

EDITORIAL

Colette VALAT

La langue n'est pas un bagage.

Pas de pré-requis.

Pas d'accumulation nécessaire pour produire.

Pas de lacunes. Pas de niveaux.

Pas de différence de nature entre langue étrangère et langue maternelle.

La langue est une pratique.

Alors pourquoi continuer de faire semblant, en classe,
semblant de parler, semblant d'écrire, semblant de faire ?

La langue est une pratique de sujet.

Le sujet n'est pas réductible à son appartenance sociale,
ni à ses savoirs, ni à ses contradictions.

Le sujet n'est pas réductible.

Alors pourquoi continuer à s'intéresser
aux motivations, aux familles, à la "personnalité" des élèves,
si c'est pour corriger, normaliser, censurer, entraver les processus d'apprentissage, de
production?

Les savoirs, en langue,
ce sont des savoirs
sur la langue, sur le sujet,
sur le rapport du sujet à la langue.

Langue, sujet, savoir,
trois pôles de la bataille d'idées du Secteur Langue(s) du GFEN,
parce qu'il se bat contre les fatalités des échecs,
les aliénations qui rapetissent l'homme.

LA LANGUE : FABRIQUE D'IDEOLOGIE ?

Odette Toulet

De quoi peut-il s'agir dans un écrit de DIALANGUES, si ce n'est de langues et plus précisément de la langue - de cette langue dite maternelle - que l'écrit sans cesse met en travail - de cette langue qui ne cesse de subvertir et d'inventer l'homme et le langage chaque fois qu'on ne la réduit pas à être un simple outil de communication.

Nous sommes au G.F.E.N., où comme ailleurs et plus qu'ailleurs, les mots se cherchent, s'inventent, plutôt se ré-inventent, se ré-approprient en même temps qu'ils participent à la construction continue de l'homme (en tant qu'espèce), pour qu'homme ou femme, il ou elle soit un être toujours plus de passion, de chair, de sang, de parti-pris, d'intelligence, de recherche, de savoirs. Nous sommes au G.F.E.N., et dans ce lieu oh combien militant, la tentation est forte de glisser de l'énoncé de mots, de l'appropriation de mots, de concepts, à des slogans, des mots d'ordre - soit du fait de l'institution (comme de toute institution), soit du fait de ses militants.

Tentation ou crainte ? N'est-ce pas un même mouvement ?

Un débat récent dans un groupe de travail au Congrès. Un conflit bref autour d'une affiche. Quelqu'un avait remplacé sur l'affiche INDIVIDU par SUJET. Il s'agissait comme toujours sur une affiche de rendre compte au plus près, le plus finement possible du débat d'un petit groupe - et le débat portant sur le contenu du texte d'orientation, il fallait vraiment jouer serré.

~~individu~~ sujet

Mot à la mode ou jargon ? fut-il rétorqué en réponse.

Comme j'avais promis un article à *Dialangues* et que je ne savais pas jusqu'alors ce que j'allais faire, j'ai été ravie de l'opportunité. L'occasion était trop belle pour la laisser passer, avec tout le respect que je dois à ceux ou celles pour qui la langue n'est pas forcément un lieu de bataille idéologique.

Soyons clairs ! SUJET, un mot à la mode ? jargon ? ou rupture idéologique.

Et je dépasse ici, dans mon propos, la rupture constituée par l'introduction de la dimension de sujet dans le texte d'orientation d'un mouvement d'éducation nouvelle, soit à visée pédagogique.

Je veux parler de ce qui pour moi fait rupture dans la reconnaissance du fait que l'individu est assujetti à la langue, ce qui l'en fait sujet. Comment le dire autrement ?

Dans un moment où l'on parle partout et y compris au G.F.E.N (et on ne voit pas pourquoi il en serait autrement) du pouvoir de la langue, du pouvoir des mots, choisir entre individu et sujet ne saurait relever du mot d'ordre - mais du choix - choix idéologique - si l'on veut du-parti-pris. J'écarte délibérément de mon propos le terme de PERSONNE qui ne fut qu'évoqué lors de la préparation de l'affiche pré-texte. Personne, qui vient du mot étrusque PERSONA, qui signifie comme son nom l'indique 'masque de théâtre' et qui du coup renvoie plus à l'apparence (*).

INDIVIDU — ma lecture indocile ? ma pratique d'écriture/lecture ou lecture/écriture ? m'avait fait immédiatement associer indivisible, au mot que je refusais pour ma part de voir inscrire pour choisir celui de sujet.

Ayant 'perdu mon latin' dans les méandres de la vie, il me fallut recourir au dictionnaire pour me rendre compte que l'origine d'individu était INDIVIDUUM, mot latin qui signifie... 'corps indivisible'.

Je ne me lancerai pas ici dans un débat pour savoir de quel corps il s'agit, une fois confirmé ce caractère d'indivisibilité qui me fait frémir et même me rappelle certains cantiques en pension, sous l'occupation allemande.

En fait et surtout, individu pour moi, c'est un mot, un terme, une appellation (très contrôlée), ce n'est pas un concept. Et si chaque mot peut être chargé d'imaginaire, comme le paragraphe précédent en témoigne, cela n'en fait pas et de loin un concept opérationnel pour... la transformation de 'l'individu' en sujet — et ça, c'est ce qui m'intéresse, en particulier par le travail de la langue.

Choix politique, choix idéologique, choix d'écriture ou plutôt de rapport à l'écriture, je privilégie ce que j'appelle les concepts aux termes (avec ce qui s'en entend de 'fini', d' 'achevé')

(*) Sauf à être pris dans le courant de pensée personnaliste qui à partir en particulier du "Développement de la Personne" de Carl ROGERS, concerne la prise en compte positive du moi de l'individu.

puisque la langue m'en donne la possibilité et surtout, surtout, je ne cesse d' éprouver le non-opératoire des mots d'ordre - (maux d'ordre?). Quant au jargon ... je le laisse à ceux qui ont quelque chose à vendre sans trop savoir quoi et qui ont besoin d'oripeaux.

Le même mode associatif me fait à chaque fois lier SUJET à assujetti, sauf que là je sais et j'éprouve qu'il y a un lien. Le sujet est assujetti — au sens du Moyen-Age : le serf l'était à son seigneur - sauf qu'à ce moment-là, dans ce contexte historique-là, pour le serf c'était la seule façon de s'en sortir, avant de se donner dans un autre contexte - d'autres pouvoirs. Le contexte du sujet, lui, il ne changera jamais, c'est ce qui en fait sa marque, son inscription - en tant que sujet assujetti dès sa naissance - dès lors qu'il est nommé 'fils de' ou 'fille de' dans le désir de son père et de sa mère.

Comme l'a défini Jacques LACAN, le sujet est assujetti à l'ordre du symbolique et du langage – depuis retour oblige à Freud - la prohibition de l'inceste et l'établissement en retour d'une loi, d'un pacte, d'une alliance avec le sujet. Le sujet est assujetti à l'ordre du langage et de ce fait divisé. Divisé en un 'dedans', un inconnaissable, immaîtrisable qui échappe et qui s'échappe - l'inconscient - dans les rêves, les mots d'esprit, les actes manqués, les lapsus, et un connaissable, un supposable, un conscient, plus maîtrisable (7), celui sur lequel et/ou avec lequel il est possible d'agir.

Ne pas reconnaître la division du sujet par souci de complétude fait partie de beaucoup de nos actes quotidiens et moins quotidiens, du rapport que l'on établit en particulier avec la langue et avec l'écriture.

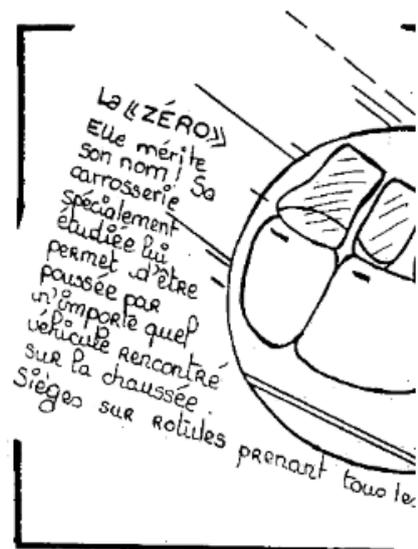
Le sujet est divisé à son insu dès avant son apparition dans l'univers du langage en un sujet de l'énoncé et un sujet de l'énonciation sans qu'il ait eu à donner son avis et sans qu'aucune révolution y change un jour quelque chose.

Cette division est encore une fois la caractéristique de l'homme (en tant qu'espèce), sa marque, ce qui le différencie entre autres de l'animal. Cette division - division d'avec l'Autre à jamais perdu dès le premier cri d'appel, du fait du manque de la mère, de la première non-adéquation, constitue le petit d'homme en un sujet divisé entre ce qu'il est et ce qui lui manque et se trouve dans l'Autre, avant que de l'être plus tard en un je de la parole et du discours et un moi de la représentation imaginaire (fabriquée de nos idéaux), ce qui fait que le sujet parlant ne peut qu'être représenté, traduit, qu'il y a un écart, une perte entre ce qu'il conçoit de son réel et ce qu'il peut en dire dans sa langue- maternelle et qu'en outre il sera toujours aliéné du fait de cet écart- là.

Aliéné et de ce fait sujet désirant, puisqu'aliéné à l'Autre à jamais perdu, ce qui en propulsera, orientera, entretiendra sa quête à travers ses itinéraires dans les champs des savoirs multiples, à travers toutes les appropriations réussies de ces savoirs-là (ratées dans les rencontres amoureuses), les non-appropriations de ces savoirs (plutôt réussies dans les rencontres amoureuses).

Il ne s'agit évidemment pas ici d'entendre le terme d'aliénation en son quotidien - cette aliénation-là définitive et constitutive du sujet - la reconnaître comme moteur est le chemin qui conduit à demander efficacement des comptes à celle du quotidien et est, à mon sens, l'attitude la plus 'révolutionnaire' qui soit, en tous les cas la plus transformatrice...

Cela relève du leurre idéologique que de la nier au nom de la sacralisation de ce que l'on appellerait improprement 'la science' qui serait positive, concrète, tangible, efficace et pourquoi pas infaillible ! Cela relève du leurre idéologique que de l'escamoter, cette aliénation issue de la division du sujet, au nom de la complétude, du colmatage, de l'efficacité là encore, du renforcement des possibilités seules du moi de l'individu qui deviendrait fort, au nom de son bien-être, de ce qui est bon pour lui ou pour elle, en fonction de ses besoins qui seront généralement ceux que l'on aura définis à sa place, 'dans son intérêt' et pour le bien - comme toujours des mêmes - en tous cas pas celui de ceux où de celles à qui l'on croyait penser d'abord.



Comme l'on peut s'en rendre compte – remplacer individu par sujet, n'est pas un geste neutre, chacun des deux termes étant chargé d'idéologie et pas forcément la même, le tout est de ne pas se tromper.

Le G.F.E.N a choisi de se situer au plan de la bataille des idées et de se mettre à chercher une nouvelle définition philosophique de l'homme, pour donner encore plus de sens et d'efficacité aux démarches en rupture qui ne cessent de s'élaborer dans cet espace original de transformation qu'est ce Mouvement – espace ancré pleinement dans le champ social, traversé de la dimension pédagogique qui lui est spécifique - espace de réussite, chaque fois que l'un d'entre nous, en tant que sujet DÉCIDE de changer quelque chose pour de bon.

Mireille BAROS prenant au mot un 'malade' d'un Hôpital Psychiatrique qui lui disait "je veux sortir" - Jeanne DION disant à ses élèves : 'je ne punirai plus' et combien d'autres...

Peut-on dire qu'un beau matin elles ont eu soudain besoin ou envie que ça change ou qu'à la fois dépassées par une décision qui leur échappait autant qu'elle les portait, dans cette division, dans cet écart dû à leur aliénation première, elles se sont situées en sujets de désir et de choix et non pas en individus ? Sujets de désir qui ont eu à en assumer les effets - à se les coltiner quand tout n'en a pas pour autant été facile – à les assumer pour ce que cela transformait dans leur vie d'assistante sociale ou d'institutrice, dans leur rapport aux malades ou aux élèves et aux parents et dans leur vie tout court.

C'est ainsi que pour ma part, pour ce qu'il en est du champ de la langue, je revendique "idéologiquement" la reconnaissance de l'aliénation du "SUJET divisé" et je laisse l'individu à ceux qui en ont besoin, pour exploiter les besoins.

Avoir pris le détour de l'outil théorique de la psychanalyse dite lacanienne pour étayer ce propos, c'est à mon sens le chemin le plus court en matière de sujet de désir, ce n'est pas affaire de divan, c'est la grande affaire de la vie. La grande affaire de l'homme en tant qu'espèce, en tant qu'être sexué, homme ou femme, qui se constitue chaque jour à partir d'une évolution de la langue liée aux choix de la vie.

ANES **INSTANTANES** INSTAN

Une classe de 2nde a pour tâche de jouer une scène de roman. Moment de réflexion collective sur le rôle du 'metteur en scène tournant' dont j'impose la présence dans chaque groupe. L'œil extérieur, le juge. Ils ont mal compris, croient qu'ils ont à mettre en scène le travail de la répétition. Bonne

idée ! Les scènes enregistrées le lendemain, d'un comique désopilant, sont en elles-mêmes une réflexion très formatrice sur la théâtralisation, mais aussi sur la critique - (pas toujours positive !).

Au sujet de la langue des singes

Joëlle Picard

Le désir de se dire habite tout diseur **

Mille Hagège assassinés !

Pardonnez-moi, Monsieur Hagège, de me servir ainsi de votre nom pour dénoncer le crime. L'homme est de paroles, et l'homme est nié par l'école qui prétend l'éduquer. Nié, castré de tous ses pouvoirs de sujet. Tout homme est doué de langage, donc de la capacité d'apprendre une langue, quelle qu'elle soit. Le tout est de lui fournir les conditions qui lui permettent de - non, qui l'obligent à - mettre en jeu cette capacité. Quelles sont ces conditions ? Tout le contraire de toutes ces entreprises docilisantes qui réduisent la langue à un code sans chair, l'enseignement à un dressage, et conduisent l'élève à se prendre pour un chimpanzé.

Votre livre est serein, Je veux, moi, hurler qu'on défigure tous les jours l'Humanité dans nos classes de langue(s).

La langue, c'est la socialisation, l'invention collective, la complexité d'une recherche conflictuelle, le développement sans bornes de l'intelligence de chacun et de tous.

La langue, c'est la création permanente, le glissement infini des sens, le dérapage et le travail des formes. La langue, c'est le pouvoir que je prends sur le monde de le voir aujourd'hui autrement que je ne le voyais hier.

Mais un pouvoir que je ne prends que si je m'autorise à en jouer : à faire violence à la violence que me fait l'ordre social et symbolique des lois de la syntaxe, Les élèves de nos classes sont dressés à se soumettre que se

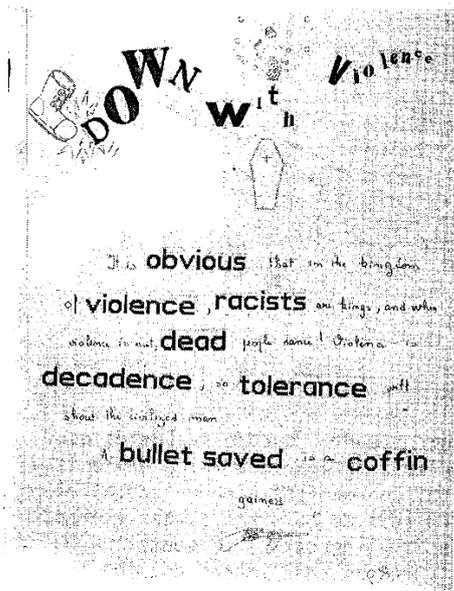
démètre ; ils ne connaissent d'autre loi que celle du maître, autorité qui s'interpose entre eux-mêmes et a chair vivante et mouvante des textes, rapportant tout au connu, rassurant, interdisant de fait découverte, curiosité, audace créatrice.

Pourtant chacune des langues que je parle est Je fruit -défendu, peut-être- de mon rapport intime aux) discours, à a pensée des autres, fruit d'un détournement, d'un vol, d'une effraction, On déforme tout ce qu'on touche pour le faire sien. Alors, à l'école, mieux vaut ne pas toucher du tout.

Mieux vaut attendre que l'on vous dise ce qu'il y a à voir, à remarquer du bout des yeux, à noter du bout du stylo, à répéter du bout des lèvres.

L'acquisition des signes par l'enfant de l'homme entretient avec le développement de l'intelligence et l'invention du monde une relation d'influence réciproque. Médiatrice, la parole confère à l'enfant, en représentation, la maîtrise des choses. Les chimpanzés possèdent l'intelligence sensori-motrice, qui leur permet de reconnaître les objets extérieurs et d'adapter leur comportement à ces objets. Ils peuvent aussi, moyennant éducation, acquérir l'intelligence représentative, c'est-à-dire celle du symbole comme notation différée d'objets "in absentia".

Mais l'intelligence conceptuelle, qui est liée à des signes arbitraires, et non à des symboles, paraît n'être qu'humaine. Si un lien de nécessité unit le signe ainsi caractérisé à quelque chose, ce ne peut être qu'aux autres signes à l'intérieur d'une même langue. **



L'amant des langues cependant ne se confond pas avec l'accumulateur de mots. Plus proche d'un grammairien que de l'étymologiste qui s'émerveille des histoires individuelles de vocables sans trop se soucier des lexiques cohérents où ils prennent place, le glossophile de type passionnel collectionne les descriptions de langues avec une tendre sollicitude... **

L'invention et la très large diffusion moderne des moyens de conserver la parole pourrait n'être pas sans pertinence pour la réflexion linguistique elle-même. C'est, il y a fort longtemps, l'invention de l'écriture alphabétique qui a sans doute donné une impulsion décisive à la recherche grammairienne. Car dès lors que l'on n'utilise qu'un seul et même signe pour noter les variations régionales d'un p, d'un a, d'un r, on prend nécessairement conscience d'un surprenant phénomène : l'immensité des différences n'empêche pas les membres d'une même communauté linguistique de se comprendre. Il faut donc bien qu'il existe des invariants. Et qu'est-ce que la linguistique, sinon la recherche de ces invariants, dans le domaine des sons comme dans ceux du lexique et de la syntaxe ? Or, si un | bouleversement n'est pas impossible dans les temps à venir, c'est du fait que les machines à enregistrer la parole font l'inverse de ce que le linguiste fait : elles ne retiennent que la variation, La linguistique ne saurait demeurer indifférente à une telle évolution des techniques. De fait, elle y a puisé elle-même l'occasion d'un renouvellement. Certes, on étudiait déjà la variation bien avant que des machines en reproduisent si fidèlement les profils. Mais elles ont précipité le mouvement amorcé. Née de la prise de conscience des invariants, la linguistique est, pour une large part, en train de devenir une science de la variation sur fond d'invariant. Une science qui n'étudie plus le même comme un en soi, mais le subsume sous les mille visages de l'autre. Autrement dit, une sociolinguistique. **

À l'école, l'important est de respecter. Et la langue se fige entre quatre règles comme entre les quatre planches d'un cercueil.

Chacun le sait, le voit et le constate. Sauf qu'à un moment donné, c'est entre deux institutions qu'il faut choisir. D'un côté l'Institution scolaire, de l'autre l'institution de la langue. Il est d'ailleurs bien connu qu'on n'apprend bien l'anglais qu'en Angleterre, de même qu'en n'apprend bien les "niveaux de langue" adéquats à la réussite scolaire qu'en vivant dans la bonne société ! C'est pour cela sans doute que, depuis qu'a été mise à l'honneur, dans l'énoncé des objectifs de l'enseignement des langues étrangères, et dans les modalités des examens, l'acquisition d'une réelle compétence pratique, maints enseignants se dévouent pour assurer des échanges et des voyages, au moins pour ceux dont les parents peuvent payer, et qui montrent leur bonne volonté en obtenant régulièrement de bonnes notes...

Est-il hasardeux d'affirmer qu'ils ont choisi les règles de l'Institution scolaire, et savent pertinemment que dans ce cadre, ils n'obtiendront de leurs élèves que simulacres et pâles reproductions ? On affirme bien, après tout, dans des stages animés par J'Inspection, que le stade de la "production", qui succède à celui de la simple 'reproduction, et que l'on situe au niveau de la capacité à opérer un "transfert" d'une situation à une autre, n'est atteint que vers la fin de la troisième, et encore seulement par certains élèves. Comme par hasard.

Le glossophile a-t-il le "don des langues" ? Et ne seraient-ce pas plutôt leurs homologues de structures, par-delà toutes les différences évidentes, qui, s'il s'y ajoute la motivation d'un puissant intérêt, suffisent à faciliter les acquisitions successives ? D'où vient cette pulsion, s'il n'est pas illusoire de soumettre à la recherche "explicative" une conduite dont les mobiles relèveraient plutôt de l'enquête analytique ? La réponse du "bon sens" a du moins le mérite de la clarté. Même chez les glossophiles qui paraissent n'aimer les langues que comme des fins en soi, la jubilation collective s'alimente de la quête d'une différence. Sous l'infinie diversité des langues, c'est celle des cultures qui fascine. Les langues appartiennent aux sociétés qui les parlent, et entrent dans la définition de ces sociétés. Pour chaque culture, toute autre est source d'étonnement, que son exotisme éveille l'intérêt ou qu'il suscite la méfiance. L'amoureux des langues est épris d'altérité. Celle des cultures à travers celle des langues. **

Alors, je retourne à mes élèves la question qu'ils se posent, et parfois me posent, quand je leur propose une nouvelle situation de travail insolite, parce que de recherche ou de création, où parce que la production qui en résulte est traitée comme telle, et non comme prétexte à ré-énonciation de la norme et chasse à de criminels écarts : À quoi ça sert ? À quoi servent la chasse à l'écart, l'apprentissage de la servilité dans l'utilisation des mots, des règles et des formules toutes faites, les explications de l'enseignant, qui font délaissé le particulier au profit de généralités perçues comme d'évidence ou de pur arbitraire, et qui, dans le meilleur des cas, s'accumulent dans la mémoire sans jamais se rencontrer ?

En fait la langue ne se transmet pas, elle dure et perdure sous la forme d'un processus d'évolution ininterrompu. Les individus ne reçoivent pas en partage une langue prête à l'usage, ils prennent place dans le courant de communication verbale, ou, plus exactement, leur conscience ne sort des limbes et ne s'éveille que grâce à leur immersion dans ce courant. *

Alors, plutôt que de céder aux exigences de l'Institution scolaire comme système de sélection, pourquoi ne pas jouer sur les contradictions de l'Institution elle-même, et choisir de privilégier ses objectifs avoués, non Ses fonctions (trop peu) occultes ?

Tout homme est doué de langage. Tout homme est capable de refaire en accéléré l'âme chemin parcouru par l'humanité tout entière, chemin qu'il a déjà accompli au moins une fois, en s'apprenant à parler dans sa langue maternelle. Tout homme est capable de prendre sa place dans le "courant continu de communication" qui constitue la réalité tangible de la langue qu'il veut apprendre. Le problème à résoudre pour l'enseignant est d'inscrire sa classe dans ce courant qui la dépasse, et de faire que s'instaure dans la classe même une vie sociale (coopérative) dont l'enjeu et le moteur soient la création d'une société anglophone fictive, Fictive, parce qu'on ne se parle autre qu'en se jouant autre, Et parce que l'appropriation de discours produits par d'autres passe par la construction de personnages de fiction porteurs de ces discours de l'insolite,

Lire et écouter pour parler et écrire, parler et écrire pour lire et écouter... Rencontre active de textes dégustés pour eux-mêmes, pour leur singularité. Pour une rupture, c'est une rupture, que cette véritable 'relation intersubjective' qui s'instaure, par-delà le temps et l'espace, entre l'écrivain, le journaliste, l'auteur du document, et l'apprenti-diseur, lecteur pour de bon cette fois dans la mesure où il se conduit lui-même sur les chemins du sens. Relation inter-sujets, qui remplace la mise en relation de deux objets morts par le maître, objet-texte à dépecer, objet-élève à remplir des résultats du dépeçage. Relation à risques ! Lire, c'est risquer de comprendre.

"...toute interaction linguistique en face à face, définitoire de l'espèce humaine en profondeur... Les échanges de paroles à plus de deux ('plurilogues') sont inclus dans la notion de dialogue telle qu'on l'entend ici. En tout état de cause, c'est la construction 'solidaire d'un Sens qui caractérise l'activité des partenaires.'" **

Mais qu'est-ce qui s'avère être le véritable noyau de la réalité linguistique ? L'acte de parole individuel – l'énonciation – ou le système de la langue ? Et quel est donc le mode d'existence de la réalité linguistique ? Evolution créatrice ininterrompue ou immuabilité de normes identiques à elles-mêmes ? *

Mais comprendre, c'est aussi s'engager. C'est repérer l'engagement de l'autre, et ses prises de position. C'est vivre l'enjeu pour soi, pour sa vision du monde, de la rencontre avec cet autre qui séduit, heurte, convainc ou emporte une adhésion suspecte... Comment "éviter la paraphrase", un jour de bac, quand on n'ose pas prendre parti sur un texte, quand on est convaincu, comme le sont la plupart de nos élèves, qu'un texte ne peut qu'être à sens unique, et que la moindre des honnêtetés pour un auteur consiste à pratiquer la plus stricte des "objectivités" ? Comme le formulait récemment une de mes élèves de Terminale, Si on ne prend pas position on se condamne à s'enfermer dans le point de vue de quelqu'un d'autre, l'auteur, et on fait de la paraphrase, ou l'examineur, et on a du mal à trouver quelque chose à dire !

En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : premièrement ce qui est social de ce qui est individuel ; deuxièmement, ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel. La langue n'est pas fonction du sujet parlant, elle est un produit que l'individu enregistre passivement ; elle ne suppose jamais de préméditation et la réflexion n'y intervient que pour les activités de classement dont il sera question.

La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence dans lequel il convient de distinguer, premièrement, des combinaisons, par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle, deuxièmement, le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons. ***

Le jeu de rôles oblige à partir d'un texte à s'engager, à donner une cohérence à différents indices repérés, à affiner les hésitations hâtives. Le jeu théâtral, supérieur du jeu de rôles, en ce sens qu'il intègre au travail de l'élaboration la dimension du public visé, réalise, quant à lui, et de manière spectaculaire, la mise en scène de la parole, qui situe l'exigence exactement là où elle doit être. Ce travail depuis le début de l'année dans une classe de Terminale dont la plupart des élèves s'avouaient (se proclamaient ?) nuls en anglais à la rentrée, a abouti au mois de janvier, après un trimestre d'une phase que l'on pourrait qualifier de déblocage, à un changement net et général de comportement, guidé par une exigence devenue réelle, c'est à dire active et optimiste, quant à la qualité de l'expression.

Et, miracle, des élèves "faibles" deviennent alors presque instantanément des élèves "forts" et pleins de ressources linguistiques insoupçonnées. Il fait dire que j'ai constamment et obstinément refusé depuis le début, de corriger ou relever la moindre "faute". Car si le but est l'autonomie, si le moyen en est la construction et la conscientisation de critères d'"anglicité", si on me pardonne le néologisme, à quoi bon les priver de leur responsabilité dans ce domaine ? Et pourquoi seraient-ils tentés de considérer les textes qu'ils rencontrent comme des documents linguistiques, si fonctionne dans la classe...



You are not
ENGLISH FANATICS?
 Wake up Men! stop pulling my leg
 and
READ IT WHILE IT'S HOT!
 You know what?
 You could be happy.
 You must read

EACH COCK'S STORIES!

Go or write qu:
 Christophe BALI
 Lycée Merle
 rue Raymond
 17800 F

First issue
FEBRUARY

or to another member of 1°S1.



... une machine à corriger qui les dispense de toute recherche ?

Car, contrairement à ce que l'on croit souvent, les élèves sont très anxieux de la correction de la langue. Anxiété inopérante tant qu'on leur laisse croire qu'ils n'y parviendront que lorsqu'ils auront "assimilé toutes les règles et tous les mots, mais qui se transforme en exigence passionnée dans l'attention et la sensibilité aux formes étrangères dès qu'on leur signifie que c'est là, et non dans l'obéissance au maître, que se situe leur tâche.

Fiction, création, inscription dans le courant de textes qui constitue le bagage linguistique et culturel de la communauté dont on apprend la langue... Et vive le détournement de textes et ses multiples visages ! Avoir quelque chose à dire, c'est bien. Vouloir se dire dans la langue étrangère, c'est bien. Être contraint pour ce faire de se glisser dans un vêtement tout fait, en clair de ne parler, ou de n'écrire, qu'en déformant la voix des autres, voilà qui est de nature à favoriser l'observation polémique de l'énoncé-carcan, en même temps

En réalité, le locuteur se sert de la langue pour ses besoins énonciatifs concrets (pour le locuteur, la construction de la langue est orientée vers l'énonciation, vers la parole). Il s'agit, pour lui, d'utiliser les formes normalisées (admettons pour l'instant leur légitimité) dans un contexte concret donné. Pour lui, le centre de gravité de la langue n'est pas situé dans la conformité à la norme de la forme utilisée, mais bien dans la nouvelle signification que celle-ci prend en contexte. Ce qui importe, ce n'est pas l'aspect de la forme linguistique, qui reste immuable dans tous les cas, quels qu'ils soient, où elle est utilisée.

Non, pour le locuteur, ce qui importe, c'est ce qui permet à la forme linguistique de figurer dans un contexte donné, ce qui fait d'elle un signe adéquat dans les conditions d'une situation concrète donnée. Pour le locuteur, la forme linguistique n'a pas d'importance en tant que signal stable et toujours égal à lui-même mais en tant que signe toujours changeant et souple. Tel est le point de vue du locuteur.

Mais le locuteur doit également tenir compte du point de vue de l'auditeur et décodeur, Serait-ce là qu'entre en jeu la norme linguistique ? Eh bien, non, il n'en est pas vraiment ainsi... Non, l'essentiel du problème du décodage ne se ramène certes pas à l'identification de la forme utilisée, mais bien à sa compréhension dans un contexte concret précis, à la compréhension de sa signification dans une énonciation donnée. *

que le retour critique sur une pensée tout juste clarifiée. Parler anglais, c'est penser anglais. Penser anglais, c'est voir autrement ses propres façons de penser. Penser anglais, ça passe par l'utilisation critique non de stéréotypes, mais de textes qui, eux, déjà, s'inscrivent de façon polémique dans l'histoire des idées, donc des discours, de la communauté anglophone. Détourner des proverbes, par exemple, pour "exprimer sa propre pensée" oblige, en imposant le cadre formel et idéologique de la "sagesse populaire" à situer sa propre intervention sur le terrain d'un débat d'idées à l'échelle de la société et de l'Histoire. Et les détournements de contes ? Et les pastiches ? Et les mélanges ? Variété infinie des rendez-vous...

Savoir qu'ils sont capables, et s'interdire de les empêcher de l'être : savoir que le "bain de langue" se prend partout sauf en classe, parce qu'en classe on n'a pas le temps de compter sur une imprégnation passive, et que c'est leur mentir que de leur faire croire que c'est là qu'ils s'imprègnent, et que l'extérieur n'est porteur que de contaminations désastreuses pour la pureté de leurs acquisitions.

TANES

INSTA

À l'origine, ce travail s'inscrit dans un PAE scientifique, au niveau d'une classe de 6ème.

Le problème : notre exigence qu'ils lisent et utilisent efficacement des textes documentaires, contenant une abondance de mots difficiles.

La réponse : faire de la fiction ; proposer aux élèves la consigne d'intégrer tous les renseignements fournis par tel article encyclopédique à l'intérieur d'une trame narrative.

Faire de la fiction pour faire des sciences.

Savoir qu'ils savent, qu'ils apprennent sans nous, et que notre rôle se borne (!) à leur faire se construire stratégies conscientes, efficacité, exigences, projets. Savoir enfin qu'un vrai savoir est rupture, transformation intime de l'être dans son rapport au monde, et que le premier des objectifs à se fixer est de faire que la classe soit un moment de la formation des hommes qui s'y trouvent, et qu'ils aient le loisir d'y être hommes, producteurs, chercheurs, créateurs. Hommes de paroles, fous de langues, fous d'humanité. C'est tout ce qu'il y a à savoir.

* Mikhaïl Bakhtine, Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, 1929.

** Claude Hagège, L'homme de paroles, Fayard, 1985,

*** F. de Saussure, Cours de linguistique générale.

NTANES

INS

Marasme en 5^{ème} : On a décidé de faire un débat, pour collecter toutes les idées qui circulent dans la classe, et écrire ensuite des comptes-rendus. Mais, le démarrage est laborieux, et des idées, on n'en a pas, même en groupe, MEME sur un sujet choisi ensemble.

Je propose qu'on se distribue des rôles : que chacun crée un personnage-type et le fasse parler dans une situation de confrontation établie d'avance. Trois heures après, quand on arrête le jeu, On a mis en place cinq situations, fait intervenir une dizaine de personnages, joués par quinze élèves différents,

De quoi écrire un roman, ou monter une pièce.

LE SECTEUR SA VIE SON ŒUVRE

Rhône-Alpes

Le secteur Langue Rhône-Alpes est né il y a presque 4 ans du projet audacieux de l'un d'entre nous : un stage langues GFEN déposé au PAF de l'académie de Lyon courant 82.

Une situation d'urgence est créée, les inscriptions affluent.

Une hypothèse de départ : L'éducation nouvelle c'est possible pour les classes de langue étrangère aussi... hypothèse pas encore clairement perçue par de nombreux adeptes de l'autosocioconstruction des savoirs, profs de langues y compris.

Un matériau de travail :

- les avancées du secteur lecture - écriture, adaptées à l'enseignement des langues.
- les recherches d'un secteur national langue embryonnaire, éparpillées aux "quatre" coins de l'hexagone.

Et une formidable envie... audace de s'en prendre à l'échec, particulièrement

flagrant dans les classes de langues, en ouvrant les portes de l'imaginaire, la création, la production en langue, au travail de groupe, en recherche, à la pratique que projet.

Un premier stage en septembre 83 a lieu, au terme d'une année de recherches, d'avancées, premiers acquis et premières erreurs.

L'objectif de notre vétéran : sortir de l'isolement, est en partie atteint.

Et trois ans plus tard, le secteur dispose d'une réserve d'outils, de démarches, d'expériences portées par le petit groupe de militants que nous formons et forgeons autour de nos projets (- premier stage régional langues en novembre 84 - première puis deuxième publication **d'Ouverture Langues** - 3, 4, 5 stages en institution au cours de l'hiver 85-86 dans les académies de Lyon, Dijon, demain de Grenoble.

Des stages en Institution pour former, pour se former.

Les incontournables :

Réussir le démarrage d'un stage : Si nous commençons un stage, il y a trois ans, en déconstruisant (vécu et analyse d'un cours de langue traditionnel dans une langue rare) en plaçant les stagiaires dans une situation riche mais déstabilisante, nous avons pris le parti depuis le Stage d'avril 85 à St Etienne de faire vivre la réussite dès de premier jour.

Les personnes intéressées par les intitulés de nos stages ("apprendre les langues en cherchant, pour la réussite de tous") sont désireuses de rénover leurs pratiques pour les faire réussir mais manquent singulièrement de confiance en leurs capacités à innover et à inventer des pratiques de réussite.

Quelle meilleure mise en confiance en elles même que de les faire

réussir dans des domaines insoupçonnés, les faire parler, écrire, faire rire dans une langue inconnue, inventer et interpréter des chansons...

Pas de transformation des pratiques sans pari philosophique sur les capacités infinies de tous et d'abord de soi-même.

Pas de stage réussi (c'est-à-dire porteur d'envie de ruptures) sans bataille d'idées sur le TOUS CAPABLES comme condition première et moteur de la réussite dans nos classes.

L'autre incontournable de notre pratique des stages en Institution vécu par nous comme un défi : l'unité du couple Théorie-Action... c'est à dire la préparation de cours et leur réalisation dans des classes, leur évaluation à partir de rapports d'observation dont les grilles ont-elles-mêmes été produites par les stagiaires.

Deux jours c'est court pour transformer ; c'est assez pour donner envie d'essayer.

Véritable projet des stagiaires (matériaux apportés par eux) ce passage à la pratique constitue un moment fort dans les stages que nous avons animés.

Il s'agit de vérifier une série d'hypothèses (mise en recherche, travail de groupe, travail de production de langue...) et d'en mesurer aussi les limites et les imperfections (Contenus conceptuels souvent trop "légers").

En partant de ce que font les gens, on prend le risque de ne pas faire la preuve du "tous capables" (du moins avec tous les groupes).

Nous pourrions les "aider" à mettre en place des situations bien rôdées, à l'effet certain, du prêt à porter OPEN en somme.

Nous assumons le risque de ne pas prouver à tous les coups le "Tous capables". A nous d'animer avec efficacité les plages de préparation, ainsi que les plages d'évaluation, là où se joue la formation : apprendre à mettre en place des situations motivantes et savoir en apprécier par avance les effets. Il nous

reste sur ce plan-là à progresser pour faire de ces plages des champs de réussite irréfutables.

Des stages en évolution en défi à ses propres limites.

La nouveauté du stage d'avril 85, c'est d'avoir été suivi d'un stage-projet en octobre de la même année (la moitié des stagiaires se réinscrivent au stage GFEN du PAF suivant).

La nouveauté du stage projet c'est d'être conçu lui-même comme un projet.

Les stagiaires sont engagés à mettre en place dans leur classe des projets dont l'évaluation, l'analyse serviront entre les sessions d'octobre et celle de décembre de matériau de travail (15 participants aux 2 réunions de travail de la deuxième session).

Un stage où les stagiaires ont été plus que des acteurs de leur apprentissage : des responsables de leur stage.

Pari tenu : un réseau de classes en projets est tissé, mais au prix de quels efforts...!

Optimisme béat ?

Les pratiques de l'éducation nouvelle sont encore des gouttes d'eau dans l'océan de la formation mais quand les stages bousculent, donnent du punch, envie d'inventer comme le disent et l'écrivent les collègues à l'issue de nos stages, ça se sait et ça pourrait bien faire des vagues... ou, donner du punch, ça ne suffit pas.

Le problème auquel

nous nous heurtons c'est de faire passer le court terme (3 jours de formation dans le cadre institutionnel) dans le long terme : retrouver les gens dans le cadre du secteur langues ou de tout autre projet de transformation.

L'énergie déployée dans ces stages n'est pas totalement payante. Nous formons des relais au nombre insuffisant, inférieur à l'influence de nos

idées, Nous trouvons des éléments de réponse mais, pour l'essentiel, nous sommes en recherche... sur le terrain de nos propres pratiques, nous voici arrivés au terme de 2 ans, voire 3 ans, d'expérimentation. Il est temps pour nous de juger aussi de l'effet de nos pratiques sur le long terme pour les rendre encore plus opératoires.

Colette CASTELLY

POITOU-CHARENTES

UN STAGE REGIONAL LANGUES
(Français et Langues Etrangères)
En POITOU-CHARENTES à POITIERS
Samedi 22 Dimanche 23 MARS 86

Les Secteurs Langues et Poésie-Ecriture organisent des stages en parallèle et, quand leurs problématiques se croisent, ils font la plage ensemble (!) [Samedi soir]. La langue, c'est la création permanente.

Héritier du stage national langues de 85, le secteur régional articule les dernières démarches Tous capables en Langue(s), une démarche pour explorer le concept de langue, et la création de nouvelles démarches dans la région (langue et société, ...).

Contacteur :
Claudine AURIAULT
Cité de 13 Stière
86250 CHARROUX
tél : 49 87 63 06

LORIENT

Lorient. Novembre 85.

Intervention du Secteur Langues dans un stage – deux week-ends consécutifs - dont le but est la mise sur pied, à l'initiative d'une maison de quartier, d'un groupe d'alphabétisation, et le public très divers, puisque réuni grâce à une petite annonce passée dans le journal, des gens dont le projet est à la fois généreux et très personnel, très individuel même, puisqu'à l'issue du 1^{er} week-end on en est à se demander comment se partager à 15 les 15 stagiaires inscrits pour alphabétisation, qui veulent démarquer de leur passé scolaire et restent en même temps prisonniers de modèles fortement intériorisés, et de l'idée prégnante que les alphabétisé(e)s (en majorité des femmes) sont des handicapé(e)s de la culture.

Comment ne pas reproduire avec des adultes les conditions qui à l'école provoquent l'échec ?

Comment débusquer l'hydre de la charité bien-pensante et faire viser la rencontre et le choc créateur des cultures, passer du projet d'assistance au projet social conçu et mené par un groupe ?

Nous sommes déjà porteurs de multiples cultures, tous imprégnés des langues et des cultures de nombreux peuples du monde.

Dieu a parait-il envoyé les langues aux hommes pour les punir d'avoir commencé à construire une tour qui allait les mener jusqu'à lui.

Grâce à l'existence des ZUP, à tous les projets Vivre ensemble, et au secteur langue(s) du GFEN, l'humanité peut envisager de reprendre la construction de la tour. La malédiction est enfin conjurée. Les langues des autres ne nous font plus peur.
J.P

Sommaire du N°0

Editorial, par Colette Valat

La Rochelle, rampe de lancement, par Pierre Valat

Paroles de stage !, par Catherine Hocquard

Au pied de la lettre, par Serge Le Guen

Et l'homme créa le verbe, par Joelle Picard

Lire en allemand ou les stratégies du désir par martine Roy

I got this dream, j'écris, par Joëlle Picard

Les savants sont-ils des thermomètres ?, par Jean-Claude Marot

On va pas discuter les mots, par J.P

Attention, grammaire : sens interdits, par Colette Vallat

La gitana de Jaén, par Colette Castelly

La réussite en actes, par Alain Pastor

Jusqu'à quand seront-ils trop jeunes pour grandir, par Christiane Mornettas

Canarduck, par Guillaume Picard

STAGE NATIONAL **du SECTEUR LANGUE(S)**

Le Secteur Langue(s) organise à Pâques 86 son deuxième stage national. Dans toutes les régions de France les recherches avancent, vivantes, diverses, de nouvelles questions se forment. La Rochelle 86 a été un lieu de confrontation et de mûrissement des problématiques, d'où sont sorties des démarches neuves et des pistes fécondes pour l'invention quotidienne des pratiques de classe.

pré-stage 30-31 Mars

stage 1-2-3 Avril

Pâques 86 **à Pont-Evêque** **(ISERE)**

Cette année, la possibilité de préparer une Université d'Été centrée sur le savoir et les pratiques va nous contraindre à interroger sans concessions et formuler de façon très claire la nature des ruptures engagées sur le terrain qui est le nôtre.

Rien de plus global que la pratique d'une langue, rien de plus intime et de plus personnel que la parole et l'écriture, et pourtant rien de plus social ! Il y a fort à parier que dans nos réflexions sur le savoir il sera beaucoup question de quête d'identité.

Sommaire du N°1

- Editorial, par Joëlle Picard
- Un jour pourtant, par I.Diaz, J. teixeira, M.A Auvigne, M. Salmon
- Accent(s) tu hais, Accent(s) tu seras, par J.P
- Traduis-moi une histoire de mon pays, par Odile Belkeddar
- Era una volta: Io, par Michèle Molle
- A vos marques ! Prêts ? Partez ! par Claudine Auriat
- Les éclats d'âme de la matière, par Colette Valat
- La grammaire est dans le jardin, par C. Hocquard, M. Retailau
- La meilleure façon de dire, par Colette Castelly
- Diagloto, par Guillaume Picard

MIDI-PYRENEES

Préparation du 1er stage du secteur Langue(s) dans les régions Sud-Ouest et Midi-Pyrénées.

Ce stage correspond à notre analyse de la nécessité pour le Secteur de s'implanter, autant au niveau de l'institution qu'en dehors, dans les régions où il n'est pas encore apparu.

Nous avons donc décidé d'agir, dans un premier temps sur les deux régions les plus proches de notre lieu d'exercice, et de ne viser qu'un public de professeurs de langues vivantes étrangères. Cependant nous n'avons pas pu étant donné le moment où nous avons pris la décision définitive de le mener nous insérer dans les calendriers régionaux, ce qui représente un problème quant à la participation de personnes impliquées dans les activités du mouvement et contraintes de faire des choix.

En finir avec l'échec dans l'enseignement des langues vivantes. Elèves coulés dès la fin du premier trimestre, professeurs désespérés par la vanité de leurs efforts, et toujours au centre, le doute qui se change en certitude, qu'il y a des gens à qui il est inutile d'enseigner les langues. L'intelligence humaine, le pouvoir humain de création, rabaissés au rang des verrues ou, si vous préférez, des grains de beauté : en avoir ou pas.

La grille et le tract du stage ont donc été construits dans la perspective de fournir immédiatement de l'optimisme, sous la forme de nouveaux regards à porter sur l'enseignement des langues et de pistes de

travail concrètes, d'outils à emporter tout de suite :

- EXPLO-LANGUE : un atelier d'exploration du concept de langue, bâti à partir de textes divers qui parlent de la langue, pour choisir ses partis-pris, multiplier les chemins d'accès à une théorie opératoire de la langue.

- Une langue n'est pas une somme de vocabulaire et de structures, mais un personnage qu'on endosse et qui transforme.

- La seule façon d'entrer dans ce personnage est de produire tout de suite : jouer avec les mots des autres pour créer sa propre façon de dire. (Atelier multilingues d'écriture de chansons)

- Pillage de démarches déjà existantes : imiter pour comprendre, comparer, transformer, avec pour objectif "Demain ça va changer dans mes classes !"

A l'heure où *Dialangues* sera mis sous presse, le stage n'aura pas encore eu lieu : il doit se tenir les 8 et 9 février à Fumel (47). Nous souhaitons qu'il contribue à créer des réseaux d'échanges de pratiques, de travail, d'écriture, et qu'une fois de plus le formidable pouvoir de création et d'organisation du GFEN mis à la disposition de tous renverse les fatalités de l'échec et donne à partager ses paris sur l'homme : c'est le sens de notre engagement dans le secteur Langue(s).

Martine Steinmetz
Colette et Pierre Valat

Propositions d'Action de Formation

Par Aix Marseille 86/87

Stage La LANGUE/LES LANGUES

Personnels concernés : Les enseignants de langue vivante, français, et/ou équipes interdisciplinaires d'établissement (tous personnels).

Contenu :

OPTION A

La langue outil de communication ou activité complexe, dans laquelle la personne se construit elle-même en construisant ses savoirs ?

La langue comme occasion d'analyser et de multiplier les stratégies de lecture : donner du sens à la langue.

OPTION B

La production en langues (français, langues secondes). Vivre des situations de production...

a) écrite : avec les outils du récit ou du conte.

b) orale : le jeu de rôle et ses enjeux. Produire ou reproduire ?

... pour en inventer d'autres pour la classe.

OPTION C

Le rapport à la langue/ aux langues : savoir pourquoi je parle.

La langue comme savoir constitué ? Interroger la notion de modèle.

Nos représentations mentales de la langue/ des langues.

Le statut de l'erreur en langue. Les notions de recherche et de création "je cherche, donc je créé".

Chaque option correspond à un stage de trois jours.

**LE CITOYEN DE DEMAIN
ET LES LANGUES**

La dimension politique de l'apprentissage
des langues.

Dossier exhaustif des interventions au colloque de Cerisy (septembre 84) à propos d'un domaine englobant les langues régionales, celles des minorités immigrées et les langues étrangères.

1- Rapport entre langues et société : facteurs sociaux et politiques qui déterminent le choix des langues en secondaire ; langues nobles et langues dévalorisées ; plurilinguisme ; attitudes de l'idéologie dominante et des différents publics envers ces questions.

2- Les choix philosophiques concernant le langage, code neutre, répertoire de formes ; ou activité intellectuelle, construction de sens, système de représentation ?

**RIVAGINAIRE
GLYPHES
CAHIERS DE POEMES
ENCRES VIVES
SKRIVA !**

3- Les choix en matière d'enseignement des langues : quel type d'apprentissage, au service de quels types d'objectifs ?

Langue découpée et cataloguée en fonction de besoins supposés ; acquisition d'une cinquième compétence : l'autonomie ? Conscience de son identité à travers de l'approche d'une langue étrangère.

S'adresser à [l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public \(APLV\), 19 rue de La Glacière, 75013 PARIS](#)

I have goûted with my cousin

Partiellement déçu par les difficultés de la correspondance classique de Langue Vivante avec des classes étrangères, difficultés dues tantôt aux lenteurs des services postaux, tantôt aux différences de motivation des élèves anglo-saxons face à l'étude des langues, j'ai choisi, suite à une conversation avec un collègue du collège voisin, de lancer cette année ma classe de 6ème dans un échange inspiré des pratiques de collègues au sein de leur école primaire.

Cette expérience, nouvelle pour moi mais pratiquée au même niveau par d'autres, avec quel succès (?), présentait à nos yeux l'avantage d'une implication plus immédiate, d'un retour plus rapide pour des élèves très sensibles au 'rendement' instantané de leurs efforts ; la correspondance (quasi) désincarné exigeant un désintéressement modérément répandu.
"M'sieur, les Anglais, on ira les voir ?"

Pierre Valat

Les obstacles administratifs, les difficultés du financement pour beaucoup, surgissaient au premier plan, et leur faire construire en une année leur voyage en Grande-Bretagne, avec des sixièmes inconnus, ne me semblait pas réalisable, ne serait-ce que pour des raisons personnelles d'ailleurs.

À mi-parcours, et malgré des difficultés de gestion de ma classe, qui me permettent d'ailleurs de bien mesurer combien la réussite n'est jamais acquise d'entrée même avec les meilleures résolutions et les meilleurs projets, un premier point peut être fait pour évaluer ce que nous a apporté ce travail, et, pourquoi, pas, inciter d'autres expérimentateurs à nous faire partager leurs réussites et leurs difficultés.

Peu de réticences initiales à se lancer dans une correspondance aussi paradoxale, pas de "Pourquoi est-ce-que J'écrirais en anglais à mon cousin ?", pas plus en tous cas que pour la correspondance avec des Anglais.

Passé ce premier écueil les côtés positifs apparaissent rapidement.

- pas de décalage de compétences dans la création. Ils débudent, et nous aussi. L'échange des productions se fera sur un pied d'égalité avec, en corollaire, la découverte, non approfondie bien sûr mais "sans douleur", de structures, de vocabulaire différents, fonction d'une progression pas nécessairement harmonisée entre les classes, voire aussi le choc, généralement salutaire, à la découverte d'une plus grande habileté chez nos correspondants, choc effectivement vécu par nombre de mes élèves après un trimestre au rendement catastrophique hors de la correspondance.

- le plaisir consistant à rencontrer nos homologues a pu être éprouvé dès la fin du premier trimestre à l'occasion d'une invitation à un après-midi à l'anglaise : échange de vœux, bingo, sketches, thé (pas encore dansant, mais ça viendra) et spécialités culinaires, en association avec la prise de conscience de ce qu'on pouvait faire avec ce nouvel outil qu'est une langue vivante, la découverte de nouvelles idées de création, de production. "Capables ? Pas capables ?" la question ne s'est même pas posée au retour.

- bien évidemment le projet d'une invitation en réponse s'est aussitôt mis sur pied, alors que nombre d'entre mes élèves étaient encore sur la réserve sur ce point 48

heures auparavant, avec bien entendu une exigence de qualité dans la réalisation comme préalable (du professeur !). Les idées ne manquent pas et des réalisations spontanées ont été avancées, sketches écrits dans la semaine suivante par certains, sketches non figés dans leur forme puisque, les connaissances s'enrichissant assez rapidement en 6ème, ils seront désireux de les réinvestir dans leur mise en scène, d'enjoliver leur production.

Bien sûr, ce faisant, nous passons à côté de toute la richesse d'un contact direct avec une culture différente, de toute la dynamique suscitée par la confrontation à un Autre inconnu et étonnant, mais nos correspondants, lors de notre visite, n'avaient-ils pas en partie revêtu la défroque de cet Autre ? L'attitude de mes élèves, à l'heure du goûter, du thé et des petits gâteaux "à l'anglaise", répond en partie à cette interrogation et le désir de jouer eux aussi ce rôle "pour de vrai" était présent chez plus d'un, plus qu'il n'avait jamais pu l'être dans le contexte de la classe.

Enfin, telle correspondance est-elle nécessairement contradictoire avec une autre correspondance avec des Anglais ? Non, dans la mesure où elle permet de commencer à se poser sur ce pays des questions auxquelles on n'avait jamais pensé, où elle permet de commencer à se sentir à l'aise face à l'écriture et où elle permet d'avoir quelque chose en commun de quoi parler, dans le milieu de l'école, ce qui n'est pas si fréquent.

Faire un pari sur l'intelligence des enfants, c'est aussi croire qu'ils sont capables à tout âge de conceptualiser.

Si j'avais eu un doute, la démarche d'Odette Bassis sur les polygones, vécue au Congrès de Toulouse, en novembre 1985, m'aurait convaincue de la nécessité non seulement de la conceptualisation mais aussi de la bataille pour la mener jusqu'au bout dans les têtes.

Autour de moi, j'entends dire souvent par mes collègues ou par les parents :

"-Ce n'est pas de leur niveau.

-C'est trop dur.

- Ils n'en sont pas à ce stade.

- Ils savent à peine lire et écrire.

-Tu les fais trop réfléchir.

- Ça prend trop de temps, j'ai un programme..."

Autant de remarques, autant de regards qui doutent des capacités immenses de ces enfants.

Mon pari de retour du Congrès a été de faire conceptualiser les élèves des classes de 6ème, y compris en Arts Plastiques.

En 6ème, les élèves arrivent en connaissant deux procédés d'utilisation du crayon de couleur : le coloriage et l'estompage au buvard. Il m'appartient d'enrichir leur vocabulaire plastique.

Les contraintes de départ sont en apparence strictes, mais elles sont là pour stimuler l'imaginaire et pour pousser les élèves à trouver d'autres solutions que celles qu'ils possèdent déjà.

À partir de personnages de deux personnages de bandes dessinées, les élèves ont à donner l'impression d'une foule, -mise en évidence des problèmes de composition et des stratégies employées par chacun-, puis chaque personnage doit faire l'objet d'un procédé d'utilisation différent du crayon de couleur. Au dos de leur feuille, ils doivent nommer les procédés inventés, avec la consigne que l'on puisse les retrouver.

À l'analyse il apparaît trois types de nomination :

- une en rapport avec les couleurs : bleu clair, noir et blanc un peu foncé, violet avec rouge, etc.

- une en rapport avec les motifs utilisés : en cœur, en carré, en vague, en triangle, en rayures, en quadrillage, en croix, en montagnes, etc.

- une dernière en rapport avec le geste : de haut en bas, 'en diagonale, en tortillant, en ressort, en rayant, en appuyant, en tourbillon, en zig-zag, etc.

La nomination comporte donc un descriptif, ou une association d'idées, ou une prise de conscience du geste et déjà une symbolisation.

Au début ils hésitent beaucoup à inventer :

"- Madame, je peux faire comme ça ?

- Est-ce que c'est juste ?

- On n'y arrivera pas, ce n'est pas possible."

Autant de questions m'indiquant leur peur de mal faire, le manque d'autonomie dans lequel l'école les maintient. Ils ont peur de se risquer, peur d'un jugement négatif.

Cette première partie achevée, nous passons à l'élaboration des définitions des procédés ; les objectifs étant la mise en commun des richesses de chacun, déclencher une réflexion sur le geste et la trace, donc se

construire une théorisation de chaque procédé.

Au cours de la première heure, nous réussissons à faire deux définitions. La partie est loin d'être gagnée. Ils rechignent, Je dois batailler pour les faire écrire. En dessin on dessine. Alors pourquoi écrire et réfléchir ?

Habitués à des résumés tout faits, ils ne comprennent pas pourquoi je les sollicite, pourquoi je ne lâche pas le morceau même quand ils croient avoir fini ; sans cesse je les pousse à préciser.

La semaine suivante, ils avaient à préparer deux définitions chacun. On met en commun les définitions d'un même procédé. Je note tout au tableau : on compare, on analyse, on affine, j'efface, j'écris sous leur dictée. Le tableau se charge de mots aux significations de plus en plus précises. On avance.

C'est alors qu'une élève me demande : " - A quoi cela va nous servir ?

Pourquoi on fait ça ? " Enfin, ils s'interrogent sur le sens de ce travail. Je leur donne des arguments :

" - Un résumé, ce serait plus facile pour moi, mais demain vous aurez tout oublié, donc ce serait parfaitement inutile. Je pense par contre que lorsqu'on construit soi-même, en confrontant, en comparant, en argumentant, en choisissant, là on s'en souvient."

Nous repartons de plus belle dans l'élaboration des définitions. Un regret cependant, celui de ne pas pouvoir conserver les phases d'élaboration intermédiaires, travaillées sur le tableau. Mais il sera intéressant de comparer une ou deux définitions produites par les élèves et celles du dictionnaire Larousse, et de se rappeler que ces élèves ne sont pas considérés comme des élèves brillants par les collègues du collège.

Après avoir défini un certain nombre de procédés, on cale : "Reprenez vos dessins et regardez ce qu'il y a d'autre !"

Un enfant cite le gribouillage. Rires.

- " *C'est pas un procédé, c'est n'importe quoi !* " dit un autre.
- *Alors, vas-y, donnes-en une définition !* "

Les rires cessent. Il peine mais il cherche ; les autres l'aident.

Après l'élaboration de la définition : - " *Alors, c'est n'importe quoi ?* "

Ils sont bien obligés de reconnaître l'inverse.

Définition du gribouillage par le Larousse : Ecriture illisible, dessin, peinture, brouillés, informes.

Définition élaborée par les enfants : Le remplissage par gribouillage, c'est remplir une forme par des lignes mélangées dans toutes les directions, qui se croisent, qui se superposent, qui sont exécutées par un geste rapide qui leur donne un aspect irrégulier et emmêlé. On peut varier les couleurs, les épaisseurs, la concentration.

Ou cette autre définition, celle du coloriage, par le Larousse : Action de colorier, appliquer des couleurs.

Par les enfants : Une forme remplie de couleurs dont on peut varier le sens du coloriage (à la verticale, à l'horizontale, en oblique, en rond), la quantité de couleurs (1, 2, 3, etc.), les contrastes clairs ou foncés, la tenue du crayon.

Ou encore cette autre sur l'estompage, par le Larousse : Action d'estomper, caractère de ce qui est estompé. Estomper : étaler les traits de crayon d'un dessin de façon dégradée.

Par les enfants : L'estompage, c'est remplir une forme de couleurs dont on élimine les traces de crayon en passant du buvard par-dessus ou un objet doux, ce qui éclaircit la couleur et lui donne un aspect plus doux. On peut aussi directement colorier sur le buvard et frotter

dans la feuille de dessin, dans la forme choisie. (Voir Annexe 1.)

Ces quelques exemples montrent la richesse des définitions élaborées par les enfants. C'est parce qu'ils ont agi eux-mêmes en dessin, qu'ils ont pu agir aussi eux-mêmes sur les mots et donc théoriser leur pratique par une confrontation avec les autres.

Une idée importante aussi qui a été cassée dans leur tête, c'est l'utilisation du tableau comme résultat de la parole du maître, au profit de l'idée de brouillon, d'outil de conceptualisation.

Cette semaine j'ai demandé à la classe s'il y avait des volontaires pour écrire comment on avait procédé il y a deux mois pour élaborer ces définitions ; trois élèves se sont portés volontaires.

Bien sûr, ils...

... savaient que ce qu'ils écriraient m'aiderait à la rédaction d'un article. Parmi eux, celle qui m'avait demandé l'utilité d'un tel travail. (Voir Annexe 2).

Deux mois après ils s'en souviennent encore.

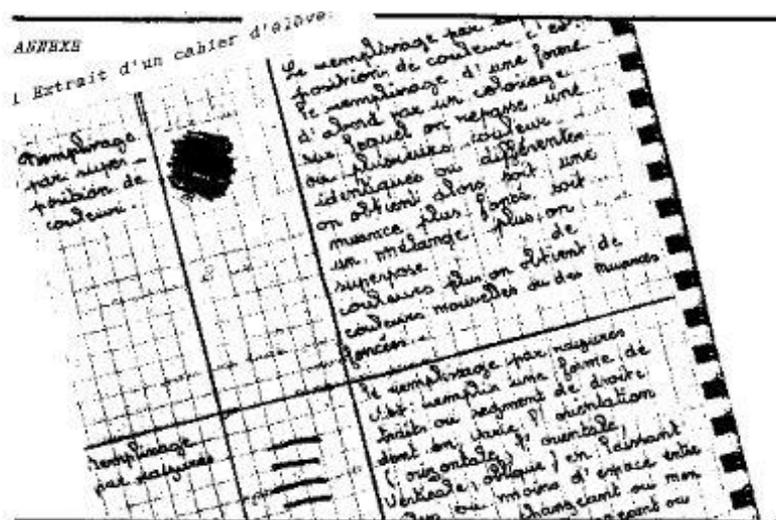
Les définitions qu'ils ont données mettent

l'accent sur le geste, la manière de faire, sur l'aspect visuel, sur la trace laissée, sur les analogies entre geste et trace, sur les différentes variations notées. Il n'est donc pas erroné de dire qu'ils ont pris possession sur le réel en mettant en relation des éléments divers, qu'ils ont acquis un pouvoir d'analyse et de théorisation

et enfin qu'ils ont pris pouvoir sur la langue, sur l'écrit, tout en agrandissant leur registre plastique.

Les croire capables les rend capables parce qu'on essaie de les mettre dans des situations de réussite, mais cela demande une vigilance et une exigence énormes.

ANNEXE



2 - Extraits des trois comptes-rendus :

* On a cherché des procédés, comment on a colorié, si c'était en rond, en faisant des formes géométriques, en coloriant sans changer de couleur. En cherchant des définitions tous ensemble. Les élèves cherchaient des définitions et le professeur écrivait ce qu'on lui dictait et on essayait de tourner les phrases bien mieux...

** Nous avons tâtonné en réfléchissant. Puis nous avons noté toutes les idées au tableau et en les rassemblant nous avons formé la définition...

*** Ce n'a pas été très facile mais nous y sommes arrivés.

Les singes



sujets inversés



par Colette Valat

A l'origine de cet article, ma préoccupation permanente de 'faire de la grammaire' autrement, d'en finir avec la pratique absurde du cours-exposé théorique assorti d'exercices d'application, occultant sous le rapprochement fastidieux et artificiel des phénomènes de langue les nécessités réelles et la vitalité de la langue "en service".

Mais la question a été d'inventer quelles pratiques mettre en place, au profit de quelles ruptures, de nature à modifier le rapport que les élèves entretiennent avec leur langue, au travers d'une véritable réflexion grammaticale. En faire un objet d'étude, y prélever des indices qui font du sens au-delà du signifié premier des mots.

Pour ce faire, j'ai essayé de multiplier les expériences d'observation de la langue à partir des productions mêmes des élèves, parfois en les provoquant à l'aide d'ateliers appropriés (par exemple un atelier d'écriture de poèmes qui permettra de théoriser sur l'emploi et la forme du subjonctif présent). J'ai également cherché à

me constituer un recueil de textes contenant un même problème grammatical sous différents aspects. D'autre part, j'ai essayé de cerner dans les programmes d'étude de gros noyaux rassemblant une problématique unique à travers divers aspects de son émergence dans la pratique de langue.

Autrement dit je brouille les cartes : la grammaire trouve sa place dans ses propres travaux d'écriture et de lecture, mais pas au rabais. Ce n'est pas "Profitons de ce texte pour examiner les propositions relatives." C'est inventer des théories sur les phénomènes de langue, de manière à les expliquer, à les justifier, y compris dans leur diversité, et non plus se contenter de les décrire, de les classer et de les nommer.

Ce que je livre ici est un exemple de ce type de travail, en 4ème, avec au menu l'étude de la fonction sujet.

Préalable :

Je demande aux élèves de me donner tous les mots qu'ils connaissent, en rapport avec la notion de sujet grammatical ; j'écris tout cela au tableau, en désordre. Il apparaît

des tas de choses : en 4ème, les élèves ne dominant pas bien les contenus précis que recouvrent ces mots, mais ils possèdent déjà un vocabulaire étendu. Cela donne : sujet réel, sujet inversé, le sujet fait l'action du verbe, attribut du sujet, groupe nominal, pronom personnel, complément d'objet... Cette mise à plat des mots me semble présenter l'intérêt de 'chauffer' mon public, qui découvre qu'il sait déjà des choses, mais qui s'étonne que je n'élimine rien de ce qu'il propose, et que je ne l'interroge pas davantage pour lui faire préciser les contenus. En effet, j'explique que nous allons retrouver, analyser, comprendre, éclaircir ces différents phénomènes que nous aurons observés à la lumière d'une vraie situation d'utilisation.

Première étape :

Je distribue aux élèves un extrait du roman de Kessel "Le Lion", qui se présente sous la forme d'une série de paragraphes en désordre (*). Ensuite je leur demande de fournir un schéma du paysage décrit par le texte, puis de reconstituer l'ordre original du texte en notant les pistes qu'ils ont suivies pour opérer cette reconstitution. Triple consigne qui a pour but de leur permettre de se dégager de ce fouillis de phrases en essayant de rendre concret le projet d'écriture de l'auteur.

Il s'agit en effet d'une description d'un paysage menée à la fois par plans

successifs, le premier lointain, le second rapproché, le troisième moyen, et par un mouvement vertical descendant du regard, il est possible de produire le dessin du paysage avant d'avoir reconstitué l'ordre du texte, cet ordre lui-même se présente comme assez difficile à recomposer. Il y a des choix à faire, ceux que l'auteur lui-même a dû peser. Par exemple, les phrases sans verbes (Les neiges... la masse du brouillard... L'herbe...) viennent indiscutablement à la suite de la phrase *Tout scintillait...* comme appositions et contenant des références à la lumière explicitant ce tout. Mais quelle direction du regard choisir ? Les élèves, armés de leurs paragraphes découpés, cherchent donc un enchaînement logique entre les phrases, que nous visualiserons ensuite sous forme de fléchage entre les groupes à relier.

Bien entendu, ils ne parviennent pas immédiatement à reconstituer sans erreur le texte, ni à mettre le doigt sur les mots qui les ont guidés. Dans un premier temps, on affiche au tableau tous les dessins, on les compare, et on essaie de se mettre d'accord sur un dessin unique ; toutes les contestations et les explications se font bien sûr oralement, mais c'est le texte lui-même qui est décortiqué, dans un premier corps à corps avec les mots écrits. Lorsqu'il s'agit d'ordonner les paragraphes en désordre, tous ces indices - valent dans les têtes et se classent peu à peu dans un va-et-vient...

... permanent entre chaque groupe et moi, le groupe proposant un ordre, et moi discutant sur des points précis, un à la fois.

Il est clair que le travail de lecture par recomposition mené ici mélange les remarques que l'on peut dire "grammaticales" (une apposition se place tout près de sa base, la conjonction et sépare deux groupes de même valeur), et d'autres remarques qui par exemple opèrent des rapprochements (une à une, rideau après rideau, à leur tour) éclairant une image, un réseau sémantique, sans avoir recours à une nomination de type grammatical. Cependant la préoccupation unique reste de produire du sens, ou plus exactement de chercher comment le sens naît dans les systèmes d'association de mots auxquels l'auteur a fait appel.

Deuxième étape. Le danger, à ce moment, est d'avoir épuisé la curiosité des élèves à propos du texte. Mais cette architecture savante que nous avons dévoilée, en évitant pour ma part d'en donner pour origine les intentions de l'auteur, mais uniquement le déroulement ainsi observé des mots et des phrases, n'est pas en soi le seul objet de mon intérêt pour ce texte. Pour relancer le travail sous une forme différente tout en continuant d'approfondir la connaissance du système que constitue un texte, avec ses nécessités internes, dont certaines sont grammaticales, au sens où il existe des mots pour nommer des phénomènes repérables et porteurs de sens, je donne un questionnaire qui renvoie partiellement à la toute première étape.

1 Pourquoi les sujets "les singes" (phrase 6), "de nouvelles nuées" (phrase 7) et "les bêtes" (phrase 14) sont-ils inversés ?

2 Pourquoi les phrases 3, 4, 5 et 13 n'ont-elles pas de verbe principal ?

Après un temps où chacun répond de son côté et par écrit, on procède à la mise en commun en grand groupe. Le réflexe ordinaire des élèves d'identifier un sujet inversé comme C.O.D., dans les exercices des manuels de grammaire où cette 'difficulté' constituera un "piège", correspond à l'idée fautive que l'inversion est réservée à la forme interrogative, ou plus exactement à l'habitude qu'ont la plupart des manuels de simplifier les choses, par exemple en situant le sujet au début de la phrase et précédant le verbe, quitte ensuite à donner la liste des exceptions où le sujet est postposé.

Cependant l'inversion du sujet les singes apparaît comme esthétique : on discute assez longuement des autres possibilités de formulation à cet endroit, créant d'autres alliances, ou d'autres rythmes, effets jugés parfois superflus. De même l'inversion de nouvelles nuées, justifiée par la proximité de la relative qui s'envolaient à leur tour montre aussi que, sans entraver la rigueur de la relation sujet-verbe, on peut jouer soupagement avec l'ordre des mots, et qu'il s'agit même d'une pratique de langue assez courante,

Enfin les élèves expliquent l'inversion de *les bêtes* par le fait qu'il s'agit du sujet du verbe être. Je leur pose alors la question : "A votre avis, quelle peut être la suite de ce texte ?". Ils répondent que

l'auteur doit ensuite décrire les animaux. Ils parviennent à expliciter leur impression à partir de remarques du type : "La phrase est courte, elle a l'air de conclure." ou "Il n'y a pas écrit : il y avait des bêtes ; ça veut dire que c'est là qu'il voulait en venir". C'est ainsi qu'on observe qu'au début de la phrase se trouve la référence au paysage longuement décrit auparavant, mais qu'à la fin, on annonce le nouveau sujet du texte. Voilà qui éclaire singulièrement les notions d'ordre des mots dans la phrase, et la relation entre cet ordre et le sens (la direction ?) du texte.

Le problème de la place du sujet dans la construction du sens de la phrase et du texte est précisé par les observations sur les phrases sans verbe. On renvoie les phrases 3, 4 et 5 à tout : on comprend qu'il n'y a pas besoin de verbe. Ce sont des appositions qu'on aurait pu trouver séparées de tout seulement par des virgules, mais qui adoptent ainsi le statut de sujets. Par contre, phrase 13, on sent que l'absence du verbe relève d'un autre problème : ici, pas d'énumération, mais raccourci, ellipse du verbe dont on pense qu'il doit s'agir de (c') était. Cas de sujet réel ayant effacé complètement un sujet apparent inutile. Voilà deux formes d'économie de la phrase qui montrent encore que le sujet constitue un pilier du sens de la phrase et du texte.

Troisième étape. Commence alors la phase de théorisation sur la fonction sujet, à partir d'abord des observations faites sur le texte. Je demande aux élèves de suivre la progression des sujets et des éléments principaux de la description. Travail au tableau qui aboutit à deux colonnes parallèles à l'intérieur desquelles on souligne les sujets.

Ombre **Lumière**
Ce qui brille
 (les neiges le brouillard
 l'herbe)
Arbres **Animaux**

Ils arrivent ainsi peu à peu à définir le sujet comme le groupe qui cerne ce dont le texte parle, soit comme nouvel élément, soit comme partie d'un ensemble constitué avec d'autres sujets. Autrement dit, sujet grammatical égale sujet textuel... Ce qui n'est pas tout-à-fait le noyau théorique que je me proposais de leur faire découvrir. En fait, la lassitude commence à se manifester, après trois heures de travail non continues, et je considère comme responsable le dispositif que j'ai mis en place, sans pouvoir encore dégager clairement les raisons.

Cependant je m'en tiens à cette étape dont je me propose d'exploiter l'intérêt par la suite. Cette théorie élaborée pour la fonction sujet va nous permettre d'expliquer d'autres phénomènes, tout un pan du programme pouvant ainsi être découvert et analysé à la lumière d'une hypothèse qu'ils auront construite eux-mêmes.

J'ai en tête l'étude de la différence entre les pronoms sujets personnels et démonstratifs (il/ce ou celui-ci), la forme passive nécessaire pour maintenir en place un sujet même lorsqu'il cesse d'être agent, et aussi la différence entre attribut et C.O.D. qui relève plus à mon sens de la relation au sujet que de la relation au verbe ou à la nature du verbe.

Cette étape de la théorisation a été relativement rapide : elle a été favorisée d'abord par l'opération de reconstitution qui a permis aux élèves de s'emparer du texte jusque dans ses recoins, c'est-à-dire de se fabriquer une sorte d'intuition des phénomènes pas encore analysés.

Ensuite le glissement du travail de lecture au travail de grammaire leur a sans doute

permis de se fabriquer une autre idée des activités d'interrogation sur la langue en tant qu'objet, par un retour permanent à la pratique personnelle, et une recherche permanente du sens dans sa complexité et dans le projet réel qui l'a fait naître.

C'est pourquoi, au-delà des limites de l'expérience que je raconte, limites au plan du dispositif et au plan de la théorie mise en place, j'ai souhaité fournir une image des préoccupations vivantes d'un prof de Français et de la capacité de recherche que révèlent les élèves sollicités autrement. Ce faisant, j'espère aussi fournir, pourquoi pas ?, à *Dialangues* la possibilité de s'enrichir d'un courrier des lecteurs.

* Joseph Kessel, *Le Lion* : ed. Folio, pp. 13-14, de "Du sein des ombres..." à "Après de l'eau étaient les bêtes."

NES **INSTANTANES** INSTA

Un rouleau de papier alu et un air de sérieux inflexible, et les classes de Term passent en 1/2 heure du stade du jeu de rôles qu'on accepte comme ça à celui du travail théâtral.

Ne corrigez plus les fautes dans les lettres aux correspondants.

6°B La première réponse des correspondants anglais arrive en français, non corrigée par leur professeur.

Comment travailler à partir de ce matériau-là pour se construire la langue, la grammaire et la culture anglaises, quand le

professeur a basé sa pratique sur la correspondance ?

Consigne aux élèves

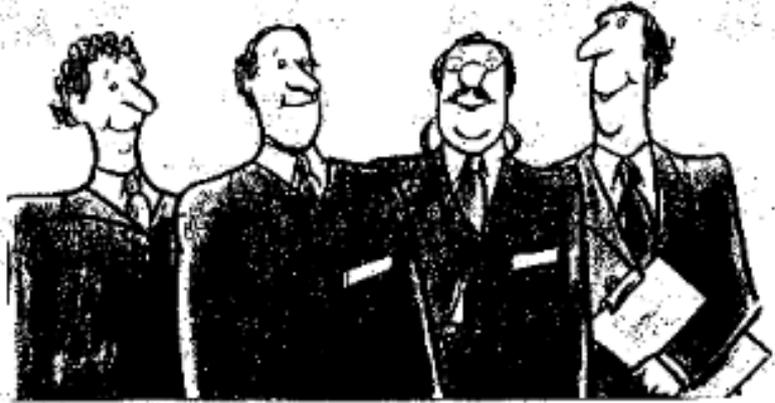
Relevez les fautes et expliquez pourquoi ils les ont faites. Les élèves retraduisent en Anglais en utilisant les fautes : par exemple "J'ai un noir chien" .

Qu'est-ce qu'ils auraient dit en Anglais ? "I have a black dog." "Il a mis noir avant parce qu'ils mettent toujours les couleurs avant..." Deux jours après, avalanche de lettres en anglais, qui ont une allure anglaise. A suivre.

Maïté DOIZY — Marylène ROUGE
Laurence FAUCHE — Nathalie SLOSSE

debates

two opinions are better than one
Never forget that better **bruise** the forehead than bend the neck.
It's true that debates bring on **talking** and in the
Kingdom of debates, **chatterboxes** are kings.
It says: **opinion** will **show** the man.
In any case, always look **truth** in the face!



Le collectif de réalisation de Dialangues est ouvert et se réunira pour la création au N°3 les 3 et 4 Mai à Marennes (17). Contactez Joëlle Picard. 28 bis rue Dubois-Meynardie, 17320 MARENNES.

Nous centralisons d'autre part tous projets, pistes de recherche, proposition d'articles, réflexions brèves, outils, démarches, pouvant intéresser le Secteur. Adressez vos contributions aux responsables de la Revue et du Secteur.