

Renouveau et Continuité

Le titre a été choisi pour éclairer certains changements intervenus au niveau de la Rédaction de Liaisons. Mme Marcelle Jabbour vient de présenter sa démission après avoir servi l'Education Nationale avec un dévouement exemplaire et donné à l'enseignement secondaire, en particulier celui du français, une impulsion qui lui a permis de s'ancrer dans le courant de la modernité. En lieu et place des pratiques répétitives et stériles, elle a introduit le souci d'une formation totale et harmonieuse des apprenants. Francophone chevronnée, elle a été et reste toujours intéressée par l'évolution de ce large mouvement humaniste qui regroupe tous les pays qui ont le français en partage. Convaincue des valeurs francophones sur les plans humain et culturel, Mme Jabbour a œuvré en vue de leur permettre une plus grande diffusion auprès des enseignants et des élèves libanais.

Directrice responsable de la revue Liaisons, elle a travaillé, avec patience et persévérance, pour que cette publication soit reconnue à sa juste valeur dans le milieu éducatif.

Grâce à son intervention, la Mission culturelle française a accepté de s'impliquer dans cet ambitieux projet. Pour Mme Jabbour, il s'agissait au départ de mettre à la disposition des enseignants de français une moisson d'articles pédagogiques sélectionnés dans la presse francophone que les aléas de la guerre et les conditions économiques rendaient inaccessibles à l'ensemble du corps professoral. A l'origine, donc, une volonté de ne pas couper le contact avec l'actualité du monde de l'éducation. Avec le temps, les ambitions liées à la revue Liaisons ont pris de l'ampleur. Progressivement, les enseignants et les responsables ont apporté leur contribution en participant activement à l'élaboration de la revue par leurs articles, études, témoignages et informations de toutes sortes. Mme Jabbour réalisait son vœu de rendre cette revue ouverte à tous, qu'elle soit le fruit d'un effort collectif et concerté, devenant de la sorte un outil de travail incomparable pour les enseignants. Dans cette perspective, l'équipe qui prend la relève aujourd'hui est prête à assurer la continuité certes, mais aussi et surtout à aller de l'avant. D'ailleurs, le dessein de Mme Jabbour visait toujours les innovations en matière d'éducation. En cela, également, nous sommes disposés à relever le défi.

Nous continuerons à être attentifs aux besoins de nos lecteurs et nous les invitons à partager avec nous les préoccupations d'une tâche qui a pour enjeu l'avenir de nos enfants.

Dans ce numéro de Liaisons nous accordons autant d'intérêt à la réflexion didactique sur les questions de l'actualité pédagogique qu'aux travaux pratiques destinés à être réinvestis en classe. Les sujets proposés ne s'adressent pas uniquement aux enseignants de français, ils touchent tous ceux que préoccupe le souci d'aller plus loin que le cursus scolaire dans le sens de l'approfondissement et de l'extension.

Le panorama ne saurait être complet sans le recours à l'audiovisuel et à son développement dans les écoles officielles. Diversité des sujets, variété des approches, notre souci est d'être toujours à l'affût des attentes dans l'espoir de répondre au désir des enseignants relatif à la formation permanente.

La Langue Arabe au Service de l'Apprentissage du Français

Introduction

Dans quelle mesure l'utilisation de la langue maternelle, en l'occurrence le dialecte libanais, peut elle être une aide pour l'apprentissage du français? Peut-on utiliser la langue arabe (classique ou dialecte) dans le cours de français? Ces questions sont pour certains taboues. Sans remonter au temps du "signal", il est inconcevable de parler l'arabe dans la classe de français. Il est vrai que de nombreux enfants n'ont pas l'occasion de parler le français en dehors du contexte scolaire. Il reste pour eux une langue de scolarisation plus que de communication. Il est donc tout à fait légitime de vouloir les exposer au maximum à celle-ci. Et pourtant, utilisée de manière réfléchie, la langue arabe peut se révéler un atout non négligeable dans l'acquisition du français et par contre-coup donner une autre image (positive le plus souvent) de l'arabe, permettant ainsi aux élèves de construire un rapport plus structuré et harmonieux avec les langues auxquelles ils sont confrontés dans l'environnement scolaire.

L'arabe est une langue qui s'articule autour de plusieurs niveaux (dits "glosses"), organisés principalement autour de la séparation entre l'oral et l'écrit. Sans entrer dans le détail exhaustif de ces différentes glosses, on peut relever les variantes de langue suivante: arabe littéraire classique (langue du Coran et de la poésie classique), arabe littéraire moderne (qu'on appelle plus facilement "standard"), arabe littéraire incluant des structures régionales, arabes régionaux intégrant des structures relevant de la langue littéraire, etc.

Ainsi, l'enfant scolarisé est confronté au français et à la complexité de l'arabe (sans parler de l'anglais ou autre troisième langue!). Résultat: sortis du lycée certains élèves parlent trois langues mais n'en maîtrisent aucune, ont une idée fausse

sur l'arabe classique (langue ardue et inaccessible). La fonction alors des enseignants de langue est de dédramatiser, de déculpabiliser et d'expliquer.

Nous allons au cours de cet article montrer que l'apprentissage des langues ne doit pas être cloisonné. Au contraire, chaque langue doit se nourrir de l'autre, chaque culture doit aller à la rencontre de l'autre. De cette façon on pourra mettre en place un apprentissage efficace et, au-delà du linguistique, contribuer à la formation d'un citoyen équilibré et épanoui.

Les différentes variantes du français

La Francophonie a cet atout majeur de réunir des communautés de cultures et de langues différentes. Sa richesse réside dans cette mosaïque linguistique, aux expressions variées qui sont autant d'invitation aux voyages! Au Québec, vous magasinez, en Afrique vous faites le plein d'essence dans une essencerie, au Cameroun à trop vouloir faire le plein à la pharmacie vous en sortirez en titubant et au Sénégal mieux vaut ne pas être fatigué par la police. Si après avoir rédigé cet article j'ai les yeux dans le beurre comme on dit au Québec c'est que j'aurai l'air fatigué.

Au Liban, il existe également un parler francophone avec ses expressions, son vocabulaire propre. Ce parler ne doit pas être censuré dans les classes mais au contraire utilisé, valorisé. C'est l'occasion avec les enfants de les sensibiliser à leur appartenance francophone. Utiliser ce qu'on appelle communément les "libanaises" pour faire un cours de français comparé. "En France on dirait plutôt comme ça, mais au Liban les gens le disent autrement". Partir des expressions ou mots du français du Liban et demander aux élèves de rechercher l'équivalent en "français de France". Il n'existe pas une "langue française" mais des "langues françaises", dont les frontières ne recouvrent

pas nécessairement les frontières politiques entre pays. Procédant de la sorte on dédramatise et on valorise l'élève. Il n'a plus le sentiment de commettre des fautes de français mais prend conscience des différences linguistiques. Car cet enfant confronté à une conversation entre francophones libanais va nécessairement entendre des "libanismes" se glisser dans le discours et si à l'école on lui dit que c'est faux de parler comme ça, il ne comprendra pas le décalage entre ce qui est enseigné et la réalité. Par contre, si on lui explique en classe cela lui permettra d'avoir plus de recul par rapport à ses productions et d'être vigilant sur le type linguistique à utiliser. L'idéal serait de le confronter à différents parlers francophones ou régionaux français à partir de documents audio pour lui faire remarquer cette diversité. Bien entendu, le passage à l'écrit se fait sur la base du français de scolarisation.

Langue maternelle et cours de français

La langue française est souvent peu ou pas utilisée par l'enfant en dehors du contexte scolaire. Il est alors nécessaire de l'exposer le plus possible à celle-ci à l'école. Cependant, dans certains cas, le recours à la langue maternelle de l'élève peut être efficace selon Claude Hagège. Trois paramètres sont à considérer: le domaine des langues (phonétique, morphologique, syntaxe, lexique), l'âge de l'élève et le milieu social duquel il est issu.

Dans sa phase d'apprentissage, un élève a tendance à transférer les traits grammaticaux de sa langue maternelle vers la langue-cible. La grammaire, ou du moins des notions complexes, peut être enseignée en langue maternelle car le but ici est métalinguistique et non pas linguistique. Prenons l'exemple de la fameuse concordance des temps du français, organisée de manière très différente en arabe, puisque dans cette langue la valeur des temps n'est pas portée par des formes conjuguées. Il est donc plus efficace d'utiliser une langue qui est familière à l'élève, en l'occurrence le libanais, pour expliquer des notions complexes. Il est intéressant de faire un va-et-vient entre la langue arabe qu'ils apprennent parallèlement et le français. D'étudier les différences et les ressemblances dans les représentations du monde véhiculées par chaque langue. Premièrement, on sensibilise l'élève à deux systèmes linguistiques différents avec des règles différentes; en prenant conscience de cela il minimise les ris-

ques d'interférence d'une langue vers l'autre. Deuxièmement, en rapprochant ces deux langues on peut également lui montrer les apports de la langue arabe dans la langue française en travaillant l'étymologie de certains mots français d'origine arabe (il y en a beaucoup!). La conséquence est double: il réfléchit sur sa propre langue et en même temps celle-ci est valorisée. Une langue étant intimement liée à notre identité et à notre affect, on valorise aussi la personne.

Pour ce qui relève des apprentissages lexicaux et sémantiques, le recours à la traduction systématique doit en revanche être évité afin de permettre aux élèves de mieux saisir les réseaux de sens et de mots propres à chacune des langues.

En ce qui concerne l'âge, introduire une langue étrangère de façon précoce est une excellente idée, à condition de bien comprendre qu'il n'est d'acquisition approfondie de la langue étrangère que si la langue maternelle est suffisamment maîtrisée. L'enfant doit avoir un certain niveau de développement minimal pour que l'introduction d'une deuxième langue soit possible et utile. Ainsi, dans les premières années d'apprentissage du français (cycle préscolaire), il est bon de laisser l'enfant choisir la langue dans laquelle il veut s'exprimer. La maîtresse s'exprimant, elle, le plus souvent en français. Petit à petit, l'enfant prendra de lui-même l'initiative de parler en français mais on lui laisse le temps de progresser à son rythme évitant les blocages vis-à-vis de la langue étrangère.

Le milieu social est également un facteur influant sur l'apprentissage. Un enfant issu d'un milieu social pauvre ou dont les parents ont fait peu d'études est très peu exposé à la culture au sens large du terme. Il n'aura pas acquis dans sa langue maternelle des concepts suffisants qui lui permettraient d'aborder l'enseignement de plus en plus abstrait de l'école. L'exposer à une langue étrangère avant qu'il n'ait pu développer de façon optimale sa langue maternelle comporte deux risques:

- risque d'assimilation qui n'est pas forcément souhaitable car il arrache l'enfant à son terreau culturel;

- risque d’abandon car il aura une acquisition fautive de la langue étrangère du fait qu’il ne possède pas sa langue maternelle.

Il y aura par conséquent carence dans les deux langues.

Exemple de séance

On peut travailler sur les convergences et divergences linguistiques d’expressions idiomatiques. Pour cela, recenser (ou faire recenser par les élèves) les expressions libanaises et françaises communes dans leurs formes et leurs sens sur un même thème et mener ainsi un travail lexical. (exemple: *il se tape la tête contre le mur* qui se traduit de la même façon en arabe et couvre une même réalité). Il est plus facile de retenir des expressions toutes faites que des mots isolés. “La pensée s’alimente de phrases explicites, entendues, lues ou proférées par le penseur lui-même. La pédagogie des langues doit exploiter cette réalité.” écrit Claude Hagège⁽¹⁾.

D’un autre côté on peut faire le travail inverse, sur les divergences, à savoir partir d’expressions qui traduisent une même réalité mais qui s’expriment avec des références différentes. Par exemple dans ce type d’activité:

On part de proverbes ou d’expressions idiomatiques libanaises et on invente des jeux de rôles à partir de ce corpus (par exemple dans un premier temps traduire mot à mot les expressions en français “il nous a noirci la figure! Il blanchit les marmites etc.” puis les utiliser dans un dialogue inventé en conservant leur sens premier et enfin essayer de trouver les équivalences en français.) Le but est simple: une première phase ludique où les enfants inventent des dialogues loufoques, une deuxième phase plus sérieuse de recherches de formes correctes. La première phase montre de façon exagérée que la traduction terme à terme peut conduire à des situations incompréhensibles voire comiques. Les élèves prennent ainsi conscience par eux-mêmes des dangers de la traduction mot à mot.

En leur expliquant que les langues traduisent la façon qu’a une civilisation de représenter le monde qui l’entoure, les expressions n’utiliseront pas forcément les mêmes images et les mêmes mots. Pre-

nez le mot “chien” par exemple, il existe de nombreuses expressions en français qui restent neutres comme “il est malade comme un chien” alors qu’en arabe ce terme peut revêtir une connotation très péjorative. La relation des Français avec les animaux de compagnie est tout à fait différente de celle que l’on trouve au Liban. Sans références culturelles, certaines expressions restent donc obscures ou incompréhensibles.

A un niveau plus avancé, il est pertinent de réfléchir à la façon dont les concepts grammaticaux de l’une ou l’autre langue permettent aux élèves de se construire une conscience claire des différences et des ressemblances. Travailler cette approche contrastive, sans toutefois la systématiser, permet de consolider cette compétence particulière de transfert qui se fait toujours inconsciemment d’une langue à une autre. De la même manière qu’elle accorde à la démarche comparative toute la place qui lui revient dans la reconnaissance du rôle de chacune des langues dans les apprentissages.

Conclusion

Il est établi qu’aujourd’hui apprendre une langue étrangère c’est réfléchir sur sa propre langue. Il ne faut pas hésiter à faire des allers-retours entre elles, les comparer, les décortiquer, les confronter.

On valorise l’enfant à travers sa langue maternelle, on le reconnaît, on reconnaît les richesses qu’il porte avec lui. Si on ne reconnaît pas que sa langue est riche, porteuse de culture, d’expressions savoureuses et qu’on insiste pour lui en interdire l’utilisation, elle perdra du sens à ses yeux, elle ne lui sert pas à grand-chose. Il aura par contrecoup moins de désir d’en savoir plus sur elle et subira les cours d’arabe et de français. Cela peut conduire à un retard voire un blocage dans la maîtrise des deux langues françaises et arabe.

Alain Forgeaux,

Conseiller pédagogique au service de coopération et d’action culturelle de l’Ambassade de France

Fouad Mlih,

Agrégé d’arabe et responsable du Bureau pédagogique d’arabe, AEFÉ

1- Claude Hagège in “*L’enfant aux deux langues*” p.67 édition Odile Jacob, 1996.

L'Histoire Littéraire, le Grand Retour?

Pour une Nouvelle Stratégie de l'Enseignement du Français

Là encore, comme en tout, on suit les modes. Il y eut un temps où l'«histoire littéraire» fut considérée comme un concept obsolète, voire rétrograde. Accumuler les connaissances sur la production littéraire d'un siècle ou se pencher sur l'œuvre complète d'un auteur ressortait au «bourrage de crâne». On dénigra le savoir au nom du savoir-faire. Les «méthodes» et les compétences analytiques et critiques l'emportèrent largement sur les compétences culturelles et encyclopédiques. On enterra l'histoire littéraire et ce, depuis plusieurs années déjà et avec elle les manuels anthologiques tels ceux de Lagarde et Michard qui étaient un «must» de la bibliothèque des générations d'il y a plus de dix ans. L'histoire était finie et on ne voulait plus entendre parler de rien!

Deux erreurs, au moins!, caractérisent cette démarche scolaire. S'il fallait condamner sans appel le bourrage de crâne, on ne devait pas, du même coup, discréditer l'histoire littéraire dont l'apprentissage **aussi** active des compétences analytiques et critiques. A contrario, aucun apprentissage littéraire ne peut être effectué sans le ou les savoirs véhiculés par l'histoire littéraire. Le savoir-faire est, certes, important mais le savoir aussi reste primordial.

Histoire littéraire et didactique du Français

Que signifie «histoire littéraire»? Une époque historique, des auteurs, des œuvres, des mouvements littéraires, une biographie, une esthétique, une poésie... et tant d'autres concepts plutôt abstraits pour le jeune apprenant et qu'il ne démêle pas forcément.

Il est possible pourtant de fixer ces apprentissages à la fois dans la cohérence et dans un cadre ludique. Mieux: une séquence didactique bâtie autour d'une problématique d'histoire littéraire peut mieux convenir à des productions d'écrits

Le programme de Français au Baccalauréat libanais pour les classes terminales accorde une petite place à l'histoire littéraire à travers des problématiques comme «un mouvement littéraire», «l'histoire d'un genre»... S'il est vrai que l'épreuve finale reste largement centrée sur l'analyse des textes et la production d'écrit, doit-on pour autant résorber le programme relatif à l'histoire littéraire, voire le négliger totalement? La question est loin d'être simple.

Analysons la situation libanaise de «l'histoire littéraire» au programme de Français.

qu'une séquence plus méthodologique ou de technique de l'expression.

Pour éviter l'exposé sèchement théorique, nous proposerons, dans ses grandes lignes, une application de ce nouveau concept de l'enseignement de l'histoire littéraire: «le procès Baudelaire».

Pour le groupe-classe, l'objectif de cette séquence était à la fois de présenter et d'étudier la modernité de Baudelaire et de réaliser des écrits argumentatifs.

L'apprenant reçut, d'abord, les textes du réquisitoire, du plaidoyer du procès des *Fleurs du Mal*. Il demanda, naturellement, à en savoir plus long sur cette œuvre qui a suscité la polémique et qui fut censurée. De l'œuvre, il remonta à son auteur et poussa la recherche biographique et bibliographique. L'accueil de cette œuvre entre éloge et blâme lui restant énigmatique, l'apprenant se trouva amené à se documenter sur la production littéraire à l'époque pour mieux comprendre le succès de scandale des *Fleurs du Mal* et découvrit, ainsi, la poésie romantique mais aussi la peinture réaliste de Courbet, le procès de *Mme Bovary* quelques mois plus tôt...

Cette phase de documentation escortait, naturellement, la découverte des textes du procès, leur étude ainsi que l'analyse de poèmes extraits de l'œuvre. Outre le commentaire littéraire des supports, cette étape cherchait à éclairer la notion de *modernité* d'une œuvre à travers sa réception par la critique contemporaine.

En terme de production finale, la séquence a permis de déboucher sur deux types d'activités. Le groupe-classe a pu réaliser un "Musée Baudelaire" où tout le travail de documentation a pu être récupéré: Biographie de Baudelaire, portraits des femmes de sa vie, sa mère, Paris de 1864, les artistes et autres célébrités qu'il a fréquentés, ses œuvres...

L'autre type d'activité a consisté à produire de l'écrit argumentatif mais dans un cadre ludique: l'apprenant devait incarner une des personnalités célèbres de la biographie de Baudelaire et témoigner, au cours du procès des *Fleurs du Mal*, pour ou contre la morale de l'œuvre. Il devait, bien entendu, réinvestir les stratégies d'argumentation observées dans les textes du procès. Mais aussi, il fallait valider la pertinence du choix de la personnalité incarnée et réussir l'enjeu psychologique du discours.

Malgré la brièveté de l'exposé dans le cadre impart, il est aisé de reconnaître à cette nouvelle dé-

marche pour aborder l'histoire littéraire en classe de Français, son mérite de rendre les concepts moins abstraits, plus cohérents et plus pragmatiques. Parallèlement, on a pu montrer qu'aborder l'histoire littéraire en ciblant des compétences analytiques et d'écriture est également possible. Si l'on rappelle qu'à côté des compétences encyclopédiques, méthodologiques et d'écriture, cette autre didactique de l'histoire littéraire a autorisé des prestations orales, nous aurions pu prouver que cette didactique présente aussi l'avantage de décloisonner à souhait les disciplines.

Gisèle MOURAD

Edudes doctorales en théâtre à la Sorbonne Nouvelle

Professeur de Lettres

Formatrice en didactique de la littérature auprès de la CLE du CCF de Beyrouth

Formatrice au CIEP - Paris

Co-auteur du manuel de Français en Terminale (Livre scolaire national aux éditions du CRDP)

Publication de séquences didactiques sur le site de l'Académie de Créteil-Paris.

Les "webzines"

L'actualité des Nouvelles Technologies

ou les magazines en ligne pour les enseignants

Les webzines pour enseignants sont tantôt une version en ligne de magazines qui existent sur le support papier, tantôt des revues créées spécialement pour le réseau. Grâce à ces nouveaux supports, les enseignants reçoivent et diffusent des informations de façon indépendante et peuvent se mettre en relation, sans relais hiérarchique, avec des collègues d'autres établissements.

epi.net: l'actualité des nouvelles technologies

L'association pour l'Enseignement Public et l'Informatique, qui dispose d'un site sur Internet (<http://www.epi.asso.fr>) édite un bimensuel consacré aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Cette revue est également disponible dans une version numérique à laquelle on peut s'abonner gratuitement sur le web.

Au sommaire d'epi.net: toute l'actualité des déclarations et des textes officiels sur les nouvelles technologies, des portraits d'enseignants

ayant une pratique professionnelle du multimédia, des listes de publications spécialisées et des informations discipline par discipline. Des liens hypertextes permettent de se connecter avec d'autres sites.

Pour vous abonner à epi.net, adressez votre demande (d'un abonnement en version accentuée) au postmaster de l'association.
e-mail: postmaster@epi.asso.fr

episto.net: pour les professeurs de français

Il existe aussi des magazines électroniques entièrement dédiés à un public spécifique d'enseignants. Pour les professeurs de français, le site **lettres.net** (<http://www.lettres.net/>) abrite une revue en ligne, **episto.net**, plus spécialement consacrée à l'enseignement des lettres au lycée mais qui concerne aussi les professeurs de français des collèges. Outre une revue de presse, régulièrement mise à jour, vous trouverez sur epi.net des indications détaillées sur tous les sites qui peuvent intéresser des enseignants de notre discipline: sites consacrés à des écrivains sites pour

les candidats aux concours internes, sites de langue française, de français langue étrangère etc. Grâce aux hyperliens, vous pourrez vous connecter directement sur les sites de votre choix.

Pour vous abonner à episto.net adressez votre demande à partir du site lettres.net: www.lettres.net/episto.oste

La porte des lettres: un portail pour les enseignants

Une particularité d'internet est le caractère volatile des sites et par conséquent aussi des webzines liés à ces sites. Or pour être au courant des nouvelles adresses dans un domaine donné, le mieux est de disposer d'une page d'accueil spécialisée. Il vient de s'en créer une pour les enseignants, intitulée "la porte des lettres". Si vous voulez suivre l'actualité de la création des sites et des webzines éducatifs, avoir facilement accès à ces sites, aux magazines électroniques, et aux listes de diffusion, vous pourrez vous connecter directement à ce portail qui constitue une plate-forme de départ adaptée à vos besoins.

Adresse: <http://www.portail.lettres.net/>

Bâtir le monde de l'éducation pour tous

Imaginez que vous voulez construire la maison de vos rêves. Vous aurez beau engager le plus célèbre architecte du monde pour élaborer des plans, votre maison restera à l'état de projet sans le travail des artisans spécialisés – peintres, plombiers, électriciens et menuisiers. Tous ces gens – chacun avec son expertise particulière – devront travailler en étroite collaboration pour faire de votre rêve une réalité.

L'Éducation pour tous (EPT) ne doit pas demeurer à l'état de phantasme architectural ou de construction fragile comme un château de cartes. Il s'agit d'un plan ambitieux qui vise à offrir des possibilités d'apprentissage à tous les habitants de la planète d'ici à 2015. Mais ce plan ne deviendra réalité que si nous parvenons à mobiliser, efficacement, la volonté politique nécessaire et à faire bon usage de toutes les compétences disponibles au sein de la communauté internationale. En 2000, les représentants de cinq institutions multilatérales et de plus de 160 pays ont participé au Forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal), pour ébaucher les plans de l'engagement le plus ambitieux jamais adopté en faveur de l'éducation. L'EPT repose sur l'idée fondamentale que, dans chaque pays, l'éducation joue un rôle capital dans la promotion des droits de l'homme, l'égalité sociale, les progrès de la démocratie et de la croissance économique. L'édifice de l'EPT repose sur six objectifs jugés essentiels à la réalisation d'un développement humain durable: éducation de la petite enfance, enseignement primaire universel, acquisition des compétences de la vie courante, alphabétisation, éducation des filles et qualité de l'éducation.

Enseignement primaire universel

Nous avons déjà progressé dans la construction d'un monde de l'apprentissage. Les gouvernants sont plus conscients que jamais du rôle central de

l'éducation dans le développement et se montrent beaucoup plus disposés à investir dans ce secteur. Les cinq dernières années ont vu une progression spectaculaire de la scolarisation en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud - soit quelque 20 millions d'élèves supplémentaires dans les deux cas - et 47 pays dans le monde ont déjà réalisé l'enseignement primaire universel.

Mais l'édifice reste inachevé. De nombreux facteurs externes - guerres civiles, catastrophes naturelles, VIH/sida et taux de fécondité élevés, entre autres - entravent la progression vers l'EPT. Nous avons déjà manqué une première échéance - la parité des sexes en 2005 au plus tard - et bon nombre de pays n'ont guère de chances d'atteindre les autres objectifs d'ici à 2015. Comme le souligne le dernier rapport mondial de suivi sur l'EPT, on dénombre encore plus de 100 millions d'enfants non scolarisés dans le monde. Soixante-sept pays risquent de ne pas atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 et plus de 771 millions d'adultes - dont deux tiers de femmes - n'ont pas les compétences d'alphabétisme de base nécessaire pour survivre dans le monde d'aujourd'hui.

Pour que le mouvement en faveur de l'EPT progresse, il faut que la communauté internationale, les donateurs et les gouvernements nationaux consentent des efforts concertés à la fois pour accroître les fonds alloués à l'éducation et pour institutionnaliser les réformes des politiques indispensables à la mise en place de systèmes d'éducation de qualité.

Déterminer les lacunes à combler

Mais il faut faire davantage encore. Vu la situation actuelle, il ne suffira pas d'utiliser les mêmes techniques que précédemment pour relever les défis auxquels nous sommes confrontés. Si nous

voulons réaliser l'EPT d'ici à 2015, nous devons modifier radicalement notre plan d'action et accélérer le rythme des travaux. La première chose à faire est de bien définir le rôle de chacun des partenaires de l'EPT - afin d'exploiter au mieux l'avantage comparatif de chacun, d'éviter le chevauchement des efforts et d'identifier les lacunes à combler.

L'an dernier, le Conseil exécutif de l'Unesco a prié le directeur général d'intensifier les consultations et le dialogue de haut niveau avec les principaux partenaires internationaux, en particulier la Banque mondiale, le PNUD, l'UNICEF et le FNUAP, afin de parvenir à un accord sur les rôles, responsabilités et contributions spécifiques de chacun pour la période 2005-2015, *“en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT. En améliorant la coordination au niveau international, nous pourrions améliorer l'efficacité et le ciblage de nos actions au niveau des pays”*. A cet effet, l'UNESCO coordonne, actuellement, un processus de consultation, dans le but d'élaborer un Plan d'action global en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT. Ce plan vise à mieux harmoniser et aligner les approches en faveur de l'EPT adoptées par les organisations multilatérales. Cinq thèmes principaux constituent le ciment de notre projet:

- ▲ Mobiliser des ressources financières supplémentaires.
- ▲ Assurer l'utilisation efficace de l'aide au développement en faveur de l'EPT.
- ▲ Développer les capacités au niveau des pays.
- ▲ Faire connaître le rôle central de l'éducation dans le développement durable.
- ▲ Renforcer la responsabilisation mutuelle pour le suivi et la transparence.

Le champ d'action essentiel de l'EPT se situe, bien sûr, au niveau des pays. Si l'EPT constitue le

plan de masse de l'édifice, il appartient à chaque pays de planifier et d'aménager l'étage qu'il occupe dans le bâtiment, en fonction de ses besoins spécifiques, c'est-à-dire de décider des méthodes, des approches, du calendrier, du chiffrage et de l'allocation des ressources. Pour élaborer ces politiques et plans d'éducation, les différents pays ont besoin d'un soutien constant ciblé et de haut niveau de la part de la communauté internationale.

L'UNESCO fidèle à ses engagements

Depuis sa création au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'Unesco est restée fidèle à son engagement en faveur de l'éducation et a préconisé des stratégies et plans nationaux efficaces dans ce domaine. À l'heure où les aspects financiers, économiques et sociaux du développement durable et des stratégies d'éducation apparaissent de plus en plus interdépendants, l'UNESCO doit continuer à jouer son rôle de phare intellectuel, d'honnête courtier et de centre d'échange d'idées, pour pousser à la fois les pays et la communauté internationale dans la bonne direction.

Nous sommes à un moment décisif, car ce que nous faisons aujourd'hui va façonner le visage du monde pour les siècles à venir. S'ils veulent édifier un avenir durable, les pays ne doivent pas oublier que le savoir est le matériau de base du changement. Frank Lloyd Wright a dit un jour: *“Une vie noble exige une architecture noble pour des usages nobles par des êtres nobles”*. L'Education pour tous nous donne la possibilité de bâtir l'édifice le plus ambitieux jamais conçu par l'humanité. Ne laissons pas passer cette chance unique.

*Peter Smith**

* Sous-directeur général pour l'éducation de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Ancien membre du Congrès des Etats-Unis, il est également président-fondateur de l'Université d'Etat de Californie à Monterey Bay.

L'approche actionnelle du cadre européen commun de références pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherches linguistiques menées par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il se fixe un certain nombre d'objectifs: servir d'outil de référence entre les praticiens, concevoir des programmes d'apprentissage, fournir une base commune pour l'élaboration des programmes et l'évaluation des niveaux de langues vivantes, mais aussi organiser une certification en langues.

Sur le terrain, depuis septembre 2005, les nouveaux diplômes du DELF/DALF sont calqués sur les trois niveaux du cadre, à savoir **A, B, C¹**. De plus, les nouvelles méthodes de langues s'inspirent de l'approche actionnelle que développe le CECRL. A titre d'exemple, *Rond-Point*, (PUG, 2005), se vante dans sa préface, qu'elle est "... la première à appliquer la perspective actionnelle...", *Le MAG*, (Hachette, 2006), souligne la conformité des "contenus linguistiques et culturels de la méthode au Cadre européen commun de référence pour les langues".

Au Liban, le cours de langue de la Mission Culturelle Française, sous la direction de Christine MATIGON-TYRAN, après avoir formé son corps professoral au CECRL, dispense un enseignement fondé sur la notion de **tâche**, la clé de voûte de l'ap-

proche actionnelle. Certaines écoles, notamment américaine, comme l'International College (IC), procèdent à un apprentissage par les **tâches** "Performance task" et ce à tous les niveaux de l'apprentissage et dans toutes les disciplines, y compris scientifiques. Inutile de rappeler que l'approche par les **tâches** est d'inspiration anglo-saxonne.

Compte tenu de la place qu'occupe dorénavant cette approche dans la didactique des langues, cet article tente d'en présenter les grandes lignes à partir d'une étude de cas et de schémas que Claire GRANGENEUVE et moi-même avons conçu dans le cadre de la formation sur le CECRL, à la Mission Culturelle Française.

■ Approche actionnelle/Approche communicative: Quels liens?

On rappelle avec Porcher² que, dès le début des années quatre-vingt, les méthodologies qui découlent de l'approche communicative "ont marqué une rupture" avec les méthodes audiovisuelles de première génération, (avant 1970), tant au niveau des fondements théoriques que des principes pédagogiques et linguistiques. On reprochait notamment aux méthodes audiovisuelles de proposer des dialogues qui s'éloignaient de la réalité, de mettre en scène des personnages et des situations stéréotypés qui provoquaient la dé-

motivation de l'apprenant, de favoriser l'acquisition de structures d'une façon mécanique réduisant ainsi le rôle du sens qui est primordial dans la communication en langue étrangère...

Les méthodes communicatives viennent poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement différente, en visant à se centrer sur la communication à la fois comme démarche et comme objectif. "Acquérir une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens, deviennent alors les piliers d'une approche communicative de l'enseignement/ apprentissage des langues".

Des limites et des paradoxes peuvent être néanmoins soulignés, comme le précisent Coste, Moore et Zarate³ en 1998 et Springer⁴, en 2002; ils concernent notamment:

- 1- Le fait de considérer la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre;
- 2- Le fait de considérer la compétence comme un tout homogène et d'accorder trop d'importance à la dimension langagière de la compétence (en négligeant les composantes culturelle et stratégique).

L'approche actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative et y ajoute l'idée de "**tâche**" à accomplir. Le CECRL postule que l'apprenant d'une langue est un acteur social ayant à accomplir

des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) et que c'est par la réalisation de tâches que les apprentissages s'effectueront.

Le mot **tâche** est ainsi défini: "Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou plusieurs sujets qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé."

Dans les pages qui suivent, on met en contexte la notion de **tâche** à partir d'une **situation de communication**. Celle de Monsieur EID, un jeune homme d'affaires libanais qui rencontre chez des amis, au cours d'une soirée, le patron d'une entreprise québécoise, Monsieur MARTIN.

1- Paramètres de la situations de communication

Contexte

La réalisation de la tâche s'inscrit dans un cadre précis dont voici les paramètres:

- le lieu: la rencontre se passe chez des amis.
- les acteurs: deux hommes d'affaires.
- le temps: le soir
- le thème traité relève du domaine professionnel.
- le texte: la séquence discursive est orale.

2- Tâche

Monsieur EID discute avec son interlocuteur de la possibilité de mettre en place un projet commun à Beyrouth. Pour ce faire, il mobilise un certain nombre d'actes de parole comme se présenter, proposer, décrire, expliquer, vanter, comparer, convaincre... conclure. Il s'agit donc de plusieurs objectifs fonctionnels à atteindre.

3- Compétences

Pour accomplir cette tâche langagière, Monsieur EID fait appel à ses *compétences générales individuelles* (savoir, savoir-être, savoir-faire...) et ses *compétences à communiquer* langagièrément. (Vois schéma 1) Elles sont au nombre de trois: linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

On les définit et illustre à titre indicatif, en sachant que le niveau linguistique de Monsieur EID correspond à un B1 du CECRL. Il s'agit d'un niveau intermédiaire plutôt limité mais suffisant pour communiquer en langue étrangère⁵.

- **La compétence linguistique:** elle a trait à la structure grammaticale, phonologique, lexicale, orthographique qui donne les éléments de base pour communiquer en langue étrangère.
- En lexique, Monsieur EID possède un vocabulaire suffisant pour discuter des affaires avec son interlocuteur québécois;
- En grammaire: il emploie la forme interrogative, utilise le conditionnel présent, raconte des actions / événements au passé à l'imparfait / passé composé, si jamais, il souhaite mettre l'accent sur son expérience professionnelle. Bref, il est en mesure de parler sans commettre d'erreurs conduisant à des malentendus, malgré de nettes influences de sa langue maternelle;
- En phonétique: il a une prononciation claire même s'il a un petit accent libanais en français, il change de ton, d'intonation, selon qu'il se renseigne ou donne

des informations, qu'il exprime l'admiration ou l'étonnement...

- **La compétence sociolinguistique.** Comme chacun le sait, parler n'est pas uniquement faire des phrases. Ici, entrent en jeu des traits relatifs à l'usage de la langue (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre groupes sociaux, rituels inhérents au fonctionnement d'une communauté. Dans le cas, Monsieur EID, il vouvoie son interlocuteur, emploie un registre de langue standard. Cela dit, le choix du registre de langue dépend en partie du degré d'implication de Monsieur MARTIN dans le sujet et du lieu et moment où se déroule la discussion.
- **La compétence pragmatique:** elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. Au niveau discursif, Monsieur EID commence, poursuit et clôt la conversation en respectant efficacement les tours de paroles; présente, décrit, les grandes lignes de son projet en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs; il lie ses arguments/ idées par des connecteurs logiques. Au niveau fonctionnel, il réajuste reformule, nuance, précise ses propos par rapport à ce que dit son interlocuteur avec une certaine aisance, malgré quelques problèmes de formu-

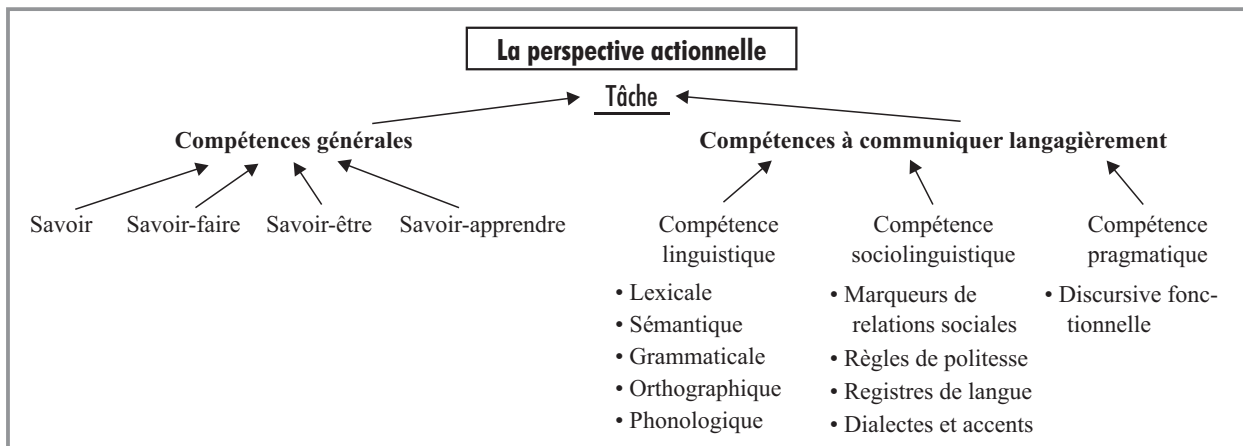


Schéma 1

lation ayant pour causes pauses et impasses... (Schéma 1)

3- Types d'activités

Afin de parvenir aux résultats escomptés, l'utilisateur de la langue ou l'apprenant met en œuvre ses compétences langagières par le biais de types d'activités. L'approche actionnelle en recense quatre: la réception, la production, l'interaction et la médiation.

En ce qui concerne la situation de communication de Monsieur EID, c'est l'interaction orale qui est mise en jeu avec l'homme d'affaires québécois. L'un et l'autre jouent **alternativement** le rôle de locuteur et d'interlocuteur. Ils construisent le discours de façon **conjointe**, suivant un principe de **coopération**. Il est évident que la réussite de cet échange verbal est déterminée par le recours à des **stratégies, c'est-à-dire la recherche d'équilibre entre les compétences acquises et la tâche à accomplir**.

Par exemple, au niveau des activités de réception et des stratégies correspondantes, Monsieur EID, comme auditeur,

reçoit et traite ce que lui dit Monsieur Martin.

En interaction, il gère les tours de parole, cadre la discussion, propose des solutions, de synthèse, aplanit un désaccord, un malentendu etc.

Le schéma 2 montre le lien existant entre les types d'activités par rapport aux compétences langagières et à la tâche à accomplir.

Rappel!

L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social ayant une tâche à accomplir dans un contexte et domaine déterminés. C'est pourquoi il met en œuvre ses compétences langagières par le biais d'activités et de stratégies correspondantes.

■ Bilan

Comme on vient de le constater, avec l'approche par les tâches, "communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique)⁶.

Concrètement que peut apporter à l'approche à l'enseignement/ apprentissage des langues? Comment peut-on l'appliquer avec les moyens du bord en attendant une éventuelle réforme pédagogique des programmes/ manuels scolaires libanais?

L'approche actionnelle a l'avantage de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage, en ce sens que son vécu, et ses centres d'intérêt servent de point de départ pour toute action. C'est pourquoi, les activités à développer doivent susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Tel que l'enseignement est conçu, il entraîne un usage d'une langue authentique et non de dialogues artificiels transformant ainsi la salle de langue en un espace où la communication est vivante: les apprenants doivent prendre des décisions et mettre en commun des expériences personnelles, des opinions, des projets pour mener à bien une tâche. Par conséquent il importe de favoriser les simulations et les jeux de rôle parmi les activités de classe.

La compétence linguistique remplit une fonction déterminante dans l'accomplissement d'une tâche; cependant elle n'est pas un but en soi. Les exercices répétitifs, décontextualisés, cèdent la place aux activités de communication ludiques, interactives et finalisées.

Par ailleurs, la mise en application de l'approche actionnelle pour l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde, elle est tout à fait possible, avec les programmes et manuels scolaires libanais qui s'inspirent globalement de l'approche communicative, l'élément de base de l'approche actionnelle.

Il suffit de réorganiser sous cours autrement: partir d'une situation de communication, réorganiser les objectifs de la leçon en fonction d'une tâche à accomplir, en délimiter les paramètres, (l'ensemble d'objectifs fonctionnels permettant de résoudre un problème, ...), lister le contenu des compétences langagières à développer, varier les types d'activités, vérifier l'accomplissement de la tâche en procédant à une auto-évaluation.

Pour conclure, grâce à l'apprentissage par les tâches, les apprenants se piquent au jeu et font preuve de plus de motivation.

Stephane-Ahmad HAFEZ

Docteur en sociolinguistique et didactique des langues
Professeur de français à la Mission Culturelle française et à l'International College
Stephanhafez@hotmail.com

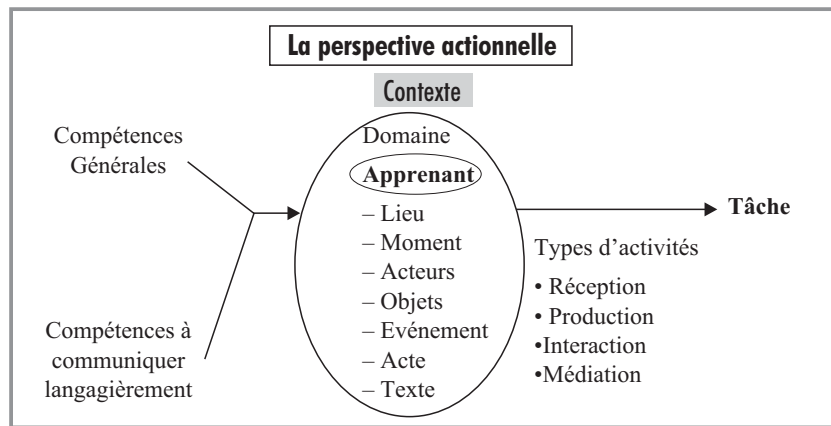


Schéma 2

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Bérard E., (1991), *L'approche communicative*, Paris, CLE international.
- Coste, Moore et Zarate, (1998), "Compétence plurilingue et pluriculturelle", in *Le français dans le monde, n° spécial*, Paris, Hachette, pp. 8-69.
- Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe, (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Conseil de l'Europe, (2001), *Portfolio européen des langues*, Paris, Didier.
- Cuq J.-P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Hafez S.A., (2006), *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Paris, l'Harmattan.
- Maurer B., (2001), *Une didactique de l'oral, du primaire au Lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- RIBA, A., (2004) "L'harmonisation du DELF et du DALF par rapport au CECRL. Présentation du projet mené par le CIEP", <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>.
- Rosen E., "La mort annoncée des "quatre compétences" - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE", in *Glottopol n°6* juillet 2005, <http://www.iniv.rouen.fr/dyalong/glottopol>
- Porquier R., (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Porcher., (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris Hachette, Education.
- Springer C., (2002), "Recherches sur l'évaluation en L2: quelques avatars de la notion de "compétence""", in *Notions en Questions*, Lyon, 6 ENS Editions, pp. 61-74.
- Verdelhan M., (2002), *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

- 1- Le niveau A1 correspond à l'utilisateur élémentaire de la langue et se décline en A1, niveau introductif, et A2, niveau intermédiaire. Le niveau B correspond à l'utilisateur indépendant et se décline en B1, niveau seuil, et B2, niveau avancé. Le niveau C correspond à l'utilisateur expérimenté et se décline en C1, niveau autonome, et C2, niveau de maîtrise.
- 2- Porcher., (1995), *Le français étranger, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris Hachette, Education.
- 3- Coste, Moore et Zarate, (1998), "Compétence plurilingue et pluriculturelle", in *Le français dans le monde, n° spécial*, Paris, Hachette, pp. 8-69.
- 4- Springer C., (2002), "Recherches sur l'évaluation en L2: quelques avatars de la notion de "compétence""", in *Notions en Questions*, Lyon, 6 ENS Editions, pp. 61-74.
- 5- A ce niveau d'apprentissage, l'apprenant peut s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou même ses buts. Il peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets. Il peut raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions. Pour en savoir plus, se référer au CECRL.
- 6- Eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm

Difficultés et troubles d'apprentissage

Le séminaire “Difficultés et troubles d'apprentissage” organisé par le Centre Culturel Français a été un espace de débat fructueux concernant les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaires.

L'intervention du professeur **Tricot** nous a permis en tant que milieu scolaire d'être renseignés sur les troubles et les difficultés d'apprentissage et **surtout** sur les services que nous devons assurer à nos élèves.

Ne pouvant reprendre l'intégralité de l'exposé du professeur Tricot, je me limiterai dans ce rapport aux points suivants, éléments et outils nécessaires à tout enseignant averti et engagé.

I- Difficultés d'apprentissage: Définition et aide.

II- Troubles d'apprentissage: Définition et aide.

III- Importance d'une adaptation pédagogique.

I- Difficultés d'apprentissage

Définition: les difficultés constituent une composante normale de l'activité humaine; elles sont passagères et peuvent être prises en charge dans la classe.

Une difficulté c'est:

- être en surcharge cognitive.
- ne pas connaître les règles et les méthodes
- ne pas réussir à utiliser une connaissance que l'on possède.
- avoir un statut de mauvais élève.
- avoir appris à échouer.
- être persuadé que l'on va échouer...
- ne pas parvenir à gérer sa propre activité ainsi que les contraintes explicites et implicites de la tâche.

Aide aux élèves ayant des difficultés:

1- Le processus de la motivation:

- Croyances sur sa propre capacité à réaliser une tâche: probabilité subjective de réussite.
- Croyances sur l'importance ou la valeur subjective de réaliser une tâche.

– Remplacer les attributions dysfonctionnelles par des attributions fonctionnelles:

• Dysfonctionnelles:

Réussite Chance + attente indifférente + désengagement.

Echec manque d'aptitude + sentiment d'incompétence + réduction d'effort + désengagement.

• Fonctionnelles:

Réussite attente de réussite + approche

Echec manque d'effort + attente de réussite + persévérance + approche.

2- Approches cognitives:

- Réduire la tâche cognitive inutile.
- Aider l'élève à produire des hypothèses.
- Répéter avec variation des supports et des contextes.
- Donner des solutions dans un premier temps.
- Faire disparaître le guidage au fur et à mesure que l'apprentissage progresse.

3- Approches pédagogiques:

- L'individualisation fondée sur un diagnostic approfondi, multidisciplinaire et temporaire.
- Les classes mobiles.
- Le Travail en groupe: groupes changeants en cours d'année, groupes pas forcément homogènes (rechercher la complémentarité ou la similitude selon les cas).

4- Approches issues de la rééducation:

- Evaluer le progrès de l'élève par rapport à lui-même.
- Proposer des tâches présentant un défi raisonnable.
- Aider les élèves à établir des buts personnels.
- Favoriser l'acquisition et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage.
- Valoriser les efforts personnels.
- Encourager la conception de l'erreur comme étant inhérente à l'apprentissage.

5- Approches métacognitives:

- Traduire la performance en compétence.
- Être convaincu que “ce qui est proposé est faisable”.
- Apprendre à se poser des problèmes.
- Apprendre à planifier et organiser le travail.
- Leur apprendre à auto-évaluer leur propre apprentissage.
- Apprendre aux élèves à répondre à des questions cognitives.
- Découper la recherche de la solution en sous-tâches.
- Réfléchir à l’efficacité des stratégies et à les améliorer.

II- Troubles d’apprentissage

Définition: les troubles d’apprentissage sont des handicaps invisibles. Nous sommes souvent portés à les attribuer à la paresse.

Les troubles d’apprentissage sont de façon générale une ou plusieurs difficultés éprouvées par une personne dotée d’une bonne intelligence. Ils sont spécifiques à la fonction cognitive qui fait défaut chez la personne. Il y a donc des troubles reliés à l’attention à la perception visuelle ou auditive, à la mémoire, au langage, à la lecture, à l’orthographe, à la motricité, au décodage des informations et aux fonctions exécutives.

Pour éviter de placer la personne dans une situation difficile, le mieux est de lui offrir de l’aide. Cette aide de rééducation doit être dirigée par un groupe de spécialistes hors de la classe et d’une compensation dans la classe. Le secret est de bien comprendre le problème pour garder des attentes réalistes et faire de notre mieux.

Le sujet étant très vaste, j’ai limité mon étude au trouble de l’attention, dans l’espoir d’exposer d’autres articles dans les numéros à paraître.

Qu’est ce qu’un trouble de l’attention?

C’est une difficulté à gérer le mécanisme de son attention, autrement dit les difficultés à garder son attention en bon endroit.

Que faire en classe?

N.B.: l’aide en classe ne devrait en aucune façon nier l’importance ou annuler la nécessité de l’aide spécialisée, hors de l’école.

- Placer l’élève dans la classe à la portée de l’enseignant.
- Placer près de lui un pair qui peut l’aider et lui servir de modèle de bonne écoute.
- Pour le travail en groupe, choisir un petit groupe.
- Fractionner son travail en petites parties.
- Etablir le calme en classe avant le début de la leçon.
- Se rapprocher de l’élève en difficulté pour lui donner des explications.
- Ne garder sur son pupitre que le matériel nécessaire.
- Lui assurer davantage de temps pour ses travaux.
- Lui donner la bonne position et les stratégies d’une bonne écoute.
- Donner des directives courtes et claires.
- Appuyer l’enseignement avec un matériel concret et des exemples.
- Employer les couleurs.
- Choisir l’élève quand il lève la main seulement.
- S’assurer que l’élève demeure à la tâche sinon lui demander discrètement de se remettre au travail.
- Le soumettre à de courts et nombreux examens plutôt qu’à de longs examens.
- Espacer les exercices sur les copies d’examen.
- Exiger chaque jour 5 minutes pour l’organisation de la journée.
- Permettre aux parents d’arrêter les devoirs après un “temps précis” et de noter une remarque dans l’agenda.
- Éviter d’exiger de l’élève de terminer à la maison le travail qui n’a pas été achevé à l’école.
- Insister sur la qualité des travaux plutôt que la quantité.

III- Pourquoi faire des adaptations pédagogiques?

C’est pour permettre à ceux qui apprennent différemment d’avancer dans leur cheminement scolaire.

Lorsque l’on comprend ce qu’est un trouble ou une difficulté d’apprentissage on se rend compte que l’adaptation pédagogique est loin d’être une gêne pour la personne qui en a besoin, mais c’est une nécessité. Plusieurs élèves sortiront bien du système régulier. D’autres ont besoin de méthodes particulières pour que l’on préserve leur intégrité.

Mona Tawil Zabbat

Le cinéma francophone à l'honneur dans les écoles officielles

A l'initiative de la Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS), et en partenariat avec le bureau de coopération linguistique et éducative de l'ambassade de France, cet ambitieux projet, organisé par Véra ZEITOUNI SALIBA et Ivan BERTOUX, a réuni, in fine, plus de 3600 élèves des écoles officielles sur l'ensemble du pays, lors des projections des deux long métrages programmés "La Gloire de mon père" (Yves ROBERT, 1990) et "Vipère au poing" (Philippe DE BROCA, 2003).

I- Les enjeux: Pourquoi initier à l'analyse filmique? Faire partager un patrimoine universel

Parce que le cinéma est un élément essentiel de culture universelle: depuis plus de cent ans le "septième art" s'est constitué en attraction majeure partout dans le monde. Parce qu'il est fondamental de partager cette culture avec le reste du monde: Hitchcock, Renoir, ou Chaplin sont le patrimoine de tous.

I-1. Développer une culture du spectateur

Ensuite parce que si les élèves sont souvent "consommateurs" du cinéma, ils ne sont que trop



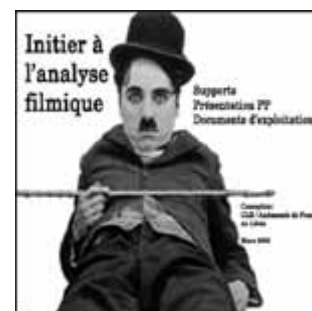
rarement sollicités en tant que spectateurs critiques, leur capacité à prendre du recul par rapport à ces images qui ont tendance à nous absorber, étant peu encouragée. Aussi la formation du jugement critique à travers des outils d'analyse adaptés, l'encouragement à l'autonomie face aux images comme face aux textes – objectifs éducatifs transversaux – sont naturellement au centre de ce projet.

Enfin parce que la classe de français a tout à gagner à l'utilisation de supports cinéma: exposition des apprenants à la langue orale courante et authentique des dialogues, découverte des univers de référence des films (cette année la France du siècle passé, les campagnes de Provence, une certaine bourgeoisie de province), études des récits filmiques en comparaison avec les récits littéraires (problématique de l'adaptation), mise en valeur de la notion de genre, activités interprétatives en groupe à l'oral, voire productions écrites... autant de situations et d'activités au service de l'apprentissage d'une langue en dehors des sentiers battus et rebattus...

I-2. Formation des enseignants

Il s'agissait dans un premier temps de former les professeurs de français à l'analyse des films. Des sessions ont donc été organisées dans les différents CCF de province et à

Beyrouth, au cours desquelles fut proposée une initiation à la lecture des films. Près de 200 enseignants de français des niveaux complémentaire et secondaire ont bénéficié de ce stage, à l'issue duquel un DVD pédagogique et des fiches d'explo-



tation conçus pour l'occasion ont été diffusés à la demande des écoles.

Au cours du stage l'accent a été mis sur les notions fondamentales de "séquence", de "plan", et "montage". Les enseignants ont été invités à comparer plusieurs extraits de différentes œuvres et à faire intervenir la notion de genre dans la construction du sens des films. C'est cette même démarche qui a été préconisée également dans les classes: un travail à partir d'extraits brefs, qui permet une analyse du plan (en réactivant d'ailleurs les notions abordées lors de l'étude de l'image fixe), puis du montage à partir des effets perçus par chacun.

Le bilan de cette opération est très positif: les enseignants ont su saisir l'opportunité qui leur a été offerte. Des élèves de communes parfois très éloignées ont pu pour la première fois se rendre dans une salle de cinéma, et assister à une projection "grandeur nature". La préparation des classes était un élément essentiel, et il a été constaté que cette dernière avait pleinement fonctionné. Les thèmes proposés dans ces deux récits (relation mère-fils, et père-fils explorée dans des directions diverses), la nature "autobiographique" de ces deux livres, a su toucher un public adolescent.



II- Bilan de l'opération "initiation à l'analyse filmique 2005-2006"

II-1. Fréquentations pour la formation des enseignants

Public cible: enseignants de français du complémentaire/secondaire des écoles officielles
Stage animé par Ivan BERTOUX (durée: 5 heures).

Supports proposés aux écoles:

- DVD
- Fiches d'exploitation pédagogique

Lieux	Dates	Public cible	Présents au stage
Deir el Qamar	le 27 Février 2006	Enseignants collège + lycée	26
Zahlé	le 1er Mars 2006	Enseignants collège + lycée	28
Beyrouth	les 10 Mars et 9 Mai 2006	Enseignants collège + lycée	99
Saida	le 20 Mars 2006	Enseignants collège + lycée	20
Tripoli	le 22 Mars 2006	Enseignants collège + lycée	20
Total			193 enseignants

II-2. Fréquentations des projections scolaires

Gratuites sur réservation

Lieux	Dates	Public	Présents
Zahlé	du 8 au 12 Mai	collège/lycée	656 élèves
Deir el Qamar	les 7/4 et 11,15,16/5	collège/lycée	174 élèves
Tripoli	le 16 Mai	collège/lycée	219 élèves
Saida	le 4 Mai	collège/lycée	303 élèves
Beyrouth	le 11 Mai	collège/lycée	2300 élèves
Total			3652 élèves

III- Perspectives d'avenir... année scolaire 2006-2007

Face au succès de l'opération, il a été décidé de reconduire le projet au cours de l'année scolaire 2006-2007.

L'ambition sera cette année de proposer quatre films francophones en projection gratuite pour les écoles officielles: les quatre œuvres retenues sont "Robinson Crusoe" (d'après Defoe), "Père Goriot" (d'après Balzac), "Le parfum de la dame en noir" (d'après Gaston Leroux), et "Himalaya, enfance d'un chef". Comme on peut le constater, ce corpus de films devra permettre de questionner un thème particulièrement riche, celui de l'adaptation à l'écran d'œuvres littéraires.

On l'a suggéré plus haut, l'analyse des récits filmés va mobiliser pour une large part les mêmes outils que ceux de l'analyse des récits écrits (ordre du récit, incipit, narration, personnages... etc). Cependant, l'étude croisée des textes (intégraux ou par extraits) et des séquences (ou des films dans leur intégralité), devra permettre de faire apparaître les limites de cette analogie, et par conséquent de faire valoir la spécificité de chacun. Il sera intéressant, à ce titre, de voir comment la notion de point de vue, si essentielle dans la lecture des romans, peut se traduire au cinéma.

Les objectifs de ce programme resteront bien entendu valables:

- mobiliser les élèves autrement dans l'apprentissage d'une langue
- apprendre à construire son regard à partir de la polysémie des images
- confronter son point de vue à celui d'autrui

Les sessions de formation seront cette année renforcées d'ateliers proposés aux enseignants volontaires, co-animés par un conseiller pédagogique de l'ambassade (Ivan BERTOUX) et la DOPS (Véra ZEITOUNI SALIBA). L'objectif de ces ateliers sera de construire des outils d'exploitation des films dans les classes libanaises, fiches et DVD qui seront diffusés par la suite dans l'ensemble des régions.

Plan

- programmation de 4 films au niveau collège et lycée dans toutes les régions (à compter de janvier 2007)
- organisation dans chaque région de 2 demi-journées d'information pédagogique pour les enseignants concernés (soit 5 ou 6 journées au niveau national)
- identification dans chaque région d'un conseiller DOPS, relais de l'opération (inscriptions + salles + liaison avec le CCF)
- identification d'un enseignant dans chaque région qui puisse devenir personne ressource, et contribuer à la création des fiches d'exploitation pédagogique en amont, lors de sessions organisées au BCLE de Beyrouth (3 demi-journées entre octobre et décembre)
- évaluation de l'impact de cette opération auprès des enseignants et des élèves, à l'issue de l'exercice 2006-2007.

Pour tout renseignement concernant le déroulement des sessions, ateliers et projections:

Centre Culturel Français (Mme Abboud) 01.420274
DOPS (Mme Véra ZEITOUNI) 01. 273522

La Gloire de mon Père

D'après Marcel Pagnol

- **Réalisateur:** Yves Robert.
- **Avec:** Julien Ciamaca (Marcel), Philippe Caubère (Joseph Pagnol), Nathalie Roussel (Augustine Pagnol), Didier Pain (Oncles Jules), Thérèse Liotard (Tante Rose), Joris Molinas (Lili des Bellons), Victorien Delamare (Paul Pagnol), Jean-Pierre Darras (voix de Marcel Pagnol).
- **Scénario:** Yves Robert, Louis Nucéra, Jérôme Tonerre
- **Musique:** Vladimir Cosma.
- **Durée:** 107 minutes.
- **Date de sortie:** 1990.



La Gloire de mon père est le premier volet de l'autobiographie filmée de Marcel Pagnol.

Marcel est enfant. Il présente son pays, la Provence et sa famille: son père, Joseph, instituteur; sa mère, Augustine, couturière; sa tante Rose, son oncle Jules; son frère Paul. Il raconte avec tendresse et passion (on entend une voix off) ses premières années passées dans l'univers scolaire de son père, la rencontre entre sa tante Rose et son oncle Jules et les premières grandes vacances passées à la Bastide. C'est pendant ces vacances que l'oncle Jules initiera le père de Marcel à la chasse et fera de lui un héros local.

Marcel Pagnol (Aubagne, 1895 - Paris, 1974)

D'abord enseignant, Marcel Pagnol a rapidement abandonné l'enseignement pour se consacrer à l'écriture dramatique, puis il a travaillé avec bonheur à la fois pour le théâtre, le cinéma et la télévision. Il a par ailleurs écrit plusieurs romans dont la trilogie autobiographique consacrée à ses souvenirs d'enfance: *La gloire de mon père* (1957), *Le château de ma mère* (1957) et *Le temps des secrets* (1960).

Marcel Pagnol a mis en scène ses propres œuvres: *Marius*, *Fanny*, *César*, *Topaze*... et réalisé plusieurs films d'après les ouvrages d'un autre écrivain provençal, Jean Giono: *Angèle*, *Regain*, *La femme du boulanger*... qui sont devenus

des classiques du cinéma français. Il a collaboré avec les plus grands interprètes de son époque: Fernandel, Pierre, Fresnay, Louis Jouvet et Raimu. Il a été élu à l'Académie française en 1946.

Yves Robert (Saumur, 1920 - Paris, 2002)

Cinéaste populaire spécialisé dans les comédies, Yves Robert restera le réalisateur de nombreux films à succès: *Ni vu ni connu* (1958) avec Louis de Funès, *La guerre des boutons* (1961) d'après un roman de Louis Pergaud, *Alexandre le bienheureux* (1967) avec Philippe Noiret, *Le grand blond avec une chaussure noire* (1972) avec Pierre Richard, *Un éléphant, ça trompe énormément* (1976) avec Jean Rochefort et Claude Brasseur et les deux adaptations de Marcel Pagnol, *La gloire de mon père* (1990) et *Le château de ma mère* (1990).

▲ **La gloire de mon père, séquences principales utilisables en classe.**

1. Générique et premières images. Paysage de Provence, chèvres dans la rue, la cour et la classe de l'école.
2. (3'-5') "Mon père était instituteur". Le père de Marcel fait la classe. Tante Rose l'avertit de la naissance de son fils. Il revient dans la classe et annonce: "Je suis papa".
3. (6'-9') L'enfance de Marcel à l'école. Son père découvre par hasard qu'il sait lire. Cela fait peur à sa maman.
4. (16'-19') L'histoire de la rencontre entre tante Rose et celui qui deviendra l'oncle Jules.
5. (20'-23') L'entrée de l'oncle Jules (qui roule les R) dans la famille.
6. (24'-27') Scène de table. Illustration amusante de l'anticléricalisme de l'instituteur. Jules offre un peu de vin à son beau-frère...
7. (27'-33') Photo de classe, puis scènes de classe. Marcel apprend. L'instruction ne se passe pas seulement dans la classe, mais aussi avec les copains. Hypothèse sur la naissance des enfants.
8. (33'-34') L'instituteur, M. Arnaud, exhibe fièrement une photo de lui-même avec un beau poisson. Commentaires du père de Marcel sur la vanité.
9. (34'-35') "La caverne d'Ali Baba". Marcel et son père vont acheter des meubles pour la maison de vacances.
10. (37'-41') Le voyage vers la maison des vacances. L'arrivée à la Bastide neuve.
11. (44'-45') Les jeunes frères Marcel et Paul se disputent pour ouvrir les volets. La vie s'installe à la Bastide Neuve.
12. (51'-54') Le jeu de boules sur la place du village.
13. (54') Rencontre entre le curé du village et l'instituteur.
14. (55'-58') Préparation des cartouches pour la classe, présentation des armes, discussion sur le rêve du chas-

seur: la bartavelle (oiseau de la famille des perdrix). Marcel se sent honteux et humilié parce qu'il voit pour la première fois son père ignorant.

15. (59'-60') Séquence d'essais de tirs sur la porte des toilettes, d'où sort effrayée la bonne.

16. (64'-66') Marcel veut aller à la chasse avec son père et oncle. Ils acceptent apparemment, mais l'oncle Jules déclare: "Il est permis de mentir aux enfants lorsque c'est pour leur bien".

17. (70'-72') Scène de classe. L'oncle Jules tire bien. Joseph rate ses tirs. Il laisse passer un lièvre entre ses jambes. Marcel se sent humilié.

18. (74'-76') Marcel rencontre un jeune braconnier (chas-

seur non autorisé), Lili des Bellons.

19. (76'-77') Marcel se réfugie un moment dans un abri de berger. Il imagine tout ce qui va se passer quand on aura remarqué sa disparition.

20. (78'-79') Joseph réalise l'exploit: il tire deux bartavelles. Marcel les ramasse. Le père est très fier, l'oncle Jules un peu vexé.

21. (80'-83) Joseph parcourt le village avec les deux bartavelles à la ceinture et se réjouit de l'admiration des villageois. Le curé le prend en photo. (A mettre en relation avec la scène 8).

22. (84'-91') Marcel rencontre à nouveau Lili des Bellons. Ils deviennent amis.

23. (95') C'est la fin des vacances. Le départ se prépare. Chacun évoque ce qui lui a manqué pendant les vacances.

24. (96'-100') Marcel écrit une lettre à sa famille: il ne rentrera pas en ville. Il restera dans la campagne comme ermite. Il s'enfuit avec Lili. Mais il revient rapidement sur ses pas.

25. (102'-104') Le départ. Au village, le curé donne la photo avec les bartavelles à Joseph qui la regarde avec une grande fierté. La voix de Marcel conclut: "J'avais surpris mon cher surhomme en flagrant délit d'humanité: je sentis que je l'en aimais davantage".

La gloire de mon père en classe

■ Objectifs:

Objectifs linguistiques et communicatifs:

- ▶ Parler de soi, se présenter
- ▶ Raconter, présenter des faits passés
- ▶ Parler de quelqu'un
- ▶ Présenter une région
- ▶ Rédiger un faire-part de naissance

Objectifs culturels:

- ▶ La Provence
- ▶ Le monde de l'école
- ▶ La chasse
- ▶ L'enfance

■ Suggestions pédagogiques sur quelques séquences

Les séquences du film d'Yves Robert sont très facilement identifiables et peuvent presque toutes servir de support à de très nombreuses activités. Le film en entier reste néanmoins assez long pour être visionné dans son ensemble.

Quelques explications devront être données aux élèves avant le visionnage.

L'action du film se passe au début du XXème siècle.

A l'époque, l'instituteur vivait avec sa famille dans l'école.

Les personnages parlent avec un accent de la région de Marseille et un accent du sud ouest pour l'oncle Jules qui *rrroule les rrr*.

SEQUENCE 1: début du film

“Je suis né dans la ville d’Aubagne, sous Garlaban couronné de chèvres, au temps des derniers chevriers.

Garlaban, c’est une énorme tour de roches bleues, plantée au bord du Plan d’Aigle, cet immense plateau rocheux qui domine la verte vallée de l’Huveaune. La tour est un peu plus large que haute: mais comme elle sort du rocher à six cents mètres d’altitude, elle monte très haut dans le ciel de Provence, et parfois un nuage blanc du mois de juillet vient s’y reposer un moment.

Ce n’est donc pas une montagne, mais ce n’est plus une colline...”

▲ Reproduisez le texte ci-dessus au tableau.

A deux, recherchez dans le texte les mots qui appartiennent au domaine de la géographie.

Mise en commun.

▲ Regardez le début du film sans le son.

A deux, écrivez un texte de quelques lignes pour décrire ce que vous avez vu.

Mise en commun.

▲ Regardez le début du film avec le son.

Répondez aux questions suivantes:

Qui parle dans le film? Quel est l’âge de cette personne d’après la voix? Quelles sont les premières impressions sur le pays montré dans le film d’après les paysages, la voix off et la musique?

▲ En vous inspirant du film, présentez votre lieu de naissance, en commençant par: “Je suis né...”

SEQUENCE 2:

(3’-5’) Le père de Marcel fait la classe. Tante Rose l’avertit de la naissance de son fils. Il revient dans la classe et annonce: “Je suis papa.”

▲ Visionnez la séquence.

A deux, préparez un résumé de la séquence en répondant aux questions suivantes: Où se passe l’action? Que se passe-t-il? Que se passe-t-il en l’absence de l’instituteur? Quelle est la réaction de celui-ci à son retour?

Comparez l’instituteur du film avec le portrait qu’en donne Marcel Pagnol:

“Mon père, qui s’appelait Joseph, était alors un jeune homme brun, de taille médiocre, sans être petit. Il avait un nez assez important, mais parfaitement droit, et fort heureusement raccourci aux deux bouts par sa moustache et ses lunettes, dont les verres ovales étaient cerclés d’un mince fil d’acier. Sa voix était grave et plaisante et ses cheveux, d’un noir bleuté, ondulaient naturellement les jours de pluie”.

▲ Observez le film et le montage. Visionner à nouveau la séquence

Identifiez les changements de position de la caméra et les angles de vue.

Observez le montage. On parle du père, puis de la mère. Que constatez-vous?

Cette séquence comporte-t-elle des éléments comiques? Si oui, lesquels?

A deux rédigez et présentez sur une feuille le faire-part de

naissance du fils de Joseph et d’Augustine.

En cinq minutes et en quelques phrases, faites le portrait d’un instituteur ou d’un professeur que vous avez connu.

A deux, corrigez vos textes.

Lisez le texte à la classe.

SEQUENCE 3:

(6’-9’) L’enfance de Marcel à l’école. Son père découvre par hasard qu’il sait lire.

“Un beau matin, ma mère me déposa à ma place, et sortit sans mot dire, pendant qu’il écrivait magnifiquement sur le tableau: “La maman a puni son petit garçon qui n’était pas sage.” Tandis qu’il arrondissait un admirable point final, je criai: “Non! C’est pas vrai!”.

Les scénaristes du film ont ajouté un petit épilogue qui n’est pas dans le roman: le père instituteur écrit au tableau: **“Le papa est fier de son petit garçon”**. Marcel lit et dit: **“Ça, ça veut dire que tu m’aimes bien.”**

▲ Regardez la séquence. Identifiez les différents points de vue de la caméra. Quelle est l’impression donnée?

▲ D’après vous, comment Marcel a-t-il appris à lire?

▲ Quelle est la réaction de sa mère? Que pensez-vous de sa réaction?

▲ Pourquoi d’après vous, les réactions du père et de la mère sont-elles différentes?

▲ En petits groupes, d’après vous, la lecture peut-elle être dangereuse pour les enfants?

▲ Echangez vos arguments.

SEQUENCE 4:

(16'-19) L'histoire de la rencontre entre tante Rose et celui qui deviendra l'oncle Jules.

- ▲ Regardez la séquence et résumez la rencontre entre Jules et Rose en répondant aux questions suivantes:
 - Où se sont-ils rencontrés?
 - Qu'est-ce qu'on apprend sur Jules, Rose et Marcel?
 - Comment Jules a-t-il réussi à rester seul avec Rose?
- ▲ Que pensez-vous de la dernière scène de cette séquence? (Il pleut très fort. Jules et Rose se rejoignent et s'embrassent sous la pluie).

SEQUENCES 6 et 13:

“La bonne graine (les instituteurs) était projetée aux quatre coins du département, pour y lutter contre l'ignorance, glorifier la république, et garder le chapeau sur la tête au passage des processions.”

“La trinité atroce, l'Eglise, l'Alcool et la Royauté”.

Au début du roman, Marcel Pagnol rappelle avec beaucoup d'humour et d'ironie les fondements de la formation et de la “mission” des instituteurs au début du XX^{ème} siècle. Les deux séquences du film l'illustrent bien.

6. (24'-27') Scène de table. Illustration amusante de l'anticléricalisme de l'instituteur. Jules offre un peu de vin à son beau-frère...

13. (54') Rencontre entre le curé du village et l'instituteur.

- ▲ Visionnez les deux séquences proposées. D'après ces deux séquences,

quelle est l'attitude de l'instituteur face à l'église?

Dans les deux séquences, comment réagissent, d'une part, l'oncle Jules, et d'autre part le curé de village?

D'après vous, quelle est la mission actuelle des instituteurs?

Mise en commun et discussion.

SEQUENCES 8, 21 et 25

“J'avais surpris mon cher surhomme en flagrant délit d'humanité: je sentis que je l'en aimais davantage.”

8. (33'-34') L'instituteur, M. Arnaud, exhibe fièrement une photo de lui-même avec un beau poisson. Commentaires du père de Marcel sur la vanité.

21. (80'-83') Joseph parcourt le village avec les deux bartavelles à la ceinture et se réjouit de l'admiration des villageois. Le curé le prend en photo.

25. (102'-104') Le départ. Au village, le curé donne la photo avec les bartavelles à Joseph qui la regarde avec une grande fierté.

- ▲ Visionnez la séquence 8. Faites l'inventaire des différents personnages de la scène selon sa perspective. Commentez la scène. Quelle est votre opinion sur M. Arnaud? Que pensez-vous de l'opinion de Joseph, le père de Marcel?
- ▲ Visionnez la séquence 21. Comparez l'attitude de Joseph dans cette scène et celle de M. Arnaud dans la séquence 8. Qu'en pensez-vous?

- ▲ Visionnez la séquence 25 (fin du film).

Que pensez-vous de la remarque finale de Marcel. Etes-vous d'accord?

Imaginez un dialogue entre M. Arnaud et Joseph Pagnol. Il commence par: “Alors, vous avez passé de bonnes vacances?”

SEQUENCE 9:

“Je vous remercie, dit mon père. Et puisque vous êtes honnête, vous me faites le tout à trente-cinq francs.

Le brocanteur nous regarda tour à tour, hocha la tête avec un douloureux sourire, et déclara: Ce n'est pas possible, parce que je dois cinquante francs à mon propriétaire qui vient encaisser à midi.”

(34'-35') “La caverne d'Ali Baba”. Marcel et son père vont acheter des meubles pour la maison de vacances chez un brocanteur.

- ▲ A deux, faites un inventaire des meubles et objets nécessaires pour s'installer dans une maison ou un appartement. Mise en commun.
- ▲ Comment allez-vous faire pour vous procurer ces meubles ou objets?
- ▲ Visionnez la séquence. Répondez aux questions:
 - Que trouve-t-on chez le brocanteur?
 - Quel est le prix demandé pour l'ensemble des objets par le vendeur?
 - Quel prix veut payer Joseph?
 - Pourquoi le vendeur refuse-t-il?

- Quelle est la solution finalement proposée par le vendeur?

- ▲ Visionnez une nouvelle fois la séquence.
A deux, en vous aidant de l'exercice précédent, reconstituez le dialogue entre le vendeur et Joseph.

SEQUENCE 12:

(51'-54') Le jeu de boules sur la place du village.

Le pétanque est un des jeux mythiques de la Provence. Elle est aujourd'hui jouée dans le monde entier avec de nombreuses variantes.

Voici quelques mots magiques qui rythment ce jeu:

- Le cochonnet: petite boule en liège que l'on envoie à quelques mètres des joueurs. Le principe du jeu est de s'approcher aussi près que possible de cette boule.
- Pointer: lancer une boule en essayant d'arriver le plus près possible du cochonnet.
- Tirer: lancer une boule avec comme objectif de frapper une boule de l'adversaire pour l'écarter du jeu.
- Faire un carreau sur place: frapper une boule adverse et rester immobile à l'emplacement de celle-ci.
- ▲ Visionnez la séquence Répondez aux questions suivantes:
 - Pourquoi propose-t-on à Joseph de jouer dans cette partie?
 - Comment devient-il le héros du jour?
 - Expliquez en quelques phrases le principe de ce jeu.

Question (vitale!): d'après vous, la pétanque est-elle un sport?

Pourquoi, d'après vous, est-ce un jeu toujours aussi populaire?

Aubagne

Où est située la ville d'Aubagne?

Combien y a-t-il d'habitants?

Quels sont les deux musées consacrés à Marcel Pagnol?

Que peut-on voir aujourd'hui à Aubagne (Exposition, fête, théâtre, conférence...)?

Provence

Imaginez un itinéraire d'une semaine en provence.

Quelles seront vos villes étapes? Où allez-vous loger?

Quels monuments ou lieux touristiques allez-vous visiter?

Portrait

A l'aide du vocabulaire que vous trouverez sur le site <http://palf.free.fr/portrait/vocabulaire.htm>, faites le portrait d'un personnage de film, d'une personne représentée sur une photo ou dans un tableau ou de quelqu'un que vous connaissez.

Chasse

Il y a actuellement 1,4 millions de chasseurs en France.

Consultez les sites suivants consacrés à la chasse ou à la pêche:

<http://www.chassepassion.net>,
<http://www.chasseetpechetv.fr>.

Quel type d'information trouve-t-on sur ces sites?

Citez quelques animaux que l'on peut chasser ou quelques poissons que l'on peut pêcher. Comment fait-on pour obtenir un permis de chasse?

Pétanque

Recherchez sur les sites de la Fédération française de pétanque et de jeu provençal, <http://www.ffjpp.fr> ou

<http://www.petanque.fr> le règlement du jeu.

Combien y a-t-il de joueurs par équipe?

Quel est le poids réglementaire des boules?

Donnez trois règles du jeu provençal ou de pétanque.

BIBLIOGRAPHIE DU STAGE

Essentiels

1. Editions Cahiers du Cinéma / Les Petits Cahiers / Scérén - Cndp

1. Vocabulaires du cinéma, J. Magny

2. Le Plan, E. Siety

3. Le Montage, V. Pinel

4. Le point de vue, J. Magny

5. Le cinéma d'animation, Bernard GENIN

2. *Les genres du cinéma*, R. Moine, Nathan - cinéma, 2002

3. *Le récit cinématographique*, A. Gandreault / F. Jost, Nathan - Cinéma, 2000

Pour approfondir vraiment le sujet..

Le dialogue, du texte écrit à la voix mise en scène Claire Vassé Editions Cahiers du Cinéma / Les Petits Cahiers / Scérén - Cndp, 2003

La musique de film

Gilles Mouellic

Editions Cahiers du Cinéma / Les Petits Cahiers / Scérén - Cndp, 2003

Le documentaire, l'autre face du cinéma

Jean Breschand

Editions Cahiers du Cinéma / Les Petits Cahiers / Scérén - Cndp, 2003

Le cinéma en perspective: Une histoire

Jean-Louis Leutrat

Editions Nathan Université, coll. Cinéma 128, 1994

Précis d'analyse filmique

Francis Vanoye / Anne Goliot - Lété

Editions Nathan Université, coll. Cinéma 128, 1995.

“La Gloire de mon père”

Fiche d'exploitation pédagogique



Après le film...

■ Objectifs:

- Identifier le narrateur du récit,
- Découvrir l'incipit du film,
- Identifier les personnages du récit,
- Utiliser la notion du découpage dans l'analyse d'une séquence,
- Faire des hypothèses sur la suite du récit.

■ Support:

- Extrait de “La Gloire de mon père” en DVD ou en VHS*

Activités:

Visionnez le générique et la première séquence du film une première fois, avant de répondre aux questions ci-dessous.

Laissez les questions auxquelles vous ne savez pas répondre puis, après un second visionnement, essayez à nouveau d'y répondre.

- 1) Lieu: où cette histoire se déroule-t-elle? Décrivez.
- 2) Temps: A quelle époque situez-vous cette histoire? Expliquez.

- 3) Personnages: qui sont les différents personnages dans cette séquence? Décrivez-les.
- 4) Dans quel ordre sont-ils présentés dans la séquence?
- 5) De quelle façon les personnages principaux sont-ils présentés à l'image? (cadrage, échelle, mouvement)
- 6) Comment le père est-il mis en valeur dans cette séquence?
- 7) Que pensez-vous de l'attitude des élèves au début de cette séquence?
- 8) Montage: repérez le montage auquel le réalisateur a eu recours dans le début de l'extrait en rétablissant l'ordre des plans reproduits ci-après.
- 9) Quel est l'effet obtenu par ce montage?
- 10) Narrateur: selon vous, à qui appartient la voix entendue au début de cet extrait?
- 11) L'histoire: quel est l'événement principal de cette séquence?
- 12) Quelle est la tonalité de cette séquence?

Le Montage:

Après avoir vu le film, remettez dans l'ordre les plans suivants et répondez à la question n°8.



Éléments de réponse

1. Lieu: où cette histoire se déroule-t-elle?

Un village (berger). Une école de la campagne.

2. Temps: à quelle époque situez-vous cette histoire?

Époque des années 30, période d'avant-guerre, ce n'est pas une époque contemporaine. De telles écoles n'existent plus aujourd'hui. Voir le décor (plumiers, encriers), la tenue des élèves (on ne porte plus d'uniforme dans les écoles de France).

3. Personnages: qui sont les différents personnages dans cette séquence?

L'instituteur, sa femme, une employée de l'école, les élèves de la classe, la sage-femme.

4. Dans quel ordre sont-ils présentés dans la séquence?

Elèves Instituteur sa femme
instituteur, etc...

5. De quelle façon les personnages principaux sont-ils présentés à l'image? (cadrage, échelle, mouvement).

On montre l'instituteur d'abord sans visage, pour permettre au spectateur de découvrir les élèves d'abord et l'effet que produit le discours de ce dernier sur eux. La mère est cadrée en gros plan pour mettre en valeur l'émotion de l'encouragement en cours. Elle regarde dans la caméra directement et cela a pour effet de transporter le spectateur directement dans la scène, comme s'il y était: émotion décuplée.

6. Comment le père est-il mis en valeur dans cette séquence?

A travers l'attitude des élèves dans la classe: autorité, fascination de ceux qui l'écoutent. La caméra le suit, il donne le mouvement: impression de dynamisme du personnage.

7. Que pensez-vous de l'attitude des élèves au début de cette séquence?

Fascinés, étonnamment silencieux, situation presque irréelle, comme dans un rêve. On peut, peut-être, expliquer cela par le point de vue du nar-

rateur: celui de l'enfant pour qui "le père" est forcément vu "en grand".

8. Montage: repérez le montage auquel le réalisateur a eu recours dans le début de l'extrait en rétablissant l'ordre des plans produits.

9. Quel est l'effet obtenu par ce montage?

On voit en alternance le père et la mère. Bien entendu ce montage permet d'associer deux personnages, le père et la mère, de les rapprocher. Le jeu des regards (le père regarde vers le haut avec l'air absent, la mère vers le bas) s'ajoute à cet effet de rencontre entre les deux personnages. Cette dernière intervient au moment où le fruit de leur union est en train de naître. C'est le narrateur. Ce film est tiré, en effet, d'un écrit *autobiographique*. Moment rétrospectif: celui de la naissance. On comprend, avec le plan d'ensemble pris de la cour, que la distance entre les 2 lieux (la chambre et la classe) est facile à parcourir.

10. Narrateur: selon vous, à qui appartient la voix entendue au début de cet extrait?

C'est celle du fils, qui raconte sa vie. Le narrateur n'est pas présent à l'image. Et pour cause, il n'est pas encore né dans ces plans. Le récit est rétrospectif et imaginé par ce narrateur que nous entendons sans le voir au début du film. Un gros plan le montre tout juste né. Ce procédé s'appelle "voix off".

11. L'histoire. Quel est l'événement principal de cette séquence?

La naissance.

12. Quelle est la tonalité de cette séquence?

Situation: les élèves jouent à caricaturer on ne sait qui, lorsque le professeur entre par surprise. Mais il réagit de façon inattendue: il sourit.

La situation de la classe et de la chambre nous surprend. Nous croyons les personnages distants au début de la séquence: elle dans sa chambre et lui dans sa classe, mais à la surprise générale les deux personnes se trouvent dans le même bâtiment.

La tonalité de l'ensemble est à la fois comique et nostalgie (ce sont les "souvenirs").

“Vipère au poing”

Fiche d'exploitation pédagogique



■ Objectifs

- Identifier le narrateur du récit
- Découvrir l'incipit du film
- Identifier les personnages du récit
- Utiliser la notion de découpage dans l'analyse d'une séquence
- Faire les hypothèses sur la suite du récit.

■ Support:

Extrait de Vipère au poing en DVD ou en VHS*

Activités

Visionnez le générique et la première séquence du film une première fois, avant de répondre aux questions ci-dessous.

Laissez les questions auxquelles vous ne savez pas répondre puis, après un second visionnement, essayez à nouveau d'y répondre.

A. Le générique

1. **Combien de plans** accompagnent le générique du film?
2. Comment appelle-t-on **ces plans qui ont une certaine durée** et qui visitent plusieurs endroits?
3. Quel type de **mouvement de caméra** a été choisi pour tourner ces plans?

4. Comment se fait la **transition** entre le générique et la première séquence du film?
5. Quel est le **statut narratif** de la première séquence par rapport au générique?
6. Dans le générique, comment est vu le **premier personnage**?
7. Pourquoi selon-vous ce choix?
8. Qui est la **voix off** qui s'adresse au spectateur?
9. Comment la **relation entre ce personnage et la vieille femme** sur le canapé est-elle mise en scène à l'image?
10. Dans quel **milieu social** l'intrigue se déroule-t-elle? Quels en sont les indices?
11. Avez-vous remarqué **les titres des livres** dans la bibliothèque au tout début du film? Comment expliquez-vous cette excentricité du metteur en scène?

B. La première séquence du film

12. A partir des images ci-dessous, reconstituez l'ordre des **plans** dans le **montage** de cette séquence:



- | | |
|--|--|
| 13. Comment qualifierez-vous l' atmosphère de cette première séquence? | 17. Comment les différents personnages sont-ils associés dans le film? |
| 14. Comment cette atmosphère est-elle créée dans le film? | 18. La voix off nous dit: "on ne pouvait pas savoir ce soir là que ce réveillon de l'année 1926 marquerait la fin de notre enfance". Cherchez dans cette séquence les différents indices qui illustrent et annoncent cette "fin de l'enfance". |
| 15. Repérez et décrivez les principaux personnages dans cette séquence. | |
| 16. Qui est selon-vous le personnage principal dans cette séquence? Argumentez. | |

Fiche professeur

Quelques éléments de réponse aux questions. Pré requis pour réaliser cette activité: une initiation au vocabulaire de l'analyse filmique (à l'aide des extraits reproduits sur le même dvd).

1. Pas de perte de temps dans ce film, le générique introduit le spectateur directement dans le récit. Deux plans seulement permettent au réalisateur de passer de la bibliothèque, au personnage entrant dans le champ à la gauche du cadre, que le caméra suit en travelling, la vieille femme alitée, puis les photographies dans les mains du personnage qui s'avère être le narrateur de cette histoire.
2. Ce sont les plans-séquences.
3. Un travelling. En fait le caméra est probablement montée sur le système "steadycam" qui permet à un opérateur en seul de déambuler à pied, tandis que la caméra est maintenue à hauteur constante par rapport au sol.
4. et 5. Ce sont les photographies qui font le lien avec la première séquence du film. L'enchaînement des plans se fait par le procédé du "fondu enchaîné" (superposition des deux plans pour donner une continuité). A noter que la séquence de Noël qui suit est donc un "flash-back" (statut narratif) par rapport au générique. Ce montage permet au spectateur de voir dans le temps le même personnage adulte (de dos sur le canapé tenant les photographies) et enfant. L'ordre du récit n'est pas celui de l'histoire.
6. On ne voit pas son visage. Il est comme anonyme, car de dos. Mais sa voix nous plonge dans son intimité.
7. Ne pas montrer le personnage c'est bien sûr créer une attente, un mystère chez le spectateur: à quoi ressemble-t-il adulte? Le regard très intense de la mère sur le canapé ne fait que faire croître cette attente.
8. C'est celle de ce même personnage, qui est donc le narrateur de cette histoire. Ce que nous allons voir relève donc d'un point de vue interne, comme dans un récit à la première personne. Cependant la notion de focalisation au cinéma ne fonctionne pas comme en littérature. La seule comparaison qui fonctionne clairement est celle de la caméra "subjective".
9. Les deux personnages ne sont pas associés sur l'image. Au regard assez intense, presque implorant de la mère, rien ne répond chez le narrateur. On a vu que ce person-

- nage est montré de dos, il n'a pas de visage. Sa voix nous confirme cette situation particulière: la mère est une étrangère pour son fils. Le film racontera cette séparation.
10. A en juger de par les décors nous sommes dans une maison bourgeoise au XXe siècle. Le narrateur provient d'une famille de notables de provinces: "les Rézeau".
 11. Le réalisateur a choisi de placer dans la bibliothèque... les livres d'André Bazin dont est tiré ce film. C'est une étrange décision qui brouille un peu les règles de la narration: le livre devient un objet du film, alors qu'il en est l'origine! C'est un clin d'œil à l'écrivain.
 12. Les plans dans cette séquence sont plus de 30! Pour ce qui est de ces 9 plans, l'ordre dans lequel ils ont été montés est le suivant: 9/2/5/6/8/3/4/1/7. On rappellera à cette occasion la différence entre tournage et montage. Pour l'illustrer on peut demander aux élèves d'imaginer l'ordre de tournage, qui est différent: 5 et 6 vont ensemble, de même 8 et 9.
 13. Atmosphère de fête. Le mouvement de cette séquence est lié à la grand-mère qui avec son petit foulard rouge donne le sens du mouvement à sa bonne comme au reste des personnages, ainsi qu'à la caméra qui peine à la suivre. Mouvements de caméra, petites ellipses tout au long de la séquence nous font passer rapidement au repas de Noël. Les deux frères sont sans cesse en train de courir à l'image. Une douce inconscience semble prévaloir, même si le narrateur nous prévient d'une situation douloureuse (la fin de l'enfance). Le personnage de l'abbé est comique avec son inspiration face à la dinde divine, et son goût pour l'alcool. Autre tonalité avec la carte venue d'Indochine, envoyée par les parents. Le gros plan rappelle la situation des deux frères: loin de leurs parents. Dans le même ordre d'idées, la grand-mère si enjouée quitte le repas avec un mal au cœur. Elle a annoncé d'ailleurs sa mort un peu avant.
 14. La grand-mère, les deux frères, l'abbé, les bonnes, les pauvres qui rendent visite à la maîtresse, la tante. On peut essayer de caractériser chacun.
 15. Grand-mère: autoritaire, enjouée, intelligente, noble... etc.
 16. A discuter: grand-mère / narrateur?
 17. On voit l'abbé et la grand-mère associés par le montage, avec l'échange de cadeaux puis la dinde (ce sont les vieux, proches de la mort), les deux frères sont toujours ensemble sauf dans les réflexions du petit à la fin de la séquence, à propos de la mort de la grand-mère. A table on a une opposition entre les enfants et les adultes (la tante, qui fait des reproches sur le vocabulaire).
 18. En effet ce sujet grave est présent indirectement à travers le discours de la grand-mère puis celui de l'abbé à table, qui annoncent tous deux que la mort est une issue proche et indéniable, à la surprise des enfants. L'ensemble de cette séquence est placé sous le signe du souvenir de Noël: éclairage à la bougie, chaleur du feu... etc mais ce décor est celui d'un autre temps. Il fait songer à un âge appelé à disparaître avec la grand-mère.

Etude d'une fable de La Fontaine

Objectifs: Identifier les éléments constitutifs de la fable. Etudier l'art du récit

Niveau: Complémentaire / Secondaire

Le Coche de la Mouche

Dans un chemin montant, sablonneux, malaisé,
Et de tous les côtés au soleil exposé,
Six forts chevaux tiraient un coche¹.

Femmes, moine, vieillards, tout était descendu;
5 L'attelage soufflait, suait, était rendu.

Une Mouche survient, et des chevaux s'approche,
Prétend les animer² par son bourdonnement,
Pique l'un, pique l'autre, et pense à tout moment
Qu'elle fait aller la machine,

10 S'assied sur le timon³, sur le nez du cocher.

Aussitôt que le char chemine,
Et qu'elle voit les gens marcher,
Elle s'en attribue uniquement la gloire,
Va, vient, fait l'empressee: il semble que ce soit

15 Un sergent de bataille allant en chaque endroit
Faire avancer ses gens et hâter la victoire.

La Mouche, en ce commun besoin,
Se plaint qu'elle agit seule, et qu'elle a tout le soin⁴;
Qu'aucun n'aide aux chevaux à se tirer d'affaire.

20 Le Moine disait son bréviaire⁵:
Il prenait bien son temps! une femme chantait:
C'était bien de chansons qu'alors il s'agissait!
Dame Mouche s'en va chanter à leurs oreilles,
Et fait cent sottises pareilles.

25 Après bien du travail, le Coche arrive au haut:
"Respirons maintenant! dit la Mouche aussitôt:
J'ai tant fait que nos gens sont enfin dans la plaine.
Çà, Messieurs les Chevaux, payez-moi de ma peine."

Ainsi certaines gens, faisant les empressés,
30 S'introduisent dans les affaires:
Ils font partout les nécessaires,
Et, partout importuns, devraient être chassés.

*Jean de La Fontaine,
Fables, Livre VIII, IX*

1. *Coche*: voiture à chevaux pour le transport de passagers, ancêtre de la diligence.

2. *Les animer*: les aiguillonner, les stimuler pour qu'ils avancent plus vite.

3. *Timon*: la longue pièce de bois de chaque côté de laquelle on attelle les bêtes de trait (ici, des chevaux).

4. *Tout le soin*: tout le souci, et tout l'effort.

5. *Bréviaire*: livre contenant les prières que le prêtre doit lire chaque jour.

6. *Çà*: interjection correspondant à peu près à notre "eh bien!".

Questions (15 points)

► Un récit (5 points)

1. Résumez en quelques mots l'événement raconté dans la première partie de cette fable (jusqu'au vers 28). (0.5 point)
2. Ce récit se situe dans le passé.
 - a. Identifiez les temps de l'indicatif utilisés:
 - dans les vers 3 et 5, d'une part,
 - au vers 4, d'autre part,
 puis justifiez leur emploi. (1 point)
 - b. Quel est dans ce contexte l'effet produit par l'apparition de l'indicatif présent au vers 6? Comment appelle-t-on cette valeur du présent? (1 point)
3. La disposition des rimes permet de donner à la narration une certaine variété; relevez dans le récit un exemple:
 - a. de rimes plates,
 - b. de rimes croisées,
 - c. de rimes embrassées. (1,5 point).
4. Le procédé de l'énumération apparaît plusieurs fois dans le récit. Relevez-en un exemple, et indiquez quel est, à votre avis, l'effet produit par l'emploi de ce procédé dans le passage que vous avez choisi. (1 point).

► La mouche, personnage central (5,5 points)

5. Enumérez les personnages mis en scène dans cette fable. En quoi peut-on dire que le coche est considéré comme un personnage à part entière? (2 points).
6. Relevez deux expressions par lesquelles La Fontaine personnifie la mouche en lui prêtant un statut, des actions, des intentions ou des sentiments humains. (1 point)
7. Le point de vue de la mouche s'exprime à travers son discours. Ce discours est rapporté selon trois procédés; identifiez-les et relevez un exemple de chacun d'eux. (1,5 points)

8. Pourquoi, à votre avis, la mouche s'exprime-t-elle à la première personne du pluriel dans les vers 26 et 27? (1 point)

► Le point de vue du moraliste (4,5 points)

9. La Fontaine établit un contraste entre la fatigue mais aussi le calme de l'attelage, d'une part, et l'activité incessante de la mouche, d'autre part. Relevez les moyens stylistiques utilisés à cet effet (champs lexicaux, rythme des vers, sonorités, éventuellement disposition des rimes). (2 points)

10. Relevez dans le récit un groupe nominal montrant que le moraliste porte un jugement (précisez lequel) sur les actions de la mouche. (1 point)

11. Une même expression est utilisée dans le récit et dans la moralité pour rapprocher le comportement de la mouche de celui de "certaines gens". Quelle est cette expression? (1 point)

12. Relevez le verbe qui, dans la moralité, constitue la "chute" de la fable en indiquant qu'il faudrait réserver à ces gens le même sort qu'aux mouches. (0,5 point)

Éléments de réponse

► Le récit

1. Il s'agit d'une anecdote très simple: par une forte chaleur, le conducteur et les passagers d'un coche ont dû en descendre pour soulager les chevaux et leur permettre de franchir un passage difficile. Une mouche tourne autour de l'attelage, croyant à l'efficacité de son action désordonnée.

2. a. *Vers 3 et 5*: indicatif imparfait, valeur d'aspect (progressif, état ou action en cours, ici dans le passé). *Vers 4*: indicatif plus-que-parfait, valeur temporelle (antériorité) et, si l'on veut, valeur d'aspect (résultatif).

b. L'apparition de l'indicatif présent produit un effet de surprise et suggère que l'arrivée de la mouche constitue un moment-clé du récit. Il s'agit d'un présent de narration.

3. a. *Rimes plates*: vers 1-2, vers 17-18 et tous les distiques suivants (sauf la moralité, qui est un quatrain en rimes embrassées).

b. *Rimes croisées*: vers 9 à 12 (seul exemple).

c. *Rimes embrassées*: vers 3 à 6, 13 à 16, 29 à 32.

4. Énumération d'adjectifs: "*chemin montant, sablonneux, malaisé*"; énumération des verbes: "*L'attelage soufflait, suait, était rendu*" (dans les deux cas, il s'agit de souligner la difficulté avec laquelle progresse le coche). Plus loin,

l'énumération des actions de la mouche prend la forme d'une double accumulation: "*survient, s'approche, prétend, pique l'un, pique l'autre, et pense, s'assied*", "*va, vient, fait l'empressée*" (La Fontaine souligne l'activité incessante et vaine de la mouche).

► La mouche

5. Les personnages sont: les six forts chevaux, les passagers du coche (un moine, des femmes et des vieillards), le cocher... et la mouche. Le titre est construit comme beaucoup d'autres titres des Fables de la Fontaine, où s'opposent deux groupes nominaux reliés par la conjonction "*et*", le coche étant ainsi considéré comme une entité à part entière. On notera aussi la valeur englobante du pronom indéfini "*tout*" (vers 4). Le nom "*coche*" prend ainsi un sens collectif: il s'agit bien du véhicule, mais aussi des personnages qui gravitent autour de lui. Au vers 25 ("*Après bien du travail, le Coche arrive au haut*"), il prend même une majuscule alors que ce n'était qu'un substantif au vers 3.

6. La mouche "*prétend*", "*pense*", "*s'assied*" (habituellement, les insectes "*se posent*"), "*s'attribue la gloire*" de voir le char cheminer, et "*se plaint*" d'être seule à travailler. La comparaison avec "*un sergent de bataille*" et l'ex-

pression “*Dame Mouche*” achèvent de la personifier.

7. Les paroles et les pensées de la mouche sont rapportées une fois dans une citation au style direct, introduite par une proposition incise (“*Respirons maintenant! dit la Mouche aussitôt: / J’ai tant fait [...] de ma peine*”, deux fois au discours indirect (“*et pense à tout moment qu’elle fait aller la machine*”, “*se plaint qu’elle agit seule, et qu’elle a tout le soin; qu’aucun [...] affaire*”), et deux fois au style indirect libre (“*Il prenait bien son temps!*”, “*C’était bien de chansons qu’alors il s’agissait!*”). Outre la variété ainsi introduite, l’utilisation du style indirect libre permet à La Fontaine de prendre habilement ses distances avec le discours de la mouche et de faire accepter au lecteur la fiction littéraire des animaux pensants et parlants, puisque ce discours est “libre”, donc non explicitement attribué à un locuteur identifié.
8. La mouche s’exprime à la première personne du pluriel pour s’associer aux efforts des chevaux et souligner la part prépondérante qu’elle a prise dans le succès de l’entreprise; “nous” est ici équivalent à “je” + “vous”, comme le montre l’exhortation: “*Respirons maintenant*”, “*Messieurs les Chevaux*”. A moins qu’il ne s’agisse d’un “nous” de majesté!

► Le point de vue du moraliste

9. La réponse pourra être présentée par un tableau à double entrée.
- On notera aussi que la disposition en rimes plates à la fin du récit donne à la narration une allure assez placide, comme pour mieux souligner l’indifférence des autres personnages à l’égard de l’insecte, dont les efforts inutiles et la présence n’ont même pas été remarqués (personne ne tente de chasser la mouche)! On pourrait faire aussi remarquer aux élèves que, du

vers 17 au vers 22, La Fontaine oppose, dans chaque distique, d’une part le point de vue ou les actions de la mouche énervée, et d’autre part la réalité, sur laquelle elle n’a pas de prise (exemples: “*une femme chantait: / C’était bien de chansons qu’alors il s’agissait!*”; “*Après bien du travail, le Coche arrive au haut / “Respirons maintenant” dit la Mouche aussitôt*”).

10. Il s’agit du groupe “*Cent sottises pareilles*”: l’inutilité, la futilité de l’insecte sont ainsi dénoncées sans appel.
11. A l’expression “*fait l’empressée*” répond dans la moralité l’expression “*faisant les empressés*”.
12. Il s’agit du vert “*chasser*”.

	Fatigue, calme de l’attelage	Activité incessante de la mouche
Champs lexicaux	– effort (“ <i>suait, soufflait, était rendu</i> ”) – lenteur (“ <i>chemine, marcher, disait son bréviaire, prenait bien son temps</i> ”)	– mouvement (“ <i>survient, s’approche, va, vient, s’en va</i> ”) – harcèlement, pression et rapidité (“ <i>pique, animer, fait aller, faire avancer, hâter, agit, aussitôt</i> ”)
Rythme des vers	– alexandrins avec césure à l’hémistiche (nombreuses citations), – absence de rejets	– recours fréquent à l’octosyllabe (9, 11, 12, 17, 24), – vers plus heurtés (14), – nombreux rejets et enjambements (8-9, 14-15-16)
Sonorités (allitérations et assonances)	Ex.: “ <i>suait, soufflait, était rendu</i> ” “ <i>le char chemine</i> ” “ <i>le Coche arrive au haut</i> ”	“ <i>pique l’un, pique l’autre, et pense</i> ”, “ <i>va, vient, fait l’empressée: il semble que ce soit</i> ”, “ <i>cent sottises</i> ”

Yann Le Lay
Nouvelle revue pédagogique

Cerner son sujet de recherche

Objectifs: Intégrer les activités du CDI au cursus scolaire

Maîtriser la démarche de la documentation.

Niveau: Moyen et avancé.

Lorsque des élèves effectuent des recherches, on est souvent surpris par leurs difficultés. L'élève semble avoir bien commencé le travail, mais il bute tout-à-coup: il n'arrive pas à extraire les informations intéressantes de ses documents, ses notes ne sont pas exploitables, il n'arrive pas à organiser son travail... Il peut y avoir de multiples raisons à cet état de fait, mais, parfois, cela résulte d'une phase de sa démarche qui a été escamotée, sans doute parce qu'elle l'oblige à retarder le moment où il va rechercher des documents.

■ Explorer le sujet

Pour aboutir à un résultat satisfaisant, l'élève doit, tout au long de son travail, avoir à l'esprit l'objectif, ou les objectifs de sa recherche. Souvent, le thème proposé est volontairement vague, de façon à exiger une réflexion personnelle. Par exemple, on demandera à un élève de 5^e d'effectuer une recherche sur les chevaliers de la Table ronde. Mais si on le laisse agir seul, il va se précipiter dans le rayon "histoire" du CDI, parce qu'il a abordé la notion de "chevalier" avec son professeur d'histoire. Peut-être ira-t-il jusqu'à interroger la base documentaire avec ce mot clé. Dans tous les cas, il trouvera une documentation abondante, parce que les CDI sont en général bien fournis dans ce domaine. Mais comment organiser toutes ces informations? Lesquelles choisir? Lesquelles valoriser? L'élève, qui n'est pas au clair avec les contours de sa recherche, est bloqué.

■ Faire émerger les représentations

Mieux vaut donc commencer, avant de les lancer dans une quelconque recherche, clarifier les représentations que les élèves ont déjà du sujet. On peut procéder, pour cela, de deux manières qui ont chacune leurs avantages: soit collectivement (ce qui permet l'échange, l'association d'idées, l'émergence de savoirs presque oubliés), soit individuellement (ce qui permet à chaque élève de faire le point pour lui-même).

Dans le cas d'une approche collective, chacun doit proposer un mot ou une courte expression qui le fait penser au sujet donné. Un élève note au tableau, ou sur un paperboard, toutes les propo-

sitions, sans exclusive, pendant que l'enseignant distribue la parole. Il est important d'accepter toutes les réponses sans commentaire. Puis les élèves sont invités à effectuer des rapprochements: dans cette phase, on discute, et peut-être sera-t-on amené à éliminer certaines propositions, inexactes ou trop éloignées du sujet. De nouvelles idées vont sans doute apparaître, et elles seront aussitôt notées. Peu à peu, la liste des mots s'organise en "classes", auxquelles les élèves donnent des titres.

Selon le sujet, il sera intéressant de prolonger cette exploration de deux manières:

- soit en décomposant chacune des classes obtenues, si celles-ci paraissent trop vastes;
- soit en regroupant ces classes, si celles-ci paraissent en trop grand nombre. Bien évidemment, de nouveaux mots vont être proposés et l'enseignant les inclura dans la liste, dans la classe, ou dans la sous-classe appropriée.

■ Interroger le sujet

Il faut ensuite passer à une phase d'interrogation du sujet. Ce moment est capital, car c'est celui au cours duquel l'élève va se mettre en projet: il va pouvoir, grâce à cela, définir les axes de la recherche, les sources qu'il va explorer, ses attentes par rapport aux documents trouvés, etc. Deux

démarches sont possibles, qui ne sont pas contradictoires et peuvent même être utilisées successivement.

La première consiste à rechercher une liste de verbes susceptibles d'être appliqués au thème d'étude. Puis chacun de ces verbes sera transformé en question que l'on peut se poser à propos du sujet. La recherche consistera à trouver les réponses à ces questions.

La deuxième consiste à partir directement de questions que l'on se pose, en essayant de varier le plus possible les angles d'attaque. Ainsi, on pourra s'interroger sur la définition: à partir du dictionnaire, essayer de définir le sujet en extension (dire tous les éléments qu'il contient), essayer d'établir des comparaisons avec des notions proches, ou définir par la négation (ce que le sujet n'est pas). Ensuite, d'autres questions peuvent être posées: celles qui intéressent la temporalité, la localisation, la quantification, les causes, les buts, les conditions de réalisation... Ce sont des questions qui peuvent commencer par qui, quand, que (= quoi), où, comment, pourquoi, d'où le nom donnée à cette méthode, celle des 3 QOCP.

Rappelons rapidement quelques précautions: si le sujet est très large, à l'issue de cette première approche, on gagnera à répartir les types de questions entre différents groupes d'élèves, afin que chacun explore à nouveau toutes les dimensions de chacune d'elles (dans le cas contraire, on se retrouverait avec des questions si larges qu'elles ne pourraient que difficilement être porteuses pour la recherche); par ailleurs, toutes les questions ne sont pas forcément pertinentes pour tous les sujets, et les élèves doivent s'interroger sur leur intérêt afin d'éliminer les questions qui les éloigneraient trop du travail demandé.

■ Adapter la démarche

En fonction de la recherche proposée et du temps imparti, on peut évidemment simplifier un peu l'ensemble de ce travail d'exploration. Mais, il faut garder à l'esprit que tout ce temps passé à cerner le sujet et à définir les questions que l'on se pose est loin d'être du temps perdu. Tout au long de la recherche, l'élève va pouvoir réutiliser cette réflexion, revenir sur ses représentations (ce qu'il découvre dans les documents confirme-t-il ou infirme-t-il ses hypothèses de départ?), réorienter son travail (ne s'est-il pas écarté du sujet? a-t-il oublié un aspect important?).

Et au bout du compte, cette phase initiale va se prolonger jusqu'à l'aboutissement du travail, parce que de nouvelles questions vont surgir à la lecture des documents: mener à bien une recherche documentaire, c'est sans doute arriver à définir complètement son sujet!

Isabelle Fructus
N.R.P. - Collège N°8

À lire...

Di Lorenzo Gabrielle, Questions de savoir, ESF, Paris, 1992.

A propos de
“La Femme du Maître”

d’Elham Abdelnour

A l’occasion de la parution du dernier roman d’Elham Abdel Nour “La Femme du maître”, une conférence - débat a eu lieu au Conseil de la Pensée. La présentation a été faite par le Dr. Claudia Abi-Nader qui a écrit la préface. Quatre intervenants ont pris la parole: Mlle Gaby Melki, MM. Jamil Jabre, Ephrem Baalbaki et Ghaleb Ghanem, président du Conseil d’Etat. Nous publions, ci-après, l’allocution de Dr. Jamil Jabre.

“Quand on n’a que le désespoir pour refuge; ce qui est beau devient sublime, ce qui est pénible devient l’enfer. C’est dans les tréfonds des larmes que l’on apprend à refouler un appel qu’il faut étouffer. Et cette main qui se tend venue l’on ne sait où... On s’agrippe! On jette hors de soi tout ce qui n’est pas la réalisation du rêve! Ainsi va la vie...”

Ainsi Elham Abdelnour nous introduit dans l’atmosphère de son second roman, objet de notre rencontre, La Femme du Maître, qui succède à son premier roman “Asma, une jeune fille du Liban”, 1999. Poète d’abord car elle a déjà son actif trois recueils portant respectivement les titres de: Retraite des ombres, 1992, Fuite sans Echo, 1993 et Préludes, 1996, les envolées lyriques ne manquent pas d’agrémenter La Femme du maître dont l’atmosphère n’est pas toujours sereine.

Les événements de ce roman réaliste se passent à Marsana, village typique de la Békaa connue autrefois comme le principal grenier de l’empire romain. A Marsana, comme dans la plupart des villages libanais attachés à leurs traditions séculaires et fiers de leur patrimoine multimillénaire, les

habitants solidaires dans la joie comme dans la peine, croyaient toujours au pouvoir surnaturel des forces occultes qui décident de leur sort. C’est ainsi que Noura, soucieuse de connaître ce que l’avenir lui cache comme surprises, s’adresse à Oum Fadi, la vieille sorcière fantomatique qui lui ferme les doigts, les enserme entre ses propres mains et à l’instar d’une divinité consultée dans son sanctuaire, elle lui prédit d’un ton impératif que son sort la pourchassera sans répit, qu’elle sera dévorée par la passion et ses mains si blanches ont déjà la couleur du sang. Un frisson d’angoisse parcourt immédiatement Noura en imaginant déjà son avenir obscurci par un destin néfaste fatal.

■ La recherche vaine de l’espoir

Ainsi rongée par le doute et la déception, la femme du maître, surnommée ainsi parce qu’elle est l’épouse d’un instituteur, recherche éperdument dans ses souvenirs une lueur d’espoir, une planche de salut, même fragile, susceptible d’atténuer son trouble asphyxiant. Elle nourrissait ainsi ses illusions pour s’en nourrir, mais en vain. Trahie par son mari volage et rongée par le doute et le désespoir, elle s’attache aveuglément à un peintre trompé lui aussi par sa campagne. Mais Noura poursuivie par le maléfice jeté par la vieille sorcière met fin à sa liaison trépidante dans un bain de sang.

A travers ce roman dont l’action se déroule dans une ambiance typiquement libanaise, l’auteur cherche à communiquer autant l’intensité d’un bonheur éphémère et l’amertume subséquente que la magie d’un rêve qui transporte au-delà d’une existence banale angoissante. Il lui importe moins de décrire le réel à grands renforts de faits, d’images vraisemblables ou à la faveur

de saisies sur le vif que de suggérer des impressions personnelles afin de créer avec les lecteurs une ambiance communicative.

Pour exprimer de tels états d'âme complexes, la romancière doublée d'une poétesse use d'un style frais, imagé, parfois charnu, incisif et pétulant. Voici comment elle décrit l'atmosphère d'une rencontre cruciale: "L'appartement était vide; des mégots dans un cendrier, un verre d'eau sur la table du centre, un journal déplié sur un fauteuil la rassurèrent. Elle regarda autour d'elle, incapable de retenir les battements fous de son cœur. Il y avait quelque chose d'inhabituel dans les yeux noirs de Sélim et elle se mit à trembler, redoutant ce qu'elle attendait ardemment".

Somme toute, la Femme du Maître, abonde en détails pittoresques puisés dans la vie quotidienne des villageois libanais. Et la romancière, forte de son expérience, réussit bien à la saisir dans des situations critiques révélatrices de leurs états d'âme souvent complexes, afin de rendre l'action plus évocatrice, car elle considère, à juste titre, que le vrai roman est une tranche de vie qui se résoud dans sa propre démarche par un geste, par un cri ou encore par un réveil angoissant.

En outre, elle communique au récit une chaleur orientale qui jure avec les romans trop intellectualisés, afin de créer un courant communicatif avec les lecteurs.

Dr. Jamil JABRE

"Faux et usages de fautes"

de Dounia Mansour Abdelnour

Dounia Mansour est juriste de formation, journaliste et traductrice de profession. Elle a travaillé en Afrique pour l'UNICEF et le PNUE (L'Agence des Nations Unies pour l'Environnement). Elle possède à son actif un livre intitulé "Ton guide pour la protection de l'environnement". Et c'est à la protection de la langue française qu'elle s'attelle dans un livre paru aux éditions Tamyras, "Faux et usages de fautes". "Le livre rassemble une sélection de fautes de français, des pièges à éviter pour les générations futures". "La chasse aux intrus dans ce domaine n'est pas chose aisée" remarque l'auteure qui propose donc le présent ouvrage comme "outil de vérification pour corroborer la véracité ou révéler l'inexactitude des mots et des expressions". A titre d'exemple, sachez que l'on ne dit pas "tu es insortable", mais "tu n'es pas sortable". Que l'expression "bon viveur" n'existe pas, il s'agit plutôt de "bon vivant". Que "la vitre avant de la voiture" porte le nom de "pare-brise"... etc.

L'auteure passe ensuite aux fautes de prononciation avant de conclure par des clichés "qui expriment notre mentalité et parfois notre histoire".

Débat sur la Francophonie

Deux grands romanciers d'expression française, Amine Maalouf et Alexandre Najjar, expriment dans les articles suivants, deux points de vue différents sur la francophonie. Si l'un émet des réserves sur les promesses de ce mouvement alors que l'autre y croit profondément, cela témoigne de la vitalité d'un courant qui ne cesse de s'affirmer et de gagner des adeptes.

Prix Goncourt 1993, l'écrivain libanais exhorte la France à se regarder dans "le miroir du temps"

Contre "la littérature francophone"

Amin Maalouf

Pourtant à l'origine, tout cela partait d'une excellente idée. Je ne sais plus si c'était Bourguiba ou Senghor qui l'avait formulée en premier. Peu importe, le concept venait à son heure. La France et ses anciennes dépendances avaient hâte de dépasser les traumatismes de l'ère coloniale vers une alliance consentie, bâtie sur le terrain le plus stable et le plus élevé qui soit celui de la langue commune. Plus de colons, plus d'indigènes, plus de "second collège"; les ancêtres gaulois n'étaient plus exigés à l'entrée. De Montréal à Phnom Penh, de Lyon à Brazzaville, de Bucarest à Port-au-Prince, tous ceux qui avaient "la langue française en partage", ceux qui étaient nés en son sein comme ceux qui l'avaient adoptée, et même ceux qui avaient le sentiment de l'avoir subie, se retrouvaient désormais égaux, tous frères en francophonie, unis les uns aux autres par les liens sacrés de la langue, à peine moins indissociables que ceux du sol ou du sang.

Le "glissement sémantique" s'est produit par la suite. Je parle de "glissement" parce qu'il n'y avait là aucune intention pernicieuse. Il semblait naturel, en effet, dès lors qu'on avait constitué un ensemble global francophone, mis en place des institutions francophones, tenu des sommets francophones, que l'on se mit à parler de littérature francophone et d'auteurs francophones.

Car, après tout, qu'est-ce qu'un auteur francophone? Une personne qui écrit en français. L'évidence... du moins en théorie. Car le sens s'est aussitôt perverti. Il s'est même carrément inversé.

"Francophones", en France, aurait dû signifier "nous"; il a fini par signifier "eux", "les autres", "les étrangers", "ceux des anciennes colonies"... En ces temps d'égarement où les identités se raidissent et où l'universalisme est en perpétuelle régression, les vieux réflexes sont revenus.

Peu de gens auraient l'idée d'appeler Flaubert ou Céline "francophones"; et même des écrivains d'origine étrangère, s'ils ne viennent pas d'un pays du Sud, sont vite assimilés à des écrivains français; je n'ai jamais entendu décrire Apollinaire ou Cioran comme des "francophones"...

J'ai passé récemment en revue une longue liste de noms pour tenter de cerner les critères qui régissent ce village. Ce que j'ai découvert, j'aurais honte de l'écrire. Même si je ne faisais qu'énumérer ces critères, je me sentirais souillé. Disons seulement qu'il y a là des subtilités discriminatoires indignes de ce qu'elle représente dans l'histoire des idées et des hommes...

Devrais-je aligner les exemples? Evoquer le cas de ces universités où l'on ne peut plus étudier l'œuvre d'un écrivain "francophone", sauf si l'on fait un parallèle avec un écrivain proprement français? Non, je m'arrête là, pour dire seulement, à mi-voix mais avec fermeté, et avec solennité: mettons fin à cette aberration! Réserveons les vocables de "francophonie" et de "francophone" à la sphère diplomatique et géopolitique, et prenons l'habitude de dire "écrivains de langue française", en évitant de fouiller leurs papiers, leurs bagages,

leurs prénoms ou leur peau! Considérons les dérapages passés comme une parenthèse malheureuse, comme un regrettable malentendu, et repartons du bon pied!

En cela, nous rejoindrions ce qui se pratique déjà dans les espaces linguistiques les plus épanouis et les plus conquérants, ceux de la langue anglaise ou de la langue espagnole, qui ne connaissent plus aucune ségrégation de cet ordre. Personne n'aurait l'idée de distinguer les "écrivains espagnols" des "hispanophones", ni les "anglais" des "anglophones". Il y a des écrivains de langue anglaise, tout simplement, qu'ils soient noirs ou blonds, qu'ils viennent de Birmingham, de Dublin, de Calcutta ou de Johannesburg; et des écrivains de langue espagnole, qu'ils soient Andalous, Colombiens ou Guatémaltèques...

Ai-je besoin de le dire, ces appellations unificatrices n'abolissent point la diversité. Il y a une littérature africaine de langue anglaise, une littérature indienne, des littératures caribéenne, nord-américaine, irlandaise, etc. Chez nous de même; on n'écrit pas de la même manière à Dakar, à Bruxelles, à Beyrouth, à Alger, à Toulouse, à Québec et à Fort-de-France. Nous avons nous aussi notre littérature antillaise, notre littérature nord-américaine... La diversité des voix est notre première richesse. Ce qu'il s'agit d'abolir, ce sont les oppositions stériles et discriminatoires: littérature du Nord contre littérature du Sud; littérature des Blancs contre celle des Noirs; littérature de la métropole contre celle des périphéries... Il ne faudrait tout de même pas que la langue française devienne, pour ceux qui l'ont choisie, un autre lieu d'exil!

Cela étant dit, mon propos n'est pas de défendre une quelconque "confrérie" des écrivains migrants. Eux se nourrissent de l'adversité autant que de l'hospitalité, de la souffrance plus que de la joie, du confinement mieux encore que de la liberté – de tout cela est faite la littérature, depuis toujours.

Pour eux, je ne me fais pas de soucis. Pour la France, je m'en fais. Car ce dérapage sémantique est, à l'évidence, un symptôme. Si la notion de "lit-

térature francophone" a été pervertie, détournée de son rôle rassembleur pour devenir un outil de discrimination, si le mot qui devait signifier "nous tous" a fini par signifier "eux", "les étrangers", c'est – ne nous voilons pas la face! – parce que la société française d'aujourd'hui est en train de devenir une machine à exclure, une machine à fabriquer des étrangers en son propre sein.

Son carburant, la peur. Peur de l'Europe, soudain; – encore un "nous" qui s'est transformé insidieusement en "eux"! Peur des Anglo-Saxons. Peur de l'islam. Peur de l'Asie qui s'élançe. Peur de l'Afrique qui piétine. Peur des jeunes. Peur des banlieues. Peur de la violence, de la vache folle; de la grippe aviaire... Peur et honte de son passé, au point d'enterrer ses dossiers et de ne plus oser célébrer ses victoires. Ceux qui chérissent la France et qui se sont nourris de son Histoire, ceux qui y sont nés comme ceux qui l'ont choisie, ne peuvent que souffrir au spectacle d'une société tremblante et honteuse qui n'ose plus se regarder dans le miroir du temps.

Sans doute certaines peurs ne sont-elles pas injustifiées. Ce siècle a fort mal commencé, les forces de l'obscurantisme et de la régressions ont manifestement à l'obscurantisme et de la régression sont manifestement à l'œuvre, sur tous les continents; certains jours, elles paraissent même triomphantes. Mais n'est-ce pas là une raison supplémentaire pour que la France ne se trompe pas de combat? En entrant dans la logique des crispations identitaires, on perd sa propre raison d'être, on perd sa crédibilité morale et sa place parmi les nations...

Or le monde a besoin de la France. Quand elle soutient des causes justes, elle peut encore faire la différence; moi qui viens du Liban, je puis en témoigner. Mais le monde n'a pas besoin de n'importe quelle France. Il n'a que faire d'une France frileuse et déboussolée qui veut se protéger des fantomatiques "plombiers polonais" voleurs d'emplois, et se démarquer à tout prix de ces poètes étranges qui viennent de si loin pour lui voler sa langue.

LA FRANCOPHONIE est une chance

Une réponse de l'écrivain libanais Alexandre Najjar au texte d'Amin Maalouf, "Contre la littérature francophone" paru dans "Le monde des livres"

J'AI LU AVEC INTÉRÊT l'article publié par Amin Maalouf dans les colonnes du "Monde des livres" (du 24 mars), où il considère que la notion d'"écrivain francophone" ne repose sur aucun critère défini et conduit à une sorte de ghetto en créant une discrimination inacceptable entre littérature française et littérature écrite par les étrangers en français. Cet article soulève les questions pertinentes (l'absence de critères précis, les réticences de certains à considérer les auteurs français eux-mêmes comme "francophones" ou leur refus d'inclure les écrivains francophones dans les traités de littérature française..) et exprime bien le malaise qu'éprouvent les écrivains étrangers installés en France et naturalisés français dans la mesure où leur intégration demeure incomplète à leurs yeux tant qu'ils sont qualifiés de "francophones".

■ Poussé à l'extrême

Mais il n'est pas à l'abri de la critique: poussé à l'extrême, le raisonnement d'Amin Maalouf conduirait à abolir tous les particularismes et à faire abstraction de la langue et de la nationalité pour aboutir à une sorte d'écrivain sans passeport. Pour séduisante qu'elle soit, cette vision est utopique et va à l'encontre des efforts entrepris pour protéger la diversité culturelle (que Maalouf lui-même considère justement comme "notre première richesse") et s'opposer aux dangers connus de la mondialisation. En outre, la thèse de l'auteur du *Rocher de Tanios* reflète mal la réalité telle que nous l'éprouvons, nous autres, écrivains "francophones" ou "d'expression française" établis hors de France.

Dire d'un écrivain libanais, québécois, tunisien ou sénégalais qu'il est "francophone" n'est pas réducteur, bien au contraire: ce statut lui confère une certaine universalité en le plaçant, d'emblée, au sein d'un ensemble qui compte aujourd'hui une cinquantaine de pays francophones et lui permet de s'adresser à deux publics: "celui, immédiat, qui partage son univers référentiel, et un autre, plus éloigné, à qui il doit rendre sa culture intelligible", selon la formule de Lise Gauvin.

La francophonie apparaît plutôt comme une chance tant pour les écrivains étrangers que pour les Français eux-mêmes. Les premiers s'intègrent, du fait même de leur adoption de la langue française comme moyen d'expression et de communication, dans la vaste famille francophone et peuvent, à partir de cette tribune, mieux défendre leur identité culturelle et mieux transmettre les idées qui les préoccupent, sachant, du reste, que de nombreuses études relèvent des correspondances frappantes, aussi bien thématiques que stylistiques, entre les différents auteurs francophones; les seconds trouvent dans ces écrivains venus d'ailleurs de nouvelles sources d'inspiration, des formes inédites d'expression, des images et des mots savoureux... Au demeurant, le "clivage" dont parle Amin Maalouf, lui-même lauréat du plus prestigieux prix littéraire français, n'est pas patent: il

existe entre littérature francophone et littérature française une osmose permanente, une synergie féconde, un enrichissement mutuel.

Lors de son passage à Beyrouth en 1994, François Nourissier avait bien souligné cette idée: *“De 1973 à 1993, cinq écrivains francophones de la Suisse, du Canada, du Maroc, des Antilles et du Liban ont obtenu le prix Goncourt. Il est certain qu’il y a là une volonté très claire.. Cela est d’ailleurs bien accepté par les auteurs français et par le public. La littérature francophone peut être bénéfique à la langue française à deux niveaux. D’abord, au niveau de la langue. Le français est une langue assez fixe (...). De nouvelles façons d’écrire, des mots nouveaux empruntés à un autre langage peuvent l’enrichir (...). D’autre part, du point de vue de la richesse d’inspiration, la littérature francophone peut beaucoup nous apporter. Une des faiblesses du roman français contemporain, c’est quand même une certaine répugnance à traiter les grands problèmes: on fait de l’intimisme, on fait du laboratoire, on fait de la littérature de recherche très cérébrale. Il n’y a plus d’équivalent aujourd’hui au travail de Zola, Flaubert ou Balzac; il n’y a plus sur les grands problèmes de la société française, une sorte de compte-rendu romanesque de grande qualité. C’est une inspiration que nous avons perdue. Or, il y a un souffle différent qui passe avec des écrivains qu’on va chercher un peu plus loin...”* Pourquoi, dès lors, remettre en question l’idée de littérature “francophone”, pourquoi semer le doute dans les esprits?

L’indifférence affichée quelquefois à l’égard des littératures francophones n’est pas signe d’hostilité, mais de méconnaissance. Nous n’avons jamais éprouvé en France cette prétendue ségrégation vis-à-vis des auteurs francophones; nous n’avons jamais perçu chez les Français la volonté de nous “exclure” sous prétexte que nous sommes “francophones”. A l’heure où s’achève le Salon du livre de Paris, qui a réuni des dizaines d’auteurs ayant le français en partage, affirmer que la francophonie est un *“outil de discrimination”* est profondément injuste: elle est, et restera, un formidable espace d’échange, de fraternité et de dialogue.

Ces considérations faites, force est de constater que le véritable enjeu, aujourd’hui, est moins le statut des écrivains francophones que l’avenir de leur langue d’adoption, menacée, de moins en moins présente à l’étranger, marginalisée dans les domaines des nouvelles technologies de la communication et de la recherche scientifique. Comment organiser “le combat pour le français”? Par quels moyens les instances de la francophonie entendent-elles consolider la place du français dans le monde? Comment faire face à l’hégémonie d’une langue unique et aux dangers réels d’une pensée unique? Il est heureux que des auteurs comme Claude Hagège ou Dominique Wolton se mobilisent, dans des ouvrages récents, pour réveiller les consciences et inciter le pouvoir politique à mieux défendre le français. Dans ce combat, les écrivains francophones seront assurément en première ligne. Car défendre la langue française, c’est, avant tout, se battre pour une certaine idée de la liberté.

Alexandre Najjar
Vendredi 24 février 2006

Au pays du Cèdre, roman rime encore avec français

La crise qui touche le livre au Liban épargne les romans en langue française. Et, parmi les lecteurs, les jeunes occupent une place de choix.

Lorsqu'en 1874 Michel Misk publiait son recueil de poèmes écrit en français, se doutait-il que son aventure personnelle allait devenir la pierre angulaire d'une histoire sans éclipse, la tradition, depuis bien affirmée, des lettres libanaises d'expression française? Plus d'un siècle plus tard, l'évolution de la littérature libanaise (roman, nouvelle, poésie et théâtre) de langue non arabe ne dément toujours pas l'écrasante domination du français par rapport à l'anglais, avec, bien entendu, l'exception de Gibran Khalil Gibran. "*L'arabe, a-t-on coutume de répéter au Liban, est la langue du cœur, le français celle du salon, l'anglais étant réservé aux affaires*". La véracité de cette assertion sur les fonctions des trois langues les plus parlées au Liban est aujourd'hui sujette à caution. Des ouvrages, parus ces dernières années, dressent un état des lieux du français dans ce pays et concluent à un brassage culturel et linguistique du français avec l'arabe, métissage propre à la francophonie libanaise. Longtemps apanage de la communauté chrétienne, le français gagne du terrain dans les milieux musulmans (notamment chiites), réputés anglophiles. Le développement du réseau scolaire qui explique l'extension de la pratique du français profite aux classes sociales moyennes, toutes communautés confondues.

L'idée selon laquelle des valeurs culturelles sont attachées au français est toujours bien ancrée. Même si la majorité des francophones interrogés semblent intégrer l'anglais dans un rapport de complémentarité avec le français, et non plus de concurrence, ils persistent à le cantonner dans des

fonctions définies liées à la communication professionnelle surtout avec l'étranger. Lui est concédé le statut de langue de l'avenir, mais pas celui de véhicule de culture. Au pays du Cèdre, roman rime encore avec français. Néanmoins, l'adage selon lequel il n'est de littérature arabe que la poésie est en train de s'effriter devant l'audience accrue dont bénéficient, ces dernières années, des romanciers libanais écrivant en arabe. Ce qui laisse augurer de jours heureux pour cette littérature.

Passer d'idées et de culture, le français affirme sa "mission" dès les premières publications qui remontent au XIX^e et qui jalonnent cette littérature généralement qualifiée de "*patriotique*" à cause de ses accents militants. C'est l'époque où des publicistes libanais insurgés contre la domination ottomane s'exilent périodiquement à Paris et exercent leurs talents dans le domaine de la poésie et du théâtre. Une pièce phare, *Antar*, de Chucri Ghanem, jouée à l'Odéon en 1910, est l'un des joyaux de cette création demeurée bien enchâssée dans les cadres traditionnels, indifférente aux courants modernes qui révolutionnent le paysage culturel français.

Avec le mandat français sur le Liban [1920], le français prend des ailes. Le "*cénacle libanais*" fait figure de véritable bastion de la francophonie. Le "*libanisme phénicien*" trouvera de ferventes expressions en littérature sous la plume de Charles Corm, Elie Tyane, Hector Klat et surtout Michel Chiha. Autant produits que fondateurs d'une idéologie, ses hérauts marqueront profondément leur

génération. L'exaltation du "cèdre et des lys", l'amour des "mots français", la revendication de l'héritage phénicien constituent la plate-forme commune à ce courant fidèle à ses classiques. Il faudra attendre l'entreprise majeure de Georges Schehadé (fin des années 1930) pour initier la littérature libanaise francophone à la modernité. Son génie qui vibre au diapason de la création française contemporaine marquera à jamais la littérature libanaise d'expression française. Il ne tardera pas à être rallié par Andrée Chédid, Salah Stétié, Fouad Naffah, Ethel Adnan, Nadia Tuéni, Vénus Khoury..., qui mèneront sur les chemins de la reconnaissance internationale des œuvres (essentiellement poétiques) riches en couleurs. Loin d'être une langue "apprise", le français, pour nombre de ces hommes et femmes de lettres, est le résultat d'une immersion précoce dans un milieu francophone. A l'instar de la politique, la littérature au Liban est quelquefois affaire de famille, avec des résultats plus heureux pour cette dernière. D'autres, parfaitement bilingues de surcroît, adopteront le français par choix. Salah Stétié se définit comme un "*produit soyeux*" de l'université Saint-Joseph de Beyrouth (faisant allusion au commerce de soie entre la France et le Liban, qui a amené dans ses sillons la création de cette université). Serait-ce que le français revêtirait à leurs yeux tant d'importance qu'il est vécu comme langue vernaculaire plus apte à dire l'intime – lequel se décline d'ailleurs plus volontiers en poèmes?

Ce sont les années d'après 1975 qui assisteront à l'arrivée en force du roman. Si le nom d'Amin Maalouf n'est plus à présenter, des talents jusque-là injustement méconnus commencent à percer. Une production abondante voit le jour, littérature novatrice qui porte souvent les stigmates de la déchirure. Panachage de genres, enrichi par le contact direct des auteurs avec une multitude de cultures de par leur dissémination sur toute la terre. Notons toutefois un engouement croissant pour le thème de la saga familiale sur fond de roman historique avec comme personnage principal "la maison".

Signe de courage et de santé, cette floraison littéraire – riche d'environ 3 000 titres, sans compter les traductions de l'arabe de plus en plus nombreuses – ne profite pas pleinement à l'industrie du livre au Liban. Certains de ses plus beaux fleurons vivant à l'étranger, les ouvrages les plus vendus ne sont par conséquent ni édités ni imprimés dans leur pays d'origine. Que Beyrouth réussisse à s'accrocher à sa place dominante dans le marché du livre, surtout dans le secteur de l'imprimerie, ne doit pas faire oublier la crise qui frappe de plein fouet l'édition du livre arabe et qui n'épargne pas le secteur français. S'il faut noter une désaffection générale pour la lecture en arabe, une frange du lectorat libanais reste friande de romans en langue française, jugés plus conformes à ses intérêts et ses goûts littéraires. Dans cette tranche, les jeunes occupent une place de choix. Il n'est pas rare de relever chez eux un malaise vis-à-vis de l'arabe écrit – il provient sans doute de la situation de diglossie dans laquelle est impliqué l'arabe écrit avec la langue parlée: une impression d'extranéité linguistique colle à l'arabe littéraire.

A qui s'inquiéterait de l'effet dévastateur des nouvelles techniques, comme Internet, sur le marché du livre, des investigations récentes fournissent des réponses reconfortantes. Le livre n'est pas supplanté, la lecture en français n'a pas régressé, les plus optimistes parlent de simple changement dans les habitudes du lecteur libanais. Le livre continue de résister.

Attaché à la langue française, à sa littérature, le Liban le demeurera. Ce système de signes qui composent une langue, si magique soit-il en lui-même, est bien plus que cela. Il est passerelle entre deux mondes, ouverture. Siège des premières universités dans le monde arabe, rendez-vous de la première foire du livre, longtemps capitale du livre arabe, quelle ville autre que Beyrouth et mieux placée pour cet échange?

Maha Baaklini-Laurens
Docteur en philosophie