

éditorial

Le Goût de Lire

Développer une culture de l'écrit, former des lecteurs efficaces et motivés dans un monde en perpétuelle évolution: tel est l'un des enjeux principaux des systèmes éducatifs.

Par ailleurs, il semble que nous soyons passés d'une ère centrée sur la clôture du texte et ses mécanismes, à une centration sur le sujet lecteur: former des lecteurs, former des lettrés.

Si la lecture est une compétence, une activité scolaire, elle est aussi un plaisir... C'est une activité valorisée et valorisante; lire est utile pour vivre mieux, pour être "plus", pour mieux découvrir et penser le monde.

Tel était le thème de la deuxième édition des "Entretiens Nathan de la francophonie" au centre culturel français dont nous reproduisons une des interventions, vu son importance, avec l'aimable collaboration de la mission culturelle française, les éditions Nathan et la librairie "La Phénicie".

Avec un bouquet d'articles variés, nous présentons à nos lecteurs nos vœux pour une Nouvelle Année 2005, pleine de réussite, de progrès et d'espoir...

Marcelle HARIZ JABBOUR

Le Goût de Lire

Deuxième édition des Entretiens Nathan de la Francophonie au CCF de Beyrouth

Pour conduire de jeunes enfants à avoir durablement le goût de lire, les enseignants doivent conjuguer deux domaines de préoccupations: faire construire des compétences solides et cultiver une appétence pour les écrits et leur découverte.

Dans le but de faciliter la réalisation de ce vaste programme, le CCF de Beyrouth a organisé des rencontres marquées par plusieurs interventions de haut niveau. M. Frédéric Clavier, conseiller culturel près l'ambassade de France, a présenté la "deuxième édition des Entretiens Nathan de la Francophonie" à Beyrouth. Notre Collègue Maha Hussein Mazraani, qui a assisté à ces rencontres, nous a communiqué le texte de l'intervention de Madame Viviane Bouysse "Les chemins de la lecture". Son intervention a traité des enjeux, des facettes, des modalités et des conditions de cet apprentissage de la lecture, complexe et long.

Les chemins de la lecture

■ 1- Les enjeux de l'apprentissage

1-1- Les finalités de l'enseignement de la lecture:

- ▶ technique: 2 facettes (décoder, comprendre)
- ▶ culturelle: faire découvrir et comprendre des textes, des auteurs, des "codes" qui organisent l'univers des livres
- ▶ réflexive: apprendre à utiliser la lecture pour accéder à des connaissances nouvelles, pour confronter des idées, pour son plaisir, pour organiser sa vie sociale...
- ▶ d'ordre psycho-affectif: faire découvrir que la lecture aide à "grandir" - "Pour se connaître, il faut pouvoir s'imaginer." Gianni Rodari

1-2- Les compétences requises du lecteur expert

- ▶ linguistiques: lexique et syntaxe
- ▶ encyclopédiques: savoirs culturels
- ▶ logique: capacités à établir des relations de tous ordres (internes au texte, entre texte et contexte, entre tel texte et d'autres textes, etc.)
- ▶ rhétoriques: connaissance des genres et des constructions langagières associées.

■ 2- Des étapes bien identifiées

2-1- A la maternelle: entrer dans le monde des écrits et commencer à s'intéresser au fonctionnement de la langue:

- ▶ la (re)connaissance de la langue écrite
- ▶ l'acculturation: beaucoup d'histoires racontées et/ ou lues
- ▶ la clé du code: le principe alphabétique

2-2- Au cycle II: apprendre à lire

- ▶ la reconnaissance des mots
- ▶ la compréhension des textes
- ▶ l'acculturation continue.

2-3- Au cycle III: savoir lire pour...

- ▶ la polyvalence de la lecture: droits du lecteur, "protocoles" de lecture
- ▶ les apprentissages disciplinaires avec la lecture
- ▶ la littérature en vraie grandeur
- ▶ la quantité, gage de qualité.

■ 3- Des modalités et des conditions favorables

3-1- Une pédagogie rigoureuse, diversifiée, générale

- ▶ rigueur des progressions
- ▶ diversité des “régimes” de lecture
- ▶ intégration de références culturelles dans la classe: incarner un lecteur curieux, heureux

3-2- L'expérience de la sociabilité autour de la lecture:

- ▶ interactivité autour des livres, surtout avec les petits
- ▶ échanges entre lecteurs: s'enrichir du point de vue des autres, partager ses bonheurs de lecteur
- ▶ rencontres d'auteurs, de lecteurs experts: la lecture ne se réduit pas à une affaire d'école

3-3- Des conditions “techniques”

- ▶ formation: littéraire, didactique, pédagogique
- ▶ équipements: des livres de toute sorte et d'autres écrits.

*Viviane Bouysse**

P R O G R A M M E

- Introduction de **Frédéric Clavier**
- Les chemins de la lecture par **Viviane Bouysse***
- Lecture d'*Images écrites* par **Nada Moghaizel Nasr**
- Le goût des autres *Défense et illustration des anthologies de textes à l'école* par **Didier de Calan**
- *Pause café* - **Visite productions des élèves et exposition Nathan Syros**
- Lecture d'*Autres Images écrites* de **Nada Moghaizel Nasr**
- Pourquoi et Comment devient - on écrivain de littérature jeunesse par **Janine Teisson**
- Pour donner goût à la lecture: le livre par **Hélène Waysbord**
- Lecture *Des Choses simples* par **Nada Moghaizel Nasr**
- Conclusion par **Didier de Calan**

* **Viviane Bouysse** a été institutrice maître formateur puis psychologue scolaire pendant 15 ans. Ensuite elle est inspectrice de l'éducation nationale puis responsable de formation des inspecteurs du premier degré pendant 11 ans. Depuis 1998, elle est chef du bureau des écoles à la direction de l'enseignement scolaire.

Pour donner goût à la lecture: Le livre [Par Hélène Waysbord*]

Approcher la lecture et susciter le goût de lire à travers la matérialité de l'objet livre et de ses différentes composantes; la fabrication du livre, son histoire, son évolution appréhendées comme autant de chemins vers le texte. La manière, la découverte sensible qui n'excluent aucun public, y compris les handicapés, constituent le premier accès pour aller du support au contenu.

Sur le plan didactique:

A l'époque de la photocopie, de la dispersion dans le virtuel, de l'éclatement d'informations et du couper /coller, le livre ancre la formation dans une configuration stabilisée. Le livre constitue pour l'élève une totalité organisée, un début, une fin, c'est-à-dire un parcours et des perspectives construire. Il accompagne la construction de soi, surtout au début de la scolarité, en constitue l'outil de référence permettant, sans exclure aucune des technologies nouvelles, d'y accéder dans leur complexité.

Sur le plan visuel:

D'emblée, la mise en page et la typographie sont des choix qui font sens. Aborder le livre comme scénographie permet aux élèves de se retourner vers leur environnement, pour l'interpréter comme un livre.

Sur le plan esthétique:

Le livre est inséparable de l'image sous toutes ses formes: texte image dans les calligraphies ou calligrammes, photo, illustration, infographie. Texte et image constituent une entité indissociable où le visuel fait sens, où l'image s'enrichit du texte selon un rapport complexe, mais jamais redondant.

* **Hélène Waysbord** est Inspectrice générale honoraire de Français en charge de l'Année du Livre à l'école en 2004.

La lecture est-elle soluble dans le schéma narratif?

Oscillant entre “textualisme” et “livrisme”, la pédagogie de la lecture semble privilégier l’étude du fonctionnement des écrits au détriment de l’acquisition d’une compétence culturelle de lecteur.

L'école prend en compte dans ses programmes la diversité des écrits. La didactique de la lecture se construit sur des outils issus de recherches sur la langue et les discours, sur le lecteur qui apprend ou sur les pratiques de lecture. Or, plus l'écrit - donc la lecture - et les moyens d'enseignement se diversifient, plus cela se traduit par des activités formelles. Pour les apprentis lecteurs, les expériences de lecture sont des exercices à protocole uniformisant, renvoyant à un référentiel de compétences sous-entendus par des options théoriques formalistes. On vise plus l'appropriation de modèles invariants et en nombre limité, que l'investigation des significations, foisonnantes et fluctuantes. L'analyse suivante met en évidence des aspects récurrents de cet enseignement, plus conçu comme une évaluation permanente de comportements stéréotypés que comme un processus de construction d'une pratique sociale et culturelle. Sans nier l'utilité des activités décrites ni leurs pré-supposés théoriques, il s'agit de les restituer et de les réorienter dans le sens d'un apprentissage abordé comme l'accès à un univers saturé de phénomènes signifiants: option pédagogique d'autant plus défendable que les enfants sont jeunes et que l'école constitue pour beaucoup le seul lieu de lecture.

Des couvertures, albums et bibliothèques

Couvertures de livres, albums, bibliothèques, demeurent des supports d'exercices déculpabili-



sants (on utilise les livres) n'ayant qu'un rapport lointain avec la lecture; les élèves deviennent des analystes en herbe qui utilisent les écrits moins pour ce qu'ils portent que pour ce qu'il faut en savoir scolairement.

Rares sont les classes où l'on ne traite pas des caractéristiques des couvertures de livres: auteur, illustrateur, éditeur, titre, accroche de quatrième... L'objet ainsi décomposé perd toute signification pour le lecteur qui est dans la même situation que lorsqu'il analyse une phrase. De même lorsqu'on fait anticiper l'histoire à partir de la couverture: avec si peu de détails, l'élève devine plus qu'il ne raisonne¹. En fait, on oublie que les couvertures orientent le regard du lecteur potentiel et qu'il faudrait reconnaître la capacité à exprimer ses choix et rejets (trier) comme une compétence de lecteur à enseigner; par exemple à partir des couvertures. En rendant aux couvertures leurs fonctions, le pédagogue permettrait que se constitue un comportement authentique consistant à exprimer des désirs et des besoins de lecture, pas seulement à désigner des composantes de couverture.

On observe la même chose concernant le travail sur le rapport image/texte dans les albums: remettre les images dans l'ordre, raconter à partir d'elles, les apparier au texte... sont des tâches intéressantes si elles ne se confondent pas avec la lecture. Sinon, les élèves pour qui la lecture ne se pratique qu'à l'école s'en forgent une représenta-

tion faite de jeux-exercices. L'album se prête bien à cette dérive à cause de son public constitué de jeunes enfants qui ne savent pas ou pas bien lire. Les lectures plurielles, intégrales² et commentées de livres, devraient faire partie du processus d'enseignement au même titre que les séances de construction/déconstruction du lien image/texte.

De même, l'existence des bibliothèques qui n'implique pas une modification de l'enseignement ne modifie pas les pratiques des jeunes lecteurs. Les activités se limitent aux tris et classements sans but réel. En documentation, il y a très peu de recherches en liaison avec les disciplines enseignées pour découvrir confirmer ou approfondir des connaissances. Et l'approche des fictions se limite à la lecture suivie alors que des activités de type club de lecture pourraient être développées avec profit: lire à plusieurs pour débattre, lire pour d'autres, dresser un palmarès de livres lus, découvrir un genre, un auteur, les versions différentes d'un récit, dramatiser des lectures...

Le sens n'est pas soluble dans les structures

Au niveau textuel, l'utilisation de silhouettes visuelles, algorithmes de textes et autres structures du récit, est omniprésente et caricaturale.

Ainsi, écrire dans le cadre d'une correspondance scolaire peut passer par des séances de tris, de repérage de "blocs" typographiques, de puzzle ou de réécriture d'une partie effacée, l'analyse formelle de la lettre occultant l'intention initiale. Il en est de même des textes prescriptifs: le montage d'un objet est souvent précédé d'une initiation à la lecture de la notice (visualiser les "blocs": titre, ingrédients, ustensiles, opérations; reconstituer l'ordre des opérations). Bien que matérialisée par des exercices, la lecture devient une abstraction: ici, la technologie - ou la correspondance scolaire - est posée d'abord comme un problème d'identification d'un type d'écrit. Or, la compréhension ne tient pas à un quelconque savoir lire spécifique de ces textes mais à leur fonctionnement réel.

Un autre domaine où la pédagogie de la lecture pêche par simplisme, est celui de l'utilisation des algorithmes des textes. La description, par le biais de la tâche de repérage des éléments d'un portrait, en fournit un bon exemple. D'abord, on privilégie le repérage circonscrit (un passage) alors qu'en dehors des présentations de personnages, les portraits sont dispersés sous forme de notations descriptives, choisies en fonction de nécessités narratives. Ensuite, on oublie que la compréhension du personnage passe autant par ce qu'on en dit (description) que par ce qu'il fait (narration) ou ce qu'il dit (dialogue). On peut ne pas voir qu'un personnage est courageux, menteur, etc., parce que cette qualité n'est pas nommée (le courage de X ou X est menteur), mais se déduit des actes (X affronte des adversaires) ou des paroles (X dit un mensonge). Le sens passe moins par l'isolement de données typiques que par les liens établis entre des données discursives différentes. Ceci implique de bien poser le problème: par exemple, comprendre c'est se demander "qui est le personnage" avant "comment est-il décrit?" qui n'est qu'un moyen de valider la réponse à la première question.

Concernant la lecture des récits intégraux, le problème soulevé demeure. La tendance majoritaire consiste à corréler compréhension et mise à jour d'une structure. Pour cela, on se réfère souvent au schéma quinaire³ alors que tous les récits ne fonctionnent pas selon ce modèle. Surtout, il ne faut pas confondre la restitution d'une histoire en s'aidant du schéma narratif (ce qui n'est déjà pas si mal) et l'accès à sa signification. Ainsi, une classe a étudié trois récits: un conte merveilleux, l'épisode du cyclope dans l'*Odyssée*, et un mythe indien nord américain racontant d'où viennent la pluie et l'arc-en-ciel. Chaque fois, la mise en évidence des cinq parties du schéma narratif a marginalisé la recherche de la signification en questions préparatoires, expression du sentiment général, relevé de données. Enfin, un tableau de recueil des états initiaux, perturbations, etc., a montré qu'un conte merveilleux égale un épisode d'épopée antique, égale une légende... Or, l'important pour comprendre ces textes, c'est moins leur schéma directeur commun que leurs spécificités: le merveil-

leux, exprimé dans notre exemple par l'humanisation d'objets, caractéristique de l'imaginaire enfantin; la primauté de l'intelligence sur la force bestiale en repérant ce qui oppose Ulysse au Cyclope; l'explicitation magique d'un phénomène naturel dans la légende indienne, par comparaison avec son explicitation scientifique.

Ces outils visent avant tout la théorisation de mécanismes constitutifs des discours. Ils permettent de dégager des catégories formelles, pas des significations. Sans nier leur rôle pédagogique il faut en établir les limites: le sens passe moins par le repérage premier de structures abstraites que par la socialisation des écrits, c'est-à-dire par leur inscription dans une perspective de communication clairement affirmée.

L'enseignement de la lecture fait son marché

L'acquisition de comportements de lecteur en situation est aussi importante que celle de techniques de décryptage. Pour cela, on a pensé à diversifier l'offre de lecture afin de provoquer en retour la diversification des pratiques. Ainsi, les écrits dans leur diversité ont fait irruption à l'école, vite rattrapés par des options didactiques et pédagogiques qui les ont réduits à des sujets d'exercice. Les manuels scolaires illustrent cette dérive, qui saupoudre leurs pages d'exemples décontextualisés: lettres, notices, tableaux, etc. De même, en BCD, on privilégie les animations qui prennent la forme d'exercices: le puzzle de couverture est plus souvent reconduit que le défi lecture; les rondes de livres, à partir des composantes de couverture se reproduisent plus que les palmarès de livres nécessitant des lectures intégrales, discutées... Le pédagogue pense aussi peut-être que la fuite en avant dans l'offre suffit à créer la demande de lecture

chez l'apprenant. Or, les activités proposées, fusent-elles variées et ludiques, ressortissent d'un rapport solitaire - scolaire - entre le lecteur et le texte: ces procédures standardisées, donc évaluables (déchiffrement, connaissances factuelles...) sont privilégiés au détriment des buts qui nécessitent d'apprendre à socialiser la lecture. En gagnant la maîtrise du code écrit, l'apprenti-lecteur entre en solitude⁴ s'il n'est pas membre *a priori* d'un réseau de connivence (la famille surtout) demandeur d'échanges à partir de la lecture. Apanage de l'enseignant, la demande se limite aux performances à sanctionner, alors qu'une véritable compétence de lecteur a plus de chances de s'établir lorsqu'on apprend aussi à s'inclure dans des réseaux de lecture variés et motivés. Les clubs de lecture, mini-colloques, rencontres avec des professionnels du livre et de l'écriture, enquêtes et publications diverses, etc., constituent autant d'occasions de dire que d'apprendre à lire, authentiquement.

Christian LOMBARDINI

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam J.-M., *Éléments de linguistique textuelle*, Paris, Mardaga, 1990.
- Butlen M., "L'offre de lecture à l'école", in *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1996.
- Butlen M., Couet M. & Desailly L., *Savoir lire avec les BCD*, CRDP-Créteil, 1996.
- Cassagnes P., Garcia-Debanc C. & Debanc J.-P., *50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD*, CDDP Tarbes & CRDP Midi-Pyrénées, 1994.
- Chartier A.-M. & Hébrard J., *Discours sur la lecture 1880-1980*, Paris, BPI-Centre G. Pompidou, 1989.

*Les Cahiers Pédagogiques N°380,
Janvier 2000*

1. Au contraire, si l'histoire est une machine à lire la couverture (Denis Roche a donné le livre comme une machine à lire le titre) son utilisation *a posteriori* devient plus riche.

2. C'est-à-dire respectant la solidarité image/texte.

3. État initial/perturbation/action(s)/Résolution/état final.

4. De la découverte silencieuse des textes, aux questionnaires écrits puis aux corrigés collectifs oraux.

Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible

Suite à notre demande à Monsieur Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, cet article a été envoyé de Bruxelles par Monsieur François-Marie GERARD, directeur adjoint.

Jamil est enseignant de français (langue seconde d'enseignement) en 9^e année de l'enseignement de base. Pour évaluer les acquis de ses élèves en langage oral, il organise une séance d'"exercices structuraux oraux". Il a construit une cinquantaine de phrases très proches de celles qui ont été travaillées préalablement en classe: il tire au sort une phrase, la lit devant tous les élèves et demande à l'un d'entre eux de la transformer selon certains paramètres correspondant aux objectifs visés. Chaque élève doit ainsi transformer oralement trois phrases.

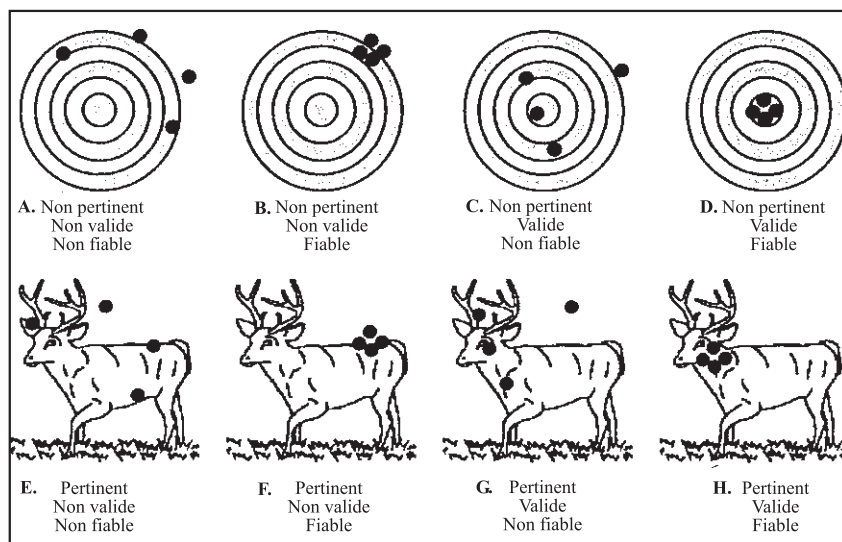
L'épreuve d'évaluation construite par Jamil est intéressante: elle porte sur l'oral alors que ce domaine fait rarement l'objet d'évaluation, elle se fonde sur une démarche systématique en fonction des objectifs poursuivis, elle offre aux élèves plusieurs possibilités de montrer ce qu'ils savent faire, elle évalue des performances sur lesquelles un apprentissage a réellement été effectué, l'aspect "tirage au sort" garantit une certaine objectivité, etc.

Néanmoins, elle présente différentes difficultés qui font qu'au bout du compte on peut émettre certaines réserves, à partir d'une triple question: cette épreuve est-elle pertinente, valide et fiable?

Il s'agit de trois caractéristiques essentielles, différentes mais complémentaires, de toute épreuve d'évaluation:

- ▶ la pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (DE KETELE et alii, 1989);
- ▶ la validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement;
- ▶ la fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés: seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc.?

Pour comprendre l'importance de ce triple questionnement, il est intéressant de se référer à l'exemple du tir à l'arc proposé par LAVEAULT et GREGOIRE (1997, 2002) et adapté par DE KETELE et GERARD (2004). Imaginons qu'on souhaite évaluer la compétence d'un trappeur à chasser du gibier grâce à son arc. Il doit pour ce faire être capable de réaliser un tir groupé sur une cible mouvante. Deux épreuves sont mises en place: d'une part, un tir de 5 flèches sur une cible classique, et d'autre part, un tir de 5 flèches sur une cible mouvante semblable à du gibier. Les situations suivantes peuvent dès lors exister:



Dans la situation A, le tir est non fiable parce que dispersé sur toute la surface de la cible fixe. Il est non valide, parce que la mesure manque de précision et ne peut attester l'atteinte de l'objectif. Il est enfin non pertinent puisqu'il ne correspond pas à l'objectif recherché et ne mesure donc de toute façon pas ce que je déclare vouloir mesurer. Dans la situation B, le tir est groupé mais rate systématiquement la cible. Il est fiable (la mesure montre que le tireur sait faire un tir groupé), mais non valide parce que

cette mesure ne me permet pas de vérifier qu'il est capable d'atteindre la cible.

Dans la situation C, le centre de la cible, c'est-à-dire l'objectif, est atteint et la mesure est donc valide, mais elle n'est pas fiable parce qu'on ne peut certifier que ce sera toujours le cas.

Dans la situation D, le tir est groupé et touche le mille, mais la cible n'est pas la bonne (par rapport à la compétence visée). La mesure est donc fiable et valide, mais non pertinente.

Les situations E à H présentent des situations pertinentes par rapport à la compétence visée. Les situations E, F et G ont cependant des problèmes de validité et/ou de fiabilité, alors que la situation H détermine une mesure à la fois fiable, valide et pertinente. Elle seule permet de certifier que le trappeur est compétent.

Ces derniers mots sont importants: l'évaluation a pour objectif de certifier que *le trappeur est compétent* pour chasser du gibier, tout comme Jamil voudrait certifier, grâce à son épreuve d'évaluation, que *les élèves sont compétents* pour s'exprimer oralement dans une conversation.

Quelle est cette compétence? Au terme de la 9^e année de l'enseignement de base dans l'apprentissage du français, la compétence suivante pourrait être visée:

Dans une situation de communication orale (exposé, conversation) et à partir d'un support, produire un message oral correspondant aux divers actes de parole de la vie courante.

Caractéristiques du support:

- écrit: documents authentiques
(courts, clairs et accessibles)
- oral: document sonore de courte durée
document audio et/ou visuel

Si Jamil évolue dans un système d'enseignement qui a adopté une telle compétence comme objectif de formation, on voit tout de suite que l'épreuve d'évaluation qu'il a conçue n'est pas pertinente par rapport à cette compétence: ce n'est pas parce que les élèves seraient à même de transformer les phrases proposées qu'ils pourraient produire des actes de parole dans une situation de communication. La maîtrise de tels exercices oraux structuraux peut bien sûr être un passage pour pouvoir produire des actes de parole: c'est une *ressource* au service de la compétence. Mais si Jamil souhaite évaluer la compétence, il ne peut se

contenter d'évaluer une ressource. Il doit - pour pouvoir avoir une évaluation pertinente - présenter une situation d'évaluation qui correspond à la compétence, c'est-à-dire ici une situation de communication complexe qui permettra aux élèves de produire le message oral attendu. Par exemple, l'élève est invité à participer à un débat à la radio sur le développement urbain. Il devra présenter oralement durant 5 minutes sa position en tenant compte de son contexte de vie. Ensuite, un débat aura lieu pendant lequel il devra interagir avec d'autres intervenants (d'autres élèves).

L'épreuve élaborée par Jamil n'est donc pas pertinente, du moins s'il s'inscrit dans une approche par les compétences, qui cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations (LE BOTERF, 1994; REY, 1996; PERRENOUD, 1997; FOUREZ, 1999; DE KETELE, 2000, 2001 a et b; ROEGIER, 2000, 2003, TILMAN, 2000; DOLZ & OLLAGNIER, 2002; JONNAERT, 2002; REY, CARETTE, DEFRANCE & KAHN, 2003, AUBRET, J. & GILBERT, P., 2003).

Cette épreuve présente également des difficultés en termes de validité, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas d'évaluer pleinement ce qu'elle déclare vouloir évaluer, à savoir la maîtrise de la transformation de phrases. En effet, les phrases proposées sont "très proches de celles qui ont été travaillées préalablement en classe". Il est important de n'évaluer que des objectifs qui ont été préalablement appris, mais cela ne signifie pas que les matériaux doivent être identiques à ceux utilisés durant l'apprentissage. Si c'est le cas, l'évaluation porte sur des "savoir-reproduire" et non pas des "savoir-faire". En d'autres termes, l'épreuve ne permet pas de certifier que les élèves sont capables de "transformer des phrases", mais bien de "redire les transformations de phrases telles qu'elles ont été apprises". Pour toute évaluation, il importe que les situations proposées soient nouvelles, sauf bien sûr si l'objectif est d'évaluer la restitution de définitions, de propriétés, de dates... Dans une approche par les compétences, cet objectif de restitution ne sera jamais au cœur de l'évaluation, car la compétence se situe à un niveau de résolution de problèmes et non pas de reproduction.

L'épreuve proposée par Jamil présente également des difficultés de fiabilité, ce qui signifie qu'on ne peut pas avoir une confiance totale dans les résultats auxquels elle conduira. Chaque phrase

tirée au sort est lue devant toute la classe et l'élève concerné effectue les transformations. Avec de telles conditions de passation, être le premier élève qui répond ou le dernier n'est pas indifférent: il est vraisemblable que le dernier élève aura eu l'occasion de s'entraîner mentalement. Comme il n'est pas possible de certifier que sa production serait identique s'il avait été le premier élève, on peut affirmer que l'épreuve n'est pas fiable. C'est une des difficultés des épreuves orales: pour assurer leur fiabilité, il faudrait mettre en place un dispositif qui évite l'influence des autres sur la production, ce qui implique dans la plupart des cas une passation individuelle de l'épreuve orale. C'est vrai que cela alourdit le processus, mais à quoi bon évaluer si l'évaluateur ne peut pas faire confiance aux résultats de l'évaluation!

L'épreuve discutée est donc à la fois non pertinente⁽¹⁾, non valide et non fiable. Elle correspond à la situation A de l'exemple du trappeur chassant du gibier.

Il n'est certes pas facile d'élaborer des épreuves entièrement pertinentes, valides et fiables. L'approche par les compétences ne facilite certainement pas les choses: elle amène à évaluer les acquis des

élèves à travers des situations complexes exigeant une production elle aussi complexe de la part des élèves. Les techniques classiques permettant d'assurer et de vérifier la validité et la fiabilité des épreuves d'évaluation ne peuvent pas être utilisées telles quelles (DE KETELE & GERARD, 2004).

L'important nous semble être que tout évaluateur se pose des questions par rapport à l'épreuve qu'il est en train d'élaborer et/ou d'utiliser:

- ▶ l'épreuve est-elle pertinente? Permet-elle d'évaluer les objectifs visés par le système éducatif? Correspond-elle aux compétences à développer?
- ▶ l'épreuve est-elle valide? Évalue-t-elle bien ce que je déclare évaluer? Le dispositif me permet-il de le garantir? Mes critères permettent-ils de vérifier ce que je déclare vouloir vérifier?
- ▶ l'épreuve est-elle fiable? Obtiendrais-je les mêmes résultats si j'évalue à un autre moment? Si c'est quelqu'un d'autre qui fait l'évaluation? L'utilisation que je fais des critères est-elle la même pour tout le monde?

François-Marie GERARD

Directeur Adjoint du BIEF, Bureau International pour l'Enseignement et la Formation

(1) Du moins si elle s'inscrit dans un enseignement fondé sur l'approche par les compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET, J. & GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*, Sprimont: Mardaga.
- DE KETELE, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences, in BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 187-191.
- DE KETELE, J.-M. (2001a). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (Éds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 39-43.
- DE KETELE, J.-M. (2001b). Enseigner des compétences: repères in JADOULLE, J.-L. & BOUHON, M. (Éds). *Développer des compétences en histoire*, Louvain-la-Neuve-Bruxelles: Université catholique de Louvain et Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, 13-22.
- DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. & THOMAS J. (1989). *Guide du formateur*, Bruxelles: De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. (2004). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*, soumis pour publication.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (Éds) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck Université.
- FOUREZ, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes, *Forum des pédagogies*, mai, 26-31.
- JONNAERT, Ph. (2002), *Compétence et socioconstructivisme - Un cadre théorique*, Bruxelles: De Boeck.
- LAVEAULT, D. & GREGOIRE, J. (1997, 2^e éd. 2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, Bruxelles: De Boeck Université.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions de l'organisation.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école - Apprentissage et évaluation*, Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2004), *L'école et l'évaluation*, Bruxelles: De Boeck.
- TILMAN, F. (2000), Qu'est-ce qu'une compétence?, *Exposant neuf*, n°2/2000, 28-31.

Andrée Chedid:

L'escapade des saisons

Les poèmes présentés dans cette séquence sont extraits d'un recueil publié au début de l'année 2003, alors qu'Andrée Chedid obtenait le prix Goncourt de la poésie pour l'ensemble de son œuvre. Ils permettront, aux enseignants qui le désireront, d'aborder l'étude d'un court recueil poétique en se consacrant à l'exploration d'un thème fréquemment abordé par l'auteur de *Rythmes*: celui de la fuite du temps. Cette séquence comporte également un poème inédit d'Andrée Chedid.

Descriptif de la séquence

Support et orientation

Les cinq poèmes, reproduits ci-après, sont extraits d'une section de *Rythmes* qui comporte dix poèmes rassemblés sous le titre "L'escapade des saisons". Nous pensons que les cinq autres textes du recueil pourraient être lus aux élèves et affichés dans la classe.

Objectifs d'ensemble

- Dégager les spécificités sémantiques et formelles d'un court recueil d'Andrée Chedid.
- Faire découvrir aux élèves l'un des thèmes majeurs de la poésie lyrique.
- Faciliter le passage à l'écriture créative des élèves et à l'oralisation du texte poétique.

Référence aux programmes

Écriture: sensibilisation à l'écriture créative.

Oral: mise en voix de textes poétiques.

SÉANCE → Prise d'indices

Objectifs et déroulement: la séance d'introduction a pour objet de présenter les poèmes

d'Andrée Chedid et d'amener les élèves à émettre des hypothèses de lecture à partir d'un relevé d'indices. Ce travail implique que tous les poèmes du corpus leur aient été préalablement distribués.

Questions

Le paratexte

1) À l'aide d'un dictionnaire ou de votre manuel de français, définissez aussi clairement que possible la notion de *paratexte*.

2) En vous fondant sur une observation des textes distribués, dites ce que nous apprennent les divers éléments du paratexte.

Le titre du recueil

1) Étudiez le titre donné à cette courte section de *Rythmes* en vous fondant:

- sur le sens dénoté des deux noms qui le composent;
- sur les divers sens connotés de ces noms.

2) Quel(s) thème(s) ce groupe nominal introduit-il?

Les textes

1) En vous appuyant sur une analyse des champs lexicaux, montrez que chacun des poèmes distribués aborde cette thématique.

2) La liste suivante comporte le titre des dix poèmes du recueil d'Andrée Chedid. Réalisez un tableau dans lequel vous indiquerez, chaque fois que vous le pourrez, le rapport que vous pouvez établir entre chacun de ces titres et le thème général du recueil.

1. L'escapade des saisons 6. Maisons

- | | |
|-------------------------|---------------|
| 2. À la solde du soleil | 7. Marées |
| 3. Cheminer | 8. Actualité |
| 4. Rappelle-moi | 9. L'Après |
| 5. Pierres | 10. Jeunesses |

Éléments de réponse

Le paratexte

1) La notion de *paratexte* désigne les divers éléments qui entourent le texte proprement dit: nom de l'auteur, titre et sous-titre, références éditoriales de l'ouvrage, éventuelles préface et postface, notes de bas de page, etc.

L'observation du paratexte peut permettre d'identifier les conditions d'énonciation d'une œuvre et contribue à déterminer les attentes du lecteur. Son action est de l'ordre de l'influence.

2) Les divers éléments du paratexte permettront aux élèves d'identifier:

- le nom de l'auteur: Andrée Chedid;
- le titre du recueil: *Rythmes*;
- le titre de la section présentée: "L'escapade des saisons";
- le nom de l'éditeur: Gallimard;
- la date de publication: 2003.

Le titre du recueil

1) Analyse lexicale du titre "L'escapade des saisons".

→ Sens dénoté

- Le terme "escapade", issu de l'italien "*scappata*" qui signifie "échappée", désigne le fait de s'échapper d'un lieu ou d'une situation;
- le terme "saison" désigne chacune des quatre grandes divisions de l'année; une époque caractérisée par le climat et l'état de la végétation.

→ Sens connotés

Ce titre, qui est emprunté au premier poème du recueil ("*Je t'aime / Dans l'escapade des saisons*", v. 20), fait métaphoriquement référence à la façon dont s'échappent les saisons de la vie.

2) Par ce groupe nominal, Andrée Chedid introduit le thème de **la fuite du temps**.

Les textes

1) En dépit de leurs différences, tous les poèmes distribués aux élèves abordent cette thématique de la fuite du temps.

- "L'escapade des saisons" (Texte 1) fait référence aux liens qui unissent le passé au présent ("*Je t'aimais*" / "*Je t'aime*") et accorde une place prépondérante à l'évocation du temps: "*sous l'ombrage des ans*" (v. 4); "*Aux jardins de l'aube*" (v. 6); "*Au déclin des jours*" (v. 8); "*Dans les foucades du printemps*" (v. 18); "*Aux portails du temps*" (v. 24).

Titres	Significations(s)
1. L'escapade des saisons	Le temps nous échappe; les saisons de la vie sont passagères.
2. À la solde du soleil	Un jour, notre planète qui dépend du soleil, s'éteindra.
3. Cheminer	La vie est un chemin, une succession d'instant.
4. Rappelle-moi	Le poète en appelle aux souvenirs.
5. Pierres	Témoins du passé, les pierres résistent mieux que nous à l'usure du temps.
6. Maisons	Nos maisons " <i>nous protègent des orages du temps</i> ".
7. Marées	Comme les marées, nos vies sont soumises à des cycles. Le temps les emporte vers de lointains rivages.
8. Actualité	Profitons du jour présent, de ce qui est actuel.
9. L'Après	Qu'y aura-t-il "après" la mort? Qu'importe: l'essentiel est de vivre pleinement cette vie charnelle et périssable.
10. Jeunesses	La jeunesse est le printemps de la vie; après elle, d'autres saisons viendront.

Texte 1: L'escapade des saisons

Je t'aimais
Dans l'orage des sèves
Je t'aime
Sous l'ombrage des ans

Je t'aimais
Aux jardins de l'aube
Je t'aime
Au déclin des jours

Je t'aimais
Dans l'impatience solaire
Je t'aime
Dans la clémence du soir

Je t'aimais
Dans l'éclair du verbe
Je t'aime
Dans l'estuaire des mots

Je t'aimais
Dans les foucades du prin-
temps
Je t'aime
Dans l'escapade des saisons

Je t'aimais
Aux entrailles de la vie
Je t'aime
Aux portails du temps.

Texte 2: À la solde du soleil

À force de n'exister
Qu'à la solde du Soleil
La Terre se lassera-t-elle
De la tenace orbite?

À force de se plier
Aux mesures des astres
La Terre déclinera-t-elle
Sous l'emprise du temps?

À force d'ignorer
Le secret des planètes
La Terre succombera-t-elle
Au vide sidéral?

À force de se soumettre
À cette course servile
La Terre en rébellion
Cherchera-t-elle d'autres issues?

Texte 3: Pierres

Les vieux murs
Aux pierres inégales
S'élèvent
Selon la main
Le lieu
Et le hasard

Rugueux et tendres
Ils épousent les ans
S'allient aux feuillages
Nos rêves s'y agrippent
Et les traversent
Parfois...

Texte 4: L'Après

Que m'importe cet "après"
Au cœur blafard
À la mémoire dissoute

Que n'importe d'errer
Loin des chemins vécus
D'enfoncer passions et sou-
venirs
Dans l'océan impassible
Que m'importe de flâner

Loin des visages reconnus
Et de m'ancrer dans l'infini
Irréversible?

Texte 5: Jeunesses

On eut beau la flatter
Célébrer ses atours
Ma jeunesse s'engouffra
Dans la gorge du temps

Elle cessa de fleurir
Pour rejoindre sans détresse
La trame usuelle
Qui mène à l'ultime champ

L'été prit le relais

D'autres et d'autres jeunesses
S'aventuraient déjà
En leurs corps flamboyants.

- "À la solde du soleil" (Texte 2) laisse entendre que l'histoire de notre planète est temporaire, passagère, précaire, parce qu'elle dépend d'un soleil qui finira par s'éteindre.
- "Pierres" (Texte 3) évoque "Les vieux murs" qui résistent au temps et "épousent les ans" (v. 8).
- Dans le poème intitulé "L'Après" (Texte 4), Andrée Chedid exprime sa volonté de ne pas songer à cet "après" que délimite la mort, pour s'attacher à la vivante proximité des "chemins vécus" (v. 5) et "des visages reconnus" (v. 9).
- Avec "Jeunesses" (Texte 5), poème sur lequel se clôt le recueil, l'auteur évoque la façon dont

"(sa) jeunesse s'engouffra / Dans la gorge du temps" (v. 3-4).

2) Ce travail implique que l'on procède par association d'idées et recherche de connotations. (Voir tableau)

Prolongements

Recherche documentaire

Cette séance d'ouverture sera l'occasion de faire rechercher aux élèves des renseignements sur la vie et l'œuvre d'Andrée Chedid. Au terme de leurs recherches, ces derniers rédigeront une no-

tice biographique mettant en évidence les origines syrio-libanaises de l'écrivain; sa naissance au Caire en 1920; la parution d'un premier recueil en anglais, en 1943, sous le pseudonyme d'A. Lake (*On the Trails of my Fancy*); sa venue en France en 1946; les grandes orientations de sa carrière littéraire.

Lectures complémentaires

Au cours de la séquence, chaque élève pourrait être amené à lire une œuvre d'Andrée Chedid dans son intégralité, puis à préparer une fiche de lecture ou une présentation orale de cette œuvre. Bien des ouvrages pourront leur être proposés, parmi lesquels:

- des recueils de poèmes: *Textes pour un poème; Poèmes pour un texte; Territoires du souffle* (éditions Flammarion);
- des récits: *La Maison sans racines; L'Enfant multiple; Le Message* (éditions Flammarion); *Petite Terre, Vaste Rêve* (éditions Pauvert). À noter que ce dernier recueil entretient d'évidentes relations avec *Rythmes* qui fut rédigé à la même époque;
- un récit biographique, au titre évocateur, que la romancière consacra à sa propre mère: *Les Saisons de passage* (éditions Flammarion).

SÉANCE 2 → Pour une lecture de "L'escapade des saisons"

Objectifs et déroulement: cette troisième séance, consacrée à la lecture analytique du poème qui donne son titre au recueil, permettra aux élèves d'entrer pleinement dans l'univers poétique d'Andrée Chedid. Les axes d'étude que nous proposons tendent à décrire le fonctionnement d'un poème dont on ne cherchera pas à expliquer ou traduire les métaphores.

Questions

La structure du texte

1) Quelles particularités les diverses strophes de ce poème présentent-elles? Répondez à cette question en tenant compte des mètres utilisés, du

jeu des temps verbaux et d'une figure de construction aisément identifiable.

2) Comment chaque strophe s'organise-t-elle sur le plan syntaxique? Justifiez votre réponse en indiquant la nature et la fonction de chaque groupe de mots.

3) Quelle utilisation Andrée Chedid fait-elle des rimes dans ce poème? Répondez en vous appuyant sur des exemples précis.

Le chant d'amour

1) Par l'observation des pronoms personnels, dites quels sont les personnes qu'évoque et rassemble ce poème.

2) Quel sentiment le poète exprime-t-il dans ce texte? Justifiez votre réponse.

3) De quelle manière les groupes nominaux de chaque strophe évoquent-ils le passé et le présent?

4) Quelle est, selon vous la tonalité de ce poème? Justifiez votre réponse.

Éléments de réponse

La structure du texte

1) Sur le plan structurel, ce poème présente trois particularités aisément identifiables:

- chaque strophe du texte repose sur l'alternance de vers courts ("*Je t'aimais*", v. 1 / "*Je t'aime*", v. 3) et de vers plus longs ("*Dans l'orage des sèves*", v. 2 / "*Sous l'ombrage des ans*", v. 4);
- le verbe *aimer* est conjugué à l'imparfait dans le premier vers de chaque strophe ("*Je t'aimais*", v. 1, 5, 9, 13, 17, 21), puis au présent dans le troisième vers ("*Je t'aime*", v. 3, 7, 11, 15, 19, 23);
- l'ensemble du poème est rythmé par la reprise anaphorique de ces verbes qui donnent au lecteur la sensation que chaque quatrain est composé de deux distiques correspondant au passé et au présent.
- Distique 1: "*Je t'aimais / Dans l'orage des sèves*" (→ Passé)
- Distique 2: "*Je t'aime / Sous l'ombrage des ans*" (→ Présent)

2) Cette structure est renforcée par l'organisation syntaxique de ces distiques qui présentent le même schéma grammatical:

- Je (pronom sujet) **t'** (pronom complément) **aimais** (verbe) **aux jardins de l'aube** (groupe nominal étendu, complément circonstanciel).

On notera que les compléments circonstanciels, qui constituent les éléments variables du poème, reposent également sur la même structure grammaticale puisqu'ils comportent (à l'exception du vers 10) un nom commun suivi d'un complément du nom:

- **Dans l'estuaire** (nom) **des mots** (complément du nom)

3) L'originalité formelle de ce poème réside dans la façon dont Andrée Chedid utilise la rime. On remarquera que l'auteur de *Rythmes* renonce aux rimes traditionnellement placées en fin de vers, pour des rimes intérieures particulièrement suggestives:

“Dans l'orage des sèves” / “Sous l'ombrage des ans” (v. 2 et 4); *“Dans l'éclair du verbe” / “Dans l'estuaire des mots”* (v. 14 et 16); *“Dans les foucades du printemps / Dans l'escapade des saisons”* (v. 18 et 20)

Cet élément de versification n'est pas exempt de signification: en opérant un tel glissement, le poète enclôt la musicalité au sein même de son propre texte.

Le chant d'amour

1) L'emploi des pronoms personnels contribue à donner un caractère intimiste à ce poème qui met en relation un *“Je”* et un *“Tu”*.

Le pronom personnel sujet *“Je”* désigne l'émettrice du poème (Andrée Chedid).

En recourant au pronom personnel *“t'”*, cette dernière s'adresse directement à son destinataire.

2) Par la répétition des groupes verbaux *“Je t'aimais” / “Je t'aime”*, Andrée Chedid fait de l'amour le sentiment dominant du poème. L'inlassable répétition de ce verbe et son double ancrage temporel (passé / présent) démontrent que l'amour aspire au *“dur désir de durer”* dont parlait la

poésie de Paul Éluard. Ce verbe, répété à douze reprises, rythme le poème comme les heures rythment le temps qui s'écoule.

3) Les groupes nominaux de chaque strophe contribuent à distinguer passé et présent.

La plupart reposent sur de subtils jeux d'oppositions: l'aube et le crépuscule (strophe 2), l'impatience et la clémence (strophe 3); les *“entrailles de la vie”* et les *“portails du temps”* (strophe 6).

D'une façon générale, le premier groupe nominal de chaque strophe connote la jeunesse, la naissance du jour et le renouveau de la nature, tandis que le second évoque le vieillissement, la tombée du soir et la fuite du temps.

4) On remarquera, au terme de cette étude, que *“L'escapade des saisons”* présente toutes les caractéristiques d'un poème lyrique: rédigé à la première personne et rythmé par des anaphores, ce poème exalte, sur un mode métaphorique, les sentiments qu'éprouve le poète. Par l'évocation de la nature, de la fuite du temps et de l'amour, Andrée Chedid retrouve des thèmes universellement portés par la poésie lyrique.

SÉANCE 4 → Poètes, vos papiers!

Objectifs et déroulement: cette quatrième séance est destinée à faire vivre un temps d'écriture créative aux élèves. On pourrait imaginer que le travail débute dans le cadre de la classe et se poursuive individuellement, à la maison, pendant une période d'une dizaine de jours (à l'occasion des vacances). Les productions feront ensuite l'objet d'une présentation en classe et d'une petite exposition au CDI.

Activités

Sujet

Andrée Chedid conçoit souvent ses poèmes sous la forme de séries, ainsi qu'en témoignent les titres suivants: *Poèmes pour un texte; Textes pour un poème; Quinze verbes pour un parcours; Sept textes pour un chant; Sept textes pour un herbier.*

Le court recueil intitulé *Terre regardée*, paru en 1957, est également composé de poèmes dont les titres se ressemblent: “Terre secrète”; “Terre chaleureuse”; “Terre parcourue”; “Terre intérieure”; “Terre des soifs”, etc.

Comme Andrée Chedid, rédigez une série de poèmes que vous rassemblez en un court recueil.

Guide de travail

→ Sensibilisation

Si cela peut vous aider, inspirez-vous de ce texte inédit d’Andrée Chedid, extrait d’une courte série de poèmes intitulée “Cinq verbes pour une question” (voir document 2). Observez également le brouillon de ce poème (document 3): vous constaterez que l’écriture poétique est véritablement le fruit d’un travail.

→ Rédaction

Plusieurs idées pourront vous permettre de constituer votre série. Vous pouvez choisir, par exemple:

- une période clairement définie pendant laquelle vous écrirez chaque jour un nouveau poème: “Sept poèmes pour une semaine”; “Dix textes pour les vacances d’automne”; “Douze vers pour une journée inoubliable”, etc.
- un même thème sur lequel vous porterez différents regards: “Trois chants d’amour pour un vidage”; “Huit noms pour un enfant à naître”; “Poèmes des quatre saisons”; “Quatre saisons pour un poème”; “Cinq poèmes d’amour en guerre”, etc.
- une même attitude que vous adoptez pour différents sujets:
 - “Écouter le vent”; “Écouter le temps”; “Écouter l’ami”; “Écouter l’envie”;
 - “Peindre la nuit”; “Peindre le jour”; “Peindre la pluie”; “Peindre l’amour”, etc.
- une série de poèmes consacrés à des sentiments qui vous semblent impor-



tants: “Sept qualités pour une vie heureuse” (Amitié - Amour - Tendresse - Confiance - Tolérance - Respect - Patience);

- une série de poèmes conçus à partir de classes de mots ou de modes d’expression clairement définis: “Trois adjectifs pour un paysage”; “Quatre verbes pour un ami”; “Six noms propres pour un voyage”; “Cinq verbes pour une exclamation”; “Farandole des conjonctions”; “Sarabande des articles”, etc.

→ Fabrication

Vous accorderez un soin particulier à la réalisation matérielle de l’**objet-livre**, qui pourrait tirer sa forme du sujet que vous aborderez. Quatre éléments devront être confectionnés par vos soins:

- **la couverture**, qui peut être cartonnée ou plastifiée, conçue à la main ou avec un ordinateur;
- **les feuillets**, que vous fabriquerez à partir de feuilles pliées ou découpées, de papier de soie ou de tissu;
- **la reliure**, cousue ou agrafée, pour laquelle vous utiliserez une réglette serre-dos, une reliure spirale avec perforation ou une toile encoltée;
- **les illustrations** (photographies, dessins à la plume, aquarelles, etc.) qui figureront in-texte ou hors-texte.

Par Bruno DOUCEY
N.R.P. N° 2 - 2003

Et si on organisait un débat?

Comment aborder un thème aussi délicat que celui de la violence avec des élèves de collège? Leur intérêt pour un sujet de débat parfois difficile à partager avec des adultes passe par la nécessité de les amener à organiser leurs idées, qu'elles soient formalisées en questionnement ou en argumentaire.

Les techniques souvent utilisées en documentation, avant une recherche documentaire pour "questionner un objet d'étude", s'avèrent fructueuses dans cette perspective puisqu'elles permettent de construire progressivement des relations de sens entre idées et notions apparentées au domaine dont on souhaite mener l'investigation. Elles peuvent soit donner lieu à un travail de recherche ultérieur, soit permettre de mener un débat en classe.

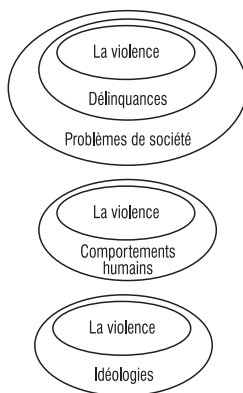
Mobiliser ses idées autour d'un thème d'étude

Définir en compréhension

• Dans quel(s) ensemble(s) le sujet est-il compris?

On comparera le sujet avec les autres éléments du même ensemble.

Exemple: la violence.



• On comparera ainsi la violence:

1. avec les autres formes de délinquance, le vol, le crime, les autres problèmes de société: la pauvreté, le chômage;

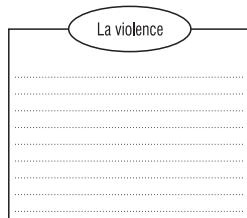
2. avec les comportements humains: la communication, l'amour, la sollicitude;

3. avec des idéologies: le pacifisme, le socialisme.

C'est aussi une pathologie, un moyen de s'affirmer, une forme d'éducation, une pulsion, un moyen de survie, un comportement sexuel, une forme de culture, un trait de caractère.

Définir une extension

On recherche tous les éléments qui constituent la violence.



L'agressivité, le silence, les rapports dominant/dominé, les degrés de violence, le vandalisme, les dégradations... mais aussi le désarroi, les films, les jeux vidéo, l'alcool, la

drogue, la guerre, la censure, les punitions...

Définir par la typologie

Violence...

- physique,
- verbale,
- faite à soi-même,
- psychologique,
- légale,
- gratuite,
- sociale (inégalités),
- politique,
- familiale,
- scolaire,
- raciale,
- médiatique,
- sexuelle,
- morale (sectes), etc.

Définir par la négation

• Ce n'est surtout pas:

- la douceur,
 - la cruauté,
 - l'autorité,
 - la loi,
 - la force,
 - nouveau, inévitable, gratuit, une façon de résoudre les problèmes,
 - à ne pas prendre au sérieux,
 - ni à monter en épingle,
 - un problème uniquement de jeunes.
- Ne serait-ce pas:
- une déviance?
 - un moyen de pression?
 - un moyen de chantage?
 - la seule, la dernière solution, la solution finale?
 - la légitime défense?

Définir dans un rapport cause/conséquence

• D'où vient la violence? Quelles sont ses origines?

- Est-elle apparue avec l'homme? Est-elle acquise? innée?
- Quels facteurs la favorisent?

- Est-elle provoquée par l'environnement, l'éducation? les relations?
- Est-elle due à la peur, au manque d'argent, aux inégalités, à une pathologie, à la concurrence, à la souffrance, au pouvoir, à l'incitation de leaders?
 - Les conséquences quand elle survient:
 - les blessures, le désordre, la mort, la criminalité, les handicaps, les traumatismes, la ségrégation, la répression, des changements de valeurs, la montée des extrémistes;
 - mais aussi la nécessité d'écoute, de dialogue, un progrès social;
 - la non-violence.
- Elle peut aller jusqu'au génocide.

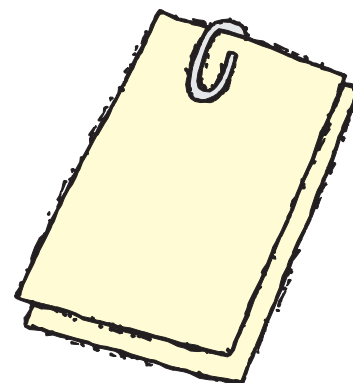
Définir en cherchant divers points de vue

Du point de vue:

- politique,
- religieux,
- philosophique,
- biologique, génétique,
- familial, éducatif,
- de la justice, des droits de l'homme, de l'entraide internationale, de la protection de l'enfance, de la défense des droits des femmes,
- de l'urbanisme,
- culturel,
- sportif,
- animal,
- sexuel,
- économique,
- de la santé,
- militaire.

La capacité critique s'aiguëra en fonction de l'outil méthodologique dont on s'est équipé avant la prise d'information ou la communication.

Le Liban, présent à Bruxelles: Lutte contre l'échec et le décrochage scolaires



Dans le cadre de coopération entre le Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le Centre Libanais pour l'Education Spécialisée (C.L.E.S.), un dîner de Gala fut organisé par ce dernier, le 13 Mai 2004, au Parlement Européen, sous le haut patronage de Monsieur Pat Cox, Président du Parlement Européen et en présence de:

Son Excellence Monsieur l'Ambassadeur du Liban, Fawzi Al-Fawaz

Son Excellence Monsieur l'Ambassadeur, Envoyé spécial de l'Union Européenne pour le processus de paix au Moyen-Orient, Marc Otte

Madame la Présidente du Parlement de la Communauté Française, Françoise Schepmans

Madame la Présidente de l'Assemblée de la Commission Communautaire Française, Caroline Perreons

Monsieur le Ministre Président du Collège de la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles Capitale, Eric Tomas

Monsieur le Ministre d'Etat et Député, François Xavier de Donnea

Monsieur le Député Bourgmestre de Saint Gilles, Charles Picqué

Monsieur le Député et Vice-Président du Parlement Bruxellois, Marc Cools.

Madame Juliana Traboulsi Eid représentant le Bureau de l'Orientation pédagogique et scolaire au MEES, a présenté tous les axes de coopération et leurs conséquences sur la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires.

Ci-après, l'intervention intégrale de Mme Traboulsi.

Excellences, Messieurs les ministres, Messieurs les députés,

Medames et Messieurs

Je suis très heureuse d'être parmi vous ce soir pour partager l'expérience que le Ministère Libanais de l'Education est en train de réaliser, dans le cadre de sa lutte contre l'échec et le décrochage scolaires, et ceci grâce aux efforts conjugués de toutes les personnes concernées, grâce notamment à l'aide bénévole apportée par le Centre Libanais pour l'Education Spécialisée (CLES)

En fait, notre collaboration avec le CLES remonte à l'année 1999, date à laquelle, Mme Carmen Chahine, ainsi que Mme Marianne Klees et Mr Xavier Otte, ont présenté au Directeur général de l'Education le projet de créer une école spécialisée pour les enfants souffrant de troubles d'apprentissage. Ce projet paraissait très ambitieux à l'époque, le Liban se remettant péniblement d'une guerre douloureuse qui avait duré 20 ans. Ce projet ne s'est donc pas concrétisé, mais il a été le prélude à une coopération fructueuse entre le Ministère de l'Education et le CLES, coopération qui continue en se développant et en s'enrichissant.

Le premier fruit de cette coopération fut une session de formation en septembre 2002 offerte gratuitement par le CLES à 100 enseignants et conseillers pédagogiques des secteurs public et privé, session dont le but était de cerner avec précision la nature des troubles d'apprentissages, d'en identifier les mécanismes et de rechercher les facteurs de cause qui les déterminent.

Une grande vague de sensibilisation a suivi cette session dans les milieux scolaires et a engendré chez les enseignants et éducateurs le besoin d'en savoir davantage, d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de ces troubles.

C'est pourquoi, la 2^{ème} session de formation qu'a offerte le CLES en septembre 2003 aux mêmes enseignants était sous forme d'ateliers de travail dans le but d'approfondir les connaissances théoriques dans ce domaine et d'offrir aux enseignants des outils pratiques pour détecter, et, dans certains cas, remédier.

Une troisième session, prévue pour Septembre 2004 est en train de se préparer en concertation entre le Ministère de l'Education (direction de l'Orientation Pédagogique) et le CLES, et portera sur d'autres troubles d'apprentissage.

Et afin que la formation soit plus adaptée et plus pertinente, une spécialiste belge (Mme Anne-Marie Frère) a effectué au mois d'Avril un voyage au Liban et a visité les écoles publiques et privées afin de déterminer les besoins et les attentes.

Pour ma part, j'avais déjà passé un mois en Belgique (le mois de Novembre), à l'aimable invitation du CLES dans le but de connaître les structures belges de l'enseignement spécialisé et j'avais été frappée et touchée par toute l'attention et le soin dont le système éducatif belge entoure l'enfant en difficulté.

A côté de ces formations qui ont ouvert de nouveaux horizons à nos enseignants et à nos conseillers, je suis heureuse de vous annoncer que le CLES a mis bénévolement à la disposition des écoles publiques les services d'une équipe pluridisciplinaire formée d'une logopède (orthophoniste), d'une psychomotricienne et d'une psychologue, qui traitent les enfants en difficulté dans les locaux du CLES, après les avoir visités dans leurs écoles. Et le nombre de demande d'aide ne cesse d'augmenter. (Je tiens à signaler que ces services coûtent cher au Liban et sont donc difficilement accessibles aux petits enfants défavorisés qui forment la majorité de la population des écoles publiques).

Je voudrais aussi signaler, dans le cadre de la coopération entre le Ministère Libanais de l'Education et le CLES que la brochure rédigée par Mme Marianne Klees et Mme Arlette Bourguet sur la dyslexie-dysorthographe est entrain d'être traduite en Arabe par le bureau d'Orientation Pédagogique au Ministère de l'Education et sera imprimée par le CLES pour être distribuée dans les écoles à la rentrée de Septembre 2004.

Notons, pour terminer, qu'un vaste projet de coopération a été présenté par le CLES au Ministère en Mars 2004. Il a reçu l'approbation de M. le Ministre de l'Education.

Il comporte les points suivants:

- Mettre en place 8 centres spécialisés dans les 8 départements du Liban dans le but de diagnostiquer et de traiter les troubles d'apprentissage.
- Créer des classes spéciales à l'intérieur des écoles publiques
- Former des enseignants aux méthodes adaptées aux troubles d'apprentissage
- Editer un lexique en langue arabe pour les concepts et termes scientifiques se rapportant à ce domaine.

Souhaitant que ce projet se réalise, je tiens à remercier chacun des membres du CLES pour sa collaboration et les efforts déployés pour aider l'enfant libanais à apprendre et préparer le monde de demain, mais surtout, surtout à être un enfant heureux, heureux de vivre parce qu'il s'intègre bien dans la société dans laquelle il vit.

Juliana Traboulsi Eid

Compte rendu

de stage de Formation à l'Analyse et la Critique de Film

Dans le cadre de formation à l'Audiovisuel, le Centre Culturel Français a organisé une session de formation autour du thème "l'Analyse et la Critique de film", animée par M. Philippe AZOURY, enseignant à l'Université Paris III, documentaliste-archiviste à la cinémathèque française, critique de film au journal "Libération". Responsables du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) enseignants des cycles de l'Éducation de base, coordinateurs pédagogiques des écoles publiques et privées, ont participé à ce stage qui s'est étalé sur quatre jours, le 8, 10, 11 et 12 Mars 2004.

Notre collègue Véra ZEITOUNI SALIBA, a suivi ce stage, représentant la Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS) au MEES et a fourni à la Revue *Liaisons* le compte rendu suivant.

La critique de cinéma est plus qu'une lecture, un résumé incitatif. Le film n'est pas un objet de consommation, il va au-delà pour montrer comment le monde réagit. Il y a des choses à considérer, à garder même dans les mauvais films parce qu'une critique ne se limite pas à "c'est bien" ni à "c'est pas bien". Aujourd'hui, la place de la critique de cinéma est restreinte, la plus longue critique qu'on peut faire ne dépasse plus des deux pages qui présentent le cinéaste, un peu du contenu, un jugement et ce que le film dit et comment. Les journaux quotidiens font quelques lignes de critique, à titre d'exemple, au Liban, on met des étoiles pour évaluer un film. Or, la meilleure critique c'est quand on sort du film pour aborder le cinéma comme un art du récit, de l'espace, du son, du temps et de la durée. C'est quand on sait voir, écouter, lire, comprendre et juger selon des critères et des éléments spécifiques au cinéma.

Les objectifs et les modalités de l'analyse filmique tels qu'ils ont été définis dans la grille du stage;

Distinguer la grammaire cinématographique de la mise en scène à travers un bref rappel des évolutions esthétiques et des travaux sur des extraits de films classiques comme Vigo, Vertov, Renoir, Welles... Etudier "l'évolution du regard", angles critiques et enjeux du débat cinéphilique, par des lectures de textes, discussion, visionnement et étude de film "Fenêtre sur cour" d'Hitchock. Etudier les "angles critiques sur un film" à travers un film de Godard "Le petit soldat" (1960). Faire de la critique, aujourd'hui et maintenant sur un film de J.P Rappeneau. Les apprenants de chaque école rédigeront un commentaire sur ce film dans le cadre du concours.

Nous présentons, ci-après, quelques éléments d'analyse filmique:

Quelques éléments d'analyse filmique

Le décor

- ▶ Éléments naturels
- ▶ Éléments artificiels
- ▶ Les relations entre ces éléments

- ▶ Formes géométriques de ces éléments
- ▶ Position respective dans la profondeur du champ
- ▶ Fonction dramatique des éléments

Le cadrage

- ▶ Les échelles de plan privilégiées
- ▶ Leur variation au cours de l'action

La Lumière

- ▶ Contrastée ou non
- ▶ Réaliste ou non
- ▶ Effets de lumière
- ▶ Variation de lumière au cours de l'action

La couleur

- ▶ Dominantes
- ▶ Contrastes
- ▶ Saturation

Les mouvements

- ▶ Mouvements dans le cadre
- ▶ Mouvements du cadre
- ▶ Vitesse
- ▶ Rapport entre mouvements et actions

Le montage et le rythme

- ▶ Longueur des plans
- ▶ Variation de la longueur des plans
- ▶ Procédés d'articulation et signification

La bande son

- ▶ Musique diégétique ou extra-diégétique
- ▶ Fonction expressive
- ▶ Orchestration
- ▶ Place dans le plan sonore
- ▶ Bruits divers

Les Paramètres Techniques

Le Plan

Le plan est une unité cinématographique minimale; c'est cet agencement spatiotemporel d'images et de sons contenu entre deux collures du ruban-film:

- **le plan est une unité spatiale:** c'est une longueur que l'on peut mesurer, une seconde d'image (standard 35 mm). C'est une image mobile bi-dimensionnelle;
- **le plan est une unité temporelle:** n secondes (ou minutes) de durée. Un plan de deux secondes = deux secondes de temps réel. On parle de "présent filmique" ou "scénique".

Les plans sont concaténés entre eux dans le syntagme élargi que constitue le texte filmique. Le montage à but narratif organise formellement le texte en récit. Forme de l'expression et forme du contenu sont donc étroitement liés.

L'échelle des plans:

Le très gros plan (ou insert s'il cadre un objet): montre un détail du corps, du visage ou d'un objet en lui conférant une importance dramatique;

Le gros plan cadre le seul visage; l'expression du comédien suppose traduire ses émotions, ses sentiments, ses pensées;

Le plan rapproché: le personnage est cadré à mi-poitrine; en élargissant le champ visuel, la caméra permet de montrer des gestes du personnage (début de l'action);

Le plan américain (serré à la taille, large à mi-cuisses): le personnage peut agir plus librement dans l'espace. On s'aperçoit que plus on s'éloigne du visage plus on s'écarte de l'analyse "psychologique" pure;

Le plan moyen: cadre le personnage dans sa hauteur;

Le plan d'ensemble (ou plan général): cadre un groupe de per-

sonnage dans un décor spécifique;

Le plan de grand ensemble: montre de larges portions d'espace (paysages, foules).

Les angles de prises de vues:

Normal: la caméra est parallèle au sol;

Plongée: la caméra filme le sujet par "dessus", ce qui peut parfois donner une sensation d'écrasement;

Contre-Plongée: la caméra filme le sujet par "dessous", ce qui parfois le magnifie.

Les mouvements de camera

Travelling: la caméra est juchée sur l'épaule du cadreur, sur une grue, sur un chariot (trav. Avant, arrière, latéral, en profondeur...).

Travelling optique = zoom

Panoramique: la caméra pivote sur son axe

Trajectoire: travelling + panoramique

L'espace au cinéma

- ☐ **Le cadre:** le pourtour de l'image. Au cinéma le cadrage est limité par le cadre que constitue la fenêtre de l'appareil de prise de vues, auquel correspond (en principe), le cadre de l'image filmique et celui de l'appareil de projection.
- ☐ **Le profilmique:** "Tout ce qui existe réellement dans le monde (ex: l'acteur en chair et en os, le décor au studio, etc.), mais qui est spécialement destiné à l'usage filmique; notamment: tout ce qui s'est trouvé devant la caméra et a impressionné la pellicule".

L'espace profilmique et l'espace du tournage sont forcément contigus, l'un excluant l'autre.

- ☐ **Le champ:** la portion de l'espace cadrée par la caméra, dans sa largeur, dans sa hauteur, mais aussi dans sa profondeur.
- ☐ **Le contrechamp:** la portion de l'espace contiguë, située dans une direction opposée au champ.
- ☐ **Le hors champ:** la portion de l'espace située hors du cadre, qui n'est pas filmé, qui a pu l'être ou qui le sera. Dans les films d'horreur, il recèle les

menaces qui peuvent surgir à tout moment. Noël Burch distingue six portions différentes de hors champ: les quatre côtés du cadre, l'espace situé derrière la caméra et l'arrière du décor. On remplace parfois les termes techniques de champ et de hors champ par des déictiques plus compréhensibles par les élèves, ce qui donne par exemple: Ici, pour le champ, visible, présent; et permet de distinguer dans le hors champ un espace proche et un lointain: Là - ce qu'on appelle le hors champ, invisible et virtuel, Ailleurs =

l'autre espace, lointain, non visible, non contigu que la caméra a déjà exploré ou n'explorera jamais, mais dont il est peut-être question dans les paroles des personnages. Hors champ proximal / distal.

Les éléments spatiaux permettent d'aborder le film en privilégiant les éléments visuels (les couleurs, les lignes, les formes géométriques et les règles de construction de l'image) afin de repérer différentes représentations formelles, liées aux intentions narratives de l'auteur.

Nous proposons à titre d'exemple les impressions générées par les formes géométriques simples.

Formes géométriques simples	Impressions
Carré	Stabilité, calme
Rectangle horizontal	Tranquilité, repos
Rectangle vertical	Puissance, dramatisation, chaleur
Triangle ascendant	Elévation, spiritualité
Triangle descendant	Insécurité, opposition, écrasement
Triangles sans côtés parallèles avec le format	Homogénéité
Losange vertical	Equilibre
Losange horizontal	Malaise, étroitesse
Losange avec 4 angles égaux	Pesanteur
Trapèze horizontal	Activité
Ovale horizontal	Mouvement, tristesse, mélancolie
Ovale vertical	Changement, instabilité
Cercle	Harmonie, équilibre, douceur, introversion, monde clos, cycle

Les personnages

L'effet-Personnage au Cinéma

Le personnage filmique est un être d'images mobiles, de sons et parfois de mentions écrites.

Le personnage est un être d'images mobiles. Il se définit iconiquement par:

- ▀ **Sa présence** dans l'image, seul ou en relation avec d'autres personnages [ici]
- ▀ **Sa présence sous la forme d'un regard subjectif** ["caméra subjective"], le personnage se substituant à la caméra ou exceptionnellement, dans les films de fiction, lorsqu'il regarde la caméra [regard à la caméra]
- ▀ **Son absence momentanée** mais sa présence proche [contre-champ et hors-champ proche: là]
- ▀ **Son absence totale** [hors-champs lointain: ailleurs]

Le personnage est un être de sons. Il se définit acoustiquement par:

- ▀ **Les paroles audibles** qu'il prononce à l'image: le personnage s'exprime, il s'adresse aux autres personnages à l'image
- ▀ **Les paroles inaudibles**: le narrateur filmique peut choisir d'empêcher une information capitale d'arriver aux oreilles du spectateur en la rendant inaudible [cas de paralipse]
- ▀ **Les paroles audibles qu'il prononce dans le hors-champ**: un personnage absent à l'image peut être entendu par les autres [et le spectateur], on parle alors de hors-champs sonore
- ▀ **Ses silences** qui renseignent le spectateur sur un aspect de sa personnalité
- ▀ **Les paroles qui flottent sur la bande-images** [voix off]: un personnage absent ou présent à l'image peut n'être entendu que par les spectateurs, c'est le cas de la voix off, voix over ou voix-je selon les terminologies
- ▀ **Les paroles que les autres prononcent sur sa personne** [en son absence ou sa présence], propos plus ou moins intenses que d'autres tiennent sur lui. Ils s'expriment à son sujet en son absence [par exemple dans un hors champ qui ne s'actualisera pas selon la dialectique champ / contrechamp]
- ▀ **Les phrases musicales** qui accompagnent sa présence et ses actes: la musique joue un grand rôle dans la caractérisation d'un personnage. Elle peut renforcer l'expression de mouvements intérieurs impossible à traduire par l'image ou les mots. Elle peut aussi rythmer une situation [on pense à la musique des dessins animés]. La présence

physique attestée d'un personnage s'accompagne parfois d'un leitmotiv. Sa présence physique cachée ou absente peut être révélée aux spectateurs par certaines phrases instrumentales. Mais la musique peut être liée à un événement particulier, englobant situation et personnages dans un même "halo" musical. Tous les effets musicaux sont produits pour diriger le spectateur.

- **Les bruits qu'il fait** et ceux qui l'interpellent: le personnage peut émettre des bruits caractéristiques physiologiques, méca-

niques, électroniques [films de science-fiction] etc... qui signalent sa présence même lorsqu'il n'est pas visible. Le personnage réagit de même à certains bruits qui attirent son attention.

Le personnage est un être de mots écrits. Les mentions écrites enrichissent le savoir du spectateur.

- **Toute information écrite relative à un personnage doit être relevée par l'analyse.** En règle générale, le film commence toujours par un générique. Certains génériques mentionnent en regard des noms des comédiens, les noms des personnages qu'ils interprètent. Le cinéma parlant hérite du cinéma "muet" des cartons narratifs qui expliquent certaines situations. Dans le cinéma sonore, le rôle de l'écrit est moindre. On l'utilise dans sa fonction de relais, pour signifier ce que l'image à elle seule ne peut dire. Lorsqu'une ellipse spatio-temporelle est trop importante, le réalisateur a recours à ce genre de procédé. Il peut s'en servir afin de provoquer un effet de citation: clin d'œil aux films des "Premiers temps" du cinématographe.

Les raccords visuels

Les figures de raccords visuels:

- **Le raccord de regard:** un plan montre un personnage qui regarde hors-champ, le plan suivant nous montre l'objet de ce regard. Si cet objet est un autre personnage qui lui donne la réplique, peut s'instaurer alors la dialectique du champ-contrechamp, figure utilisée pour mettre en scène des dialogues (la division de l'espace diégétique en deux fragments contigus permettant de briser la monotonie d'un plan cadrant l'intégralité du face à face). Le cadreur veille à ce que l'orientation des regards ne se contredisent pas en déterminant une ligne d'horizon virtuelle à ne pas transgresser lors du déplacement de la caméra (règle des 180°).
- **Le raccord de mouvement et le raccord sur un geste:** le mouvement d'un sujet ou d'un

objet doté d'une vitesse et d'une direction donnée dans un plan, est continué dans le suivant (direction et vitesse identiques). Le cadreur veille à ce que la direction des mouvements soit respectée: un sujet en mouvement doit entrer dans le cadre du côté opposé à celui d'où il est sorti dans l'image précédente (raccord de direction). On peut raccorder également deux mouvements sur champ (un premier travelling avec un second, dans la même direction par exemple). Un geste accompli par un sujet est commencé dans un plan et achevé dans le suivant (avec changement du point de vue de la caméra).

- **Le raccord dans l'axe:** un même événement est traité dans la continuité en deux plans successifs; le deuxième, filmé suivant la même direction et dans le même axe optique que le précédent (avec cependant un léger décalage de

30°) mais proche ou éloigné par rapport au premier; ce type de raccord remplace les zooms ou les travellings avant-arrière, le léger décentrage de 30° évitant l'effet "pompe" du zoom!

En ce qui concerne les raccords de regard ou de mouvement, il n'est pas nécessaire que les plans reliés entre eux par des raccords de ce type aient été tournés dans un décor identique qui assurerait en grande partie la continuité visuelle; au contraire, les raccords visuels (et nous le verrons, sonores) permettent de suturer avec le moins de hiatus possible, "en douceur", des fragments spatio-temporels hétérogènes, séparés par des ellipses (raccords de regards dans une conversation téléphonique, raccords des mouvements d'un ou plusieurs véhicules ou personnages...).

Le Titre du Film

- Le titre est destiné à attirer le public et bien que relevant du code de la langue, il constitue la pre-

mière image du film. Il permet des anticipations, opération fondamentale de la didactique de la lecture de l'écrit et de l'image. Il entretient une relation à la fois de dépendance et d'autonomie avec le co-texte filmique: il fait corps avec le film, il l'étiquette ou le résume, le commente et il le représente à l'extérieur. C'est l'élément le plus diffusé du texte filmique.

- ❑ Publicitaire: il représente le film dans les encarts, sur les affiches, les articles, dans les émissions de télévision, dans les bandes-annonces;
- ❑ Référentielle: c'est la partie linguistique du film qui vaut pour le tout (synecdoque): *Tarzan* désigne le rôle central du personnage éponyme (bien qu'il ne soit pas le seul personnage de ce film d'animation);
- ❑ Descriptive: il peut évoquer l'ambiance.
- ❑ Narrative: il peut résumer l'action, *Astérix et Obélix* contre César (il s'agit de la résistance gauloise contre le colonisateur romain);
- ❑ Conative: (centrée sur le récepteur) en interpellant le lecteur, le titre engage le spectateur potentiel;
- ❑ Poétique: il peut jouer sur les mots et avec des images sur l'affiche. La typographie peut être utilisée comme une image également.

Le Générique de Film

C'est autour des ces années 1912-1913 que le générique s'inscrit en ouverture du film. Il ne comporte alors que le nom du producteur qui signe le film

de sa marque et le protège ainsi des pastiches. Petit à petit le nom du réalisateur fait son apparition. Les acteurs de théâtre célèbres exigent que leurs noms figurent au générique parce que leur art ne se passe pas de réclame [affiche]. Il s'allonge enfin des noms des techniciens et se diversifie pour devenir ce qu'il est aujourd'hui en ses multiples formes.

En règle générale, le générique se situe à l'orée du film. Il assure le passage du monde réel au monde fictionnel. Le monde réel: celui de l'espace de réception dans lequel le spectateur vient de s'installer, et celui de l'espace de la fabrication du film - Le monde fictionnel: celui qui est censé commencer à la fin de ce générique. Il lui arrive de terminer un film, ce qui est de plus en plus fréquent pour les films à grands spectacles qui mobilisent des armées de techniciens et/ou de cascadeurs. Qu'il ouvre ou qu'il ferme un film, il se tient sur le seuil du récit filmique comme une préface ou une postface sur le seuil du livre. Sa position spatiale et le type de relation qu'il entretient avec le reste de l'œuvre, le générique est paratextuel [le paratexte ext ce qui par quoi le texte se montre: ses seuils - titres, notes, préface, postface, etc...]

Généralement, il se présente sous la forme d'un texte écrit. Il lui arrive, chose plus rare, d'être énoncé sous la forme d'un texte oral, dit en voix off sur un fond d'images filmiques (...)

Quelle que soit sa place et sa forme, le générique c'est déjà du film, même si ce n'est qu'un bout de film dans le film. Tout en étant déjà le film, il tient un

discours relatif au film, un commentaire sur ce film comme produit. C'est pour cela que son étude a sa place dans la recherche des traces de l'énonciation cinématographique. Un rappel sous forme de citation: "L'énonciation est l'acte sémiologique par lequel certaines parties du texte nous parlent de ce texte comme d'un acte" (C. Metz).

La Temporalité Cinématographique: Les éléments Temporels

- ❑ **La séquence:** unité narrative, c'est un bloc de scènes. Des ellipses spatio-temporelles plus ou moins conséquentes séparent les scènes entre elles: la séquence, c'est du temps virtuel.
- ❑ **Le plan-séquence:** tourné et montré en temps réel, dépassant en cela les limites spatio-temporelles d'une définition restreinte du mot! C'est un bloc de scènes tournées en un seul plan - on parle à ce sujet de "montage dans le plan". Le problème de tout exercice rétroactif de "découpage" consiste à dégager et à justifier les frontières du segment analysé.
- ❑ Avec l'**ellipse**, qu'elle doit obligée ou expressive, le temps est implicite. Sans les ellipses il n'y aurait pas de film. Les ellipses de montage servent à supprimer des temps faibles, inutiles à l'intérieur de la scène, ou entre les scènes, à l'intérieur d'une séquence. Ce sont des ellipses obligées: pas de récit romanesque, pas de récit filmique sans suppression des temps morts: les ellipses servent à "dégraisser" le récit des scènes ou des séquences qui l'alourdissent ou le ralentissent. Elles servent à donner un rythme au récit. L'ellipse de montage agit au niveau de la scène, c'est une ellipse "technique". Mais elle sert aussi à concentrer l'attention du specta-

teur sur les personnages principaux et les événements majeurs.

- ❑ **La scène:** unité encore ressentie comme concrète et analogue à celle que nous offrent le théâtre ou la vie. Unité dramatique, elle peut être constituée de plusieurs plans, séparés par des ellipses temporelles (élimina-

tion des moments inutiles pour l'action): c'est alors du temps pseudo - réel; si les plans se concatènent dans une stricte continuité temporelle, sans ellipse, elle restitue alors du temps réel.

- ❑ **Le plan:**
 - ce qui est photographié par le caméra (le clap) du mot

“Action” à l'ordre “Coupez”.

- ce qui est une fois filmé est gardé au montage comme unité spatio-temporelle du récit.

Entre le filmage et montage s'opère obligatoirement une transformation par coupe: minimale lorsqu'on supprime le clap et les ordres du réalisateur, ou substantielle.

Pistes de Travail

A- Analyser une l'affiche

Etude du texte:

- Calligraphie: l'image des mots (police, corps, couleurs)
- Place du texte sur l'affiche

Etude du titre: travail sur la syntaxe et la sémantique

Etude de l'image:

- Formes / couleurs / composition
- Dessin, peinture ou photographie?
- Rapport texte / image

Rôle de l'affiche:

- La publicité du film: question du destinataire
- La taille et les lieux où elle est collée, les journaux et les magazines dans lesquels elle est reproduite

Prolongements:

Arts plastiques: travail sur le mouvement des affichistes, création d'affiches, (pour la jaquette des films vidéos créés par des enfants, travail calligraphique...), comparaison d'affiches

B- Etudier une séquence de film

La narration

- Au cours de cette séquence que découvre le spectateur?
- Apprend-il au même moment qu'un personnage, les nouvelles péripéties?
- Comment réagit chaque personnage? Cela fait-il évoluer la situation?

- Quelles en sont les conséquences au niveau dramatique (surprise, suspense, tension, dénouement)?

La photographie

Le cadre

- Quelles grosseurs de plan, quels angles, quelles focales sont utilisés?
- Repérer l'alternance des cadrages dans la succession des plans.
- Comment l'image est-elle composée?
- Quelles sont les lignes dominantes et les points forts?
- Quels mouvements de caméra sont utilisés?
- Quelles est la signification et la portée de ces choix techni-

ques dans la lecture et la compréhension de la scène?

La lumière

- Où sont situées les sources de lumière? comment l'image est-elle structurée par la lumière?
- Comment les comédiens sont-ils placés? comment se déplacent-ils par rapport aux éclairages?

La mise en scène

Emplacements et déplacements

- Où est placée la caméra? Combien y a-t-il d'axes de prise de vues?
- Où sont placés les comédiens dans le cadre? Comment se déplacent-ils par rapport à la caméra?
- Dans l'ensemble, a-t-on privilégié le déplacement des acteurs par rapport aux mouvements du caméscope ou l'inverse?

Le jeu des acteurs

- Comment est présenté le caractère des personnages (attitude, regard, élocution...)?
- Qu'est ce qui justifie le comportement de chaque personnage? quelles sont ses motivations profondes?

La bande son

- Quelle ambiance est créée par la musique?

- ▮ Influence-t-elle le déroulement du récit?
- ▮ Y a-t-il des sons, des bruits significatifs?
- ▮ Y a-t-il une voix off?
- ▮ Les plans sonores (1^{er} plan, plan éloigné...) sont-ils perceptibles?
- ▮ Perçoit-on des voix hors champ?

Le rythme et le montage

- ▮ Combien compte-t-on de plans? Quelles sont leurs durées respectives?
- ▮ Quels sont les raccords utilisés entre les plans: regards, mouvements de caméra, objets?
- ▮ Comment sont-ils rythmés?
- ▮ Y a-t-il des ellipses?
- ▮ Quels événements composent la bande son?
- ▮ Où se placent les changements de plans sonores par rapport aux changements de plans images?
- ▮ Quels effets provoquent la perception simultanée de l'image et du son?

C- Analyser une fiction: Rédaction d'une fiche technique

Titre du film:

Expression verbale

- ▮ Dégager le sens général de l'histoire. Raconter l'histoire en quelques phrases.
- ▮ Le titre est-il percutant?

La structure de l'intrigue

- ▮ Repérer les différentes parties du récit. Quelle est la chronologie de l'action?
- ▮ Toutes les actions du film se passent-elles au présent?
- ▮ Y a-t-il des flash-back (retours en arrière)? Comment sont-ils annoncés?

Les lieux

- ▮ Indiquer le nombre de lieux différents où se déroule l'histoire.
- ▮ Énoncer les lieux. Pourrait-on dessiner le plan du lieu où se déroule l'action principale?

Les personnages

- ▮ Recenser les différents personnages.
- ▮ Quels sont leurs prénoms? relever les stéréotypes de certains prénoms.
- ▮ Caractériser l'aspect des personnages et préciser l'importance de leur aspect vestimentaire.
- ▮ Quel est le caractère dominant de chacun des principaux personnages? quelle est leur fonction?
- ▮ En quoi leur voix est-elle en rapport avec leur image?
- ▮ Quel est leur mode de langage? En quoi ce langage permet-il de mieux les caractériser?

Le temps

- ▮ Quelle est la durée du film? Correspond-t-elle à la durée du récit? L'action est-elle montrée dans sa totalité (y a-t-il une ellipse)?

Le son

- ▮ Quelle ambiance crée la musique?
- ▮ Citer un son (ou un ensemble de sons) qui permet de mieux situer l'action.
- ▮ Les dialogues (leur naturel, la diction, le timbre de la voix): quelles informations nous apportent-ils sur les personnages?
- ▮ Quel rôle joue la voix-off dans le déroulement du récit?

L'écriture filmique

- ▮ Quels sont les dispositifs filmiques utilisés dans le récit à

travers le choix des angles de prise de vues et les mouvements de la caméra?

- Les plans: leur rythme et leur durée. Quelle impression créent-ils?
- Le point de vue: qui voit? qui raconte?
- Le cadrage: l'image et son échelle. Que met-il en valeur?
- Les champs et hors champs. Comparer ce qui est vu et montré et ce qui ne l'est pas.
- Les angles de prise de vues et les mouvements de la caméra. Repérer ceux qui ont été utilisés.
- Les fondus et les effets spéciaux. Qu'apportent-ils?
- Le choix de la couleur, du sépia, du noir et blanc. Pourquoi certaines teintes ont-elles été choisies?

Le genre du film

Dans quelle catégorie peut-on classer le film (documentaire, fiction, récit historique, cinéma expérimental...)?

Au cours de ce stage, nous avons pu illustrer toutes ces approches à travers le visionnement et l'analyse systématique de certains films et séquences.

Nous vous proposons la liste de ces films qui sont disponibles à la médiathèque du centre culturel français et nous espérons pouvoir en donner une approche critique dans le prochain numéro citons:

“Vertigo”, d'Alfred Hitchcock 1958 (séquence de 15 mn)

“Fenêtre sur cour” d'Hitchcock 1954

“Le petit soldat” de Jean Luc Godard 1960

“Bon voyage” de JP Rappeneau.

BIBLIOGRAPHIE

1. Serge Daney, *Ciné-journal* (Cahiers du cinéma, 1985)
2. André Bazin, *Qu'est-ce que le cinéma?* (CERF)
3. Louis Skorecki, *Les violons ont toujours raison* (PUF, 2001)

Amin Maalouf

Lauréat du prix Méditerranée pour son roman "Origines"

A m i n | M a a l o u f

Le prix Méditerrané a été décerné à Amin Maalouf pour son dernier ouvrage: "Origines" (éditions Grasset).

A l'occasion du 20^{ème} anniversaire de ce prix, la récompense a été remise, mercredi 9 juin 2004 à Paris en présence de nombreuses personnalités, notamment Sylvie Fadallah, ambassadeur du Liban, qui a déclaré: "En honorant Amin Maalouf c'est, aussi, le Liban que vous honorez, ce dernier jardin de la langue française au Proche-Orient. Si nous tenons à cultiver cette langue, c'est parce qu'elle défend les valeurs universelles et les idéaux de liberté, de justice, de démocratie et de progrès que nous partageons avec vous depuis longtemps. Nous y trouvons la vertu première de la francophonie... Je remercie le jury d'avoir donné au Liban cette chance: celle d'offrir l'œuvre humaniste de notre lauréat en cadeau à la France et à la francophonie".

Nous proposons l'article de Christine Rousseau consacré à l'écrivain libanais, et paru dans le Monde-Edition Proche-Orient juillet 2004.

En rencontrant cet homme, dont la chaleur n'a d'égaux que la réserve et la timidité, on imagine les difficultés qu'Amin Maalouf a dû surmonter pour composer cette belle fresque intime et familiale qui s'étend sur plus d'un siècle. Un livre que l'écrivain libanais porte en lui depuis longtemps, bien avant *Les Croisades vues par les Arabes* (J'ai Lu, n° 1916), son premier grand succès, comme il l'explique, d'une voix douce, posée: "Je me suis toujours senti dépositaire de la mémoire des miens mais je ne pouvais pas écrire tant que mon père et ma grand-mère étaient en vie. Après leurs morts, j'ai résisté encore car ce n'est pas dans mon tempérament de me dévoiler."

Cette pudeur extrême alliée à un certain goût du secret aura raison, un temps, de sa "tentation" de mémorialiste. Après des détours par la fiction, ce désir pourtant se précise. Que l'on pense au *Rocher de Tanios* (Prix Goncourt 1993, Le Livre de poche, n° 13 891), dont le nom est une variation sur celui de son arrière-grand-père Tannous; ou encore à son essai, *Les Identités meurtrières* (Le livre de poche, n° 15 005), dans lequel il évoque Botros, son grand-père, figure centrale d'*Origines*. Mais c'est Gebrayel, le frère de ce dernier, mort à Cuba en 1918, qui lui fait signe par-delà le temps, grâce à trois de ses lettres que la mère d'Amin Maalouf lui a confiées. Curieux de

connaître cet homme qui n'avait été qu'une "figure fantomatique", l'écrivain interroge ses proches, se documente, et se rend au Liban, où il retrouve une malle contenant tous les papiers de son grand-père. "En découvrant ce qu'il avait écrit de proprement littéraire, une pièce de théâtre et des poèmes et aussi, dans son courrier, son désir d'être un jour publié, je me suis dit que je n'avais pas le droit de passer cette fois par le roman pour raconter sa vie."

Débutent alors une longue enquête qui, depuis la montagne libanaise, l'entraîne aux Etats-Unis puis à Cuba, où s'est installé Gebrayel vers 1899, après avoir quitté son pays à 18 ans sans parvenir à entraîner Botros, son aîné. Moins fougueux, en apparence, ce dernier, élevé à l'école de Khalil (son futur beau-père) et des missionnaires protestants, cherche sa voie dans l'enseignement. A Beyrouth puis à Zahleh, on remarque le jeune professeur élégant, brillant orateur et poète, qui va nu-tête, signe d'une farouche indépendance aux codes vestimentaires. Mais sa petite notoriété cache mal les dilemmes d'un homme complexe et instable.

S
e
N
i
B
i
π
O

Les mêmes que connaîtra plus tard son petit-fils: *“De cette terre, on émigre depuis toujours pour les mêmes raisons; et avec les mêmes remords que l’on ressasse quelque temps, tout en se préparant à les enterrer.”*

A l’inverse de son cadet, homme d’affaires dont l’ascension rapide sera stoppée par un accident de voiture, la greffe cubaine ne prend pas sur Botros. Après un séjour de cinq ans (1901-1905), il revient au Liban, plus entreprenant que jamais, porté par la révolution des Jeunes-Turcs dont les aspirations nationalistes vont vite le décevoir. Loin de renoncer au rêve d’un Orient moderne et prospère, capable de rivaliser avec l’Occident, ce *“don Quichotte”* nourri des idées des Lumières, se lance dans le combat. A 41 ans, après avoir trouvé une femme à sa mesure, Nazeera, Botros crée, en 1913, l’Ecole universelle, ouverte aux filles et aux garçons de toutes confessions. Une gageure dans un pays où le communautarisme se renforce et où la mixité est loin d’être acquise.

Dès lors, rien n’épargne ce laïque qui, de surcroît, refuse de baptiser ses enfants, leur laissant le choix à leur majorité. Malgré la guerre scolaire avec Malatios, le curé qui dirige l’école catholique du village; les conflits familiaux avec son frère Théodoros, prêtre melkite, et la terrible famine de 1915, Botros tient bon. Jusqu’à l’arrivée des Français vers qu’il se tourne naturellement. Mais ses idéaux de justice, de tolérance, son culte de la connaissance, ne pèsent guère face au jeu des grandes puissances. *“Non seulement on ne l’aidera pas, écrit Amin Maalouf, mais on le combattra bien plus féroce ment encore que par le passé, de quoi lui faire regretter le bon vieux temps de l’Empire ottoman...”* Empli d’amertume et de désillusion, cet humaniste trop en avance sur son temps meurt en 1924. Sa femme reprend le flambeau jusqu’en 1935, date à laquelle elle quitte Achkré pour Beyrouth, où ses enfants et ses petits-enfants poursuivront leurs études. Et pour certains, à leur manière, le combat de Botros.

Un combat pour un Orient différent qu’Amin Maalouf montre très bien dans ce livre d’hommage, de dettes et de réconciliation, où il ne cache rien - c’est l’une des forces du récit - de ses sentiments, ses émotions, ses colères, son abattement parfois, son tiaraillement entre l’honnêteté du mémorialiste et sa pudeur... Et surtout, du remords qu’il éprouve à s’être fait le complice de la *“stérile dignité du silence”*. En le rompant, le petit-fils de Botros n’a pas seulement renoué avec la branche cubaine mise au ban par les siens à la mort de Gebrayel, il a surtout forcé *“quelques portes initmes”* qui lui permettront, on l’espère, de poursuivre ce chemin des *Origines* jusqu’à son père.

EXTRAIT

“Pour moi, en tout cas la poursuite des origines apparaît comme une reconquête sur la mort et l’oubli, une reconquête qui devrait être patiente, dévouée, acharnée, fidèle. Quand mon grand-père avait eu, à la fin des années 1880, le courage de désobéir à ses parents pour aller poursuivre ses études dans une école lointaine, c’est à moi qu’il était en train d’ouvrir les chemins du savoir. (...) Peu importe ce qu’il avait pu espérer lui-même; du moment que les seules traces de sa vie sont à présent dans mes mains, il n’est plus question que je le laisse mourir d’oubli.”

Salut de Rimbaud

Salut de Rimbaud

Il y a 150 ans naissait Arthur Rimbaud aujourd'hui célébré comme l'un des plus grands poètes français. Nous publions, ci-après un hommage, signé Phillipe Sollers, à l'auteur d'une saison en enfer"



Ce petit volume, le seul publié par l'auteur de son vivant sans aucun effet (il a fallu quarante ans pour le découvrir), est un explosif à long terme. Il a la même portée fulgurante en français que les *Pensées* de Pascal et les *Poésies* de Lautréamont. On ne le lit pas vraiment, on l'éprouve, on le subit, on l'apprend par cœur. *"L'ennui n'est plus mon amour. Les rages, les débauches, la folie, dont je sais tous les élans et les désastres - tout mon fardeau est déposé. Appréciations sans vertige l'étendue de mon innocence."*

Haute métaphysique vécue, auto-exorcisme en plein déferlement d'un nihilisme désormais global, *Une Saison* est-il un livre religieux? Bien sûr, mais très au-delà de ce que nous entendons par ce terme. Récit non pas d'une conversion, mais d'une mutation, d'une transmutation. Expérience unique (*"alchimie du verbe"*), risquée, au cœur de la perte de soi, dissociation et délire.

En principe, on ne revient pas de cette aventure brûlante que Rimbaud n'hésite pas à appeler *"damnation"*. Ce nouveau voyageur ne visite pas l'enfer comme Dante: il le vit de l'intérieur, il y est plongé, il en sort, il va encore écrire ses extraordinaires *Illuminations*, puis se taire et disparaître dans sa légende...

Rimbaud, en 1873, va avoir 19 ans. Il précise la date de sa rédaction: avril-août. Il a déjà écrit d'admirables poèmes, dont il

fait une petite anthologie rectifiée dans *Une saison*. Il a vécu tous les désordres et toutes les hallucinations possibles, il revient de Londres et de Bruxelles où Verlaine, égaré, lui a tiré dessus. Verlaine visait-il réellement un jeune homme très beau nommé Rimbaud? Mais non, avec une grande intuition, il faisait feu sur *Une Saison en enfer* en train de s'écrire.

On voit qu'André Breton, en répétant que Rimbaud avait eu pour mot d'ordre de *"changer la vie"* (expression qui équilibre à ses yeux le *"transformer le monde"* de Marx) parle, en réalité, comme la vierge folle. Rimbaud n'a rien prescrit, sauf *"la liberté libre"*. *"Je veux la liberté dans le salut"* est le contraire de l'agenouillement comme du slogan

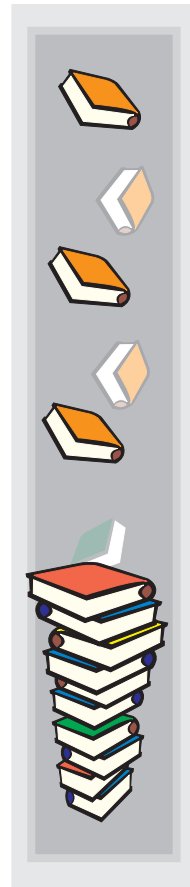
politique. Un jeune Français vient tout simplement de s'apercevoir qu'il vit au milieu d'un peuple *"inspiré par la fièvre et le cancer"*, sur *"un continent où la folie rôde"*. Ce n'est certes pas la suite des événements historiques qui va lui donner tort. *"Les criminels dégoûtent comme des châtrés; moi je suis intact, et ça m'est égal."*

D'où viennent la destruction, l'autodestruction, la folie? De la haine de la beauté. La beauté attire le mal, le désir de déformer, de souiller. Peut-on s'évader de cette rengaine humaine, trop humaine? Sans doute, et l'alchimie du verbe (couleur des voyelles, forme et mouvement des consonnes) devrait en principe créer *"un verbe poétique accessible, un jour ou l'autre, à tous les sens"*.

Rimbaud le dit: *"Je devins un opéra fabuleux."* Dans sa Saison, il sauve l'essentiel de ses incomparables trouvailles (*"Elle est retrouvée! Quoi? l'éternité"*), tout en décrivant les menaces que l'expérience fait peser sur sa santé. *"Aucun des sophismes de la folie - la folie qu'on enferme -, n'a été oublié par moi: je pourrais les redire tous, je tiens les systèmes."* Il sait qu'il a découvert une autre raison que la raison antérieure, une raison musicale, une nouvelle forme d'amour.

D'où cette conclusion abrupte: *"Cela s'est passé. Je sais aujourd'hui saluer la beauté."* Cette *"heure nouvelle"* de raison va être *"très sévère"*. Elle va récuser *"les mendiants, les brigands, les amis de la mort, les arriérés de toutes sortes"*. Le *"combat spirituel"*, aussi brutal que la bataille d'hommes, demande qu'on soit *"absolument moderne"*. Il ne s'agit plus de littérature ou de poésie, mais d'action directe (*"rire des vieilles amours mensongères, frapper de honte ces couples menteurs - j'ai vu l'enfer des femmes là-bas"*). Dans quel but singulier? *"Il me sera loisible de posséder la vérité dans une âme et un corps."* C'est tout. Rimbaud, comme chacun ou chacune, était possédé. Il ne l'est plus. C'est lui-même, avant d'inscrire la date de son récit, qui souligne la dernière phrase.

Le Monde
Edition Proche-Orient
Juillet 2004



"JADIS, si je me souviens bien, ma vie était un festin où s'ouvraient tous les cœurs, où tous les vins coulaient. Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux.

- Et je l'ai trouvée amère. - Et je l'ai injuriée. Je me suis armé contre la justice.

Je me suis enfui. Ô sorcières, ô misère, ô haine, c'est à vous que mon trésor a été confié!

Je parvins à faire s'évanouir dans mon esprit toute l'espérance humaine. Sur toute joie pour l'étrangler j'ai fait le bond sourd de la bête féroce. J'ai appelé les bourreaux pour, en pé-rissant, mordre la crosse de leurs fusils. J'ai appelé les fléaux, pour m'étouffer avec le sable, le sang. Le malheur a été mon dieu. Je me suis allongé dans la boue. Je me suis séché à l'air du crime. Et j'ai joué de bons tours à la folie.

Et le printemps m'a apporté l'affreux rire de l'idiot."

Apprendre et enseigner avec TV5

Une démarche originale d'apprentissage du français

Considérant que l'apprentissage d'une langue a tout à gagner quand il s'appuie sur une approche plurielle et moderne du monde, que la télévision est un des grands moyens d'immersion dans la langue cible et qu'elle constitue avec Internet, une source de motivation et de découverte pour les apprenants, TV5 a développé un dispositif pédagogique spécialement conçu pour les enseignants de français, langue seconde ou étrangère, et pour les apprenants.

L'exploitation pédagogique des programmes

Des fiches pédagogiques disponibles gratuitement sur www.tv5.org/enseignants proposent des activités sur une quarantaine d'émissions pour enrichir les cours à tous les niveaux et pour tous les publics.

La lettre pédagogique est consacrée chaque mois à l'exploitation des contenus inédits d'une émission. Elle est envoyée à plus de 20 000 enseignants, tout comme **la lettre d'information mensuelle** consacrée aux programmes.

La variété des thématiques abordée à l'antenne:

L'actualité: 16 rendez-vous quotidiens internationaux et nationaux des journaux spécialisés, des entretiens et débats géopolitiques.

Les questions de société, l'économie, les sciences, la santé: les meilleurs magazines produits par les télévisions partenaires ou par TV5.

La musique, la littérature, la mode, le cinéma, la gastronomie et le design sous toutes les latitudes: des émissions propres ou venues d'ailleurs.

La richesse et la diversité des cultures: des émissions spéciales "24 heures à..." pour découvrir les villes les plus prestigieuses du monde.

L'histoire, la découverte, la géopolitique, la musique: 5 cases hebdomadaires de documentaires.

Les "grandes causes" (sida, faim dans le monde...) et les événements politiques majeurs: des rendez-vous excep-

tionnels pour accompagner la vie de la planète.

Le cinéma sur le petit écran: des films récents, de grands classiques, les échos des festivals à travers le monde.

TV5, c'est aussi des émissions de divertissement, des émissions pour enfants, des compétitions sportives, des bulletins météo, susceptibles d'inspirer une foule d'activités pédagogiques (consultez www.tv5.org/programmes ou télétexte, page 300 et suivantes).

Des dispositifs multimédias librement accessibles en ligne et immédiatement exploitables

L'aventure pédagogique des cités du monde

Sur www.tv5.org/citesdumonde, la collection des "Cités du monde" offre des portraits, des lieux caractéristiques et un panorama des activités quotidiennes des habitants dans les grandes métropoles visitées par TV5.

Sur www.tv5.org/ap, un dispositif pédagogique pour l'auto-apprentissage ou la classe, à partir des textes, des vidéos, des photos et des sons qui donnent à voir et entendre Bamako, Bruxelles, Bucarest, New York, Québec, Saint-Petersbourg.

35 exercices par ville auto-correctibles et classés par niveaux, par objectifs et par rubriques.

20 parcours thématiques pour des animations en classe.

Des clips pour écouter, lire et chanter

Sur www.tv5.org/musique:

Une rencontre avec des centaines d'artistes qui font la richesse des musiques francophones et qui sont régulièrement invités par la Rédaction de TV5 ou le magazine "Acoustic".

L'accès aux paroles de leurs chansons, à des extraits de leurs clips en ligne, à leurs biographies et à l'agenda de leurs tournées internationales.

Et sur www.tv5.org/enseignants:

Chaque semaine, une fiche pédagogique sur un nouveau clip sous-titré en français.

Les autres ressources de tv5.org, à l'usage des enseignants et des apprenants

La rubrique "langue française et francophonie" sur www.tv5.org/lf

- Un dictionnaire multifonctions (définitions, synonymes, conjugaisons).
- Les fameuses dictées de Pivot, avec leurs corrigés.
- Des jeux de lettres (mots fléchés, mots mêlés, quiz).
- "La francophonie en images": panorama des personnalités, espaces et savoirs francophones.
- L'actualité littéraire.

La rubrique "cinéma" sur www.tv5.org/cinema

- Les bandes-annonces des films francophones.
- L'actualité cinématographique des courts-métrages.
- Le guide du jeune cinéaste et des métiers du cinéma.
- Un banque de données sur le film africain.
- La rubrique du magazine "Les yeux dans l'écran".

TV5 à la rencontre des enseignants

Le site www.tv5.org/enseignants

Toute la gamme des outils pédagogiques y figure, ainsi que le mode d'emploi du dispositif. Les Lettres pédagogiques et d'information de TV5 (envoyées par courriel sur simple inscription via le site), les événements professionnels, une bibliographie spécialisée et l'annonce des opérations spéciales.

Des formations "Apprendre et enseigner avec TV5"

Des initiations et formations approfondies sont régulièrement organisées dans différents pays, à l'initiative d'associations d'enseignants, d'universités, de ministères locaux de l'Éducation, d'Instituts, de centres culturels ou d'Alliances Françaises. Elles sont assurées par les formateurs des organismes partenaires de TV5 et/ou les membres de réseau des formateurs TV5.

Elles permettent de donner aux enseignants une méthodologie pour l'utilisation des documents de TV5 en classe et sont l'occasion de fructueux échanges d'expériences...

Retrouvez sur le site l'agenda des formations des organismes partenaires de TV5.

Un réseau de formateurs TV5

Grâce à ces formations, le réseau de formateurs "Apprendre et enseigner avec TV5" s'étend à plus de 35 pays. Consultez leur liste, pays par pays, sur www.tv5.org/enseignants

Les animations de classes

Chaque année, TV5 organise des concours destinés aux professeurs de français et à leurs élèves. Ces opérations ponctuelles rencontrent un accueil enthousiaste. Elles invitent les enseignants à proposer une activité ludique et collective, stimulent la créativité des élèves et concourent à créer une émulation et un lien entre les classes du monde entier.

L'enseignement du français dans le monde concerne 900 000 professeurs et 85 millions d'élèves.

Lancé en 1996, "Apprendre et enseigner avec TV5" a été conçu principalement en collaboration avec le Cavilam de Vichy.

Plusieurs autres partenaires pédagogiques (le CIEP de Sèvres, des Alliances Françaises dont le CELF à Bruxelles, des Universités...) y concourent périodiquement.

Le dispositif, accessible gratuitement, a déjà été adopté par plusieurs dizaines de milliers d'enseignants dans le monde.

Contact

- Direction des relations internationales et institutionnelles
- Service de la promotion et de l'enseignement du français
- 19, rue Cognacq Jay - F-75007 Paris
- Courriel enseignant@tv5monde.org

Hommage au peintre

Mounir Najem

Pour rendre hommage au peintre Mounir Najem, décédé en 1990, une cérémonie a été organisée le 30/11/2004, sous le patronage du Président de la municipalité de Deir el Kamar M. Dory Chamoun, pour la pose de la première pierre du monument sur lequel sera érigé le buste de l'artiste. Cette louable attention est dûe à l'initiative du député, M. Georges Dib Nehmé, en collaboration avec le Lions Club Liban/Tunisie/France. Le projet sera inauguré le 22/5/2005/.



Né à Deir el-Kamar, Chouf - Liban

Formation

- 1950-1952:** Atelier privé de César Gémayel
1952-1955: Etude de peinture à l'Académie Libanaise des Beaux-Arts.
1956-1959: Séjour à Paris:
 – Ecole Nationale des Beaux-Arts
 – Académie de la Grande Chaumière
 – Atelier André Lhote.

Dès la fin 1959 de retour à Beyrouth, il collabore aux différentes activités de la vie artistique libanaise, arabe et internationale.

Enseignement

- 1960-1965:** Professeur de peinture et de dessin aux Ecoles Normales Libanaise.
1965-1990: Professeur à l'Université Libanaise (Institute des Beaux Arts).
1975-1978: Professeur à l'Université du St. Esprit (Kaslik) Faculté des Beaux-Arts.

Autres Activités

- 1957:** Elu membre de l'Association des artistes peintres et sculpteurs libanais.
1958: Elu secrétaire général de l'Association des artistes peintres et sculpteurs libanais.
1968: Membre fondateur de DAR EI-FANN WAI ADAB.
1969: Elu président de l'Association des artistes peintres et sculpteurs libanais.
1971: Président de la délégation libanaise au Congrès des Arts plastiques arabes (Damas, Syrie).
1971: Membre fondateur de la fédération inter-arabe des Arts plastiques (Damas, Syrie). Elu trésorier de cette fédération.

- 1972:** Président de la délégation libanaise au Congrès des arts plastiques des pays arabes (Hammamath, Tunis).

Expositions personnelles

- 1957:** Galerie LA LICORNE.
1958: Atelier du peintre.
1961: Galerie El-Hoss - PIKAL.
1963: Centre Culturel Français.
1964: L'ORIENT.
1967: Galerie L'AMATEUR.
1970: Galerie ONE.
1971: Théâtre ROMEO LAHOUD.
1972: Galerie SPIRALE.
1973: Galerie MODULART.
1975: Centre d'art Göteborg Suède.
1976: GRAFINGER KUNSTKABINET GRAFING (Allemagne Fédérale)
1985: Galerie LA TOILE Rimal.

Expositions Collectives au Liban

- Salon du Printemps à l'UNESCO, depuis 1954.
 Salon d'Automne au Musée Sursock depuis 1962.
1960: Galerie EL-HOSS - PIKAL.
1964: Centre Culturel, Zahlé.
1965: Cinq générations de peintres libanais (L'ORIENT)
1966: Galerie ONE.
1968: DAR EL-FANN WAL ADAB.
1968- 1969, 1970: Centre Culturel, Tripoli (Liban).
1969: Centre Culturel, HAMASKAINE.
1983: Galerie ELCIR.

Manifestations Artistiques Internationales

- 1958:** Salon des Indépendants (Grand - Palais, Paris).
1959-1962-1965: Biennale de Sao-Paolo (Brésil).
1960-1963: Biennale de Paris (France).
1961: Biennale d'Alexandrie (Egypte).
1966: Groupes de Peintres libanais à Paris, organisé par l'ORIENT.
1966: Groupes de Peintre libanais, Musée de Londres (Angleterre).
1971: Groupes de Peintres libanais, Smithsonian Art Museum Washington (USA).
1971: Groupes de Peintres des pays arabes, Musée d'art contemporain Damas (Syrie).
1972: Manifestation des Arts plastiques des artistes arabes à Alger (Algérie).
1982: International Fair of Contemporary Art, Basel (Suisse).
1985: Biennale des arts plastiques des pays arabes, Koweït (Koweït).

Prix et Lauréats

- 1963:** 1er prix de la Presse Libanaise.
1965: Prix honorifique Musée Sursock.
1965: Lauréat de l'Orient.
1965: 1er prix de l'Institut Culturel Italien.
1966: 1er prix du ministère de la Justice (Carton pour Tapisserie)
1968: 2ème prix du Musée Sursock.
1983: Chargé par le bureau:
Art & Design Consultants (Genève) pour la réalisation de trois tapisseries: salon d'honneur de l'aéroport de Riad, Banque Centrale de Riad.
1985: Prix honorifique de la biennale des arts plastiques des pays arabes (Koweït).

Ils ont dit de lui...

Nous retenons ici uniquement les textes en français parmi la multitude des témoignages en arabe comme ceux de Ounsi El Hajj, Akl Awit, Fayçal Sultan, Nazih Khater, etc...

... Un art très loin de la désincarnation progressive des géomètres ou du lyrisme rassurant des tachistes: par la fougue et l'emportement que guident les chevaux du chevalet et que martèlent les pattes de la palette, Najm réintroduit la sensualité dans le concert naguère calme des agencements plastiques. Sa peinture met les pieds de l'aventure dans le plat du conformisme esthétique, d'autant plus libre qu'elle est concertée, travaillée, élaborée. Car enfin le jeu subtil des transparences, la superposition des plans et la manœuvre rigoureusement hélicoïdale qui mène couleurs, et lignes à la charge ne s'obtiennent pas dans la confusion de l'instant; ils sont fruits d'un long apprentissage. C'est un manège de terre et d'acier, de sang et d'herbe, de chair et d'enfance qui tournoie dans les œuvres de Najm, et leur donne cet aspect d'in-fini, de perpétuel possible, de tout-est-permis. (André BERCOFF 1964)

... Mounir Najem est avant tout un très beau peintre qui, dans un style à la limite de l'abstraction, sait suggérer la poésie des vieilles maisons arabes et la magie des paysages méditerranéens: une facture sobre, mais savante, chargée d'une poésie délicate et profonde... (Georges BOUDAILLE 1967)

... Les toiles de Mounir Najem sont pleines jusqu'au bord, comme découpées sur une expérience plus large, et d'une couleur qui, même lorsqu'elle entre en ébullition, est cependant maîtrisée par les passions du peintre et, peut-être, par une révolte... (René HABACHI 1963)