2.1949.

Nous proposons maintenant quelques extraits :

TEMPS IMPLIQUE (ASPECT LEXICAL)

"S Lang 1964" "Immanence... etc." p. 47

"Le verbe est une sémantème qui <u>implique</u> et <u>explique</u> le temps.

<u>Le temps impliqué</u> est celui que le verbe emporte avec soi, qui lui est inhérent, fait partie intégrante de sa substance et dont la notion est indissolublement liée à celle du verbe. Il suffit de prononcer le nom d'un verbe

comme "marcher" pour que s'éveille dans l'esprit avec l'idée d'un procès, celle du temps destiné à en porter la réalisation.

Le temps expliqué est autre chose. Ce n'est pas le temps que le verbe retient en soi par définition, mais le temps divisible en moments distincts -passé, présent, futur et leurs interprétations- que le discours lui attribue." Même article p. 49 : "Les différenciations inscrites dans le temps impliqué sont généralement rendues d'une manière semi-lexicale par des faits de vocabulaire, de dérivation, d'emploi de préverbes et d'auxiliaires. Les différenciations inscrites dans le temps expliqué par des faits de morphologie pure, tels que l'emploi d'un système de flexions."

"S Lang 1964" "Thèmes de présent" p. 66 :

Guillaume y distingue deux types de présent.

Premier exemple : *"Pierre lit* (c'est-à-dire : *Pierre est en train de lire ; il a lu, lit, va lire encore*)

(Le) présent (...) discrimine intérieurement (...) la décadence, partie accomplie de lui-même et l'incidence (partie inaccomplie)

Deuxième exemple : *"J'y vais"*

L'inaccompli s'accumule dans l'inaccompli sans que l'accompli puisse être évoqué". En note : "Le présent se passe tout entier du côté futur du présent" (...) "Les présents de ce genre portent dans la perspective, (dans l'inaccompli) le procès entier".

En sélectionnant ces fragments qui représentent une délimitation de l'aspect lexical ("déterminé", "indéterminé", "conclusif", "non conclusif"...) nous pensons à la réalisation d'exercices très simples qui permettent de faire saisir, de façon approximative mais efficace, la notion d'aspect lexical pour arriver ensuite, par analogie, à ce qui s'organise dans l'opposition entre l'imparfait et le passé simple. Passons maintenant à ces derniers temps :

IMPARFAIT ET PASSE SIMPLE

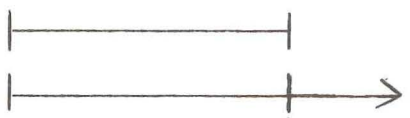
"Leçons A1 1971" 6 janvier 1949 p. 113

"Dans la dernière leçon, réservant l'attention au seul passé j'ai, afin de concrétiser un peu les choses, substitué au terme d'incidence celui d'accomplissement et à celui de décadence celui d'accompli. Le prétérit défini est apparu ainsi : un passé selon lequel le verbe, dans le passé accompli, se présente tout entier, sans coupure, en accomplissement, sans conversion aucune de l'accomplissement en accompli. De cette conversion, le prétérit défini apporte avec lui l'interdiction.

Quand je dis : *Il vécut dix ans*, je fais tenir en un accomplissement qui a duré dix ans la vie du sujet dont je parle. Quand je dis : *Il vivait depuis dix ans*, je fais voir accomplie depuis déjà dix ans une vie qui se continue en accomplissement. Dans ce dernier cas l'accomplissement s'adosse à l'accompli et ce qui est montré c'est la conversion, par l'imparfait permise (...) de l'accomplissement en accompli."

Pratiquement, nous retiendrons de ce passage que le passé-simple se présente comme un passé "clos", avec des "limites" et l'imparfait comme un passé "ouvert", il présente le procès comme si on ne s'intéressait pas aux limites de celui-ci.

. que pour la partie close, on peut rapprocher les deux temps : on peut représenter la différence ainsi



Il vécut dix ans

Il vivait depuis dix ans (quand...)

CARACTERE PONCTUEL DU PASSE SIMPLE ?

Un autre point essentiel est ce qu'on dit souvent du "caractère ponctuel" du passé simple. Guillaume en traite plusieurs fois, par exemple dans cette leçon p. 115 et déjà dans la précédente : p. 111.

"On a, dans maints ouvrages, beaucoup insisté sur le caractère ponctuel du prétérit défini. Le vrai est un peu différent. Il réside en ceci que le prétérit défini montre partout et toujours un accomplissement en incidence. Or qui dit incidence dit instant perçu (positivement perçu, sans dispersion ni flottement) d'arrivée qui fait attribuer au prétérit défini un caractère ponctuel dont il s'évade avec la prolongation du mécanisme incidentiel dont il est porteur et dont il ne sort pas. Il n'en sort pas, mais il peut, autant qu'on le voudra, le prolonger.

De cette leçon, on retiendra essentiellement que le prétérit défini a sa compétence limitée aux emplois du discours qui font voir l'événement en incidence, (...) non prolongée ou prolongée, à partir d'un instant positif d'incidence : *"Et Dieu dit : que la lumière soit et la lumière FUT (...)"*

Page 115 il donne les exemples suivants :

"Les choses continuèrent ainsi pendant mille ans"

"Pierre vécut longtemps"

"Pierre vécut vieux".

et signale qu'ici l'imparfait est impossible. Il ajoute "la raison en est que l'expression *pendant mille ans* apporte avec elle une incidence continuée, inscrite entre le commencement et la fin des "mille ans" considérés, incidence de laquelle le verbe ne sort pas. Cette incidence continuée, si continuée soit-elle, est une."

page 114, il montre la différente entre

"chaque jour il travailla" (habitude dont l'origine est marquée)

"chaque jour il travaillait" (habitude dont l'origine n'est pas marquée)

IMPARFAIT ET ENONCIATION

Dans la leçon du 13.1.1949 (*"Leçons A1 1971* p. 121) Guillaume compare :

"il avait du chagrin, le petit garçon"

"il a du chagrin, le petit garçon"

et en rend compte de la façon suivante :

Au présent "c'est moi qui parle et c'est moi qui pense ; je rends ma propre pensée au sujet du petit garçon à qui je parle. Mais si je dis *il avait du chagrin le petit garçon* ce n'est pas ma pensée à moi que je traduis expressément, mais plutôt la sienne ; la chose dite n'est pas celle que je lui dis, mais celle que je devine qu'il me dirait pourrait ou voudrait me dire" et il explique "la pensée est descendue (...) de la personne qui parle à celle à qui l'on parle."

EXTENSION DE L'IMPARFAIT

Nos intentions pédagogiques font que nous ne rendons pas compte ici de "la valeur en langue" et de "l'entier du système", préoccupation constante de Guillaume. Pourtant une citation peut en donner l'idée (leçon du 13.1.1949, p. 121)

"Le fait important à retenir, c'est la compétence de la terminaison *-ait* dans tous les cas où il y a décadence (...). Cette compétence à rendre la décadence, toute décadence, s'affirme dans les deux époques passée et future. Aucune terminaison verbale n'a en français une compétence plus étendue que la terminaison - *ait*"

L'on voit comment les développements suivants traiteront du "conditionnel". Mais pour nous, cela reste d'un autre domaine.

EXERCICES POUR CONCLURE :

- "Temps contenu dans le sens du verbe"
  . Proposer des couples à classer (à l'infinitif)

Tenir	Prendre
Chercher	Trouver
Nager	Plonger
Parler	Saluer

  . Proposer des phrases à classer. A un niveau avancé faire apparaître des glissements :
  J'ai trouvé la solution
  J'ai longtemps trouvé que la grammaire ne servait à rien
  Il arrive à quinze heures précises
  Il arrive depuis un quart d'heure, mais en attendant il n'est toujours pas là.

- Actions qui ont des limites (temps présent)
  "Ousmane avance doucement, se cache dans les herbes et guette la venue du toucan".
  Discussion à prévoir pour le dernier verbe.
  . Mêmes types de phrases au passé composé.

- Actions dont les limites n'apparaissent pas (temps présent)
  Pierre dort
  André joue
  . Mêmes types de phrases à l'imparfait

- Combinaison des deux points précédents (au présent)
  "Pierre dort. André lui prend son ballon"
  . En opposant imparfait et passé composé.
  "Pendant que Pierre dormait, André lui a pris son ballon."

Temps impliqué — dormir — prendre

Temps expliqué — dormait — a pris

- A un niveau avancé voir les effets produits par le choix de l'imparfait (passé "ouvert") avec des verbes conclusifs :

"Le 4 septembre 1768, naissait à Saint-Malo, dans la sombre rue des Juifs, le Chevalier François René de Chateaubriand" Lanson cité par Guillaume.

"S Lang 1964" p. 69

"(...) en haut mourait un Dieu"

Victor Hugo"Booz Endormi."

Remarques : Ce travail s'inspire en partie de publications faites en Côte-d'Ivoire ; en particulier d'un article dont le pire reste le titre : Science du Langage et enseignement fondamental (annales de l'Université d'Abidjan Série H (linguistique) Tome III, fascicule 1 - 1970)

SEULEMENT GUILLAUME ?

Bien sûr que non. Nous avons seulement voulu situer cet auteur. Mais il est d'autres données également indispensables : nous citerons en premier BENVENISTE (E.) : *Les relations de temps dans le verbe français* in *Problèmes de linguistique générale*, en particulier pour la distribution entre le passé composé ("autobiographique") et le passé simple (historique) et parmi les publications récentes :

La notion d'aspect : Actes publiés par Jean DAVID et Robert MARTIN (Colloque de Metz 18-20 mai 1978). Librairie Klincksieck 1980.

O. DUCROT : L'imparfait en français in Linguistische Berickte 60/79 Wiesbaden.

Il reste d'autre part à voir certaines limites de l'écriture de Guillaume. Si la paraphrase par "clos" et "ouvert" reste pour nous un bon outil conceptuel, bref si la notion d'"incidence" et de "décadence" nous paraît claire, l'utilisation de ces deux mots ne l'est pas toujours (voir ici "décadence" dans les rubriques "temps impliqué" et "extension de l'imparfait")...

La description du temps et de l'aspect en français est loin d'être faite de façon exhaustive.

André LAMY

112

VIENT DE PARAITRE

Pierre et Seydou

IV

Méthode de français
à l'usage des
élèves africains anglophones
du second degré

Réalisé par le
Bureau pour l'Enseignement
de la Langue et de la Civilisation françaises à l'Étranger

HACHETTE

La direction de ce travail a été assurée par

JACQUES DAVID

Il a bénéficié du concours de

Martine CHARLOT
Robert DAMOISEAU
Yannick GHEERBRANT
André LAMY

Les dessins sont dus à
Yves JUVIN

Les cartes et plans ont été réalisés par
le Service Cartographique Hachette

La documentation photographique a été réunie par
Marie-Thérèse MAY et Anne BLACAS

PIERRE ET SEY

5

Pour finir notre lettre, nous écrirons une petite phrase amicale. En exemple :

« *Avec toutes mes amitiés* »
« *Je te salue très amicalement* »
« *Je t'envoie un bonjour amical* »
« *Ton camarade qui te serre amicalement la main* »

Orthographe

le « c »

ça va bien le petit garçon sait sa leçon
ce sera un bon commerçant il sera reçu à son examen.

Prononcez K		ça ça	ça
ca cadeau	can candidat	con leçon	ç
co coton	cai caisse	çu reçu	
cu culotte	con conduit		
	coi coiffer		

Nous écrirons en classe des mots avec la lettre « c ».

Avec ce quatrième degré, s'achève et se complète l'ensemble méthodologique pour l'enseignement du Français langue étrangère en Afrique, *Pierre et Seydou* dont les niveaux antérieurs, Pierre et Seydou 1A et 1B, Pierre et Seydou II et III sont déjà largement diffusés.

Ce manuel est le point d'arrivée d'une méthodologie de la communication orale et écrite, qui permet en fin de parcours aux étudiants de travailler sur des thèmes et des textes actuels, riches et variés tout en continuant à perfectionner leurs connaissances lexicales et syntaxiques.

Le lexique présente à peu près intégralement ce qui ne l'avait pas encore été du contenu du *Français Fondamental pour l'Afrique* (1).

La grammaire donne lieu à des récapitulations systématiques et à un approfondissement des connaissances acquises aux niveaux antérieurs.

Une importance particulière a été donnée à la compréhension, au commentaire et à l'exploitation d'un grand nombre de textes et de documents : textes d'auteurs, articles de presse, documents administratifs, touristiques, économiques, publicitaires, etc... comparables à ceux que l'étudiant rencontrera réellement par la suite quelle que soit sa spécialisation.

Les documents, photographies, dessins et cartes qui accompagnent les textes n'ont pas seulement une fonction d'illustration, mais ont été choisis également pour permettre une utilisation pédagogique.

Comme dans *Pierre et Seydou III*, textes et documents ont été organisés en cinq dossiers sur thèmes ; chaque dossier est divisé en deux parties : la première donne lieu à un travail de classe systématique sur les nouveaux éléments linguistiques présentés ; la deuxième partie de chaque dossier, par la variété des documents proposés, a surtout pour but de diversifier au maximum les pratiques du groupe-classe et de susciter débats, enquêtes, activités créatrices, travaux de groupes et réalisations individuelles.

Afin de tenir compte des examens qui sanctionnent la fin des études, des exercices de contrôle conformes aux techniques de tests désormais en usage sont proposés.

Les nombreuses possibilités d'exploitation des divers documents sont exposées dans le livre du Maître de *Pierre et Seydou IV* (2), complément indispensable pour les enseignants qui y trouveront un guide d'utilisation de ce dernier manuel, précis et détaillé mais dont ils peuvent user avec un maximum de souplesse et d'initiative.

Contenu linguistique, thèmes et techniques d'exploitation situent donc cet ouvrage au terme d'un ensemble. Il pourra cependant être utilisé avec profit en fin d'enseignement secondaire par des élèves ayant abordé le français à travers d'autres méthodes ; il devrait rendre également des services appréciables dans les Universités et les Écoles Normales Supérieures, ainsi que pour le perfectionnement et le recyclage des adultes en formation permanente.

C'est donc avec un vif plaisir que nous proposons ce dernier ouvrage aux professeurs africains qui ont déjà pu utiliser et apprécier les autres niveaux de Pierre et Seydou. Nous n'aurions cependant pas pu le faire sans l'aide précieuse de la Direction Générale des Relations Culturelles du Ministère français des Affaires Étrangères, qui, en prenant à sa charge une partie importante des frais de la présente édition, nous a permis d'achever ce travail méthodologique dont nous avons lieu d'espérer qu'il contribuera utilement au développement de la pédagogie des langues vivantes en Afrique.

F. DEBYSER,
Directeur du B.E.L.C.

(1) J. David : Dictionnaire du Français Fondamental pour l'Afrique B.E.L.C. – Didier – Paris, 1974.
(2) 5 fascicules multigraphiés édités au B.E.L.C., 9, rue Lhomond, 75005 Paris.

pierre et seydou
Extrait d'un dossier relais

On sait que l'ensemble méthodologique "Pierre et Seydou", destiné à l'enseignement du français, langue étrangère, en Afrique, vient de faire l'objet, du moins pour ses premiers stades, d'un important travail de refonte (voir Anthobelc I p. 103).

Un élément tout à fait nouveau de cette reprise est constitué par trois "Dossiers-Relais". Leur objectif est d'abord, de façon assez classique, une "révision", la fixation, en renforcement des exercices qu'on trouve à leur place normale dans chaque Dossier de la méthode, d'un certain nombre de points essentiels de grammaire. Mais ils ont aussi une plus grande ambition.

Lorsqu'à partir d'un certain niveau, on a rencontré suffisamment d'éléments constitutifs d'un problème donné, on s'efforce de faire en sorte qu'ils soient rassemblés, et ceci grâce à des "jeux" qui sollicitent une participation active des élèves, un début de réflexion grammaticale. Bien plus, on cherche, quoique toujours prudemment, à élargir la pratique des élèves autour du point étudié ; on leur fournit à cette occasion, si besoin est, quelques moyens supplémentaires, pour "boucher des trous" qui pourraient subsister à l'intérieur d'un système en train de se mettre en place ; on s'efforce ainsi d'échapper à ce que pourrait avoir de trop rigide la progression grammaticale, articulation par ailleurs essentielle d'une méthode de ce type.

C'est dire que les exercices proposés dans ces Dossiers pourraient ne pas paraître inutiles à des professeurs utilisant une méthode toute autre que "Pierre et Seydou", à la seule condition que soient apportées les modifications dans le vocabulaire qui découleraient d'une progression lexicale différente, pourvu que le point grammatical traité ait été suffisamment abordé.

Par exemple, pour l'exercice proposé ici par M. André LAMY sous le titre "De l'interrogation à l'échange" : il est extrait du 2ème Dossier-Relais de Pierre et Seydou IB", et, à l'intérieur de cette méthode, il peut être utilisé à partir du Dossier XIV, soit, dans des conditions normales d'enseignement, après un an et demi de français : avec d'autres élèves, il ne sera nullement indispensable que toutes les formes possibles d'interrogation aient été rencontrées, mais il faudra bien évidemment qu'ils en manient déjà quelques unes avec aisance.

Jacques DAVID

II DE L'INTERROGATION A L'ECHANGE

QUESTIONS ET REPONSES

I - Voici huit phrases, quatre questions et quatre réponses.
Regroupez-les. Chaque question peut avoir une ou plusieurs réponses, une réponse peut servir pour plusieurs questions :

	Numéros des phrases regroupées		
	Q	R	
1 - Non, j'ai mal à la tête (1)			
2 - Tu as un grand frère ?	2	4	5
3 - Elle a dix huit ans			
4 - Oui, il a dix-huit ans			
5 - Oui, il est mécanicien			
6 - Ton frère a un métier ?	6	5	
7 - Et ta soeur, elle a quel âge ?	7	3	
8 - Ca ne va pas bien ? (1)	8	1	

II - Même exercice

1 - Où est ta montre ?	1	6	
2 - Non, attends un moment			
3 - Je peux prendre la valise ?	3	2	8
4 - Si, sur la table			
5 - Tu ne sais pas où est ma montre ?	5	4	
6 - Elle est sur la table			
7 - Je peux venir dans la salle de bain ?	7	2	8
8 - Si tu veux (2)			

(1) Les élèves connaissant "comment vas-tu" (Dossier XII) pourront saisir le sens de l'expression très courante mais pas encore rencontrée "ça va bien", "ça ne va pas bien".

(2) "si" n'a pas encore été étudié dans cette valeur, mais "si tu veux", "si vous voulez", sont des expressions très courantes dans ce genre d'échanges. Pour "si" comparer avec "s'il te plaît".

III - Même exercice

	Numéro des phrases regroupées		
1 - Bien sûr que non !			
2 - J'ai besoin de cent francs, tu me les donnes ?	2	1	3
3 - Mais, je ne les ai pas			
4 - Tes amis arrivent cet après-midi ?	4	5	1
5 - Non, ils sont déjà là			
6 - J'aime le coca-cola, et toi ?	6	1	8
7 - Tu me donnes ta montre ?	7	1	
8 - Moi aussi.			

IV - Voici quatre questions et quatre réponses. Selon les situations, toutes les réponses conviennent pour toutes les questions, sauf pour une : Quelle question ? Quelle réponse ?

1 - Tu vas à la gare ?
2 - Tu veux manger ?
3 - Tu es encore malade ?
4 - Tu vas au garage ?

5 - Tu le sais bien
6 - Oui, tout de suite
7 - Je ne sais pas
8 - Oui, bien sûr

(solution : 3,6)

V - Voici douze phrases : quatre questions, quatre réponses et quatre "intermédiaires" (ces dernières suivent une question et demandent une réponse).
Faites quatre petits dialogues de trois phrases.

1 - En auto ?
2 - Qu'est-ce que tu demandes ?
3 - Tu me donnes mon livre ?
4 - Oui, beaucoup
5 - Tu viens avec moi à Thiès ?
6 - S'il fait chaud.

7 - Oui, tout de suite
8 - Tu aimes Pierre ?
9 - Non, je prends le train.
10 - Quel temps fait-il ?
11 - Tu le veux maintenant ?
12 - Et toi ?

(Solutions : 3, 11, 7 - 5, 1, 9 - 8, 12, 4 - 10, 2, 6

VI - Cet exercice est à conduire en classe : On guidera les élèves pour les aider à chercher dans leur livre. On commencera ainsi :

Voici des phrases interrogatives (les écrire au tableau et les faire écrire).

1 - Tu peux venir ?
2 - Est-ce que tu viens ?
3 - Viens-tu avec nous ?
4 - Quand partons-nous ?
5 - Où allons-nous ?
6 - Combien d'argent veux-tu ?
7 - Comment va ton frère ?
8 - Pourquoi es-tu triste ?
9 - C'est l'échelle de Fanta ?
10 - Quel livre cherches-tu ?
11 - Qu'est-ce que tu veux ?
12 - Nous jouons avec quel ballon ?

Avez-vous déjà lu des phrases qui leur ressemblent (explication...) ? Si oui, donnez des exemples en vous aidant de votre livre.

Le but est de faire prendre conscience des types d'interrogation déjà rencontrés et de ceux qui restent à étudier ...

VII - Faire prendre conscience aux élèves en partant des dialogues du livre, des exercices de ce dossier, et d'exercices qui se trouvent dans le livre que les réponses à une interrogation sont diverses

- Réponses sans verbes
- Réponses-questions
- Réponses par "oui", "non", "bien sûr" ...

et que les énoncés du type :

- Tu es content ? Oui, je suis content
- Tu vas chez tes cousins? Oui, je vais chez mes cousins
- Où vas-tu ? Je vais chez mes cousins

sont en fait assez rares.

DEMANDE D'INFORMATION ET REPONSE :

Donner aux élèves les moyens de demander une information et d'y répondre est une activité essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

A l'intérieur de Pierre et Seydou, on peut envisager cette activité notamment :

.../...

1 - A propos d'une personne

2 - A propos d'un objet

3 - A propos d'un mot

4 - A propos d'un texte (d'un message)

Nous donnons des indications très rapides pour les trois premiers points avant de développer quelque peu le quatrième, qui est assez difficile.

1 - Faire identifier une personne connue sans dire son nom

Qui est-ce ?

Devine !

C'est Pierre ? Je ne te dis pas son nom.

Elle	ressemble	à Hamidou ?	oui
Il		à Fanta	non
			peut-être

	grande	gentille
Elle est	petite	timide
	jeune	
	vieille	

Elle habite (1)
- avec nous
- en ville
- la capitale
- à Paris
- etc...

Indépendamment des structures :

C'est ...

Il est ...

Elle habite ...

Ne pas hésiter à enrichir les moyens linguistiques des élèves ; chacun ayant droit par exemple à une question en anglais, du type "Comment dit-on ...." ?, cette question "linguistique" précédant une question en français sur la personne à identifier.

.../...

(1) "habiter" apparaît dans le Dossier XV

2 - Faire identifier un animal, un objet

On peut envisager une activité proche de la précédente.

On peut aussi faire décrire un objet ou un animal inventés, dont on présentera ou non le dessin.

Exemples :

Un bouboeuf ? C'est un boubou au-dessousd'un oeuf (représentation facile au tableau de feutre)

Un tagon ? C'est un wagon en forme de tasse. Il roule et il sert à boire.

Nul doute que des élèves inventeront eux-mêmes de ces cbjets recomposés pour les faire deviner à leurs camarades et à ... leur professeur ... Bien entendu, si pour "tagon" ils proposent une table dans un wagon, les féliciter pour leur réponse, de même si le "bouboeuf" devient un boeuf habillé d'un boubou. Nous sommes persuadé que ce genre d'activité, destructurant et restructurant signifiants et signifiés, peut être un agréable raccourci pour apprendre.

3 - A propos d'un mot

Il s'agit de faire deviner un mot connu avec, surtout, des questions formelles.

Exemple : Eléphant.

- Le mot a combien de lettres ?
- 8
- Il commence par une consonne ?
- Non.
- La deuxième lettre est une consonne ?
- Oui.
- C'est un nom ?
- Oui.
- D'animal.
- Oui.

Exercice qui permet de voir ou revoir des mots comme "lettre, consonne, voyelle, nom, verbe, adjectif, personne, animal, chose.."

Choisir plutôt des mots concrets, noms et verbes :

Attacher	bouteille	ballon
bicyclette	bracelet	(mots courts ou longs)

.../...

On pourra varier les règles, par exemple les élèves auront le droit de désigner des lettres, une, plusieurs ou pas du tout avant de proposer leur solution.

Exemple : - Il y a un "a" dans ce mot ?
- Oui.
- C'est la sixième lettre ?
- Oui.

4 - A propos d'un message

Dans le premier Dossier-Relais (page 3, II "Pour mieux comprendre"), nous avons proposé un certain nombre de formules : Il s'agissait de demander pour élucider un message. Nous reprenons ce sujet en ajoutant quelques formules utiles. Dans la mesure où certaines posent des problèmes de lexique, ne pas hésiter à donner les explications indispensables.

(1) S'il vous plaît, que veut dire (A) ? (voir Dossier-Relais 1)
(2) Excusez-moi, je ne comprends pas (A) (voir Dossier-Relais 1)
(3) S'il vous plaît, vous pouvez expliquer (A) ?
(4) (A)ici, c'est un peu comme (B)
(5) (A) c'est par exemple (B).
(6) (A) c'est le contraire de (B).
(7) (A) cela fait penser à (B)
(8) Regardez bien toute la phrase : d'autres mots peuvent vous aider.
variantes : la phrase d'avant
la phrase d'après
à la ligne (n)
(9) Regardez dans le dictionnaire
(10) Cherchez les mots qui vont avec (A)

Pour illustrer ce corpus, nous prenons des exemples dans un texte de Pierre et Seydou IB :

Un garçon timide : un excellent scénario (pp. 125-126). Nous avons d'abord numéroté les lignes. On aura par exemple :

1 - Demande d'information : Je ne comprends pas le mot "habitude" (ligne 76).
Réplique du professeur : *Voulez-vous lire la phrase ?*
Lecture par l'élève : *"Et les gens riches n'ont pas l'habitude de donner leur argent..."* etc...
Réplique d'un élève : *"Regardez dans le même texte à la ligne 19 : "Elle a l'habitude de conduire très vite"*

Explication d'un élève : *Elle conduit toujours très vite*

Autre explication : *Une habitude c'est par exemple fumer, c'est par exemple se lever tous les jours à 7 heures.*

2 - Demande : *Que veut dire "essayer", ligne 50 ?*

Réplique du professeur : *Voulez-vous lire la phrase ?*

Lecture par l'élève : *"Ils essaient de lui dire que c'est dangereux de rester dans cette forêt".*

Réplique d'un élève : *Regardez à la ligne 59 : "Il faut essayer de bien voir les choses".*

Réplique d'un élève : *Essayer me fait penser à difficile.*

Réplique d'un élève : *A la ligne 50, je comprends : Ils veulent lui dire, lui montrer que c'est dangereux, mais ils ne peuvent pas.*

Réplique d'un autre : *"Ils essayent", ici, c'est un peu comme "ils veulent faire quelque chose, mais ils ne peuvent pas"*

3 - Demande : *Je ne comprends pas "tant pis" à la ligne 77.*

Réponse d'un élève : *C'est le contraire de "tant mieux"*

<u>REMARQUES</u> : a) Les phrases proposées plus haut en (4) (5) (6) (7) marquent des nuances importantes. Il faut donc y habituer les élèves dès que possible. On pourra commencer dès Pierre et Seydou IA, p. 86 avec le début de "Un garçon timide".

Exemples : "aimable" me fait penser à "poli"
"retarder" dans "ta pendule retarde", c'est le contraire d'"avancer", etc...

b) Bien voir la différence entre (4) et (7) :

(4) (A), ici, c'est un peu comme (B).

(7) (A) cela fait penser à (B).

Avec une formule comme (7), l'élève est plus libre. Sa réponse est toujours acceptable, même si elle est éloignée d'une explication attendue.

Exemples :

Locomotive (p. 20) me fait penser à voyage
Locomotive me fait penser à éléphant
Locomotive me fait penser à espérer
Locomotive me fait penser à Tambacounda (1)
bacounda
Tamda

Il s'agit dans ce dernier cas d'une imitation expressive

Ce genre de jeu qui donne libre cours à l'imagination des élèves et à leur faculté d'invention "poétique" pourra être pratiqué occasionnellement avec profit.

Que dit cette publicité ?

Faites une croix dans la bonne case.

A

1 ☐ Gagnez de l'argent
2 ☐ Perdez du poids
3 ☐ Prenez des vacances
4 ☐ Faites l'amour

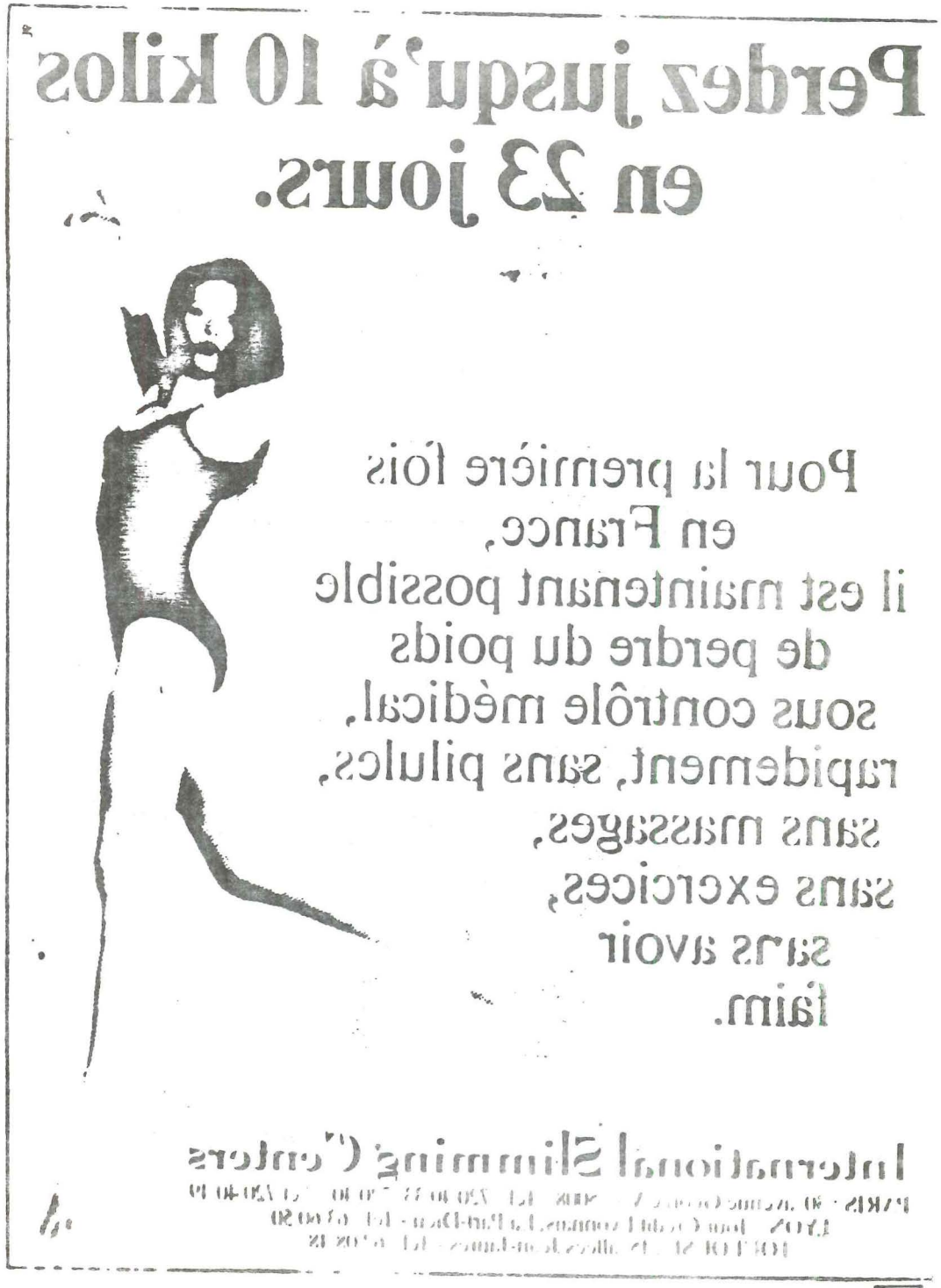
B

1 ☐ Pour la première fois
2 ☐ En mangeant moins
3 ☐ Deux fois par jour
4 ☐ Sous contrôle médical

C

1 ☐ Sans pilules
2 ☐ Sans fatigue
3 ☐ Sans argent
4 ☐ Sans crainte

Ecrivez ici le slogan que vous avez trouvé



PROPOSITIONS POUR UN TRAVAIL EN LECTURE - ECRITURE POUR DES ADULTES MIGRANTS

(1)

L'émigration portugaise constitue l'une des plus importantes communautés étrangères en France. Les Portugais sont peu tentés par les cours d'alphabétisation mis en place par différentes institutions. Séjournant depuis plusieurs années en France, ce public a déjà assimilé les éléments culturels et linguistiques nécessaires à la survie. Ou bien, venus avec un projet économique précis et gardant en perspective le retour au pays, les Portugais ne font pas de la maîtrise du Français un objectif prioritaire. De plus, la proximité des deux langues n'impose pas avec la même acuité que pour des arabophones, par exemple, le recours aux cours d'alphabétisation.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Education a demandé au Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Etranger la mise en place d'un matériel prenant en compte ces contraintes. Une première approche nous a conduits à sélectionner les directions de travail suivantes : une méthode destinée à un public en auto-formation pouvant faire appel de façon ponctuelle à un formateur ; quatre domaines où le perfectionnement semble prioritaire : lecture, écriture, graphie, grammaire. Une enquête destinée à vérifier ces hypothèses de travail et à définir le profil des utilisateurs potentiels a confirmé l'intérêt d'une méthode autodidactique. (2)

La formule autodidactique nous a conduits à nous limiter, à l'intérieur de ce public, aux personnes qui ont montré dans l'enquête une compétence qui

---

(1) *Article paru dans Migrants Formation Mars 1981*

(2) *Dans cet article, nous utilisons les termes "d'autodidaxie, d'apprentissage autonome et d'individualisation" au sens où les utilisent PAUL CHAIX et CHARMIAN O'NEIL in Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes, ENS ST-CLOUD :*
"Autodidaxie" : apprentissage en autonomie totale sans cadre institutionnel
"Autonomie" : apprentissage effectué en l'absence d'enseignant
"Individualisation" : prise en compte des particularités de l'apprenant.

s'est manifestée dans le test écrit (transcription d'un message téléphonique). Notre objectif est d onc bien un perfectionnement et non une initiation. Elle nous conduit aussi à élaborer un matériel constitué d'éléments répondant à des moments différents de l'apprentissage tout en respectant une cohérence d'ensemble : une série de fiches portant sur les contenus mêmes de l'apprentissage en lecture, en écriture mais aussi en graphie et en grammaire ; un livret thématique incitant à la résolution des problèmes de la vie pratique et professionnelle ; des enregistrements sur cassettes constituant une base de référence pour la résolution des problèmes phonétiques. L'enquête a permis d'établir que 86 % de notre public a eu une scolarité égale ou inférieure à 4 ans dans son pays d'origine. Le travail en autodidaxie est, par nature, différent du travail scolaire. Une partie du matériel est consacrée à la familiarisation avec ce nouveau type de formation : quelques fiches traitent systématiquement ce problème ; un mémento constitue un outil de référence grammatical et orthographique ; un tableau synoptique facilite les relations entre mémento et fiches.

La maniabilité du matériel est un critère qui a été volontairement privilégié. Son format de poche a été choisi pour favoriser son utilisation aussi bien dans les temps de transport que dans les temps de loisirs. La cassette d'accompagnement ne nécessite qu'un simple lecteur.

La mise en page et la typographie ont fait l'objet d'une attention toute particulière. Outre la clarté inhérente à tout matériel pédagogique, la mise en page a été d'autant plus minutieuse que les utilisateurs ne peuvent jamais avoir recours à l'aide de l'enseignant. Dans toutes les fiches, un même rythme est rigoureusement observé ; une page de garde signalant l'objectif de la fiche, ensuite le ou les exercices s'y rapportant, puis une page consacrée à la traduction éventuelle des consignes en portugais, et une autre la ou les solutions. Le choix des caractères typographiques a fait l'objet d'une même rigueur : titres, consignes générales, sous-consignes, corps de l'exercice, exemples, traductions et solutions sont écrits en caractères différents. Cette rigueur se retrouve dans la page consacrée à la traduction, réplique exacte en format réduit de l'exercice en français (cf. annexe).

Ce qui est recherché, c'est non seulement une utilisation aisée et adéquate du matériel mais aussi la compréhension de son fonctionnement. Le repérage à l'intérieur de la méthode -c'est-à-dire l'association des typographies avec des éléments assurant des fonctions différentes- est en soi une des difficultés et une des étapes à franchir de l'apprentissage autonome. Une fois ce repérage assuré au niveau des fiches, il est poursuivi pour des matériels annexes puis extérieurs à la méthode, mettant en jeu des compétences plus larges :

sélection d'informations dans un ensemble (mémento et dictionnaire) lecture de tableaux (tableau synoptique).

Du passé scolaire restreint de notre public, on peut penser qu'il a été vécu sous forme d'échecs, réels ou supposés. Il est donc nécessaire que ce matériel autodidactique crée et développe la motivation initiale d'un perfectionnement en français. Dans l'acquisition de savoirs nouveaux, une grande variété d'approches a été recherchée. Par exemple, lorsqu'un élément nouveau peut se décomposer en unités plus simples, l'acquisition est alors conçue sous forme de progression au cours d'un ensemble de fiches. Par contre lorsque la nature de la difficulté suppose qu'elle soit présentée dans son intégralité, le même exercice est répété avec de légères variantes. Une autre approche a également été utilisée, en rupture par rapport aux représentations traditionnelles du système scolaire que notre public est susceptible de partager : elle est d'ordre ludique et se rattache parfois à la ligne des jeux pour adultes. Un certain nombre de fiches se présentent donc comme des énigmes, des casse-têtes exigeant astuces, qualités d'observation et logique pour leur résolution (cf annexe). Dans ce cadre, la variété des exercices est une exigence : une astuce qui serait répétée perdrait son sens (1) Cette variété d'approches est également induite par la diversité des contenus. Les acquisitions lexicales ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique soit parce qu'elles se trouvent partiellement résolues par les fiches d'initiation à la manipulation du diction-

---

(1) *L'utilisation du jeu dans un cadre autodidactique pose cependant un certain nombre de problèmes. Peut-on encore parler de jeux quand la gratuité est absente, puisque le contexte est explicitement un contexte d'apprentissage ? D'autre part, la situation d'autodidaxie nous a amenés à écarter tout jeu qui admettait des solutions ouvertes ou tout jeu qui n'est pas la recherche de réponses prévisibles.*
La possibilité de jeux à réponses multiples, nous paraît favoriser, dans le cadre d'un apprentissage linguistique, la sensibilisation à l'acceptabilité. Une position manichéenne (possible/impossible ; vrai/faux) nous semble peu adaptée aux situations de prise de décision que notre public rencontre dans la vie quotidienne. Il n'en demeure pas moins que nous ne pouvons aller jusqu'à proposer des exemples à réponse ouverte dans la mesure où ils ne permettraient pas aux pratiquants de tester la validité de leurs productions langagières. Une dernière inquiétude : même si notre public a peu fréquenté l'école, il peut s'être construit une représentation de l'apprentissage conforme au modèle scolaire. Dans ce cas, le jeu sera-t-il reconnu comme une démarche légitime d'apprentissage ?
Ces interrogations trouveront vraisemblablement quelques réponses lors de l'expérimentation d'un premier groupe de fiches. Mais ces difficultés et de plus l'impossibilité de faire passer sous forme de jeux l'ensemble de notre contenu, nous ont conduits à développer parallèlement d'autres options.

naire, soit parce qu'on a supposé que notre public vivant en France a déjà ses stratégies personnelles d'acquisition. Enfin les ambiguïtés lexicales que pourraient présenter les consignes sont levées par des traductions en portugais. Précisons cependant que ces traductions ne se trouvent qu'au début de la méthode.

Le choix qui a été fait de tenir compte de la réalité lusophone vise à la fois à favoriser la motivation de ce public et à ajuster la méthode aux particularités des utilisateurs potentiels. C'est dans ce sens que notre matériel se veut individualisé. Cependant, il a aussi à s'inscrire dans un contexte biculturel, et il a aussi pour fonction de répondre aux problèmes de notre public confronté à la réalité française. Ainsi notre approche de l'écrit tient-elle compte des situations d'écriture effectivement rencontrés (rédaction de chèques, de bons de commande, de mots d'excuse, de lettres administratives, etc...)

Notre matériel ne saurait être effectivement individualisé si chaque utilisateur ne pouvait y choisir un itinéraire adapté à la perception de ses propres besoins. C'est la fonction du mémento et du tableau synoptique que de présenter l'inventaire des difficultés traitées et de signaler la liste des fiches s'y rapportant. L'ensemble de ces fiches n'est pas prévu pour être forcément parcouru dans sa totalité. L'utilisateur peut s'arrêter lorsqu'il estime qu'une difficulté est levée surtout lorsqu'elle est traitée de façon répétitive.

Comme on peut le voir, notre conception de l'autonomie dépasse en fait la définition minimale qui en a été donnée au début de cet article -apprentissage effectué en l'absence d'enseignant. A travers l'acquisition d'une compétence en lecture et écriture, nous voudrions faire prendre conscience à notre public du fonctionnement de la lecture et de l'écriture en français et parfois dans sa langue maternelle, et ainsi encourager le réinvestissement des acquisitions en dehors de la méthode.

Notre travail ne s'inscrit pas dans une pédagogie résolument nouvelle. Certes il s'y rattache par le biais d'activités ludiques et le souci d'apprentissage de l'autonomie. Mais il reprend aussi des options plus traditionnelles comme le recours à la langue maternelle et la répétition comme un des moyens de l'apprentissage. N'est-ce pas là la part des contraintes inhérentes à un projet d'autodidaxie ?

<u>Annexe</u> : exemple commenté de fiche.

ÚLTIMAS NOVIDADES

DISCOS - CASSETES

RÁDIOS - GRAVADORES

GIRADISCOS, ETC.

DISCOTECA MARQUES

— DE —

Agostinho de Sousa Marques

Centro Comercial DUFA

LOJA N.º 9

Av. D. Manuel I, 45-B (ao Lavra) SETUBAL

ANNEXE

Objectifs de la fiche

- incitation à une lecture avec objectifs définis
- vérification de la compréhension par une recherche d'informations

Déroulement de la fiche

- amorce (non représentée)
- exercice (doc. n° 1)
- traduction réduite (doc. 2)
- solution (non représentée)

Formal réel

- Doc. 1 (21 x 29,7)
- Doc. 2 (représenté grandeur nature)

Situation de la fiche dans l'ensemble

Début

DOCUMENT 1

Que dit cette publicité ?
Faites une croix dans la bonne case.

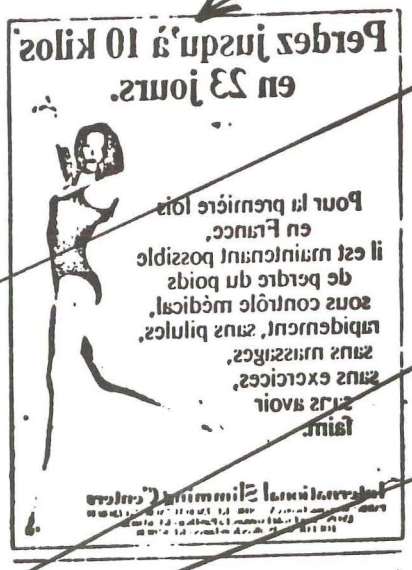
A
1 ☐ Gagnez de l'argent
2 ☐ Perdez du poids
3 ☐ Prenez des vacances
4 ☐ Faites l'amour

B
1 ☐ Pour la première fois
2 ☐ En mangeant moins
3 ☐ Deux fois par jour
4 ☐ Sous contrôle médical

C
1 ☐ Sans pilules
2 ☐ Sans fatigue
3 ☐ Sans argent
4 ☐ Sans crainte

Ecrivez ici le slogan que vous avez trouvé

☐



DOCUMENT 2

Que dit cette publicité ?
Faites une croix au espaço convenable.

A
1 ☐
2 ☐
3 ☐
4 ☐

B
1 ☐
2 ☐
3 ☐
4 ☐

C
1 ☐
2 ☐
3 ☐
4 ☐

Escreva aqui o slogan que encontrou

☐

Document présenté sous forme inversée pour intriguer et inciter à son déchiffrage.

Document placé à la droite des questions pour que le texte ne soit lu qu'en fonction des réponses aux questions.

Activité d'écriture sous sa forme minimale : le recopiage.

Seules les consignes sont traduites en portugais.

La mise en page du texte français est respectée mais le corps de l'exercice est rendu illisible pour que l'exercice soit fait sur le document 1.

Monique LEBRE
Geneviève ZARATE
Fiche : Jean-Louis MALANDAIN

- PEUT-ON TRAVAILLER EN CLASSE
  - avec de l'oral authentique,
  - dès les débuts de l'apprentissage,
  - sans passer par une compréhension exhaustive ?

- UN ELEVE ETRANGER PEUT-IL
  - décrire la langue française même s'il n'est pas encore linguiste,
  - parler (sans en avoir l'air...)
    - de la spécificité des discours
    - de la situation d'énonciation
    - de la cohérence des énoncés ?

- PEUT-ON DECOUPER LA PAROLE COMME ON DECOUPE LES JOURNAUX ET RECOLLER LES MORCEAUX POUR EN FAIRE AUTRE CHOSE ?

  Quand on a égaré son stylo, peut-on faire un résumé avec une bonne paire de ciseaux ?

LA REPONSE EST OUI, A CHAQUE FOIS, SI VOUS LISEZ LA BROCHURE :

DÉcrire / couper LA PAROLE

Par Monique LEBRE et Jean-Louis MALANDAIN, dans la série :
"Le document oral brut dans la classe de français" :

A PARAITRE

INFINITIF

VARIATIONS SUR L'INFINITIF

A - Repérage et classement des infinitifs

1. A partir d'énoncés oraux proposés par le professeur, on demandera aux élèves de repérer l'infinitif et de classer la forme entendue dans l'une des sept cases présentées ci-contre (1). L'élève doit isoler la forme repérée et se demander si on entend, à la fin, la voyelle /e/ ◇e ou la consonne /r/ [r] puis, ayant fait ce premier choix, se demander si on entend voyelle + R (◇ [r]) ou consonne + R ([ ][r]). Du point de vue orthographique, deux cas sont simples : on entend ◇e, on écrit -er, on entend [ ][r], on écrit -re ; c'est seulement dans le cas où on entend ◇ [r] qu'on peut hésiter entre les graphies -r ou -re.

2. En même temps que cette activité de repérage-classement qui vise à systématiser les acquisitions et à consolider la graphie (2), l'élève systématise quelques emplois de l'infinitif ; en effet, les énoncés qui servent de point de départ à cette activité sont présentés dans des phrases où apparaissent les constructions déjà rencontrées par les élèves.

N.B. Dans toute la mesure du possible, il faudrait reproduire (photocopie ou graveur de stencil) les quatre pages de tableaux et les donner aux élèves (au moins un exemplaire pour trois ou quatre élèves) ; on peut aussi recopier les tableaux ci-contre sur un carton assez grand qu'on affichera dans la classe. Comme pour toutes les activités de ce type, il est sans doute préférable d'y consacrer peu de temps (5 à 10 minutes au cours d'une séance), mais d'y revenir souvent.

---

(1) Bien que ce mode de classement n'ait pas de rapport avec celui adopté pour l'indicatif (cf. Anthobelc 2, p.94), on utilise le même code de représentation des voyelles et des consonnes. On remarquera également que 5 des 7 modèles proposés sont les verbes de la "famille vide-poche".

(2) On peut aussi prévoir une "dictée à trous" où l'élève n'aurait que les infinitifs à écrire en se fondant sur des repérages sonores au moment de la lecture du texte par le professeur.

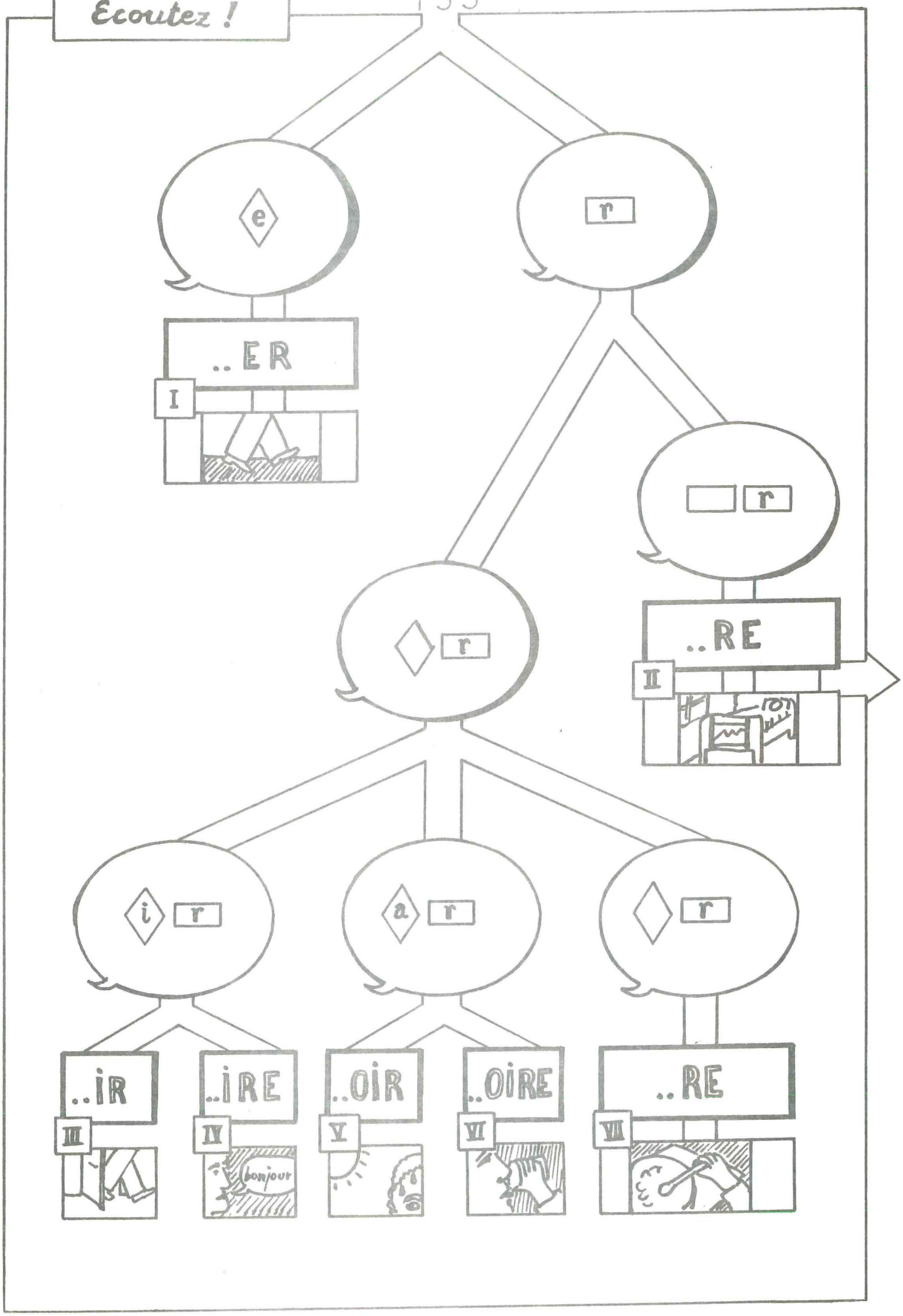
Liste type d'énoncés à proposer oralement pour le repérage et le classement des infinitifs (1)

I - ER	II - RE	III - IR	IV - IRE	V - OIR	VI - OIRE	VII - RE
aller	attendre	finir	dire	s'asseoir	boire	faire
donner	descendre	mourir	écrire	avoir		
jouer	être	ouvrir	lire	pouvoir		
se promener	mettre	sortir		voir		
travailler	prendre	venir		vouloir		

- Le professeur ne proposera pas forcément ces énoncés dans l'ordre alphabétique adopté ci-dessous :

1 - Ma cousine ne veut pas aller au cinéma avec moi.
2 - Oudi est malade mais il peut s'asseoir dans son lit.
3 - Mon train part, je ne peux pas attendre.
4 - Il est midi, Bineta va avoir faim.
5 - J'ai soif. Je peux boire quelque chose ?
6 - Bibi a un an ; il ne sait pas descendre l'escalier.
7 - Pierre va dire au revoir à ses parents.
8 - Monsieur ! Boko ne veut pas donner le ballon !
9 - Bakari veut écrire à Marième.
10 - Oumar sort sans veste ; il va être malade.
11 - Pierre ne veut pas faire son travail.
12 - Il est fatigué, il va finir demain.
13 - Les enfants ! Allez jouer dehors !
14 - Ma petite soeur ne sait pas lire.
15 - Pour son anniversaire, elle va mettre un beau boubou.
16 - Il fait très chaud : je vais mourir de soif.
17 - Oumar, j'ai chaud : va ouvrir la porte !
18 - Papa ! Est-ce que je peux prendre les outils ?
19 - C'est très difficile, tu ne vas pas pouvoir.
20 - Au revoir, je vais me promener avec Paul.
21 - Elle veut sortir mais elle n'a pas la clé.
22 - Aujourd'hui, les enfants ne veulent pas travailler.
23 - L'oncle Doudou va venir de Dakar.
24 - Ta chemise ? Je ne sais pas ? Va voir dans l'armoire.
25 - C'est bientôt son anniversaire, elle va vouloir un gâteau.

(1) On peut également demander aux élèves de produire eux-mêmes des énoncés à partir d'expressions très rentables comme "je n'ai pas le temps de..." et "il est interdit de..." :


Ecoutez !
e
r
..ER
I
r
r
..RE
II
r
i r
a r
r
..IR
III
..IRE
IV
bonjour
..OIR
V
..OIRE
VI
..RE
VII

Contrôlez !

I ALLER

CE SONT LES VERBES LES PLUS NOMBREUX.
ATTENTION QUAND ON ENTEND ie

e ie	PAYER ESSAYER BALAYER
a ie	NETTOYER EMPLOYER TRAVAILLER
l ie	BRILLER HABILLER OUBLIER CRIER
u ie	MOUILLER
y ie	ENNUYER ESSUYER
n ie	BAIGNER

II ÊTRE

III SORTIR — IV DIRE

SORTIR	DIRE
PARTIR	LIRE
VENIR	RIRE
TENIR	SOURIRE
MOURIR	ÉCRIRE
COURIR	CONDUIRE
DORMIR	TRADUIRE
SENTIR	CONSTRUIRE
SERVIR	CUIRE
FUIR	SUFFIRE
BOUILLIR	
OUVRIR	
FINIR*	

* Il y a beaucoup de verbes comme FINIR.

V AVOIR — VI BOIRE

AVOIR	BOIRE
VOIR	CROIRE
SAVOIR	
DEVOIR	
RECEVOIR	
APERCEVOIR	
POUVOIR	
VOULOIR	
S'ASSEOIR	

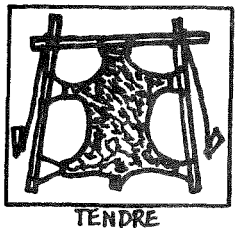
VII FAIRE

e r	FAIRE PLAIRE SE TAIRE TRAIRE
u r	CONCLURE EXCLURE
o r	CLORE

Contrôlez !

dr

ãdr



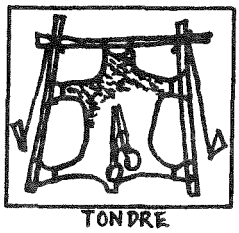
20 ... ENDRE

VENDRE
ATTENDRE
ENTENDRE
DESCENDRE
PRENDRE
APPRENDRE
COMPRENDRE

21 ...ANDRE

RÉPANDRE

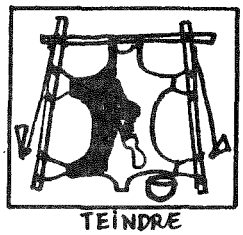
ɔ̃dr



22 ... ONDRE

FONDRE
PONDRE

ɛ̃dr



23 ...EINDRE

PEINDRE
ATTEINDRE

24 ...AINDRE

CRAINDRE

25 ... OINDRE

JOINDRE

udr

26 ... OUDRE

COUDRE
MOUDRE

rdr

27 ... RDRE

PERDRE
MORDRE
TORDRE

tr

ɛtr

28 ÊTRE

ÊTRE

29 ..ETTRE

METTRE

30 .. AÎTRE

PARAÎTRE
CONNAÎTRE

atr

31 .. ATTRE

BATTRE

32 .. OÎTRE

CROÎTRE

vr

33 ... IVRE

VIVRE
SUIVRE

kr

34 ...AINCRE

VAINCRE

pr

35 ...OMPRE

ROMPRE

ECRIVEZ L'INFINITIF À SA PLACE !

+	INFINITIF	À À NE PAS + INF.	DE DE NE PAS + INF.
VERBE	J'aime jouer.	Ille commence à jouer.	Il essaie de jouer.
ADJECTIF		c'est facile à faire.	c'est facile de jouer.
NOM		Attention à ne pas tomber!	Il a le temps de jouer.
POUR POUR NE PAS SANS	Elle apporte un ballon pour jouer.		
AVANT			Avant de manger.
APRÈS	Après avoir mangé.		
ALLER (futur)	Je vais manger.		
VENIR (passé)			Je viens de manger.
DIRE DEMANDER			Je te demande de manger.
INFINITIF SEUL →	Ne pas fumer.	À suivre.	

B - Travail sur les constructions

Quand le professeur aura pratiqué le classement pendant 5 ou 6 séances, il pourra commencer à signaler les types de construction en demandant, par exemple, d'écrire le numéro de l'énoncé ou l'infinitif correspondant dans la grille présentée ci-contre.

Elle sera complétée au fur et à mesure des acquisitions et le professeur proposera d'autres énoncés en conséquence, comme dans cet exemple proposé à titre indicatif :

1) Je veux jouer
2) Aide-moi à porter la valise
3) C'est facile à faire
4) Il n'a pas le temps de venir
5) Elle prend le train pour Dakar
6) J'ai un exercice à finir
7) Ne pas fumer

	infinitif	à + inf.	de + inf.
VERBE	1	2	
ADJECTIF		3	
NOM			4
POUR	5		
AVOIR..A.		6	
NE PAS...	7		

Enoncés possibles pour faire apparaître la diversité des constructions. A ce stade, l'élève doit pouvoir comprendre l'énoncé et repérer la construction, même si elle n'est pas dans le livre.

verbe + inf.

1) Miriam veut acheter des galettes.
2) Pierre travaille, il ne peut pas lire son journal.
3) Allez jouer les enfants !
4) Il ne peut pas boire son café : il est très chaud.
5) Je ne sais pas dire ce mot en français.
6) Demain, c'est l'anniversaire de ma soeur : elle ne veut pas être malade.

verbe + à + inf.

7) Bakari aide sa mère à faire un gâteau (1)

---

(1) On fera remarquer la place éventuelle du complément pour des verbes comme "Regarder quelqu'un jouer...", "aider quelqu'un à..."

	8) Regardez le chat : il se prépare à ouvrir à porte.
	9) Il est 8 h moins 10, les élèves commencent à arriver à l'école.
	10) Oumar n'a pas de veste, il commence à avoir froid.
verbe + de + inf.	11) Dépêchez-vous de rentrer, la banque ferme dans 5 minutes.
	12) Je finis de lire cette page et je viens avec vous.
adjectif + à + inf.	13) Les petits hôtels pas chers ne sont pas faciles à trouver.
	14) Cet exercice n'est pas facile à faire.
	15) La nuit, les moustiques sont difficiles à voir.
adjectif + de + inf.	16) Les enfants sont fatigués de jouer.
	17) Il est très important de faire cet exercice.
nom + à + inf.	18) Attention à ne pas tomber dans la rivière (2)
nom + de + inf.	19) M. Digo n'a pas besoin de prendre l'autocar, il a une auto.
	20) Pierre travaille beaucoup, il n'a pas le temps de voir ses amis.
Pour + inf.	21) Pour aller à la gare, vous traversez le pont.
	22) Il prend un taxi pour ne pas arriver en retard. (2)

Jean-Louis MALANDAIN

(2) On fera remarquer la forme particulière de la négation lorsqu'elle porte sur l'infinitif : "Attention à ne pas...", "pour ne pas"

REAGIR A UNE INFORMATION

REAGIR A UNE INFORMATION

Assez souvent, un élève qui reçoit une information en langue étrangère n'a pas immédiatement à sa disposition les éléments linguistiques qui permettent de manifester une réaction "spontanée", comme il pourrait le faire dans sa langue.

Pour favoriser ce réflexe qui peut marquer l'intérêt, la contrariété ou une attitude plus neutre d'attente, nous proposons une sorte de jeu qui consiste à utiliser certaines des acquisitions antérieures pour réagir à des énoncés que proposera le professeur.

Pour cela, l'élève a à sa disposition une grille (multigraphiée, affichée en classe sur une grande feuille ou recopiée sur le cahier) où apparaissent des expressions déjà connues des élèves ou faciles à comprendre grâce à des éléments déjà rencontrés.

Cette activité constitue une simple initiation (1) à l'expressivité et

---

(1) Dans les échanges spontanés en langue maternelle, on constate, bien sûr, une complexité plus grande puisque la justesse de la réaction répond à des paramètres divers tels que la modalité de l'énoncé (certain, non-certain...) la relation avec l'interlocuteur, le registre de langue et le contenu de l'information.

à l'argumentation ; il arrive en effet assez souvent que des éléments linguistiques soient mis en valeur et détournés de leur sens premier par l'intonation et le contexte ; le professeur trouvera d'ailleurs en annexe une liste des mots et expressions qui peuvent prendre une valeur particulière dans une discussion ou un débat, avec souvent une nuance familière ; le professeur choisira ou non de les introduire dans la classe en fonction des besoins de la communication et en tenant compte des normes imposées aux différents examens officiels.

A cet égard, il convient de signaler que ce qui est parfaitement naturel dans une conversation courante peut être perçu comme trop familier dans un entretien officiel et "sérieux". A cette occasion, le professeur rappellera aux élèves le problème des différents registres d'une même langue en s'appuyant sur des exemples tirés de leur langue maternelle. On signalera également l'ambiguité qu'il y a à employer des expressions très familières dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas parfaitement puisqu'on donne une idée fausse de sa compétence réelle, ce qui peut réserver de mauvaises surprises.

Mise en place du jeu

A) Pour faciliter le repérage du type de réaction possible à une information quelconque (réaction positive, négative ou neutre), on répartira la classe en trois équipes dont le rôle sera fixé par le professeur et expliqué dans la langue maternelle :

1) + ceux qui sont toujours d'accord, les optimistes, contents, émerveillés,
2) - ceux qui sont toujours en désaccord, les pessimistes, critiques ou "négativistes"
3) Ø ceux qui sont neutres, ni pour, ni contre, exprimant une certaine passivité polie ou hésitation, à la limite du "oui" ou du "non".

Bien sûr, il conviendra de faire varier ces rôles : il s'agit d'un jeu momentané qui ne doit entraîner aucun jugement de valeur, même s'il arrive qu'on s'amuse de certaines coïncidences.

B) Quand les équipes sont ainsi constituées, le professeur propose, au hasard, les énoncés de la liste présentée ci-après. Il peut évidemment en choisir d'autres plus en rapport avec les préoccupations des élèves et les événements récents de la classe.

C) Chaque équipe doit alors choisir une expression dans la grille conformément au rôle qui lui a été attribué. Les énoncés sont donc proposés trois fois (avec la même intonation), le professeur marquant par un signe à quelle équipe il s'adresse. A l'intérieur de l'équipe on peut fixer un tour de

rôle pour savoir qui prend la parole ; on peut convenir qu'il n'est pas permis de donner deux fois la même réponse.

L'équipe dont un membre a proposé une réaction "non conforme" au rôle dévolu perd un point.

Quand on arrête le jeu (après 5 à 10 minutes), l'équipe gagnante est celle qui a perdu le moins de points.

Liste des énoncés à proposer oralement aux élèves

(ces exemples sont donnés à titre indicatif ; il peut être plus motivant d'en proposer d'autres plus en rapport avec la vie de la classe et les acquisitions des élèves)

1 - La terre est ronde.
2 - Il y a beaucoup de monde dans l'autocar.
3 - Il est 7 heures 1/2, maintenant.
4 - Tu n'as pas le temps de manger.
5 - Le patron n'est pas très aimable.
6 - Aujourd'hui, la classe commence à 9 heures.
7 - Vous pouvez aller en classe.
8 - Pierre n'a jamais peur.
9 - Ce livre est cher, il coûte 50 francs.
10 - Attention la valise va tomber !
11 - Ne restez pas dans la chambre !
12 - Attention, c'est dangereux.
13 - Attendez dans la rue !
14 - Excusez-moi, je suis fatigué aujourd'hui.
15 - N'aie pas peur !
16 - Apportez une chaise, s'il vous plaît.
17 - Ouvrez cette fenêtre.
18 - Aujourd'hui, c'est mon anniversaire.
19 - Voilà un joli cadeau.
20 - Vous n'avez pas d'argent.
21 - Ma soeur est malade.
22 - Mon cousin travaille dans une banque.
23 - Voilà Miriam et une amie.
24 - Je vais au cinéma à 5 heures.
25 - Je n'aime pas le café.
26 - La rivière n'est pas très loin de la gare.

27 - Vous prenez l'autocar devant le lycée.

28 - C'est un garçon timide.

29 - Demain il n'y a pas d'école.

30 - Les enfants jouent au ballon.

Tableau à proposer aux élèves (1)

(les réactions sont classées en 3 colonnes)

	Réaction positive, satisfaite	Réaction neutre, d'attente	Réaction négative, critique
1	Bon, d'accord !	Oh ! tu sais !	Ça, alors !
2	Tant mieux !	Tu trouves ? Vous trouvez ?	Non ! mais, quelle idée !
3	Je préfère ça.	Oh ! Après tout...	Ah ! Surtout pas !
4	Mais, bien sûr !	Pourquoi pas !	Mais pas du tout !
5	Moi, toujours !	Euh ! oui, tout à l'heure.	Ah ! C'est quelque chose ! !!
6	Oh ! oui, Encore !	Ah, oui !	Encore !!
7	Si, si !	Oui, mais voilà	Ah ! non ! Rien à faire !
8	Très bien !	Euh ! Comment ?	Ah ça ! Jamais !
9	Oui, tout de suite.	Vraiment ?	Non, merci ! Vraiment pas !
10	Extraordinaire !	Oui, et alors ?	Pas pour le moment !
11	Mais c'est vrai !	C'est vrai !	Ce n'est pas vrai !

(1) Pour la nécessité de l'initiation, les limites entre accord, désaccord et neutralité sont volontairement tranchées ; dans la réalité les positions sont plus nuancées et il faudra le rappeler aux élèves.

Grille à proposer aux élèves

quand les repérages sont bien en place (1)

	A	B	C
1	Oh ! Tu sais !	Bon d'accord !	Ça, alors !
2	(Non ! mais) Quelle idée !	Tu trouves ? (vous trouvez ?)	Tant mieux.
3	Je préfère ça	Ah ! surtout pas !	Oh ! Après tout !
4	Pourquoi pas !	Mais, bien sûr !	Mais pas du tout !
5	Ah ! c'est quelque chose!	Euh ! Oui, tout à l'heure	Moi, toujours !
6	Oh oui ! Encore !	Encore !!	Ah ! Oui !
7	Oui, mais voilà ...	Si, si !	Ah! Non! Rien à faire
8	Ah, ça ! Jamais !	Euh ! Comment ?	Très bien !
9	Oui, tout de suite.	Non, merci, vraiment pas !	Vraiment !
10	Oui, et alors ?	extraordinaire !	Pas pour le moment
11	Ce n'est pas vrai !	C'est vrai ?	Mais c'est vrai !

(1) Ce tableau reprend les mêmes répliques présentées précédemment mais en désordre. Elles sont cependant disposées selon une certaine régularité qui apparaît dans la grille ci-contre :
réactions positives (+)
réaction négatives (-)
réactions neutres (ø)
Lorsque les élèves auront repéré cette organisation, on pourra abandonner cette grille pour en constituer une nouvelle à partir de la liste donnée en annexe.

	A	B	C
1	ø	+	-
2	-	ø	+
3	+	-	ø
4	ø	+	-
5	-	ø	+
6	+	-	ø
7	ø	+	-
8	-	ø	+
9	+	-	ø
10	ø	+	-
11	-	ø	+

Annexe : Matériel potentiellement expressif et argumentatif apparaissant communément dans les méthodes de niveau 1

Le plus souvent les mots sont employés dans leur sens premier ; les possibilités d'extension dans le registre de l'oral familier sont suggérées dans les parenthèses. Le sens et l'emploi de ces expressions apparaîtront d'autant plus clairement qu'on pourra donner aux élèves des équivalences (et non des traductions) dans des situations de communication et dans une langue habituellement pratiquée par les élèves.

Si le professeur pense utile d'introduire ces éléments (cf. problématique posée dans l'introduction), il conviendra d'ouvrir les perspectives en faisant référence à la langue maternelle ou à une langue étrangère déjà pratiquée couramment. Les mêmes phénomènes de dérive de sens quand on change de registre existent dans toutes les langues et les élèves les connaissent implicitement il se trouve, cependant, que les nécessités d'un apprentissage progressif et le manque de contacts avec des locuteurs étrangers cachent ces réalités aux élèves et font de la classe de langue un territoire en quelque sorte "aseptisé", protégé de l'infinie variété des productions langagières.

Bien sûr, seul le professeur est juge de ce qui peut ou non perturber les élèves : c'est une barrière à ne pas franchir mais on voit bien que la liste proposée n'est qu'une base permettant des utilisations très diversifiées.

Jean-Louis MALANDAIN

Liste alphabétique

d'abord
(d'abord, je ne suis pas malade!)
d'accord
à côté de
(à côté de ça...)
affaire
(ce n'est pas mon affaire !)
(quelle affaire !)
ah !
aïe !
air
(ça n'a pas l'air mal)
aller
(ça ne va pas !)
alors
(ça alors !)
(alors là !)
(et alors !)
apercevoir
(on s'aperçoit que)
après
(et après !)
s'arrêter
(ça s'arrête là)
arrive
(je n'arrive pas à ...)
assez
(j'en ai assez !)
attention
au fond
(au fond, il a bien fait !)
au moins
(tu n'es pas malade au moins)

avant
barbe
(la barbe !)
= ce n'est vraiment pas amusant.
beau
(c'est pas beau !)
bête
(c'est pas bête, ça !)
bien sûr
bientôt
bon !
bravo !
chance
(pas de chance !)
chanter
(qu'est-ce que tu me chantes là ?)
= je ne te crois pas beaucoup !
chapeau
(chapeau !)
chose
(de deux choses l'une...)
comment
(comment, ça ?)
contre
(je suis contre !)
= je ne suis pas d'accord !
court
(un peu court !)
= il faut faire plus
curieux
(c'est curieux)
déjà

dire
(dis ! dites !)
donc
(dites donc)
écoute
(Ah ! Ecoute !)
eh bien !
eh oui !
encore
(encore !)
ensuite
euh !
extraordinaire
exemple
(ça par exemple !)
facile
(pas facile)
(c'est facile à dire !)
facilement
froid
(ça jette un froid !)
= ça met les gens mal à l'aise
gai
(ce n'est pas très gai, tout ça!)
gens
(oh, les gens, tu sais !)
gros
(c'est un peu gros, cette histoire!)
hé ! hé !
heureusement
histoire
(faire des histoires)
(faire toute une histoire)
= se fâcher
ho !
ici
idée
(il y a de l'idée !)
= c'est une idée intéressante
important
intéressant
jamais
joli
(Eh bien ! c'est du joli !)
= ce n'est pas bien d'avoir fait cela!
jour
(c'est le jour et la nuit !)
jusqu'à
(jusque là, je suis d'accord ...)
justement
là
(alors là!)
maintenant
malheureusement
mauvais
(pas mauvais)
méchant
(oh ! ce n'est pas méchant !)
merci
(merci pour lui !)
= ce n'est pas gentil pour lui.
minute
(oh ! là ! minute !)
moment
(un moment, s'il vous plaît !)
mot
(un mot encore ...) (pas un mot !)
naturellement !
n'est-ce pas
non
oh !
ouf !
oui
parce que
(parce que quoi ?)
pardon
(oh, pardon !)
(ah, pardon !)
parler
(tu parles !)
penser
(tu penses !)
peu, un peu
peut-être

point

(un point important)

(un point c'est tout!)

= je n'ai rien à ajouter.

poli

(soyez poli !)

pourquoi

(pourquoi pas !)

préférer

(je préfère ça !)

quelque chose

(c'est quelque chose !)

= c'est exagéré.

reculer

regarder

(regardez-moi ça !)

= ça ne va pas réussir

rester

(en rester là)

retarder

(tu retardes !)

= on en a déjà parlé

rire

(tu me fais rire !)

rôle

(il a le beau rôle)

sans doute

savoir

(oh ! tu sais !)

(va savoir !) = c'est peut-être vrai

seulement voilà

s'il te/vous plaît

stupide

sûr

(ce n'est pas sûr !)

(bien sûr !)

surtout

(surtout pas !)

tant mieux

tant pis

tenir

(tiens, tiens !)

= c'est étonnant

(j'y tiens !)

(je n'y tiens pas !)

terrible

tête

(ça va pas la tête!)

familier = c'est stupide !

tu es stupide !

tomber

(ça tombe bien !)

= c'est très bien

tonnerre

(c'est du tonnerre !)

= formidable !

tourner

(cà ne tourne pas rond)

= ça ne va pas.

tranquille

travail

(quel travail !)

(regardez-moi ce travail !)

= ce n'est pas bien fait

trop

(c'est trop)

(trop, c'est trop !)

trouver

(tu trouves ?)

= tu crois ?

vieux

(mon vieux !)

vite

(c'est vite dit !)

voilà

(eh ! bien ! voilà ...)

voir

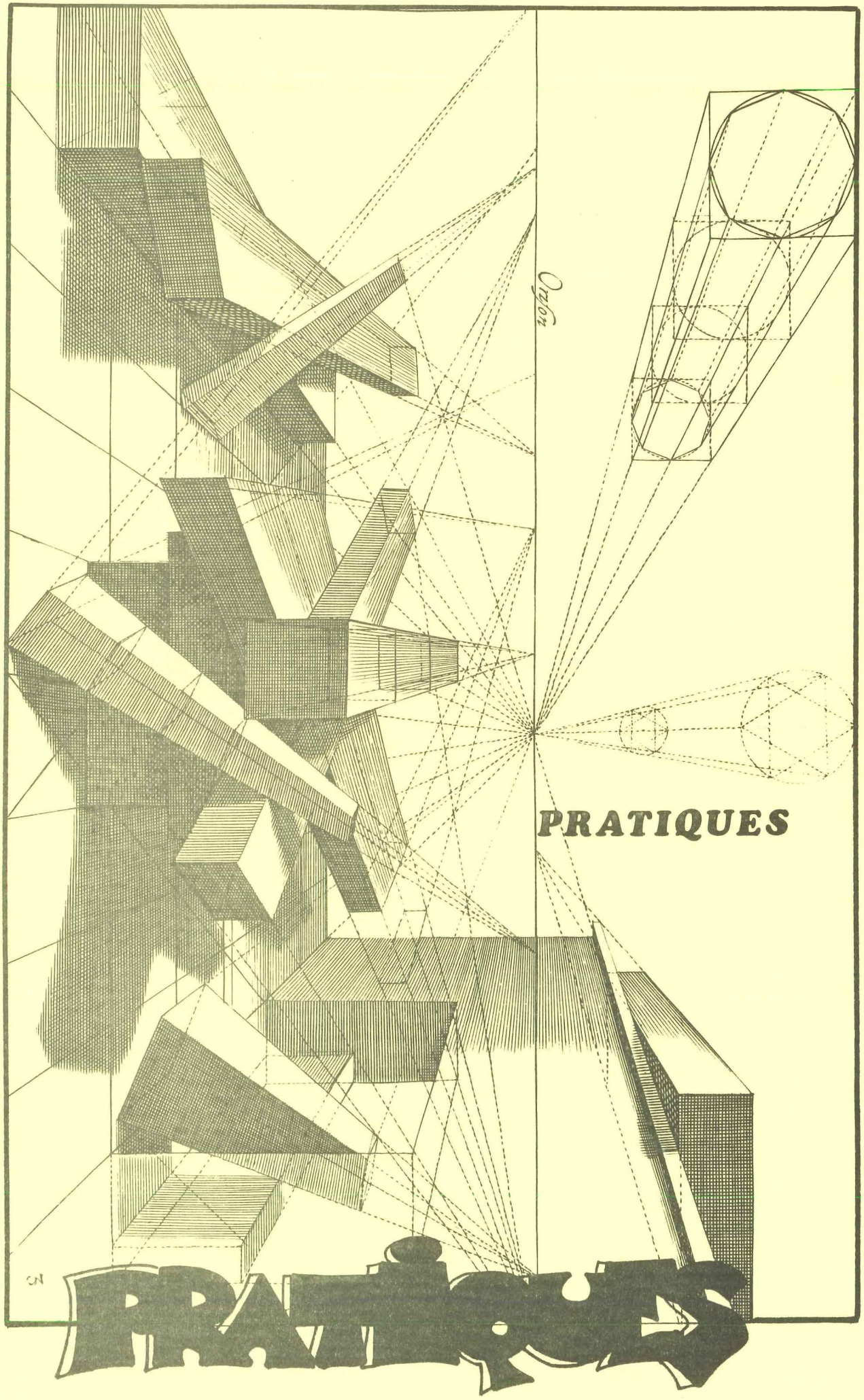
(c'est à voir !)

= je n'en suis pas sûr

voyons !

vraiment

(vraiment pas!)


Orion
PRATIQUES
PRATIQUES

l'espace classe

"L'ESPACE-CLASSE"

Cet article reprend et voudrait compléter une réflexion entamée l'année dernière sur les relations entre l'espace scolaire et la pédagogie.

Il est lié à un certain nombre de publications antérieures, en particulier :

La classe ; mises en scène	:	Fichier du groupe espace B.E.L.C. Stage de Conseillers Pédagogiques 1980
Espace	:	Anthobelc 3 Spécial Stages Tomes 1 et 2
A comme... aménager l'espace	:	Fiche A comme, F.D.M. n° 159

∴

Nous percevons souvent la classe comme une coquille protectrice. En effet, une fois la porte fermée, cet espace devient un monde à part dans lequel va s'établir une situation de communication très particulière. Suivant la nature des échanges qui s'y dérouleront, la classe se transformera, soit en un îlot relationnel privilégié, à l'abri des "oreilles extérieures" (mais les murs ont aussi des oreilles"), soit en un espace clos où peut s'exercer sans entraves l'autorité du "maître".

Si les élèves n'acceptent pas le jeu scolaire, alors, cet espace va vite se transformer en étouffoir, en véritable cellule dans laquelle tout le poids de l'institution pourra s'exercer. Leur seul recours sera alors de se réfugier dans l'imaginaire, d'abattre les faibles cloisons environnantes pour partir loin, loin...

Parce que l'actualité méthodologique parle de plus en plus d'analyse de besoins, d'approches communicatives, il ne faut pas négliger les contraintes spatiales qui interviennent fortement dans la situation de communication scolaire.

Même si aucune instruction officielle ne réglemente la disposition du mobilier scolaire dans les classes, nos résistances pour modifier ce décor trop familier sont nombreuses.

Notre immobilisme s'appuiera sur des arguments du genre :

- aucune classe ne m'est attribuée, je ne fais que passer dans une salle anonyme !
- que faire avec 40 élèves dans une classe aussi banale ?
- je n'ai pas le temps de modifier cet espace !
- quelles seront les réactions des collègues, de l'administration et même du personnel de service ?

Bref, nous établissons nous-mêmes nos propres barrières (classique phénomène d'autocensure).

Pourtant, nous le ressentons tous, nos élèves comme nous-mêmes aimerions que tout cela bouge.

Certains signes traduisent bien dans la classe cette volonté de mouvement.

Il nous arrive heureusement de quitter notre bureau-rempart, cet espace réservé, pour nous déplacer vers notre public. Pourtant, alors que nous recherchons le contact, nous arpentons la classe à contre sens, en partant vers le fond !

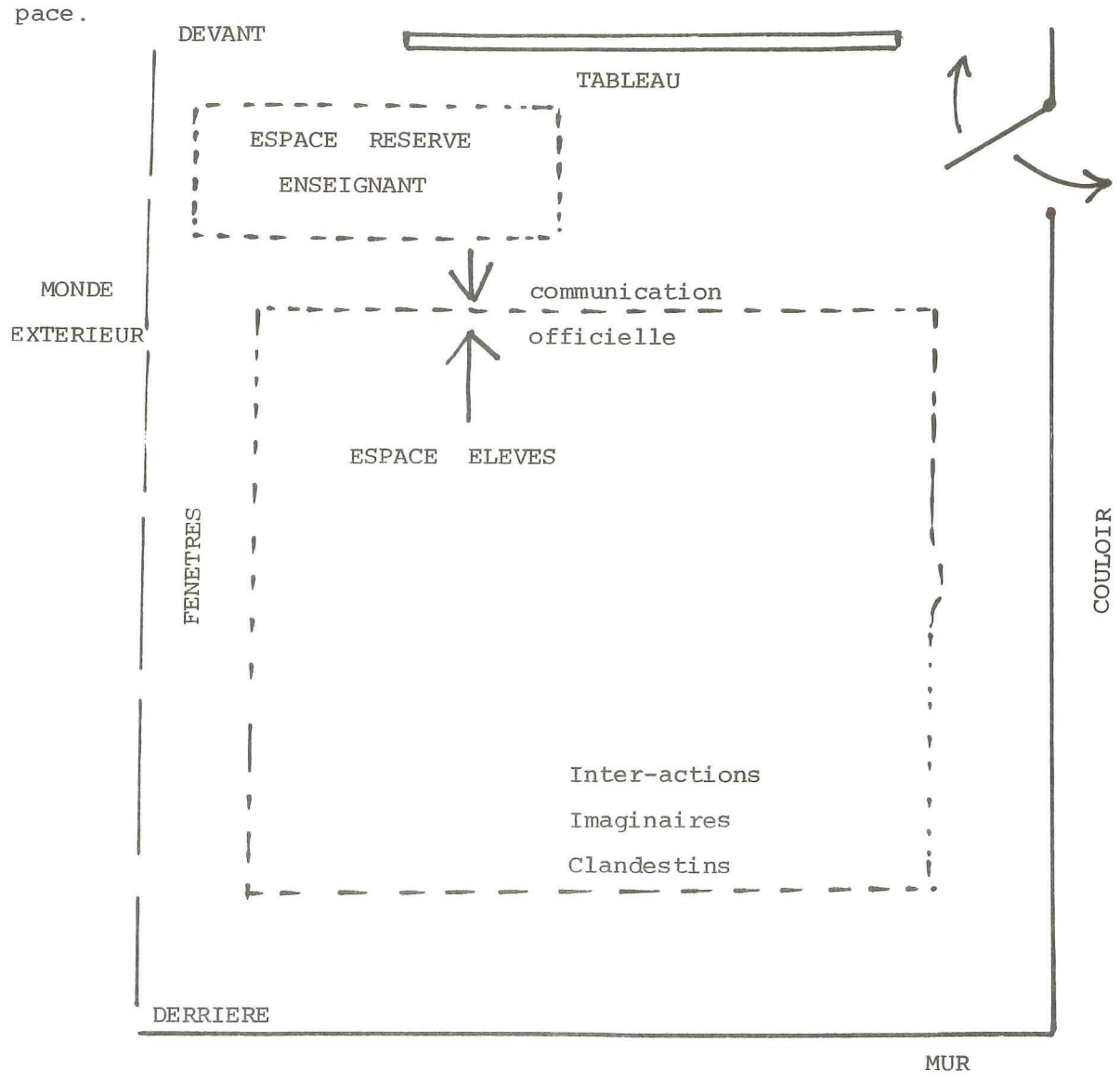
Nos élèves souhaitent également se déplacer, bouger vraiment, pas simplement se balancer tristement sur leurs chaises. La preuve : il suffit d'avoir le

dos tourné pour que souvent certains se lèvent. Quand retentit la sonnerie annonçant la fin du cours, combien se précipitent vers la sortie !

Cette volonté commune de mouvement peut être à la base de notre réflexion.

Essayons, à partir des éléments mobiles du décor, de profiter de la créativité induite par ce mouvement.

Examinons le plan d'une classe habituelle et les points forts de cet espace.



On pourrait rajouter à ce schéma tous les parcours possibles (ou impossibles !)

Tout cela bouge, même si le statique semble l'emporter !!

Il suffira de quelques détournements, de laisser libre cours à la créativité de chacun pour s'ouvrir sur l'échange, la communication retrouvée.

Posons-nous tour à tour, pour chaque élément mobile, ces deux questions :

- EST-CE QU'ON PEUT SE PASSER DE .... ?
- QU'EST-CE QU'ON PEUT BIEN FAIRE AVEC .... ?

LA PORTE

Ouverture qui modifie l'idée du dedans et du dehors, dépendante également de l'espace-temps.

Peut-on s'en passer ?... Ouverte, fin du lieu clos, l'extérieur s'ouvre sur la classe ; avec cet aspect de surveillance du couloir.

Qu'est-ce qui pourrait bien arriver par cette porte ?

Donnons-lui une ouverture sur un autre monde, derrière, ce n'est plus l'école mais autre chose, quoi ?

Les murs

Oublions-les.

Ecoutons le silence. Chacun s'isole, bien à l'aise.

Ecoute des bruits environnants. Les énoncer.

Passons au rêve éveillé dirigé (RED)

Nous partons, loin. Dans un pays chaud. En Afrique. Dans quel pays ? Où sommes-nous ? Que voyez-vous ?...

Ces frontières topologiques oubliées, tout, entre le permis et l'interdit, le sûr et l'incertain, est possible.

Que faire avec ?

Exerçons-y nos pouvoirs esthétiques, soit en y développant l'affichage, soit en les utilisant comme surface de rangement. Toute activité d'emprise sur cette coquille développera l'expression, l'évasion et la personnalisation de classes souvent trop neutres.

LES FENETRES

Marquent le rapport de la classe avec le monde extérieur. Elles témoignent de l'ambiguité du monde scolaire, à savoir, que ce monde clos doit permettre aux élèves de mieux appréhender l'extérieur. Or, ils devraient apprendre à maîtriser le monde en s'en détournant puisque ces ouvertures n'ont en fait comme fonction que d'apporter la lumière.

Pourtant elles sont une tentation permanente.

Ne pas s'en passer mais les utiliser.

- Support de dialogue, que voyez-vous dehors ?
- support à l'imaginaire : imaginez ce qui peut bien se passer dehors.

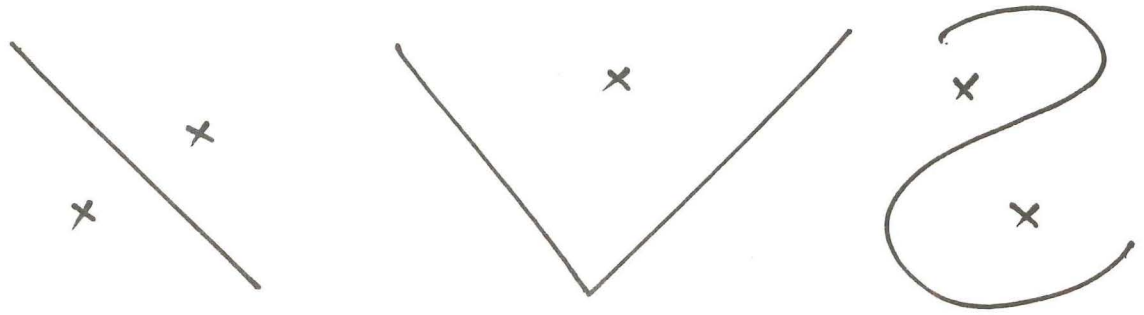
Les tables. Les chaises

Finis, les lourds pupitres et les bancs. Enfin du matériel très mobile, indispensable pour tout faire...

On peut les empiler, les coller l'une à l'autre. On peut monter dessus, passer dessous. Tous les niveaux sont alors permis.

Indispensables en simulation ou en jeux de rôles, elles deviendront voiture, compartiment de chemin de fer, cage d'ascenseur...

Elles peuvent multiplier les assemblages géométriques, permettre des tracés et des parcours différents, organiser autrement l'espace.



On peut aussi faire parler les tables. Il suffira alors simplement de déchiffrer et d'organiser tous les graffiti et les messages qui les recouvrent.

S'en passer ? Pourquoi pas et retrouver alors le plancher ...

Du sol au plafond.

Le plancher pourrait être mieux utilisé. De nombreux exercices au sol peuvent permettre une certaine libération du corps et de la parole.

Quand c'est possible, on dessinera à la craie sur le plancher (la craie s'efface bien). Y faire un plan, village, ville, carte, des exercices sur la topologie : se repérer, donner un renseignement, suivre un itinéraire, jeux de piste... Le plafond, lui, semble inaccessible. Pourtant, avant, on décorait les plafonds. Alors pourquoi ne pas l'animer ?

- en s'en servant comme écran
- pour l'affichage en hauteur : les difficultés orthographiques au plafond !

Les coins

Alors que dans tous les locaux, les gens occupent très volontiers les coins, le coin classe semble l'espace-sanction. Pourtant, plusieurs utilisations sont possibles :

- jeu des messages criés : but : forcer les élèves timides à parler plus fort en criant le message d'un coin à l'autre.

- jeu des ambassadeurs : un animateur au centre. 4 groupes dans chaque coin de la salle. L'ambassadeur de chaque groupe reçoit de l'animateur un mot à mimer à son groupe. Le premier groupe qui retrouve tous les mots proposés sera le vainqueur.

On peut également utiliser l'un des coins pour une activité permanente :

- un coin lecture : une grande malle avec des livres, des journaux, des revues, un coin affichage : lecture plaisir - lecture détente.

- un coin fichiers : dictionnaires, ouvrages de référence, documentation...

- un coin images : on y installe une banque d'images par thème .

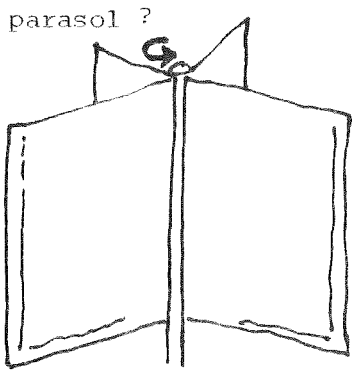
-un coin son : un magnétophone + une boîte de dérivation et 6 casques bon marché font un mini laboratoire de langues et permettent l'écoute, à plusieurs, d'un même document, sans déranger la classe.

Alors le professeur n'est plus dans son coin, il est au centre.

Le tableau

Médiateur éphémère entre la fugacité de la parole et la permanence de l'écrit.

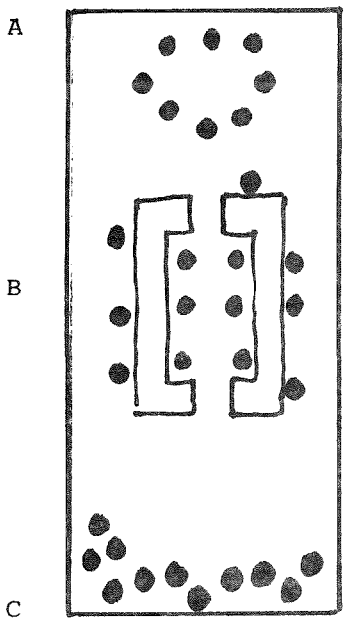
Pourquoi ne pas en proposer ou en fabriquer d'autres types avec un squelette de parasol ?



- Tableau sur axe pivotant
- Tableau tringle d'accrochage
- Tableau fichier auto-correctif

Au lieu de partir des objets du décor scolaire, nous pouvons également proposer d'autres schémas d'organisation de l'ensemble.

Par exemple :



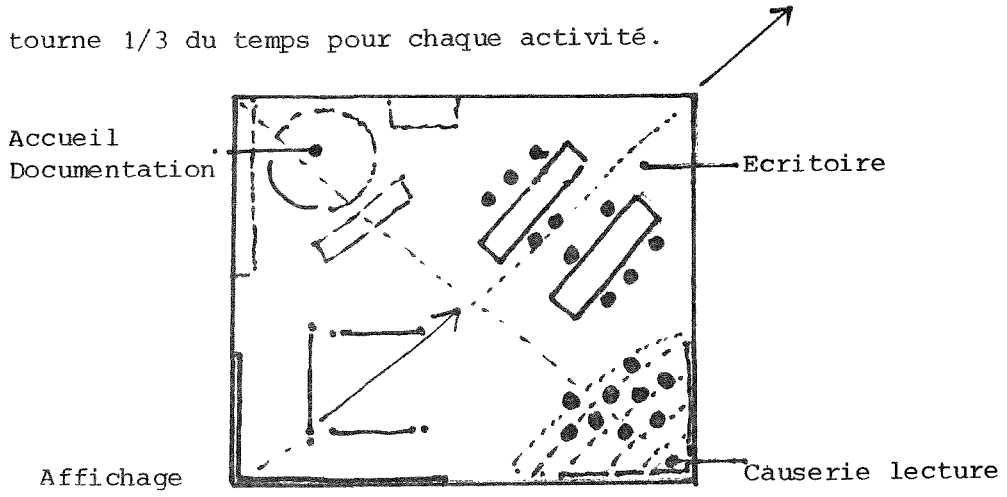
3 fonctions différentes pour chacun des 3 groupes

Groupe A : causerie - lecture

Groupe B : écritoire

Groupe C : debout. Face à l'affichage des murs

La classe tourne 1/3 du temps pour chaque activité.



Pourquoi ne pas jouer sur les coins, les diagonales... ?

Pourquoi ne pas construire SA classe, puisque ce besoin de possession existe. La construire et l'organiser en faisant appel aux élèves qui en sont, de plein droit, les "co-locataires".

C'est en effet pour les modifications et l'aménagement de l'espace que chacun exprime le mieux sa créativité.

Retrouver l'étrangeté en cassant un décor souvent trop familier,ce n'est plus seulement aménager l'espace scolaire ... c'est peut être commencer à l'habiter.

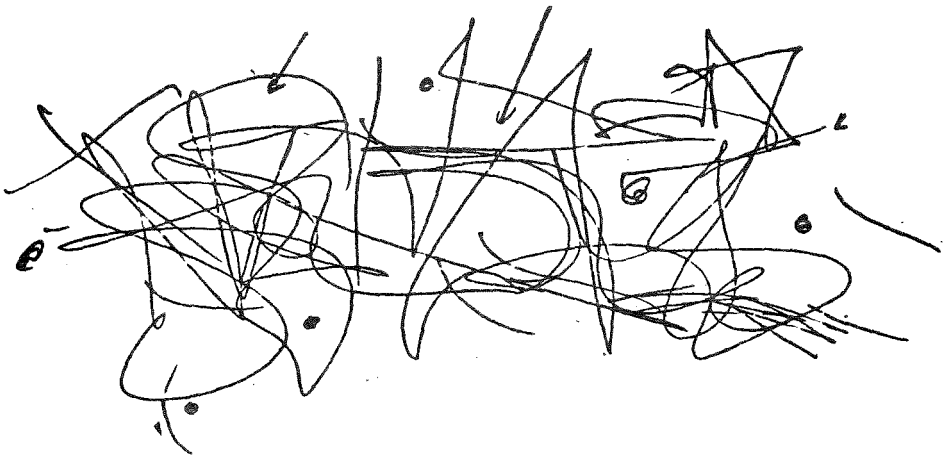
Jean-Marc CARE
Gérard LINKS

156

Créa Com

l'aléographie

C . ESTRADE



Brochure multigraphiée

B.E.L.C. 1981, 60 pages

15.00 FF

Distinguer la figure du fond, la démasquer, ramener au premier plan le réel enfoui : le lecteur privilégie des représentations en fonction de ses désirs ; il puise dans sa connaissance d'un réel visible, il se soumet à ses contraintes socio-culturelles, bref, il identifie personnages, objets, situations et interprète leurs rapports. En réalité plus que des images, ce sont des mots qui surgissent des labyrinthes. La mise en formes de l'Aléographe relève du discours. L'image de l'Aléographe est ce qu'on en dit.

SCOLARISATION, ANIMATION ET IDENTITE CULTURELLE DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS (III)
RECHERCHE ACTION FORMATION A L'ECOLE PARMENTIER DE PUTEAUX.

~ SYNTHÈSE ET RÉSULTAT DE L'EXPÉRIENCE ~

I - OBJECTIFS

1) Objectifs du projet
2) Situation du projet dans le contexte général de l'enseignement adapté aux enfants de travailleurs migrants
3) Situation du projet dans le contexte de la formation des maîtres.

II - METHODES

III - RESULTATS

1) Evaluation au niveau des enfants
2) Requis et limites de l'action

(septembre 1980)

x Expérience pilote financée avec l'aide du Fonds social Européen. Les points de vue exprimés n'engagent pas les Services de la Commission.

I - OBJECTIFS DE L'ACTION

1 - Objectifs spécifiques

L'ensemble des activités prévues dans le cadre de cette action visaient à intervenir à quatre niveaux ; à chaque niveau, les objectifs étaient les suivants :

a) au niveau des enfants :

- valoriser la culture d'origine ; renforcer les liens qui unissent les enfants de travailleurs immigrés à leur langue et à leur culture dans le cadre scolaire ;
- intervenir sur les échecs scolaires des enfants par des activités qui visent à lever les blocages des enfants face aux apprentissages scolaires ;
- au travers de l'accueil fait aux différences culturelles dans le cadre de l'école, permettre l'accès à une compréhension mutuelle entre, d'une part, des enfants d'origine culturelle différente (Maghrébins, Portugais, Cambodgiens, Iraniens) et d'autre part entre enfants de travailleurs immigrés et enfants français ;
- créer un milieu éducatif en continuité avec la vie familiale et l'environnement social des enfants.

b) au niveau des maîtres :

- sensibiliser les enseignants aux problèmes de l'acculturation ;
- modifier leurs attitudes face aux difficultés scolaires des enfants ;
- sensibiliser les maîtres à une pédagogie qui s'appuie sur la réalité culturelle sous-jacente à des classes fréquentées par les enfants de travailleurs immigrés.

c) au niveau de l'école

- modifier la structure de la classe fermée sur elle-même par l'introduction d'ateliers.
- modifier la situation de l'adulte unique face au groupe d'enfants et le caractère morcelé et discontinu du vécu d'activités cloisonnées en assurant la présence conjointe des instituteurs et des animateurs à la fois dans les moments de classe et dans les moments d'animation,

- modifier l'aspect clos, généralement attaché aux lieux expérimentaux, en créant les conditions pour que l'ensemble de l'école puisse être touché, ou du moins interrogé par l'expérience, et notamment en institutionnalisant des réunions régulières, non hiérarchisées, de toutes les personnes concernées.

d) au niveau des familles et de la population du quartier :

- modifier les relations que les parents, travailleurs immigrés, entretiennent avec l'Ecole ;

- amener les parents à rechercher un contact avec l'Ecole, d'en mieux comprendre les structures de fonctionnement ;

- créer dans les écoles des lieux de rencontre pour les instances concernées par les problèmes que pose, au niveau du quartier, une population immigrée importante : personnel de l'hôpital de jour, psychologue scolaire, assistante sociale, associations diverses.

2) Situation du projet dans le contexte général de l'enseignement adapté aux enfants migrants

Les systèmes de l'enseignement adapté aux enfants migrants, actuellement en place consistent en deux types de structures spécialisées destinées à accueillir les enfants non francophones, récemment immigrés, dits "Primo-arrivants"

- Les classes d'initiation, définies et réglementées par la Circulaire du 25 septembre 1973 doivent accueillir les enfants de 12 à 14 ans. Les modalités de leur mise en place et de leur fonctionnement sont laissées à l'initiative des chefs des établissements primaires ou secondaires dans lesquels elles s'imposent.

Les principaux objectifs visés par la mise en place de ces structures d'accueil scolaire aux enfants migrants sont :

- Le recyclage des enfants dans le système scolaire normal. Il s'agit d'amener les élèves à atteindre le niveau des acquisitions scolaires lié à leur âge et en particulier, d'accéder à un niveau linguistique nécessaire pour suivre l'ensemble des apprentissages.

- L'insertion dans un système scolaire normal est visée au travers de l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en place dans ces structures. A plus long terme, c'est l'insertion sociale et professionnelle dans la société d'accueil qui est souhaitée pour la jeunesse migrante.
Dans ce contexte de l'enseignement adapté aux enfants migrants, les problèmes et les difficultés que rencontrent les élèves et les maîtres demeurent très importants.

- L'acquisition de la langue française, si elle est relativement accélérée pour les tout débutants (ceux qui viennent d'arriver en France), reste difficile au-delà de la première phase d'acquisition des rudiments linguistiques de base.

Les techniques d'enseignement sont empruntées aux techniques d'enseignement du français, langue étrangère, qui ne correspondent pas à la situation spécifique d'apprentissage dans l'immigration. En outre, au-delà de problèmes liés aux systèmes didactiques, les difficultés d'apprentissage viennent de l'existence de blocages chez des élèves qui vivent une situation de rupture et de "brouillage" des codes, des normes et des valeurs culturelles.

- L'objectif de recyclage des enfants migrants dans le système scolaire normal (primaire et secondaire) n'est pas toujours atteint de façon satisfaisante. Les problèmes de système scolaire sont dominants (problèmes d'âge et de niveau) et entraînent parfois l'échec au niveau de la scolarité (l'élève ayant atteint 16 ans et ne pouvant s'intégrer dans aucun système, compte-tenu de son niveau, doit entrer dans la vie active, sans aucune formation professionnelle). Quand l'objectif de recyclage est atteint (satisfaction à la norme d'âge et de niveau), il reste le problème des capacités d'adaptation des "Recycles" aux nouvelles structures, moins protégeantes de l'école primaire normale, ou du C.E.S. En effet, la question de la scolarisation des enfants migrants dépasse le cadre des structures de l'enseignement adapté.

- Enfin, la perturbation du comportement de nombreux enfants reste un problème dominant pour les enseignants ; communication difficile, socialisation limitée, manifestations de violence, manque de repères, etc...

L'enseignement des langues d'origine, intégré au temps scolaire, tente d'aborder la question de l'identité culturelle des enfants migrants, mais reste une activité d'apprentissage, séparée, faisant de la langue d'origine un objet d'étude et ne traite pas toujours en cela, le problème du rapport perturbé que les enfants entretiennent à l'égard de la langue et de la culture de leur pays d'origine.

Dans ce contexte, et compte-tenu d'une enquête préalable auprès des enseignants concernés, nous pensons le problème de l'adaptation de l'enseignement aux enfants migrants comme double : l'adaptation de l'enfant migrant à l'école française et l'adaptation de l'école française à l'enfant migrant. Nous centrons notre projet sur la question des conditions à remplir pour qu'une acquisition des savoirs scolaires s'effectue harmonieusement et efficacement sans ni se heurter à des perturbations de l'identité des enfants ni à des blocages, ni à en créer de nouveaux.

Ainsi nous opérons un déplacement de la direction de recherche au niveau des méthodes didactiques à une direction de recherche au niveau des techniques d'expression et des pratiques d'animation visant à la construction et/ou à la reconstruction des repères culturels propres à une situation d'enfance et d'adolescence dans l'immigration.

Notre intervention se situe dans le champ de la problématique de l'équilibre entre les processus d'acquisition et d'apprentissage (de la langue française et des autres savoirs scolaires) et les processus d'expression et de communication des réalités propres à l'enfant migrant.

Concrètement notre projet consiste en une action au niveau des enfants migrants (ateliers d'expression culturelle et interculturelle), au niveau du personnel enseignant (formation par la co-animation des ateliers, les séances de préparation et d'évaluation) et au niveau de l'institution scolaire (analyse des capacités d'accueil de ces structures et des possibilités de mise en place de nouveaux projets pédagogiques à caractère global et plus adaptés).

3 - Situation du projet dans le contexte de la formation des maîtres

Les possibilités de formation qui s'offrent actuellement aux maîtres ayant à assurer un enseignement auprès d'enfants migrants, sont, outre la formation d'instituteurs à l'école normale pour l'obtention du C.A.P. (certificat d'aptitude pédagogique) :

- un stage de 2 années de formation théorique et pratique spécialisée à l'enseignement à l'enfance inadaptée, option "handicapés sociaux". Cependant cette formation n'étant pas spécifiquement organisée autour des questions de la scolarisation des enfants migrants, les maîtres diplômés du C.A.E.I. ont bien souvent à trouver eux-mêmes les réponses aux problèmes qui se posent dans cette situation particulière.

- Les Ecoles Normales d'une part, et les C.E.F.I.S.E.M. (Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Travailleurs Migrants) organisent des stages (de 4 à 10 semaines) spécifiques pour l'enseignement des enfants non francophones)

Ces stages visent :

- d'une part à une formation des maîtres au niveau des techniques d'enseignement du français langue étrangère (en particulier pour les maîtres des classes d'initiation),

- d'autre part à une information et une sensibilisation au niveau de l'immigration (histoire, lois, problèmes sociaux, psychologiques...) et au niveau de la culture des pays d'origine des enfants.

La démarche de formation que nous introduisons dans notre projet rompt avec la pratique des stages d'informations. Elle s'articule autour de trois options de base :

a) La formation des maîtres sur leur lieu de travail

Notre projet met en place trois types de structures de travail avec les maîtres :

- la co-animation des ateliers d'expression culturelle et interculturelle (un enseignant et une animatrice)

- les séances hebdomadaires de préparation des ateliers et de leur évaluation.

- les réunions institutionnelles hebdomadaires (l'équipe d'animation intervenante, les instituteurs impliqués dans l'action, les professeurs des langues d'origine, la directrice de l'école) et les réunions mensuelles élargies à l'ensemble du personnel enseignant de l'école.

Le processus de formation qui s'engage dès lors est très différent de celui qui a lieu dans un stage où les praticiens déconnectés de leur pratique professionnelle et de leur lieu de travail, se heurtent toujours au problème de réinvestissement des connaissances et des informations qu'ils acquièrent dans ce lieu de formation, quand ils retournent sur leur lieu de travail.

Dans notre projet, l'intervention d'un groupe d'animateurs-chercheurs dans l'école, pendant une année, l'association et l'implication des maîtres à l'action, introduisent des modifications immédiates dans l'institution qui amènent les enseignants à partir de données concrètes, à reposer les problèmes d'une façon différente et à affectuer un travail de réflexion immédiatement réinvestissable, dans leur pratique pédagogique (exploitations pédagogiques d'éléments apparus dans les ateliers, modification des rapports à certains élèves en fonction d'une connaissance nouvelle de leur personnalité exprimée au cours d'activités différentes...)

D'autre part notre action vise à former les enseignants au travail en équipe, à poser les bases d'un fonctionnement d'une équipe pédagogique comme

lieu de formation mutuelle et collective. Par suite, notre intervention introduit l'élargissement de la notion de lieu de travail, de la classe à l'école et permet ainsi que les maîtres participent à l'élaboration d'un projet pédagogique plus global (à partir d'éléments constitués en commun sur leur propre terrain).

b) La constitution de savoirs sur les réalités de l'immigration au niveau du micro-culturel

Notre démarche vise à poser les conditions d'une élaboration de connaissances sur l'immigration, d'abord à partir de la situation concrète du réseau social et familial dans lequel évoluent les enfants qui fréquentent l'école, et ensuite de resituer ces savoirs dans le contexte d'une connaissance plus générale sur les cultures et les pays d'origine, l'histoire et l'évolution de l'immigration.

D'autre part, la réflexion sur la distance sociale et culturelle que les enseignants et les intervenants ont par rapport aux enfants et à leurs familles nous paraît être un travail important à effectuer pour appréhender clairement les mécanismes qui entrent en jeu dans un projet d'ouverture de l'école sur les réalités de l'immigration.

c) La circulation et le réinvestissement des expériences et des savoirs constitués au cours de l'intervention et de la recherche par le groupe intervenant et le personnel enseignant, dans d'autres lieux de formation déjà institués (stages Ecoles Normales et Stages C.E.F.I.S.E.M) et/ou à promouvoir (journées de rencontres pédagogiques, réunions institutionnelles d'enseignants et d'autres travailleurs sociaux).

Ainsi la production de matériel (bandes vidéo, rapports d'activités, textes d'enseignants et d'enfants...) constitue un premier élément d'un processus de formation en chaîne à partir de cette école particulière à d'autres écoles et d'autres lieux de formation.

II - METHODES

Elles ont consisté en la mise en place d'une démarche qui relève, sur le plan de la recherche, d'une problématique de la recherche-action. Le dispositif d'action et d'intervention, visait à une transformation de la réalité sociale, individuelle ou collective aux différents niveaux retenus en même temps qu'il constituait une recherche, c'est-à-dire une réflexion critique sur les matériaux construits et apparus dans le déroulement de l'action :

- au niveau des enfants

Mise en place d'un travail d'expression dans le cadre d'ateliers culturels (un atelier regroupait les enfants maghrébins, autour d'animations faites en langue maternelle par une animatrice algérienne, 1 atelier regroupait les enfants portugais autour d'une animation portugaise) et interculturels décloisonnés à partir de techniques d'animation sur des supports spécifiques (contes de la tradition arabe-théâtre-vidéo)

- au niveau des maîtres

Instauration dans les ateliers d'une pratique de co-animation, animateurs, chercheurs, maîtres; instauration de séances de préparation et d'évaluation.

- au niveau de l'ensemble des agents impliqués par la scolarisation des enfants à l'intérieur de l'institution.

Mise en place d'une structure de travail, dite "réunion de concertation", regroupant : animateurs, chercheurs français, animateurs étrangers, maîtres, enseignants des langues maternelles, directrice.

Ces réunions hebdomadaires permettaient par un travail d'information, de confrontation des points de vue, d'élucidation des pratiques réciproques, une meilleure action collective (cf. aspect prise de décision). Elles ont assuré une meilleure connaissance des fondements de la dynamique et des résultats toujours provisoires de l'action entreprise.

III - RESULTATS

1) Evaluation au niveau des enfants

Nombre d'enfants touchés par l'action : 32 enfants distribués dans deux classes d'adaptation :

- une classe A4 regroupant 18 enfants de 9 à 12 ans
- une classe A6 regroupant 14 enfants de 12 à 16 ans.

a) Le dépouillement des "fiches d'attitudes" remplies par les différents adultes concernés par l'action nous permettent d'établir les constatations suivantes :

- une notable amélioration de la socialisation, de la capacité à communiquer, pour la très grande majorité des 30 élèves.
- la difficulté, très forte en début d'année, d'organiser des activités collectives a été largement surmontée. En fin d'anée, les deux classes travaillaient sur des productions collectives (en particulier, réalisation de films vidéo et d'un recueil de textes et de poèmes) et s'organisaient en sous-grou-

pes de niveau ou d'affinités pour des activités d'expression ou des travaux plus systématiques comme les mathématiques.

- une pratique d'échanges culturels s'est instaurée peu à peu. On peut noter, en fin d'année, pour l'ensemble des enfants, une ouverture aux éléments de l'univers culturel de l'autre avec un intérêt réel. Cette attitude tranche avec des comportements de fermeture et d'agressivité constatés en début d'année. Dans chaque classe, à deux occasions différentes, des débats se sont instaurés spontanément à partir d'incidents survenus sur ce non-dit massif de racisme à l'école et hors de l'école.

- il a été remarquable de constater chez les enfants un investissement nouveau et soutenu dans le domaine de l'expression orale en classe.

D'autre part, une forte motivation pour écrire s'est manifestée et on a pu noter de très grands progrès dans la maîtrise des règles d'écriture (les deux classes ont produit un recueil de textes et de poèmes, des dossiers d'explication de leurs activités d'animation et des sorties.)

- enfin l'action d'animation culturelle et interculturelle et en particulier l'intervention dans l'école d'animatrices de la même origine que les enfants ont modifié le rapport que ces derniers entretenaient à leur langue maternelle. Celle-ci a quitté son statut de "langue cachée ou langue pour les insultes" pour acquérir un statut reconnu de langue d'expression et de communication dans l'école.

- en dehors de ces résultats qui concernent la grande majorité des enfants, il faut noter que l'action d'animation a été très bénéfique pour quelques cas (quatre) particulièrement difficiles au début d'année (enfants fermés, très isolés voire mutiques, ou des enfants se manifestant essentiellement par des violences verbales ou physiques.)

Un déblocage s'est produit pour eux, au cours des ateliers ; ils ont eu un accès peu à peu, à une communication plus socialisée tant avec d'autres enfants qu'avec les adultes et ont modifié positivement leurs attitudes par rapport aux acquisitions des savoirs scolaires

b) <u>Orientation des enfants en fin d'année scolaire 78-79</u>

<u>Classe d'adaptation A4</u>

Sur 18 élèves (de 9 à 12 ans) 2 sont restés à l'Ecole Parmentier, 1 en classe d'adaptation du niveau supérieur, 1 en classe de perfectionnement, les 16 autres ont été recyclés dans le système scolaire suivant leur âge et leur niveau, comme suit :

- 7 enfants recyclés dans le cycle élémentaire : 3 en cours moyen 1ère année, 4 en cours moyen 2ème année.
- 7 enfants recyclés dans le 1er cycle de secondaire (C.E.S.) : 5 en classe de 6ème, 2 en classe de 3ème (il s'agit de 2 enfants du Sud-Est Asiatique, âgés respectivement de 13 à 14 ans, arrivés dans l'Ecole Parmentier au mois de mars 1979),
- 2 enfants ont rejoint la section d'Education Spécialisée (S.E.S. de Suresnes) : 1 en classe de 5ème
  1 en classe de 4ème

On ne peut directement attribuer ces résultats satisfaisants à l'existence des ateliers d'animation mis en place par le B.E.L.C., mais de l'avis des maîtres ils ont contribué à l'enrichissement et à l'épanouissement des élèves, et par suite à l'amélioration de leur scolarité.

Classe d'adaptation A6

La particularité de cette classe était d'y accueillir les enfants les plus âgés (de 12 à 16 ans) et qui étaient soit des primo-arrivants (non francophones) soit des enfants qui n'avaient pas bénéficié de conditions normales de scolarisation dans leur pays d'origine, soit des enfants présentant des perturbations psycho-affectives importantes.

Pour cette classe, les possibilités d'orientation, à l'issue de cette année scolaire, vers des structures de l'enseignement secondaire étaient très restreintes du fait de l'âge limite atteint par les élèves. Ainsi la démarche pédagogique et éducative suivie était-elle adaptée à cette situation : des ateliers de bricolage et de menuiserie avaient été promus par le maître et les ateliers d'animation du B.E.L.C. prenaient là un sens particulier. Ils ont contribué à un déblocage de certaines inhibitions manifestes (parler à l'autre, parler de soi, délier son corps, affirmer sa différence...), à un épanouissement personnel des adolescents et à une amélioration de leur socialisation.

Les orientations en fin d'année, ont été les suivantes :

1 élève est orienté vers un C.E.S. Section dactylo-comptabilité
2 élèves sont orientés vers une S.E.S.
5 élèves sont orientés vers un C.E.P. de bois-menuiserie
1 élève est orienté vers un C.E.P. de plomberie
2 élèves sont orientés vers un C.P.P.N.
2 élèves sont restés en classe d'adaptation, à l'Ecole Parmentier.

2) Acquis et limites de l'action

Après cette expérience, les points acquis sur les modifications à

apporter dans les projets pédagogiques reposant sur une problématique "culturelle" et "interculturelle" de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants à l'Ecole française et susceptibles d'être généralisés sont :

a) l'introduction d'activités d'animation dans la structure scolaire

Ces activités auxquelles était consacré le 1/3 du temps scolaire par semaine (3 h/sur 27 h.) ont été parfaitement intégrées et assimilées par la structure scolaire. Provoquant une libération effective de la communication et un élargissement des modes d'expression et de socialisation chez les enfants, elles ont constitué un tremplin pour les apprentissages scolaires. Ainsi les diverses acquisitions ont été réinvesties et systématisées au cours d'activités plus spécifiques (lecture-écriture, éveil histoire, géographie, techniques) et adaptées au niveau d'âge des élèves.

Menées dans le cadre d'un décloisonnement des classes, elles ont démontré l'intérêt d'une formule de démultiplication des structures de référence : ateliers culturels, ateliers interculturels, groupe classe, groupe de pairs. Elles ont favorisé l'accès à l'altérité et contribué à développer les facultés d'adaptation à des situations nouvelles.

Cette formule d'activités d'expressions décloisonnées a été définitivement adoptée par l'école. Ainsi nous avons pu constater en 1979 une extension de la formule à l'ensemble de l'école et une augmentation des heures consacrées à l'animation.

7 classes (contre 2 classes en 1978-79)

6 h/semaine (contre 3 h. par semaine)

en 1980 le projet de l'école se structure autour de la reconduction d'activités d'animation décloisonnées et de la mise en place d'ateliers de systématisation des apprentissages (mathématiques)

b) la mise en place d'ateliers d'expression "libre" ou "libérée" visant à la construction de repères d'identité à partir de l'élucidation du rapport entretenu avec la langue et la culture du pays d'origine et la situation d'immigration et ce en particulier par :

- l'utilisation des contes traditionnels. Ils permettent de développer l'expression orale en relation avec des contenus culturels que l'enfant se réapproprie ; de soutenir la motivation à une communication "authentique" et confrontée entre enfants appartenant à des cultures différentes et d'accéder au plaisir de l'écriture tout en acquérant la maîtrise des règles de production.

- l'utilisation des techniques théâtrales fondées sur la mise en jeu des expériences acquises dans les différents espaces sociaux : famille, école,

environnement. Elles introduisent un processus d'analyse en acte de certaines situations socialement ou culturellement conflictuelles et aident à la constitution d'un potentiel de réponses.

- l'utilisation de la vidéo

Outil d'expression, d'échanges et donc de circulation de l'expression de l'information, il stimule une communication active entre enfants de cultures différentes, d'âges différents, entre adultes et enfants. Il contribue très efficacement à une modification des rôles (maîtres/élèves) et des statuts des langues et des cultures dans l'école.

c) l'intervention d'animateurs de la même origine culturelle que les enfants

Elle assure une fonction de relais très importante entre les enfants et les maîtres, entre les enfants et les enseignants de la langue maternelle (réhabilitation et reconnaissance de la langue "parlée" à la maison et déblocage par rapport à l'apprentissage de la langue maternelle). Elle garantit l'instauration d'un débat nécessaire sur l'introduction, dans l'espace scolaire, de valeurs et de lois d'organisation sociales liées à un univers socio-culturel différent. Néanmoins cette intervention réclame la résolution de questions touchant à l'"accueil" administratif d'animateurs étrangers et à l'attribution de crédits. Leur action a laissé entrevoir des possibilités au niveau du rôle que pourraient être amenés à jouer les parents et notamment au niveau de la participation à des ateliers d'expression.

Toutefois, nous n'avons, dans le cadre de ce projet, qu'insuffisamment exploré, faute de temps et de moyens adéquats, les diverses possibilités d'intervention au niveau des familles et de l'ouverture de l'école sur le quartier. En conséquence, nous ne pouvons effectuer d'évaluation sur la question de la relation de l'école et des familles, au niveau d'activités d'animation. Nous maintenons l'importance qu'il y a à approfondir cette question et nous recherchons, dans le cadre de notre prochaine action, l'ensemble des solutions qui y peuvent être concrètement apportées.

Si les directions de travail concernant les enfants et le personnel enseignant ont été suivies positivement et les objectifs atteints en grande partie, l'action de transformation des structures scolaires qu'implique un tel projet nous paraît dépendre de l'action et de la concertation de l'ensemble des agents sociaux (éducateurs, enseignants, personnel du GAPP, travailleurs sociaux) concernés par le problème de la scolarisation des enfants immigrés.

Les moyens de cette action sont à rechercher en ce qui concerne les maîtres au niveau d'une formation aux réalités de l'immigration.

La coanimation (préparation-animation et évaluation des séances) expérimentées dans le cadre du projet a été un instrument de formation efficace. Nous estimons que cette formation pourrait être considérablement accélérée et systématisée au cours de

- stages (de journées pédagogiques) de formation à l' animation, notamment aux techniques, appliquées au conte, au théâtre et à la vidéo.
- séminaires d'information, de réflexion sur thèmes et de travail sur documents (documents produits au cours des activités d'expression : poèmes, récits, productions vidéo ; monographies de séances d'observation), de révision des contenus et des démarches pédagogiques ; échanges et rencontres avec d'autres institutions.

Dans cette perspective de transformation nous soulignons l'importance que revêt l'introduction de la vidéo dans l'école. La vidéo, dans sa fonction d'outil d'expression et de création mais aussi et surtout d'animation apparaît comme un instrument de travail privilégié. Nous voyons en lui un moyen de mettre en acte une série de décloisonnements des espaces (scolaires, familiaux, sociaux) en permettant par le biais de films, documents et interviews, de sortir de l'école (cf. enquête active sur le milieu), de faire entrer dans l'école des savoirs et des réalités venant d'ailleurs, de susciter échanges, confrontations et débats entre enfants, entre enfants et adultes, entre adultes (parents et éducateurs).

L'action menée a permis, à partir de l'école et à l'intérieur même de ses structures, de dégager les voies concrètes d'un travail qui prenne en compte les réalités socio-culturelles dont sont porteurs les enfants (cf. ateliers d'expression, recours à des techniques d'animation diversifiées sur des supports multiples.) Nous avons pu vérifier que cet ensemble remplissait une fonction de facilitation en ce qui concerne l'adaptation des enfants à l'école. Ainsi l'un des dangers entrevus demeure-t-il celui de la rigidification de la formule. Pour éviter un tel danger il est essentiel que l'école se donne les moyens d'une réelle ouverture et surtout d'une écoute permanente aux réalités de l'immigration, dans leurs données historiques et dans leur évolution. Les moyens nous semblent résider dans :

1) l'intervention de personnes étrangères (animateurs-parents) dans l'école, dans la mesure où ils sont des relais de la culture d'origine et de la culture immigrée.

2) l'intervention de la vidéo comme facteur et instrument d'un décloisonnement, comme catalyseur de débats en chaîne.

3) la création d'un dispositif de recherche-action permettant à l'ensemble des enseignants et des institutions concerné par la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés de confronter leurs logiques et leurs pratiques.

Micheline MAURICE
Marie-Gabrielle PHILIPP

TEST

LE TEST BELC-EUROCENTRE 1977

Cette série de 12 mini-tests avait été élaborée en 1977 à l'intention d'un groupe d'apprenants débutants (jeunes travailleurs de différents pays d'Europe), qui avaient entrepris, avec une équipe d'enseignants-chercheurs du B.E.L.C. (Jean-Marc Caré, Claudine Girod, Michelle Troutot) et sous le patronage d'Eurocentre de Paris, un apprentissage du français "de survie".

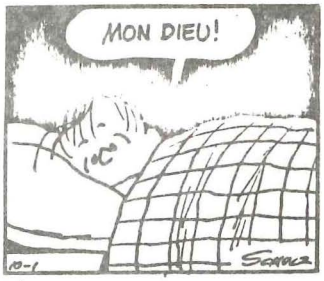
Ces tests avaient été administrés à l'issue d'un cycle de 3 mois, en fonction du contenu linguistique et "communicatif" de ce cycle.

Il ne s'agissait ni d'un examen (ce cycle d'apprentissage n'était assorti d'aucune sanction), ni véritablement d'un test de progrès (le cycle était de toute manière terminé), mais plutôt d'une évaluation expérimentale (comme étaient expérimentales les conditions de l'apprentissage) : ce qu'il s'agissait d'expérimenter, c'étaient des techniques nouvelles pour tenter une évaluation de l'acquisition de certains actes de parole.

On trouvera ci-après, à côté de classiques questionnaires à choix multiples (77/10, 77/11, 77/12) et de tests qui relèvent davantage du jeu que du testing (77/3, 77/5), des épreuves de types différents, destinées à évaluer les capacités d'identification (77/1, 77/2), de questionnement simple (77/4),

de reconnaissance de situations (77/6), de transmission de message (77/7), de reconnaissance de produits publicitaires (77/8), de compréhension de l'acceptation ou du refus (77/9)

Les feuilles de réponses sont reproduites telles que les élèves les avaient sous les yeux (la feuille de réponse du test 77/7 étant une simple feuille blanche). A la suite, pour l'examinateur, les réponses considérées comme correctes ou (77/7) les consignes de correction, ainsi que la transcription des textes oraux (77/6 et 77/7).



TEST EUROCENTRE 77/1

CARTE NATIONALE
D'IDENTITÉ

Nom : A
Prénoms : B
Né le : C
à : D
Nationalité : E
Domicile : F
Profession : G

Voici une carte d'identité. Sur quelle ligne (A, B, C, D, E, F ou G) trouve-t-on la réponse à ces questions (mettez une croix dans la bonne case, comme dans l'exemple).

	A	B	C	D	E	F	G
Exemple : Quel est son prénom ?		X					
1. Qu'est-ce qu'il fait ?							
2. D'où est-il ?							
3. Comment s'appelle-t-il ?							
4. Où est-ce qu'il habite ?							
5. Quel âge a-t-il ?							

TEST EUROCENTRE 77/2

Ce matin, comme tous les autres jours, Jean Lambert sort de chez lui à 7 h 30. Il a embrassé Juliette, sa femme, et dit au revoir aux enfants. A 8 h 30, il sera dans son bureau, gare Saint-Lazare. Il est employé à la S.N.C.F. depuis 10 ans déjà. Il pleut sur Paris mais Jean est d'assez bonne humeur. Ce n'est pas un jour tout à fait comme les autres aujourd'hui. C'est son anniversaire. Un grand jour ! Un jour historique... il est né le 18 juin 1944

Lisez le texte. Puis complétez la carte d'identité de Jean Lambert autant que vous le pouvez. Attention : vous ne pourrez pas la remplir entièrement !

CARTE NATIONALE D'IDENTITÉ

Nom :
Prénoms :
Né le :
à :
Nationalité :
Domicile :
Profession :

TEST EUROCENTRE 77/3

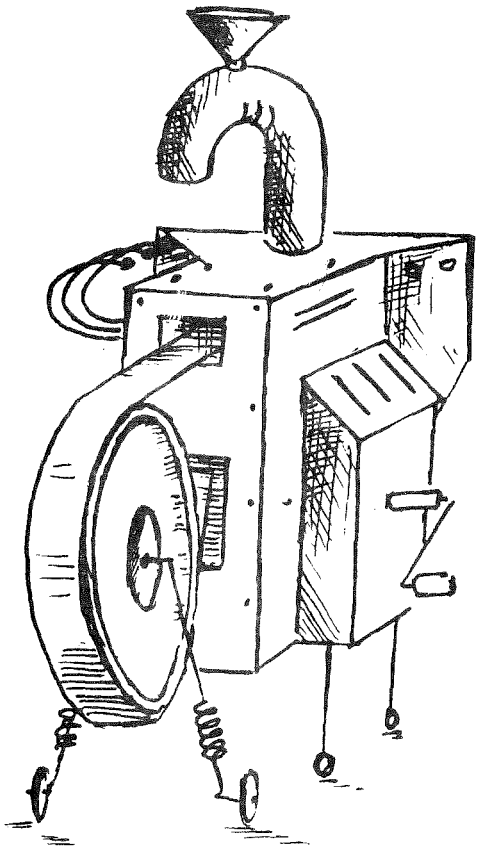
La palude est un instrument de bois qui a la forme d'un balai terminé par une planche. C'est avec cet outil rustique que le paludier ramasse le sel dans les oeillets.

Lisez les phrases suivantes et mettez une croix dans la case VRAI ou FAUX comme dans l'exemple.

	VRAI	FAUX
Exemple : La palude est un instrument	X	
1. La palude est en bois		
2. C'est un outil		
3. Ça sert à balayer		
4. Ça sert à prendre le sel		
5. C'est une machine compliquée		
6. Ça ressemble à un balai		
7. Avec la palude, on met le sel dans les oeillets		
8. Le paludier se sert de la palude		
9. Le paludier travaille le bois		
10. L'oeillet est un instrument		

TEST EUROCENTRE 77/4

A



B

Dites si les questions suivantes se rapportent au dessin A ou au dessin B (mettez une croix dans la bonne case, comme dans l'exemple).

	A	B
Exemple : Qu'est-ce que c'est ?	X	
1. Comment ça s'appelle ?		
2. Comment ça marche ?		
3. Qu'est-ce qu'il fait ?		
4. A quoi ça sert ?		
5. Il a quel âge ?		
6. Quelle est sa marque ?		
7. Comment s'appelle-t-il ?		
8. Qui est-ce ?		
9. C'est pour quoi faire ?		
10. C'est en quoi ?		

TEST EUROCENTRE 77/5

BON POUR UNE VOYANCE GRATUITE

Découpez ce bon et envoyez-le à
Madame Elen ADAMS
B.P. 415-09 75423 PARIS CEDEX 09

Si vous faites ce que dit cette publicité :

a. on vous enverra des livres gratuits ☐

b. vous saurez si vous avez besoin de lunettes ☐

c. on vous dira votre avenir ☐

d. vous partirez en voyage sans payer ☐

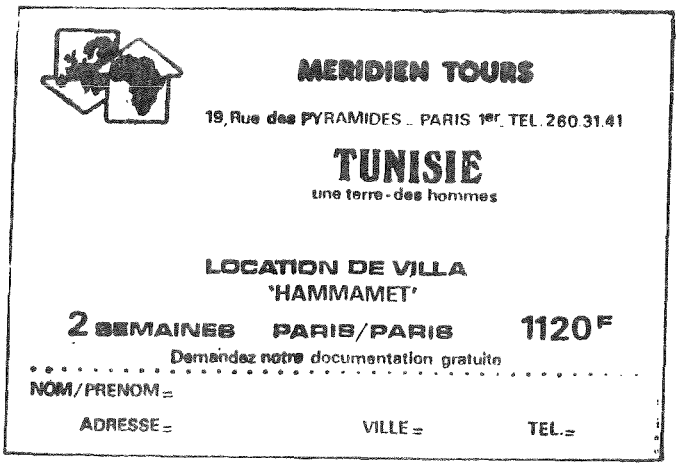
(Mettez une croix dans la bonne case).

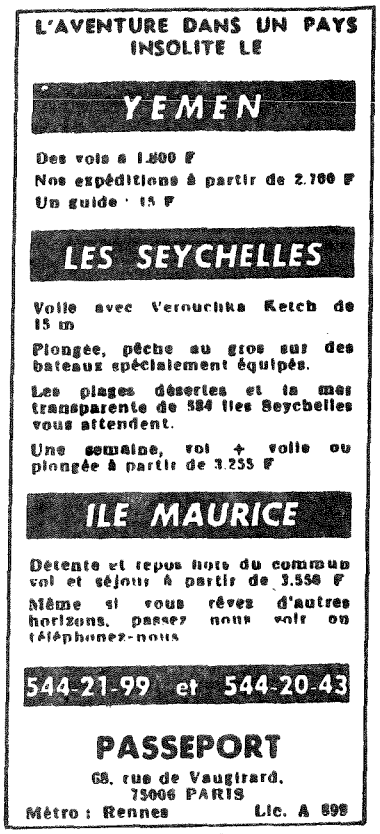
TEST EUROCENTRE 77/6

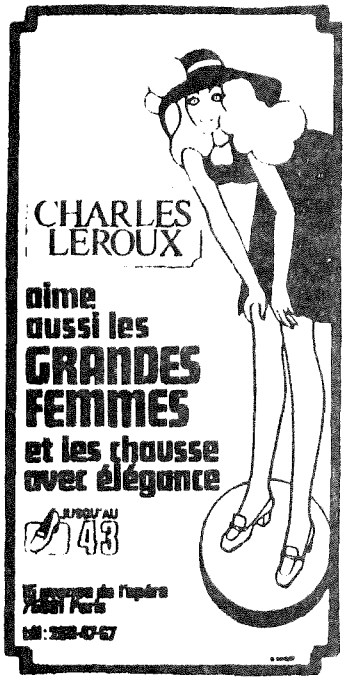
Où peut-on entendre ces phrases ? (Mettez une croix dans la bonne case comme dans l'exemple ; si plusieurs réponses sont possibles, choisissez-en une).

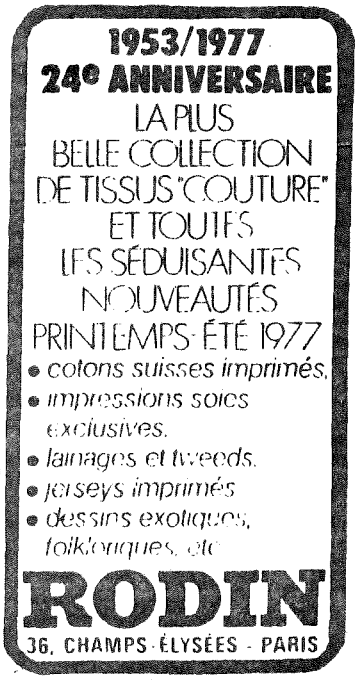
	Au café	Au restaurant	A l'hôtel	Au cinéma	A la poste	A la gare	Dans un magasin	Chez le coiffeur
Exemple	X							
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								

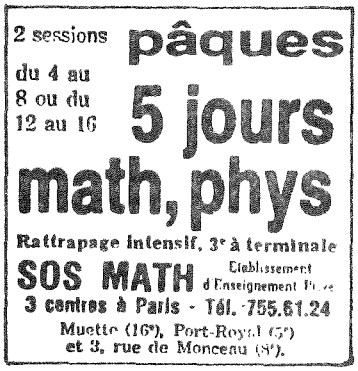
TEST EUROCENTRE 77/8

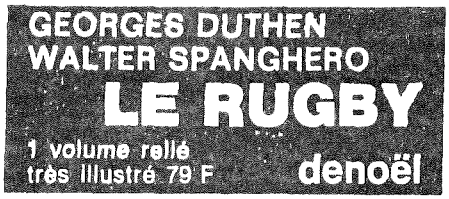












Ce sont des publicités pour :

A. un journal
B. un livre
C. un théâtre
D. un club sportif
E. une agence de voyages
F. des cours
G. des tissus
H. des chaussures

Ecrivez la bonne lettre (A, B, C... ou H) dans le carré sous chaque publicité.

Attention : - on peut écrire plusieurs fois la même lettre
- on n'est pas obligé d'écrire toutes les lettres.

TEST EUROCENTRE 77/9

Vous invitez plusieurs amis à une fête. Voilà ce qu'ils vous répondent.

Mettez une croix : - dans la case OUI pour ceux qui viendront
- dans la case NON pour ceux qui ne viendront pas
- dans la case ? pour ceux qui ne savent pas encore.

		OUI	NON	?
Exemple	Xavier : D'accord !	X		
Annie	Avec plaisir !			
Bernard	Mais bien sûr !			
Cécile	Peut-être, je vais voir.			
Daniel	Pas question !			
Evelyne	Pas de problème !			
François	Mais pourquoi pas !			
Gérard	J'en sais rien, ça dépend.			
H ervé	J'accepte, naturellement.			
Isabelle	Ça c'est une idée !			
Jacques	Ça va pas, non ? Et mon travail ?			
Karine	Ça ne m'intéresse pas, tu sais.			
Laurence	En principe, oui. Je te rappellerai.			
Michel	Désolé ! Une autre fois peut-être.			
Nicole	Je ne suis pas libre ce jour-là.			
Odile	Chouette ! On sera combien ?			
Patrick	Tu n'y penses pas !			
Roger	Je vais y penser.			
Serge	Et puis quoi encore ? J'ai pas que ça à faire, moi !			
Thérèse	Bof, c'est pas marrant tes trucs.			
Véronique	Compte sur moi.			

TEST EUROCENTRE 77/10

Voici des phrases qu'on peut vous dire. Choisissez votre réponse à ces phrases (mettez une croix dans la bonne case, comme dans l'exemple).

Exemple : Combien ça coûte ?

a. 10 mètres	a	
b. 10 kilos	b	
c. 10 fois	c	
d. 10 francs	d	X

1. C'est en quoi, ce sac ?

a. En Allemagne	a	
b. En allemand	b	
c. En plastique	c	
d. En avion	d	
e. En payant	e	

2. Qu'est-ce que tu veux ?

a. Qu'on part	a	
b. Qu'on parte	b	
c. Qu'on est parti	c	
d. Qu'on partait	d	
e. Qu'on partira	e	

3. Où est-ce qu'il va ?

a. Dans la Grèce	a	
b. En Grèce	b	
c. A la Grèce	c	
d. De Grèce	d	
e. De la Grèce	e	

4. D'où viennent-ils ?

a. Dans le Maroc	a	
b. En Maroc	b	
c. Au Maroc	c	
d. De Maroc	d	
e. Du Maroc	e	

5. Comment tu le trouves cet appartement ?

a. pas mal a
b. à gauche b
c. par l'ascenseur c
d. facilement d
e. au sixième e

6. Quand est-ce qu'on arrive ?

a. depuis 5 minutes a
b. il y a 5 minutes b
c. dans 5 minutes c
d. il est 5 minutes d
e. pour 5 minutes e

7. Je n'y comprends rien

a. moi aussi a
b. moi non b
c. moi pas c
d. moi non plus d
e. moi non pas e

8. Que dit la météo pour demain ?

a. il pleut a
b. il pleuvait b
c. il pleuvra c
d. il pleuvrait d
e. il a plu e

TEST EUROCENTRE 77/11

Voici des réponses (à droite). Trouvez la bonne question (mettez une croix dans la bonne case, comme dans l'exemple).

Exemple :	a. Comment vas-tu ?	a		- Marc
	b. Comment t'appelles-tu ?	b	X	
	c. Qu'est-ce que tu fais ?	c		
	d. Qu'est-ce que tu as ?	d		
1.	a. On est le combien ?	a		- 8 francs
	b. On est combien ?	b		
	c. Il y en a combien ?	c		
	d. Ça fait combien ?	d		
2.	a. Quelle heure est-il ?	a		- à 6 heures
	b. Tu viens à quelle heure ?	b		
	c. Tu es à l'heure ?	c		
	d. Quelle heure as-tu ?	d		
3.	a. Quel jour sommes-nous ?	a		- au 14 juillet
	b. Où allons-nous ?	b		
	c. A quoi penses-tu ?	c		
	d. Pourquoi ris-tu ?	d		
4.	a. Où est-ce que tu t'en vas ?	a		- en métro
	b. Quand est-ce que tu t'en vas ?	b		
	c. Comment est-ce que tu t'en vas ?	c		
	d. Pourquoi est-ce que tu t'en vas ?	d		
5.	a. C'est où ?	a		- à 100 mètres
	b. C'est combien ?	b		
	c. C'est comment ?	c		
	d. C'est à qui ?	d		

6. a. Tu as un rendez-vous pour demain ? a
   b. Tu n'as rien à faire ce soir ? b
   c. On a déjà vu ce film ? c
   d. On va chez Monique ? d

- d'accord

7. a. Qui est à l'appareil ? a
   b. Je peux téléphoner ? b
   c. C'est en bas le téléphone ? c
   d. Quel numéro demandez-vous ? d

- c'est Christine

8. a. C'est à l'Olympia que tu vas ? a
   b. C'est par où, pour aller à la poste ? b
   c. C'est à qui, ce machin ? c
   d. C'est dans quelle salle ? d

- certainement pas !

9. a. Tu es pris ce soir ? a
   b. Tu restes avec nous ? b
   c. Tu connais la nouvelle ? c
   d. Tu vas mieux aujourd'hui ? d

- impossible !

10. a. Tu vas chez ton frère ? a
    b. Tu iras chez ton frère ? b
    c. Tu es allé chez ton frère ? c
    d. Tu vas aller chez ton frère ? d

- oui, hier

TEST EUROCENTRE 77/12

Voici des phrases qu'on peut vous dire (à gauche) et (à droite) plusieurs réponses que vous pouvez faire. Chaque fois, toutes les réponses sont possibles, sauf une. Barrez la réponse impossible, comme dans l'exemple.

Exemple : Tu vas bien ?

a. Oui, très bien
b. Non, je suis malade
c. ~~Oui, je suis malade~~
d. Non, pas très bien

1. Tu entends ? Le téléphone sonne !

a. Oui, je vais répondre
b. D'accord, je réponds
c. Réponds, toi !
d. Tout de suite, je répondais

2. Tu viendras me voir ?

a. Si tu voudras
b. Si tu veux
c. Quand tu voudras
d. Quand tu veux

3. Quand est-ce qu'il est parti ?

a. La semaine prochaine
b. La semaine dernière
c. Il y a une semaine
d. Cette semaine

4. Tu as vu ce film ?

a. J'y vais aujourd'hui
b. J'y vais ce soir
c. J'y vais demain
d. J'y vais hier

5. Tu vas souvent au concert ?

a. Oui, tous les dimanches
b. Oui, presque chaque dimanche
c. Oui, dimanche
d. Oui, le dimanche

TEST B.E.L.C. - EUROCENTRE 77
EXAMINATEUR

77/1

1 G - 2 D et/ou E - 3 A (ou : A et B) - 4F - 5C

77/2

Nom : Lambert
Prénoms : Jean
Né le : 18 juin 1944
à : ? (ou : Paris)
Nationalité : française (ou : ?)
Domicile : ? (ou : Paris)
Profession : Employé à la S.N.C.F.

77/3

1V - 2V - 3F - 4V - 5F - 6V - 7F - 8V - 9V - 10F

77/4

1A - 2A - 3B - 4A - 5B - 6A - 7B - 8B - 9A - 10A

77/5

C

77/6

Exemple : Un café, s'il vous plaît.
1. Un aller-retour pour Lyon (gare)
2. Vous avez une chambre ? (hôtel)
3. L'addition, s'il vous plaît (café, restaurant)
4. Combien ça coûte ? (toutes les réponses sont possibles)
5. C'est quel guichet pour les télégrammes ? (poste)
6. C'est sur quel quai ? (gare)
7. Le service est compris ? (café, restaurant, hôtel, coiffeur)
8. On a réservé une table (restaurant)

9. Et un carnet de timbres, s'il vous plaît (poste)
10. C'est quand, la prochaine séance ? (cinéma)
11. Et comme boisson ? (restaurant)
12. Un shampooing et une coupe, s'il vous plaît (coiffeur)
13. Vous avez de la monnaie ? (toutes les réponses sont possibles)
14. Je voudrais une couchette (gare)
15. Saignant ou à point ? (restaurant)
16. C'est trop petit, donnez-moi la taille au-dessus (magasin)
17. Où sont les toilettes, s'il vous plaît ? (toutes les réponses sont possibles)
18. Non, pas trop près de l'écran (cinéma)

77/7

Consignes : Laissez à votre ami Olivier un message écrit, pour lui faire part de ce coup de téléphone que vous avez reçu pour lui :

Texte lu ou enregistré : "Allo ? Ici, c'est Martine. Olivier n'est pas là ? Vous pouvez lui laisser un message, s'il vous plaît ? Il faudrait lui dire que je ne pourrai pas être au rendez-vous ce soir, je dois absolument aller à Orléans quelques jours. S'il pouvait venir là-bas dimanche, j'aimerais bien. S'il ne peut pas, qu'il me téléphone là-bas, il connaît le numéro. Merci ! Au revoir !".

Correction : On ne tient compte que du contenu informatif et de sa transmission intelligible. Les fautes (orthographe, grammaire, etc..) ne rendant pas le message inintelligible, ambigu ou différent ne comptent pas.

Eléments informatifs indispensables :

1) Martine a téléphoné
2) Elle ne sera pas au rendez-vous (ce soir)
3) Elle doit aller (elle va) à Orléans (quelques jours)
4) Elle aimerait (veut, demande, souhaite ...) que tu y ailles dimanche
5) Si tu ne peux pas (venir, y aller), téléphone-lui

77/8

- Vient de paraître ... : B
- Charles Leroux ... : H
- Meridien Tours ... : E
- Les pieds sensibles ... : H

- 2 sessions Pâques ... : F
- Petit Odéon ... : C
- Le Monde de l'Education ... : A
- Georges Duthen .... : B
- L'aventure dans un pays... : E
- 1953/1977 ... : G

77/9

A oui - B oui - C ? - D non - E oui - F oui - G ? - H oui - I oui - J non - K non - L ? - M non - N non - O oui - P non - R ? - S non - T non - V oui.

77/10

1c - 2b - 3b - 4e - 5a - 6c - 7d - 8c

77/11

1d - 2b - 3c(ou b) - 4c - 5a - 6d - 7a - 8a - 9b - 10c

77/12

1d - 2a - 3a - 4d - 5c

Jean-Claude MOTHE

fiches

Les petites boîtes de pâte truffe de foie de canard que j'ai faites pèsent 165 gr. Celles du m^on^ Lauriot de même grandeur pèsent 150 gr

Entretien des chaussures vernies. — Enlevez d'abord la boue qui pourrait maculer vos chaussures vernies, puis lavez celles-ci avec une éponge imbibée de lait, et laissez-les sécher.

D'autre part, formez une pommade, en mêlant intimement 30 grammes d'huile d'olive, 30 grammes de vinaigre, 30 grammes de mélasse et 30 grammes de noir de fumée. A l'aide d'un morceau de flanelle, frottez les souliers en chevreau et en cuir verni avec cette pommade. Les chaussures resteront ainsi souples et brillantes. Conservez la pommade dans un endroit frais.

Renseignements à l'agence économique de l'Indo-Chine ~~41 Avenue de l'Opéra Paris~~ 20, Rue de la Boétie Paris

Abord, savez vous pocher des oeufs ? Je m'adresse bien entendu à mes nièces très jeunes et inexpérimentées en priant les ménagères expérimentées en pratique de ce qu'elle question aurait de très irrévérencieux pour leur science.

pédagogiques

360

BONS DESSERTS

Praliné au Chocolat. — Prenez 125 grammes de sucre, 125 grammes d'amandes coupées, 125 grammes de chocolat, 60 grammes de farine, 4 blancs d'œufs battus en neige.

Vous faites fondre votre chocolat dans un tout petit peu d'eau après l'avoir réduit en pâte sur un feu doux, vous y ajoutez le sucre en poudre, les amandes, la farine et les œufs. Vous tournez le mélange et le battez pour bien le mélanger, beurrez un plat émaillé, faites-y couler la pâte ; mettez au four en veillant à ce que le feu ne soit pas trop vif.

Gâteau Lustucru. — Pour 5 personnes, faire bouillir 1/2 litre de lait (à peine), y ajouter 4 morceaux de sucre et une cuillerée d'eau de fleur d'oranger. Couper, dans une terrine, 12 biscuits à la cuillère. Quand le lait bout, y ajouter un œuf entier bien battu et verser le tout sur les biscuits. Laisser reposer 1/2 heure. Faire du caramel et en enduire le moule, y verser le contenu de la terrine. Mettre au four une heure, puis laisser tiédir. Faire un caramel un peu clair, auquel on ajoute un peu de rhum et verser sur le Lustucru. Servir.

Pour les chaussettes d'enfants en laine anglaise grise il faut 360 grammes de laine. C'est le poids de 2 paires de chaussettes

MAMIE

et petit fils

MAMIE et PETIT FILS

La fiche pédagogique présentée ci-dessous a été élaborée à l'occasion de l'atelier "le document oral dans la classe de langues" (1)

Le document sonore de départ a été recueilli, à Nîmes, en avril 1980. (2) Une grand-mère raconte, à des membres de sa famille venus en visite, la conversation qu'elle a eue avec son petit-fils à la sortie de l'école ou de la garderie. L'enfant qui assiste à la narration, complète, à sa manière, les propos tenus par la grand-mère.

- La fiche est divisée en trois parties :

A Une fiche signalétique donnant les caractéristiques générales du document du point de vue de ses conditions de réalisation, de sa situation de communication, et de sa situation d'énonciation.

---

(1) Organisé à l'intérieur du stage d'orienteurs pédagogiques 1980/1981. A ce sujet, que soient ici remerciés les collègues R. ALONSO, P. BANIZETTE, S. BOUREL M. HOSPITAL, L. KOESTEN, J.M. LEPECQ, J.E. LEBRAY, N. MASSON, C. ODOT, E. PHILIBERT, P. RHODAS, A.BARJA-VASQUEZ pour leurs critiques et suggestions.

(2) Document recueilli par J. GIRARDET, appartient au corpus de documents oraux spontanés rassemblés au cours du stage 1979/1980 (cf. "l'oral spontané" B.E.L.C. 1980). L'extrait proposé n'avait jusqu'alors fait l'objet d'aucune proposition d'exploitation pédagogique.

B Une partie "AVANT LA CLASSE" qui concerne seulement l'enseignant.

On y propose : une transcription (nécessaire)

un montage

une analyse

Le travail de montage n'est nécessaire que si on utilise les exercices 1 et 4

L'analyse porte essentiellement sur deux points :

les traits d'oralité (nécessaire pour l'exercice n° 3)

la situation d'énonciation (plus particulièrement temps verbaux et discours rapporté) (utile mais non nécessaire pour les exercices 1, 5 et 6 ; indispensable pour l'exercice n° 4)

C Une partie "PENDANT LA CLASSE" consacrée à l'utilisation du document avec les élèves.

Les exercices proposés ne sont pas prévus pour être tous utilisés dans une même classe.

Pour les débutants, on pourra utiliser l'exercice n° 1, ou l'exercice 2,

Pour les étudiants de type niveau II, l'exercice n°3, l'exercice n° 5 ou l'exercice n° 6, pour les étudiants avancés, l'exercice n° 4.

∴

A - FICHE SIGNALETIQUE

CONDITIONS DE REALISATION (1)

. lieu de réalisation : *intérieur*

. caractéristiques de la diffusion : *pas de diffusion*

. caractéristiques de la réalisation : *artisanale*
micro-caché
quelques bruits
copie
durée = 50"

. identification de(s) locuteur(s) : *nombre = 2*
1 femme âgée
1 enfant

SITUATION DE COMMUNICATION (2)

. émetteur-récepteur : *contact immédiat*

. type d'échanges : *conversation*

. participants : *2 en tant que locuteurs + un nombre indéterminé d'auditeurs*

. utilisation d'un support : *pas de support écrit*

SITUATION D'ENONCIATION : (*traits décelables à première écoute*) (3)

1°) énonciateur et énonciataire (4)

• caractéristiques phonétiques

débit : *rapide*

accent : *accent du midi*

• traces morphologiques et syntaxico-sémantiques

emploi des pronoms je, tu, il

traces explicites de l'énonciateur et de l'énonciataire

---

(1) Conditions de réalisations : c'est-à-dire les contraintes externes qui ont pesé sur l'élaboration du document.

(2) Situation de communication : c'est-à-dire tout ce qui a trait aux caractéristiques d'un échange verbal (repérage du nombre de participants, distance entre les participants etc...)

(3) Situation d'énonciation : cadre plus abstrait où l'on cherche à repérer les traces de la production d'un énoncé.

(4) énonciateur : producteur d'un énoncé dont les traces sont ou non marquées dans l'énoncé.
énonciataire : celui à qui est destiné un énoncé et dont les traces sont ou non marquées dans l'énoncé.

- traits psycho-sociologiques

réactions : *rires*

implication : *oui*

2°) ancrage spatio-temporel

une famille

quelque part dans le Midi

3°) organisation discursive :

dialogue, avec énoncés rapportés.

∴

B - AVANT LA CLASSE

I - Transcription du morceau choisi

éh / vous savez pas ce qu'(il) m'a dit quand je suis/ quand je suis allée : le chercher / il(l) m'a dit / tu n'es pas prudente ma/mamie je (l)lui ai dit pourquoi* il(l) m'a dit tu as pas mis de manteau tu risques de prendre froid // [RIRES] mais je (l)lui ai dit si j'ai pas mis de manteau c'est parce que // c'est (rires) c'est parce que j'avais trop chaud (rires) mais tu es pas prudente il(l) me dit (rires)

*je je croyais

il(l) faisait froid et il(l) faisait pas froid [RIRES]

*[okz]

II - Montage - trucage

Il s'agit d'une manipulation (2) qui consiste à introduire les propos du petit garçon à l'intérieur de ceux de la grand-mère.

---

(1) Code de transcription :
/ : pause sans respiration
// : pause avec respiration
x : montée intonative
' : mot accentué non suivi de pause
i(l) : la partie du mot placée entre parenthèses, n'est pas prononcée
: : voyelle allongée
rires : en minuscules, réactions du locuteur
RIRES : en majuscules, réactions des interlocuteurs

Pour plus de renseignements sur les problèmes de transcription, cf. "Le document oral brut dans la classe de français, la transcription de documents sonores authentiques." B.E.L.C. 1976

(2) Technique (et outil pédagogique), mise au point par Jean-Louis MALANDAIN. Pour plus de renseignements sur les procédés de montage et son utilisation en classe, se rapporter à la brochure "Décrire, découper la parole" de M. LEBRE-PEYTARD et J.L. MALANDAIN (à paraître B.E.L.C. 1981)

éh / vous savez pas ce qu'il/ m'a dit quand je suis / quand je suis allée le chercher il/ m'a dit *JE SE CROYAIS IL) FAISAIT FROID ET ET IL) FAISAIT PAS FROID il/ m'a dit / tu n'es pas prudente mal mamie je lui ai dit pourquoi il/ m'a dit tu as pas mis de manteau tu risques de prendre froid// [RIRES] mais je lui ai dit si j'ai pas mis de manteau c'est parce que // c'est (rires) c'est parce que j'avais trop chaud (rires) mais tu es pas prudente il/ me dit (RIRES)

*[oka]

III - Analyse : 1) Traits de l'oralité

a) Traits prosodiques

On s'intéressera tout d'abord à la répartition des pauses et à leurs fonctions

Fonctions :

Syntaxique

marque de fin d'énoncé : = prendre froid//

de fin de subordonnée = le chercher //

de début d'énoncé rapporté = il/ m'a dit /

Expressive (traduisant l'hésitation du locuteur):

quand je suis / quand je suis allée

c'est parce que / c'est

Pragmatique (c'est-à-dire indiquant un échange entre interlocuteurs) :

éh /

On relève également un accent d'insistance sur mais, ce qui renforce

l'argumentation développée par la grand-mère, et une montée intonative sur pourquoi* ce qui correspond à un des schémas possibles du questionnement.

b) répétitions

quand je suis / quand je suis allée le chercher

c'est parce que il c'est

c) particularités morphologiques

On note l'emploi de la forme /i/ à la place de [il] et de /yi/ pour [lyi]

d) particularités syntaxiques :

Par trois fois ne est omis dans la forme négative ne...pas.

vous savez pas

je ai pas mis

si j'ai pas mis

On remarque également une occurence de construction segmentée (forme syntaxique fréquemment utilisée à l'oral)

si j'ai pas mis de manteau c'est parce que il c'est parce que j'avais trop chaud

2) Situation d'énonciation

a - traces de l'énonciateur et de son rapport à l'énonciataire

On distinguera :

des traces directes

éh / vous savez pas (traces du rapport entre l'énonciateur et celui à qui s'adresse le discours)

je suis (traces du premier énonciateur, c'est-à-dire la grand-mère)

je suis allée

je lui ai dit

si j'eu pas mis de manteau

je/je croyais (traces du second énonciateur, c'est-à-dire le petit-fils)

tu as pas mis de manteau tu risques de prendre froid

(traces du premier énonciateur rapportant les propos du second énonciateur)

des traces indirectes décelables à travers le choix des formes temporelles employées. Nous nous appuierons pour cette étude, sur l'un des concepts de Weinrich (1) : l'attitude de locution. H. Weinrich, à la suite de E. Benveniste, considère que l'emploi d'une forme temporelle traduit l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé. Il distingue les temps du "monde commenté" et ceux du "monde narré". Pour chacune des formes temporelles employées nous nous demanderons s'il s'agit : d'un commentaire ?
d'une narration ?
d'un énoncé rapporté ? (2)

Pour les quinze occurences verbales du document, nous obtenons le résultat suivant :

1 - vous savez	commentaire
2 - il m'a dit	narration
3 - quand je suis allé	narration
4 - il m'a dit	narration
5 - tu n'es pas malade	énoncé rapporté
6 - tu as pas mis	énoncé rapporté
7 - tu risques	énoncé rapporté

(1) H. Weinrich, Le temps, Le Seuil (1973)

(2) En fait, H. Weinrich place les énoncés rapportés à l'intérieur du "monde commenté". Il nous a semblé plus opératoire d'en faire une catégorie à part.

8 -	je (l)lui ai dit	narration
9 -	si j'ai pas mis	énoncé rapporté
10 -	j'avais trop chaud	énoncé rapporté
11 -	tu as pas mis	énoncé rapporté
12 -	me dit	commentaire
13 -	je croyais	narration
14 -	il(l) faisait froid	narration
15 -	il(l) faisait pas froid	narration

L'examen du tableau révèle la pertinence de certaines transitions temporelles. Le passage du présent de 1 au passé composé de 2 souligne la transition du commentaire au récit, celui du passé composé de 4 au présent de 5 le glissement du récit à l'énoncé rapporté, celui du présent de 12 à l'imparfait de 13, la transition entre commentaire et récit. Enfin l'emploi par la grand-mère du présent et passé composé opposé à l'imparfait utilisé par l'enfant est particulièrement intéressante pour la compréhension du discours.

Cette dernière opposition, montre, à notre avis, que ce qui est important pour la grand-mère ce n'est pas tant le récit de l'incident que le commentaire qu'elle peut faire des paroles de son petit-fils (tu n'es pas prudente). Pour l'enfant, au contraire, ce ne sont pas tant les propos tenus qui ont de l'intérêt que la situation qui les a provoqués (faisait-il froid ? faisait-il chaud ?) et

sur laquelle il enchaîne (je/je croyais il faisait froid)

1°) <u>Fonctionnement des énoncés rapportés dans les récits oraux spontanés</u> :

Dans les récits oraux spontanés, le discours rapporté fonctionne généralement de la manière suivante :

Verbes introducteurs (dire) + discours direct

1) il(l) m'a dit / tu n'es pas prudente

2) je lui ai dit pourquoi

3) il m'a dit tu as pas mis de manteau

tu risques de prendre froid

4) mais je lui dit si j'ai pas mis de manteau

Le verbe introducteur peut précéder le discours rapporté comme dans les exemples 1, 2, 3, 4 ou le suivre comme dans l'exemple 5 :

mais tu n'es pas prudente il me dit

Le verbe introducteur est parfois précédé de puis ou de alors, qui marquent la transition entre le discours direct et l'introduction du discours rapporté comme dans cet exemple, tiré du récit d'un vigneron :

alors / on lui a dit bon ce qu'il faudrait que tu fasses

faudrait que tu trasses le / le raisin là

On note aussi, dans ce cas, la présence de ben souvent utilisé en attaque de discours et qui figure ici en début de discours rapporté. En effet, le discours rapporté tend à "reproduire" au plan formel, la situation de communication antérieure. On en trouve deux exemples dans le passage étudié : dans

je lui ai dit pourquoi

où la courbe intonative sur pourquoi tend à reconstituer ce qui se passe dans le couple question/réponse.

Dans le deuxième emploi de mais :

mais tu n'es pas prudente

où mais, reproduit, à l'intérieur du discours rapporté, une prise de position par rapport à une situation globale et une manière d'affirmer une prise de

---

(1) Une analyse détaillée de ce document, sera présenté dans la brochure "décrire , découper la parole" (à paraître B.E.L.C., 1981)

parole, (1)

On remarquera, d'autre part, sur le plan du contenu, que la grand-mère prête à son petit-fils des propos qui ne sont guère compatibles avec ceux d'un enfant de son âge

au risques de prendre froid

et qui reflètent, sans doute, sa reconstitution personnelle du déroulement des faits.

C - PENDANT LA CLASSE

Exercice n° 1

1°) Faire écouter la bande non truquée (sans transcription)

2°) Faire écouter la bande truquée (avec la transcription de l'extrait non modifié)

a) sans consigne

b) avec la consigne suivante :

Souligner dans le texte de la transcription le passage déplacé.

Exercice n° 2

1°) Faire écouter la bande non truquée (sans transcription) et faire reconstituer aux élèves la situation de communication en leur posant les questions suivantes :

Qui parle ?

repérage des deux personnages

. Mamie

. Petit garçon

De qui parle la grand-mère ?

repérage du il dans le discours de la grand-mère et des verbes introducteurs du discours rapporté.

A qui s'adresse-t-elle ?

(reconstitution imaginaire des interlocuteurs)

Où se passe la scène ?

2°) Distribuer la transcription

(1) cf "oui , mais non mais" ou il y a dialogue et dialogue.
Langue française n° 42
La pragmatique. J.C. Chevalier et alii.

Exercice n° 3

1°) Faire écouter la bande normale

2°) Faire travailler les élèves à partir de la transcription nue.
(c'est-à-dire sans indication des traits prosodiques)

eh vous savez pas ce qu'(il) m'a dit quand j'e suis / quand je suis allée le chercher il) m'a dit tu n'es pas prudente ma mamie je lui ai dit pourquoi il) m'a dit tu n'as pas mis de manteau tu risques de prendre froid (RIRES) mais je (l)ui ai dit si j'ai pas mis de manteau c'est parce que c'est (rires) c'est parce que j'ai vous trop chaud (rires) * je je croyais il) faisait froid et il) faisait pas froid (RIRES)
*/ok2/

a) Faire ponctuer le document comme on le ferait pour un texte écrit.

b) Faire écouter la bande et placer les pauses sur un bref extrait (par exemple sur le 1er énoncé)

c) Faire comparer le texte ponctué avec la transcription du texte.

Cet exercice permettra de sensibiliser les élèves aux différences existant entre la ponctuation d'un texte écrit et la segmentation d'un discours oral.

d) Faire le relevé avec les élèves de quelques marques d'oralité (absence de ne, morphologie de i(l), répétitions...)

Exercice n° 4

1°) Faire écouter la bande normale.

2°) Faire écouter la bande truquée.

3°) Distribuer les deux transcriptions :

a) Rechercher avec les élèves les indices du dysfonctionnement du document 2:
emploi de l'imparfait
'emploi de "je" au lieu de tu

présence de deux voix différentes pour un même locuteur.

ordre des arguments

b) Faire retrouver aux élèves le fonctionnement des énoncés rapportés.

c) Faire comparer l'argumentation de la grand-mère et celle de son petit-fils.

Exercice n° 5

En vue d'une comparaison entre le discours rapporté au style direct et celui au style indirect, on fera réécrire le passage en employant le style indirect.

Exercice n° 6

On fera imaginer et reconstituer, oralement, le dialogue entre la grand-mère et le petit-fils tel qu'il a dû réellement se passer.

M. LEBRE-PEYTARD

A.A. BOUACHA
D. BERTRAND

LECTURES DE RECITS

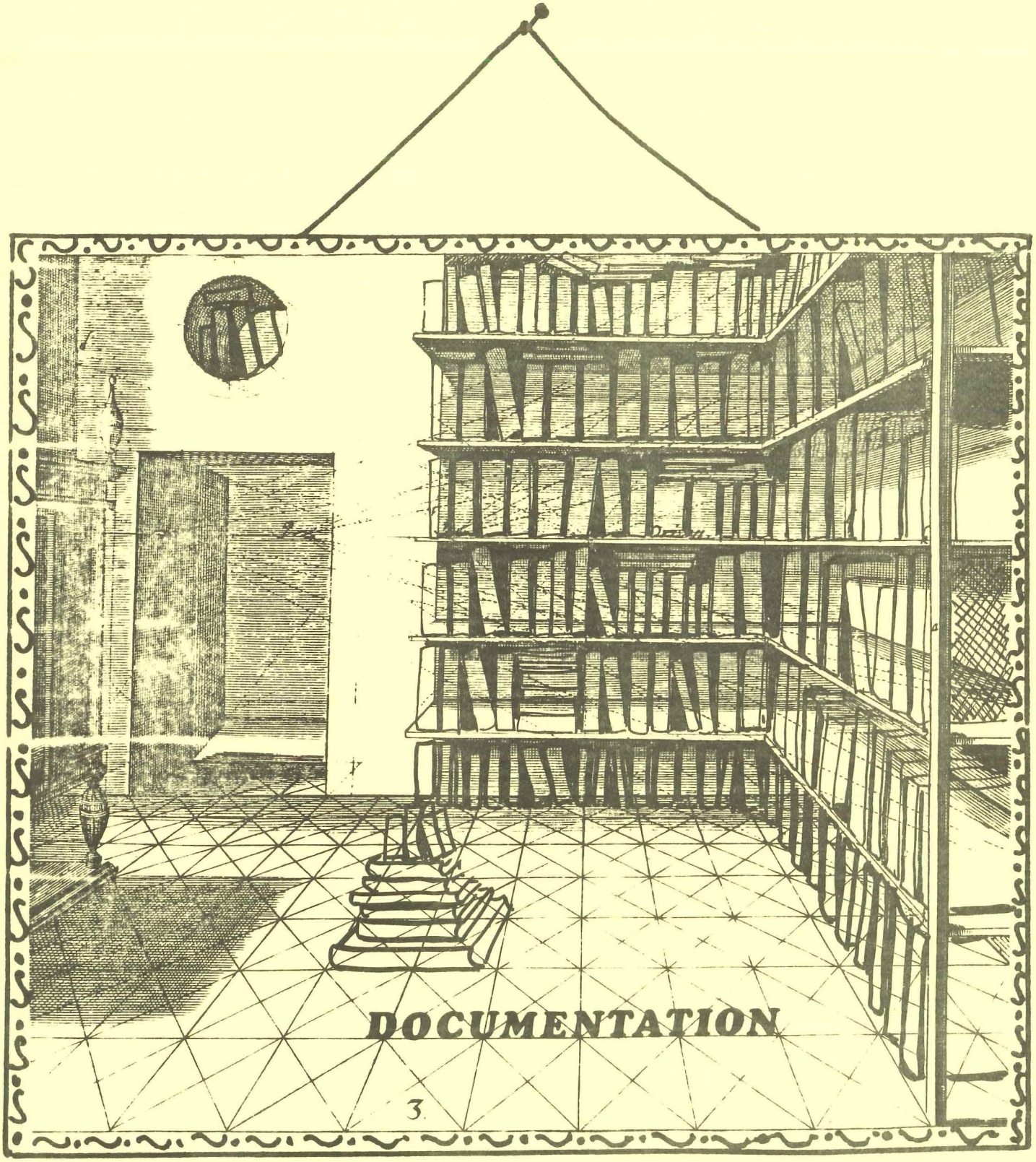
Pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire

L'analyse détaillée de quatre nouvelles françaises et étrangères, accompagnée d'un matériel didactique conçu comme un éventail souple de propositions de travail, nous conduit à poser le problème plus général de l'approche des textes et de l'enseignement de la littérature.

Au départ, une double question : comment se construit le sens que le texte nous donne à lire ? Comment rendre compte de la complexité et de la cohérence du récit ? Pour tenter d'y répondre on s'appuie sur les recherches théoriques de la sémiotique et de la linguistique de l'énonciation.

Seule, croyons-nous, une réflexion sur cette méthodologie du texte devrait permettre de repenser et de renouveler l'enseignement controversé de la littérature.

A PARAITRE



DOCUMENTATION

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

POUR UNE SENSIBILISATION A LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

∴

Qu'est-ce qu'une culture ? Comment l'enseigner ? Cette double interrogation ouvre sur un flot de problèmes et sur un large éventail de directions de recherches possibles. Nous ne voulons ici n'apporter que quelques éléments dans le cadre d'une problématique qui prend pour point de départ la diversité culturelle.

L'enseignement de la civilisation française est le plus souvent conçu comme véhiculant des contenus spécifiques mais s'adressant à une humanité abstraite, à un public indifférencié et se dispense généralement de prendre en compte le système de références culturelles dont disposent les élèves.

Notre propos est ici de sensibiliser le professeur de français langue étrangère au fait que chacun transporte avec lui un système de valeurs, une vision du monde, des jugements acquis de façon consciente ou inconsciente au sein de la société, l'école, le groupe de pairs, la famille. De cette hypothèse naît une double exigence didactique : d'abord sensibiliser les apprenants d'une langue et d'une culture étrangères au risque couru d'observer des réalités culturelles différentes en restant solidaires de leurpropre système de références ; ensuite, rendre compte des réseaux implicites de significations qui caractérisent la culture que l'on enseigne.

Cette bibliographie, ne se veut en aucune façon exhaustive. Elle s'est d'ailleurs volontairement limitée aux ouvrages accessibles en langue française. Mais on trouve dans l'article de M. MAUVIEL une bibliographie, faisant le point sur l'état de la recherche américaine sur ce sujet. Ce travail a le mérite d'être le fruit d'un travail collectif réalisé par une équipe réunie au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (M. ABDALLAH-PRETCEILLE, J. BEAUDET, J. BRISSON, L. CHAMBARD, R. DAMOISEAU, M. MAUVIEL, J. POUJOL, D. DE SAIVRE, M. SOULIER, L. WEEGER et G. ZARATE)

La démarche interculturelle est devenue un point de passage obligé pour les éducateurs travaillant avec les migrants en France. Ce document voudrait être une contribution à l'élargissement d'une telle démarche en français langue étrangère.

Geneviève ZARATE

SOMMAIRE

- LA COMPARAISON INTERCULTURELLE - Aspects théoriques
- ETUDE DE CAS
- PEDAGOGIE INTERCULTURELLE
  - . Généralités
  - . Contexte scolaire
  - . Ensembles pédagogiques utilisant une pédagogique interculturelle
- IDENTITE CULTURELLE ET REPRESENTATION DE L'AUTRE
  - . Généralités
  - . Chez l'enfant
  - . Exemples de représentation de pays étrangers
- LE SIGNE CULTUREL NON VERBAL
  - . L'image et ses filtres culturels
  - . Gestuelle proxémie et perception de l'espace et du temps
- VALEURS ET SYSTEMES DE PENSEES
  - . Généralités
  - . Transmission des valeurs
  - . Constitution de la mémoire collective

+ *Ouvrages disponibles à la Documentation du Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1 avenue Léon Journault 92310 SEVRES*

x *Ouvrages disponibles à la Documentation du B.E.L.C.*

LA COMPARAISON INTERCULTURELLE - ASPECTS THEORIQUES

BASTIDE (R.) - *Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres*.- in : Traité de sociologie/G. Gurvitch.- Paris : PUF, 1963

BASTIDE (R.) - *Psychologie des peuples et relations inter-ethniques*.- in : Revue de psychologie des peuples, 24 (4), 4è trimestre 1969.

CAMILLERI (C.) - *Décolonisation, développement et acculturation selon une théorie récente*.- in : Tiers-Monde, n° 41.- Paris : PUF, 1970. +

CAMILLERI (C.) - *L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relations inégalitaires*.- in : Cahiers internationaux de sociologie. Vol. LIX, 1975 +

DE CERTEAU (M.) - *La culture au pluriel*.- Paris : C. Bourgeois, 1980.- 256 p. (Réédition) x

CLAPIER VALLADON (S.) - *Panorama du culturalisme*.- Paris : Ed. Epi, 1976 + 236 p.

LEVI-STRAUSS (C.) - *Race et histoire*.- in : Anthropologie structurale, Tome II, Chapitre 13.- Paris : Plon, 1973. x

MAUVIEL (M.) - *La communication interculturelle : constitution d'une nouvelle discipline*.- Paris : Unesco, 3-5 novembre 1980.- 23 p. +

MAUCORPS (P.H.) - *Les problèmes d'acculturation réciproque en recherche inter-ethnique*.- in : Ethnies, Vol. 1.- Paris : Ed. Mouton, 1971. +

MIGUELEZ (R.) - *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empiriste de la comparaison*.- Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 1977. x +

TAPIA (C.) - *Contacts interculturels dans un quartier de Paris*.- in : Cahiers internationaux de sociologie, Vol. LIV, 1973. +

Migrants Formation.- *Choc des cultures*.- in : n° 34, mai 1979. + x

Des jeunes algériens en France. Leurs voix et les nôtres.- Paris : CIEMM, 1981.- Ouvrage collectif coordonné par Martine Charlot. +

PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

1 - GENERALITES

ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *L'interculturel au niveau de l'école. Finalités et lignes directrices*.- in : Introduction aux études interculturelles.- Publication Unesco, 1980.- 219 p. +

MAUVIEL (M.).- *Plaidoyer pour une éducation transculturelle*.-
in : Les Amis de Sèvres, n° 3, septembre 1979.- pp. 67-88
in : Education et Développement, n° 130, janvier 1979.- pp. 14-17 +

2 - CONTEXTE SCOLAIRE

LONGSTREET (W.) - *Aspects of ethnicity*.- Teachers College Press Columbia University, 1978.

MARIET (F.) - *Comment enseigner la civilisation ?*.- in : L'éducation, n° 419, avril 1980. + χ

NOSTRAND (H.L.) - *Empathy for a second culture : motivations and techniques*.- in : Responding to new realities/G.A. Jarvis, 1974. +

PORCHER (L.) - *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*.- Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1980.

THEVENIN (A.) - *Enseigner les différences*.- Paris-Montréal : Etudes vivantes 1980.- (Coll. "Axes"). +

L'enseignement de la civilisation.- Les Amis de Sèvres, n° 3, septembre 1976.- Réédition octobre 1979. + χ

Langues et cultures des immigrés.- in : Migrants Formation, n° spécial 38-39, mars 1980.- 110 p. + χ

3 - ENSEMBLES PEDAGOGIQUES UTILISANT UNE METHODOLOGIE INTERCULTURELLE

REY-SANTONI - *Quand les Français parlent*.- Newbury House, Chapitre : Des Français en Amérique. χ

Série de livrets de l'Association Field Service : *Where in the world am I ?* (A l'usage des Américains passant une année dans une famille et une école secondaire à l'étranger.)

. Avant le départ 1 - Who am I ? - Where do I come from ?
3 - Where am I going ?

. A l'arrivée dans le pays d'accueil
4 - Becoming involved.
5 - Learning how to learn
6 - Exploring a new culture.

IDENTITE CULTURELLE ET REPRESENTATION DE L'AUTRE

1 - GENERALITES

Séminaire dirigé par C. LEVI STRAUSS.- *L'identité*.- Paris : Grasset, 1979 (Figures). χ +

LINTON (R.) - *Le fondement culturel de la personnalité*.- Paris : Dunod,

MICHAUD (G.) - *Identités collectives et relations interculturelles*.- Bruxelles : Education Complexe, 1978.

PREISWERK (R.), PERROT (D.) - *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*.- Paris : Ed. Anthropos, 1975.- 360 p. χ

RIST (G.) - *Image des Autres, image de soi ?*- Ed. Georgi : Saint-Saphorin, Suisse, 1978.- 416 p.

2 - CHEZ L'ENFANT

MUNOZ (M.C.) - *Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant.*- Doctorat, 3è cycle, 1974.

3 - EXEMPLES DE REPRESENTATION DE PAYS ETRANGERS

ARDAGH (J.) - *La France vue par un Anglais.*

GRAMONT (S. de) - *Les Français, portrait d'un peuple.*- Paris : Stock, 1970.

MEYER (M.) - *Le mal franco-allemand.*- Paris : Denoël, 1979.

OFAJ.- *Ce que je sais de l'Allemagne.*- Rapports et Documents, n° 1, 1979. x

OFAJ.- *Ce que je sais de la France.*- Rapports et Documents, n° 2, 1980. x

La France vue par ses voisins
. *Londres : mille ans de malentendus* x
. *Bonn : sans phrases et sans drapeaux* x
. *Rome : une déception cachée* x
. *Madrid : une certaine sérénité* x
in : Le Monde, 24, 25, 26 et 27.02.1976

ZELDIN (T.) *Histoire des passions françaises.*- Paris : Ed. Recherches, 1978-1979.- 5 volumes. Paris : Point-Seuil : tomes 1-2-3.

LE SIGNE CULTUREL NON VERBAL

LEFEBVRE (M.) - *Critique de la vie quotidienne.*- Paris : l'Arche, 1958, 1962
Tome II : fondements d'une sociologie de la quotidienneté. x

1 - L'IMAGE ET SES FILTRES CULTURELS

LAULAN (A.M.) - *Un film et ses filtres culturels.*- in : Communication et Langages, n° 20, 4è trimestre 1973.- pp. 54-70
n° 30, 2è trimestre 1976.- pp. 93-96 +

PANOFSKY (E.) - *L'oeuvre d'art et ses significations.*- Paris : Gallimard, 1969.
Chapitre : L'histoire de la théorie des proportions humaines conçue comme un miroir de l'histoire des styles.

SOUCHON (M.), BOURRON (Y.) - *La lecture interculturelle des images.*- in : Cahiers de l'IESA, Tome VI, n° 4.- pp. 885-926.

2 - GESTUELLE ET PROXEMIE, PERCEPTION DE L'ESPACE ET DU TEMPS

BENOUNICHE (S.) - *Structuration mentale et conduites socio-éducatives.*
(Etude comparée de deux groupes d'enfants, français et immigrés algériens au test des cubes de Kohs), thèse de 3è cycle, Université René Descartes, 1974. (Dir. : H. Gratiot-Alphandéry).

G. CORAZE.- *Les communications non verbales*.- Paris : PUF, 1980.- 178 p. x

HALL (E.T.) - *Le langage silencieux*.- Paris : Mame, 1973. épuisé.

HALL (E.T.) - *La dimension cachée*.- Paris : Seuil, 1978.- (Coll. "Points") x

HALL (E.T.) - *Au-delà de la culture*.- Paris : Seuil, 1979 +

LOUX (F.) - *Le corps dans la société traditionnelle*.- Paris : Berger-Levrault, 1979.- (Coll. "Espace des hommes").

MANDL (P.E.) - *L'enfant du Tiers-Monde et la modernisation*.- Thèse de 3è cycle (Dir. : O. Klineberg), Université René Descartes, 1971.

MORRIS (D.) - *La clé des gestes*.- Paris : Grasset, 1979 x

WYLIE (L.), photos de R. STAFFORD.- *Beaux gestes*.- Cambridge Mass. The underground Press. Dutton. New-York, 1979.- 79 p. x

(Voir également dans ce numéro notre article Histoire et civilisation en Français langue étrangère)

VALEURS ET SYSTEMES DE PENSEES

1 - GENERALITES

CICOUREL (A.V.) - *La sociologie cognitive*.- Paris : PUF, 1979.- 240 p. Biblio. x +

GOFFMAN (E.) - *La mise en scène de la vie quotidienne*.- Paris : Ed. de Minuit, 1973. x

GOFFMAN (E.) - *Les rites d'interaction*.- Paris : Ed. de Minuit, 1974. x

GREIMAS (A.J.) - *Réflexions sur les objets ethno-sémiotiques*.- in Sémiotique et Sciences sociales, Seuil, 1976 pp. 175-184 x

MOUNIN (G.) - *Problèmes théoriques de la traduction*.- Paris : Gallimard, 1963.- (Bibliothèque des idées). x

MUKENDI (M.) - *Education et identité culturelle*.- in : Recherche, pédagogie et culture, n° 46, mars-avril 1980. + x

2 - TRANSMISSION DES VALEURS (exemples français)

BOURDIEU - *La distinction. Critique sociale du jugement*.- Paris : Ed. de Minuit, 1979. x

DE CERTEAU (M.) - *L'invention au quotidien*.- Paris : UGE, 1979.- (Coll. 10-18) Tome 1. x

GIARD (L.) - *Habiter, cuisiner*.- Paris : UGE, 1979.- (Coll. 10-18).- Tome 2. x

3 - CONSTITUTION DE LA MEMOIRE COLLECTIVE (exemples français)

a - L'histoire

Sous l'histoire, la mémoire (cultures locales, histoire orale, musées).- Dialectiques, n° 30, 1980. χ

Certaines idées de la France, Histoire, Mémoire et Conscience nationale.- Dossiers de Sèvres, 1981. χ +

AGULHON (M.) - *La statuomanie et l'histoire.-* in : Ethnologie française, n° 3-4, 1978.- pp. 145-172

DUPONT (A.) - *Du sentiment national.-* in : La France et les Français.- Paris : Gallimard, 1972.- (Coll. "La Pléiade").- pp. 1420-1474. χ

b - La culture officielle (scolaire)

LEJEUNE (Ph.) - *L'enseignement de la "littérature" au lycée au siècle dernier.-* in : Le Français aujourd'hui, n° 28, janvier 1975.- pp. 15-24

BALIBAR (R.)- *Les français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national.-* Paris : Hachette, 1974.- (Coll. "Analyse, Art, Littérature"). 296 p.

c - D'autres cultures

FREMONTIER (J.) - *La vie en bleu. Voyage en culture ouvrière.-* Paris : Fayard, 1980.

HOGART - *La culture du pauvre.-* Paris : Ed. de Minuit, traduction française, 1ère édition 1970 ; 2ème édition 1976.- (Coll. "Le sens commun") χ +

POUJOL (G.), LABOURIE (R.) (sous la direction).- *Les cultures populaires.-* Actes du colloque INEP 1977.- Marly : INEP, Toulouse : Ed. Privat, 1979.- (Coll. "Sciences de l'Homme"). +

PARU

. livret d'accompagnement des tests

PARU

Jean-Claude Mothe (BELC)
collection dirigée par
André Reboullet

• **BANDE MAGNÉTIQUE DE 60 MINUTES**
avec l'enregistrement des textes oraux des tests

PARU

Comment évaluer la compétence de communication ?

Cette série de 57 tests, destinée à évaluer l'acquisition des actes de parole, peut facilement être utilisée indépendamment de la méthode Orange 2, dont elle suit la progression.
Elle peut aussi être utilisée comme exercices d'apprentissage de ces actes de parole.

Hachette
français langue étrangère

Tests (matériel élève). 48 p.	9 F
Livret d'accompagnement (professeur). 48 p.	10 F
Bande magnétique (professeur).	75 F

en vente également au BELC

STAGES ET MISSIONS

missions 80

I - A L'ETRANGER

8-12 janvier	LISBONNE (Portugal)	Journées d'étude sur l'année propédeutique de Français.	F. de CHARNACE
20-27 janvier	BELGRADE (Yougoslavie)	Animation du stage pédagogique de Serbie pour professeurs du primaire et du secondaire. - Présentation des techniques de créativité. - Réflexions sur le français fonctionnel dans le cadre de la réforme locale sur l'enseignement orienté sur des objectifs professionnels.	G. LINKS
20-31 janvier	LA HAVANE (Cuba)	Mission auprès du Département de français de l'Université de La Havane sur l'enseignement et la formation. - Utilisation de documents authentiques - Méthodologie du français fonctionnel.	J.C. BEACCO M. DAROT
4-8 février	SAN JOSE (Costa-Rica)	Colloque de professeurs d'Amérique Latine (SEDIFRALE 2) - Communication "Fonctionnel ou Culturel" - Animation des journées consacrées au Français Fonctionnel.	M. DAROT
4-20 février	MARRAKECH (Maroc)	Théorie et pratique dans la formation des professeurs de français du 1er cycle au Maroc.	F. DEBYSER
10-12 février	BRUGES (Belgique)	Approche communicative. Méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère aux débutants.	C. GIROD
12-14 février	BRUGES (Belgique)	Journées pédagogiques pour élèves-professeurs de l'Ecole Normale sur le thème : sémiologie de l'image et pédagogie du conte.	C. ESTRADE

24 févr.-1er mars	MONROVIA (Liberia)	Séminaire à l'intention des professeurs de français (85 participants) Reprise, après une longue interruption, de contacts avec un pays où la formation des professeurs de français commence à porter ses fruits. Le manuel "Pierre et Seydou" a été présenté et son adoption officielle a été décidée. Sur le chemin du retour, contacts utiles en Côte-d'Ivoire, au Togo et au Bénin.	J. DAVID
25-27 février	TONGRES (Belgique)	Pédagogie de la faute et apprentissage de la grammaire.	A. LAMY
26-28 février	LUXEMBOURG	Stage pédagogique, dans le cadre de la formation des élèves-professeurs du Centre Universitaire du Luxembourg.	J. M. CARE
26-29 février	LAEKEN (Belgique)	Perfectionnement pédagogique.	J. C. ROLLAND
2-16 mars	TANGER (Maroc)	Stage au Bureau d'Animation Pédagogique de Tanger pour professeurs et conseillers pédagogiques des C.P.R. sur le thème : "Ecrits et lectures".	J. M. CARE
9-12 mars	DIXMUDE (Belgique)	Journées pédagogiques pour professeurs du secondaire sur le thème : créativité et enseignement des langues.	C. ESTRADE
9-23 mars	LE CAIRE (R.A.E.)	Refonte des examens nationaux de français (groupe de travail avec responsables egyptiens)	J. C. MOTHE
12-14 mars	GAND (Belgique)	Approche communicative.	C. GIROD
16-30 mars	PIOTRKOW-TRYBUNALSKI (Pologne)	Recyclage de professeurs polonais de français dans le secondaire.	G. ZARATE
16 mars-5 avril	BERLIN LEIPZIG HALLE (R.D.A.)	Enseignement français fonctionnel, problèmes de l'analyse de discours et l'enseignement de la civilisation. Conférences et discussions avec les professeurs et responsables des départements de français. Cours à des étudiants de 1ère et 2è année d'Université.	M. DAROT J.L. MALANDAIN
20-23 mars	BÖBLINGEN (R.F.A.)	Evaluation du stage de novembre 79 sur le thème : "L'image et son expressivité en cours de langue".	J.M. CARE
31 mars-5 avril	TUNIS (Tunisie)	Colloque intermaghrébin sur la didactique du français.	J.C. BEACCO
22 avril	BRUXELLES (Belgique)	Présentation à la commission des C.E.E. du projet de recherche-action : "Accueil des réalités socio-culturelles à l'école ; le cas des enfants de travailleurs immigrés", mené dans deux écoles de Gennevilliers et au Collège d'Ozoir.	A. KEMPF M.G. PHILIPP

21-29 avril	BARI - NAPLES TURIN (Italie)	Séminaires "Langage et Créativité".	F. DEBYSER
28 mai-1er juin	NEUCHATEL (Suisse)	Colloque sur rapports entre mathématiques et linguistique.	H. PORTINE
6 juill.-2 août	LOME (Togo)	Stage à l'intention des enseignants de français du Nigeria, du Ghana, de Sierra-Leone et de Gambie. Participation, au titre de l'AGECOP, au grand stage d'été (6 semaines, 125 professeurs) organisé annuellement au village du Bénin. Enseignement de la méthodologie, aspects théoriques et exercices pratiques.	J. DAVID
6-8 octobre	BRUGES (Belgique)	Stage à l'Ecole Normale. Place de la grammaire dans l'ensemble des activités de la classe.	A. LAMY
9-24 octobre	FES (Maroc)	Semaine de réflexion des professeurs de français du C.P.R. et des professeurs conseillers pédagogiques pour une évolution de l'enseignement au C.P.R.	A. LAMY
6-26 octobre	GUINEE BISSAU	Stage pédagogique. Poursuite de l'action entamée en 1979 : aspects pratiques de l'utilisation de "Pierre et Seydou" à différents niveaux.	J. DAVID
16-24 octobre	MOSCOU (U.R.S.S.)	Séminaire avec les professeurs du département de français de l'Institut Lénine. Nouvelles orientations en didactique du F.L.E.	J.M. CARE
25-26 octobre	STUTTGART (R.F.A.)	Stage de formation de professeurs des Universités Populaires du Bad-Wurttemberg sur le thème "Créativité et enseignement des langues".	J.M. CARE
26-30 octobre	ZAGREB (Yougoslavie)	Stage interuniversitaire sur le français fonctionnel.	M. DAROT
11-14 novembre	COLOGNE DUSSELDORF (R.F.A.)	Animation journées pédagogiques. Instituts français et Universités Populaires.	F. DEBYSER
24 nov.-7 déc.	RABAT (Maroc)	Encadrement stage auprès de professeurs marocains de français de l'Université. Méthodologie de l'enseignement du français dans les sections arabisées (accès à la documentation écrite de spécialité).	M. DAROT J.L. MALANDAIN
26-28 novembre	LUXEMBOURG	Consultation avec les professeurs Luxembourgeois chargés de la formation des élèves-professeurs au Centre Universitaire du Luxembourg. Séance de travail avec le groupe de recherche sur l'enseignement du français (Service d'Innovation et de Recherche pédagogique.)	J.M. CARE A. LAMY

II - EN FRANCE

4-8 février	PONTOISE	Séminaire "Créativité et techniques d'expression" pour les formateurs de l'Office Municipal de Pontoise.	J.M. CARE
20 février	ISSY-LES-MOULINEAUX	Journée d'information sur le thème "Créativité et enseignement des langues" à l'Institut de Formation des Adultes.	J.M. CARE
15 mars	POITIERS	Journée documentaire à l'Office Audio-Visuel de l'Université de Poitiers.	F. de CHARNACE
27-29 mars	GRENOBLE	Colloque sur l'évaluation organisé au Centre de Didactique des Langues par le CRAPEL de Nancy.	J. C. MOTHE
30 mars-4 avril	MONTPELLIER	Présentation de la nouvelle version de "Pierre et Seydou" aux professeurs ghanéens, nigérians, etc., en stage au Centre de formation pédagogique de l'Université Paul Valéry. Opération "traditionnelle" auprès de professeurs anglophones qui passent une année à Montpellier.	J. DAVID
18 juillet	ANGERS	Documentation du professeur de français.	F. de CHARNACE
29 sept.-1er oct.	AIX EN PROVENCE	Rencontre Langage et société sur le thème "Formation des adultes à l'expression".	M. DAROT
18-22 novembre	ST-GERMAIN	Séminaire "Techniques d'expression : Simulation et jeu de rôle" pour les formateurs de l'A.S.T.I. de St-Germain.	J.M. CARE