

Une éducation centrée sur l'apprenant

Il est désormais admis qu'il faut concevoir un enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant. Toutes nos perspectives de travail se trouvent révisées en conséquence. Si l'on considère la question de l'évaluation, qui est une préoccupation constante des enseignants, il est évident que le système des notes est loin de donner des réponses exhaustives et adaptées concernant les compétences et les acquis des apprenants, comme le révèle une étude que nous publions à ce propos. Bien qu'elle se présente encore aujourd'hui comme un des moyens les plus pratiques pour évaluer les niveaux d'apprentissage, la réflexion sur la notation chiffrée est toujours de mise. D'autres centres d'intérêt retiennent également notre attention. "L'oral au préscolaire" propose une méthodologie utile et novatrice aux enseignants. Une réflexion sur les bibliothèques-centres de documentation nous permet de fixer à ces lieux une place de choix au cœur des projets pédagogiques. Sur un autre plan, il est utile de rappeler que les nouvelles technologies et l'ordinateur en particulier ont déjà fait leur entrée dans les écoles. Au service de la communication, l'ordinateur peut remplir des fonctions très variées. Parallèlement, aux avancées scientifiques, la démarche humaniste progresse sans discontinuité. Que penser des grands phénomènes de société? La peine de mort n'est pas simplement un thème sur lequel réfléchissent les élèves à l'occasion de son étude en classe de Terminale. Il exige d'être abordé d'une manière globale et approfondie. Tel est l'objectif du dossier qui lui est consacré. Le travail des élèves du lycée officiel de Hasbaya sur le thème du fantastique est intéressant à plus d'un titre. Il trouve la place qui lui revient dans nos colonnes. Nous abordons également le thème de la violence. Comment éloigner son spectre du monde des jeunes? La télévision et les jeux vidéo ont-ils un rôle à jouer dans l'extension de ce phénomène? Ainsi donc, le jeune apprenant se trouve, aujourd'hui, à l'intersection d'un nombre impressionnant de sollicitations.

Comment l'aider à gérer les obstacles qui jalonnent son parcours tout en favorisant son épanouissement et son équilibre?

Il est urgent pour chacun de nous de réaliser que la mission de l'enseignant n'est pas simplement de véhiculer le savoir, mais d'être un éducateur conscient de ses responsabilités et confiant dans les ressources des jeunes.

Najwa Aoun Anhoury

Que valent les notes?



Beaucoup d'enseignants ont des notions de docimologie (science des notes) et sont donc avertis que, dans toutes les matières, la variation est considérable pour une même copie d'un professeur à l'autre. Et même selon le moment par un même professeur: si l'on a 200 copies à corriger, il faut du métier pour maintenir de bout en bout le même barème réel. Beaucoup, également, font clairement la distinction entre les trois types classiques d'évaluation: formative (on note par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé), sommative (on note en fonction d'une norme) et certificative (pour délivrer un titre). Mais beaucoup d'autres n'ont aucun rudiment sur les différentes formes d'évaluation. Ou alors, ils les considèrent bien à tort, comme "fumeuses". D'où un réel problème lors des examens, où l'on est censé maîtriser collectivement une démarche certificative, supposant une égalité de traitement.

Remise en question de la note chiffrée

Aujourd'hui, de nombreux travaux de recherche contestent la pertinence de la note chiffrée. Dans un ouvrage sur la Sociologie de l'évaluation scolaire, Pierre Merle, les retrace. Dès 1936, la commission française de l'enquête Carnegie pointe l'extrême difficulté d'une correction objective sur le baccalauréat. "Henri Laugier et Dagmare Weinberg en avaient conclu que pour obtenir la "note vraie", il fallait recourir à la moyenne de 13 corrections en mathématiques, 78 en composition française, 127 en philosophie..." souligne Pierre Merle. En 1965, Jean-Jacques Boniol relève, lui, les effets de l'ordre de la correction des copies: celles placées dans le premier tiers sont en moyenne notées de façon plus indulgente. De surcroît, une copie est sur-évaluée quand elle arrive après une copie faible, et sous-évaluée lorsqu'elle se place après une copie forte. D'autres travaux mettent aussi en évidence l'influence du niveau et du statut scolaire. Ils montrent que le correcteur est influencé par les évaluations antérieures et par l'établissement d'origine de l'élève. Des chercheurs repèrent aussi l'impact de l'apparence physique et du sexe. Les copies associées à des photographies d'élèves au visage agréable font l'objet d'une notation plus favorable. Et des enseignants de sciences physiques corrigeant des devoirs attribués fictivement à des garçons ou à des filles donnent de meilleures notes aux garçons (Spear, 1989). Plus récemment, en 1993, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat ont observé que les notations les plus indulgentes sont attribuées aux élèves ayant les résultats scolaires les plus faibles. Et la clémence paraît plus fréquente dans les collèges accueillant un public plus souvent d'origine populaire. Les deux chercheurs ont aussi relevé qu'à compétences scolaires identiques les filles obtiennent en moyenne des notes supérieures à celle des garçons. Les redoublants ou les élèves en retard, eux, sont

notés plus sévèrement. Autre constat, pour le moins troublant: les enfants de cadres supérieurs décrochent un demi-point de plus que les autres élèves, à compétences scolaires égales.

■ Un recours éphémère aux lettres

Tout comme le redoublement, les notes chiffrées se voient donc fortement contestées par la recherche. Certains préconisent de remplacer les notes chiffrées par des appréciations globales, du “très satisfaisant” au “très insuffisant”. Et, “si on le juge bon” on peut leur faire correspondre des lettres (de A à E) ou des chiffres (de 1 à 5). “Il est bon de prendre conscience de la relativité de la note, par suite d’écarter les procédés dont la précision apparente est trompeuse. La notation chiffrée de 0 à 20 peut être abandonnée sans regret.”

Ces genres de tentatives n’ont pas tenu la route. Les notes sur 20 sont à nouveau prônées, du moins lors des années scolaires qui comportent un examen (Brevet, Terminale) Néanmoins, l’usage des lettres se diffuse, surtout à l’école primaire où l’échelle de notation est déjà réduite. Certains enseignants utilisent les chiffres pour une évaluation globale, et les lettres pour distinguer chaque compétence (par exemple pour une rédaction, l’expression, l’orthographe, etc...). Aujourd’hui, les lettres persistent à l’école primaire, mais ont disparu dans le secondaire. “Petit à petit, elles étaient devenues de faux chiffres avec de A++, A+ etc,” L’échelle de notation classique s’était recomposée.

À l’heure actuelle, la différence entre le premier et le second degré perdure. Depuis la loi d’orientation de 1989 et l’organisation de l’enseignement en cycles, l’éducation nationale insiste sur la prise en compte des besoins et des acquis des enfants. Dans cet esprit, le livret scolaire de l’école primaire doit se rapporter à des niveaux d’acquisition des compétences, plutôt qu’à des jugements. S’il se veut incitatif, le cadre préserve néanmoins la liberté pédagogique de l’enseignant. L’évaluation formative est recommandée, mais elle n’est pas conduite partout. Absentes en maternelle, les notes chiffrées sont parfois utilisées à l’école élémentaire, mêlée à d’autres symboles (lettres, couleurs, scores). Elles sont souvent employées pour les matières principales, tandis que les lettres le sont pour des compétences transversales, par exemple la capacité à être autonome, ou pour les disciplines considérées comme secondaires.

Ces dernières années, on remarque un regain de la note chiffrée. Lentement, elle revient. Les enseignants gardent la religion de la moyenne. Et la demande sociale des parents sur ce sujet est forte. Tradition vivace, la note n’est pourtant pas à l’abri d’une nouvelle remise en question. Car au regard des évaluations internationales des performances des élèves, son assise paraît bien fragile: en tête des classements, le système scolaire finlandais ne délivre pas de notes avant l’âge de 12 ans.

D’après Le monde de l’éducation
N° 344

L'oral au Préscolaire

Le stage "l'oral au Préscolaire", organisé par le CCF, a été suivi par les conseillères pédagogiques du préscolaire, du 6 au 9 novembre / 2006. L'intervention de Mme Corinne Noël, nous a permis d'être à jour, d'avoir de nouvelles réflexions et acquisitions sur ce sujet, ainsi que la possibilité de faire part des apports de cet exposé aux enseignantes de nos établissements. Je me limiterai à un bref aperçu en présentant les points forts de ce stage:

- a) Définition de "l'oral au préscolaire"
- b) Quelques moments de langage avec les tout-petits.
- c) Le langage au cœur des apprentissages. (les compétences).
- d) Activités et jeux phoniques.

■ a) Définition:

Varié les supports afin de proposer des situations riches et motivantes de leur milieu connu. Partir des cinq sens, vivre les choses, les stimuler, les enfants penseront puis ils parleront.

■ b) Quelques moments de langage avec les tout-petits

1) **Les moments de langage** sont de tous les instants dans une journée d'école et pas seulement dans des moments de classe. La jardinière, dès l'accueil, tente d'entrer en communication avec chaque enfant. Elle écoute, s'adresse à chaque enfant, répond aux questions, en pose, interpelle, montre, répète, renvoie, reformule, fait remarquer. C'est dans les interactions maître-élève que le langage de l'enfant se construit. Toutes les occasions sont bonnes et variées. Les moments les plus riches sont au début, ceux des relations d'échanges libres en toute confiance. Il s'agit d'accepter la parole de l'enfant, de la décoder parfois, d'entrer dans sa logique pour exprimer ses intentions. Dans la vie quotidienne de l'enfant, de la classe, des si-

tuations vont permettre aux enfants de communiquer... Donc le langage est complètement transversal.

2) **Le plaisir en priorité.** Il faut faire du langage un objet de plaisir, de jeu, de curiosité et d'expression. Les comptines et les jeux de doigts, les histoires, les conversations autour d'un objet personnel dans lequel l'enfant se reconnaît:

Autant de bonheur partagé.

Pour améliorer les pratiques individualisées et les interactions du langage à la maternelle, il est souhaitable de:

- Former de petits groupes conversationnels.
- Augmenter le temps de parole de chaque enfant.
- Diversifier les thèmes de conversation et travailler le vocabulaire en situation du contexte.
- Entraîner aux différents domaines du langage: prononciation, lexicale, syntaxe, conversation.
- Rester proche des situations réelles.
- Utiliser la langue comme outil d'apprentissage tout en faisant évoluer les activités au cours des différents moments de l'année.

■ c) Le langage au cœur des apprentissages

Les compétences qui doivent être acquises en fin d'école maternelle:

1) **Compétences de communication.**

être capable de:

- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité.

- Prendre l’initiative d’un échange et le conduire au-delà de la première réponse.
- Participer à un échange collectif en acceptant d’écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l’échange.

2) Compétences concernant le langage d’accompagnement de l’action. (langage en situation)

- être capable de:
- Comprendre les consignes ordinaires de la classe.
 - Dire ce que l’on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...)

- Prêter sa voix à une marionnette.

3) Compétences concernant le langage d’évocation.

- être capable de:
- Rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...)
 - Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l’histoire.
 - Identifier les personnages d’une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner.
 - Raconter un conte déjà connu en s’appuyant sur la succession des illustrations.
 - Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture.
 - Dire ou chanter, chaque année, au moins une dizaine de comptines, de jeux de doigts, de chansons et de poésies.

■ d) Activités et Jeux phoniques

Activités	Compétences phonologiques
Les rituels	Prononcer correctement son prénom et celui des autres.
Les coins jeux	Imiter des bruits et des sons
Les histoires	Répéter des ritournelles (refrain).
Les livres, les images, les albums	Inventer des bruits.
Les comptines	– Dire des onomatopées Ex: Cocorico – Dire des logatomes. Comme repimolatu (nom - mot).
Les marionnettes	– Répéter des onomatopées avec la marionnette. – Prononcer correctement.
Les jeux avec les instruments	– Repérer des sons, les imiter.
Les chansons	– Reproduire des sons, moduler sa voix et varier l’intensité des chants.
Les activités motrices	– Produire des onomatopées qui accompagnent les déplacements.
Le moment sieste	– Moduler sa voix, chuchoter.

La progression autour des jeux phoniques

Plusieurs activités peuvent être poursuivies tout au long de la scolarité maternelle, seul leur degré de difficulté et de complexité varient d’une année à l’autre.

Petite Section:

- ▶ Travail effectué à partir des comptines et des chansons.
 - Dire et lire les comptines aux enfants, les chanter et les faire répéter.
 - Faire varier le rythme (plus vite, plus lentement)
 - Dire les comptines en scandant les syllabes ou en frappant dans les mains.
 - Remplacer une syllabe par un bruit (claquement de langue ou de mains).
 - Remplacer un mot de plusieurs syllabes par autant de “bruits”.
- ▶ Travail avec les instruments à percussion.
 - Reproduire un rythme.
 - Reproduire le même rythme en accélérant ou en ralentissant la pulsation.
 - Accompagner une comptine à l’aide des instruments.

► Travail sur les textes.

- Dans un texte, faire disparaître certains mots et les remplacer par des sons.
- Remplacer un mot par un autre.
- Faire retrouver le mot manquant ou remplacé.

Moyenne Section:

- Faire apprendre aux enfants des chansons et des comptines contenant un son particulier, dans un premier temps, des voyelles et des consonnes.

► Travail sur les syllabes.

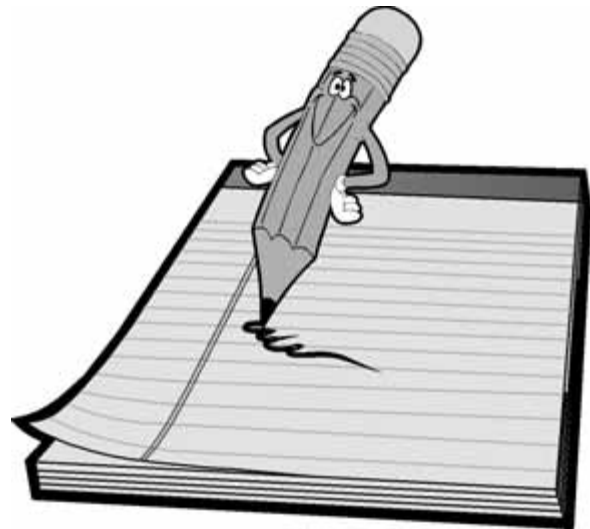
- Répétition de suites de syllabes associées non significatives.
- Repérage des syllabes en frappant dans les mains.
- Repérage de la longueur des mots à l'oral. (nombre de syllabes).
- Suppression d'une syllabe (celle de la fin, celle du début) en la remplaçant par un chaque-ment de doigts.
- Inversion des syllabes d'un mot formé de deux syllabes.
- Jeu de corbillon. (notion de rimes).

Grande Section:

Le même travail mis en place en moyenne section est poursuivi, mais les modalités organisationnelles évoluent.

Un important travail de discrimination auditive est entrepris.

- Chercher des mots commençant par la même syllabe.
- Chercher des mots qui riment (se terminant pas la même syllabe ou le même phonème).
- Rechercher des points communs entre des mots, rechercher les différences, rechercher l'intrus dans une liste des mots.



- Jeu de Marabout (suite de mots dont le suivant commence comme se termine le précédent).
- Construction de comptines par imitation (repérage du rythme et des rimes).
- Dans une chanson, remplacer tous les phonèmes voyelles par le même phonème. (buvons un coup, ma serpette est perdue. (bavas a ca, ma sarpatte a parda).
- Envisager des situations de sensibilisation aux variabilités phonémiques. (par ex, montrer les dessins d'une bouche et d'une mouche et demander d'entourer la mouche, – D'une boule et d'une poule et demander d'entourer la poule....)

Enfin, on peut conclure que l'oral au préscolaire est fondé sur: les activités, l'observation, la variété et la richesse du matériel (effectifs de l'environnement de l'enfant), les échanges verbaux, les jeux phoniques, le bon sens et l'amour; En développant chez l'enfant toutes les puissances afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleurs chances de réussir à l'école et dans la vie

*Madeleine Aoun,
Conseillère pédagogique au Préscolaire*

Ordinateur et Communication



Que se passe-t-il du point de vue de la communication, quand on introduit les ordinateurs en classe de langue?

On trouve maintenant sur le marché des didacticiels utilisables en classe de langue et fonctionnant selon d'autres mécanismes que le modèle behavioriste dépassé "stimulus-réponse-correction", où c'est plus le dispositif qui compte que le logiciel utilisé. Dispositif qui sera efficace s'il respecte un certain nombre de règles de la communication, comme le dit bien le sociologue Pierre Lévy⁽¹⁾: "Il faut déplacer l'accent de l'objet (l'ordinateur, le logiciel, tel ou tel module technique) vers le projet (l'environnement cognitif, le réseau de relations humaines à instituer)".

Quelles interactions en classe de langue?

Etant donné deux sujets A et B, on qualifiera d'interactif tout ce qui, dans leur discours, modifie (ou est modifié par) le discours de l'autre. Pas d'interactivité, donc, si on a affaire à deux monologues contigus. Peu d'interactivité dans la pédagogie de la question/réponse, puisqu'un des deux interlocuteurs (l'enseignant) attend déjà une réponse bien précise et que celle-ci ne va donc rien modifier chez lui.

L'ordinateur est dit interactif parce que, dans une certaine mesure, les actions de l'utilisateur modifient le déroulement du programme, de même que le déroulement du programme influe sur les actions successives de l'utilisateur, ce qui constitue bien une différence par rapport au visionnement d'une cassette vidéo. L'absence d'interactivité d'un logiciel éducatif peut notamment provenir de son aspect "tourne-page", simple mise sur écran d'un livre (une lecture linéaire est plus confortable sur papier), ou encore de la pédagogie dépassée sur laquelle il se fonde.

Si on examine maintenant les interactions dans la classe de langue traditionnelle, on est bien obligé de constater que c'est le professeur qui trop souvent accapare encore plus de la moitié du temps de parole et que toutes les interactions ont un passage obligé par sa personne.

■ Proposer des activités plus autonomisantes

Si l'on veut sortir de cette situation décrite de façon un peu caricaturale, mais dans laquelle les interactions sont peu nombreuses et surtout peu variées, on n'a qu'une seule solution: faire travailler les élèves par petits groupes, ce que font certains enseignants en proposant des activités plus autonomisantes pour les élèves. En voici quelques exemples, tous réalisables avec ou sans ordinateur:

- *travailler la compréhension globale à partir d'une cassette audio ou vidéo.* Faire remplir aux élèves une grille d'écoute. Les inciter à poser des questions à l'enseignant ou à leurs camarades;
- *chercher des informations dans un ou plusieurs documents* comportant de l'écrit et des images:

(1) Lévy Pierre, Les Technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à 1ère informatique, Editions La Découverte, Paris.

si l'information recherchée est véritablement intéressante pour les élèves, la situation est alors authentiquement communicative;

- *pratiquer des jeux sur le langage, des exercices* (au sens gymnique du mot) d'écriture créative. Rappelons-nous ce que disaient Caré et Debyser dès 1978⁽²⁾:
- *pratiquer jeux de rôles et simulations* préparées en petit groupe. Nous verrons plus tard que l'ordinateur multimédia peut fournir un support à ces simulations.
- *écrire à un destinataire réel ou simulé*. On notera au passage la réhabilitation de l'écrit en classe de langue, mais d'un écrit différent de celui qui était pratiqué avant l'avènement des méthodes audiovisuelles, d'un écrit plus authentique, plus communicatif, plus interactif. C'est que l'écrit présente, d'un point de vue cognitif, deux énormes avantages: la possibilité de dépasser les limites de la mémoire à court terme et le recul qu'il permet par rapport à la langue.

Ce qui caractérise toutes ces activités, ces situations, c'est que le professeur n'est plus l'émetteur ni, en général, le seul destinataire. C'est-aussi que le référent n'est pas seulement la langue en soi, que le discours n'est donc plus seulement métalinguistique.

Mais il reste toujours deux problèmes fondamentaux quand on divise la classe en ateliers, ce qui est pourtant le seul moyen de rendre le maximum d'élèves actifs: tout d'abord, il faut reconnaître que l'activité des groupes dépend naturellement du bon vouloir, c'est-à-dire de la motivation, de ses membres. Il y a là toujours une sorte de parti sur l'engagement des apprenants. L'autre problème est que le professeur ne pouvant pas être présent dans chaque groupe, il n'est pas naturel pour les élèves de s'exprimer, de communiquer dans la langue étrangère. Alors travailler sur une tâche en L2 tout en communiquant en L1? Pourquoi pas... surtout s'il s'agit de langue écrite.

On va voir que, dans certaines conditions, l'ordinateur peut encourager le travail en petits

groupes, à un point tel que, peut-être, à certains moments, les élèves en oublieront leur langue maternelle. Mais là n'est sans doute pas le plus important. L'essentiel est que les élèves soient activement occupés à résoudre des problèmes dans la langue cible, et s'il y a un point sur lequel tous ceux qui ont utilisé l'ordinateur sont d'accord, c'est que celui-ci entraîne toujours une plus grande activité, une plus grande motivation de la part des apprenants.

Ordinateur et communication

L'ordinateur en classe peut remplir des fonctions de communication très variées. Son interactivité, déjà mentionnée, peut être mise au service d'activités très diverses. Mais notons d'emblée que seul un petit nombre de ces activités permettent de se passer de la présence d'un enseignant, et que ce ne sont pas forcément les plus intéressantes pédagogiquement.

■ L'ordinateur tuteur

La fonction la plus couramment utilisée en langues étrangères, la plus connue, c'est l'ordinateur comme tuteur ou comme "exerciseur". C'était au départ l'idée des "machines à enseigner", à l'époque où l'on pensait que le facteur le plus prégnant de l'acquisition était l'imprégnation. C'est encore le domaine dans lequel on publie le plus grand nombre de logiciels, car le seul qui soit économiquement rentable, puisqu'il permet en principe de se passer du professeur. Mais l'ordinateur n'est alors utilisé que comme canal, et il transmet ce que le professeur-auteur a mis dans le didacticiel. Même au niveau de l'analyse de réponse, la machine ne peut donner un jugement correct que si l'erreur a été prévue par le concepteur (et Dieu sait si les élèves, dans ce domaine, disposent d'une fantaisie illimitée!). Par rapport à la classe classique, on y gagne en quantité d'interactions, puisque tous les élèves sont actifs sur leur ordinateur, mais on y perd (beaucoup) en qualité, en flexibilité parce que le professeur a dû formaliser considérablement les connaissances.

2) Caré Jean-Marc, Debyser Francis, *Jeu, langage et créativité*, Larousse/Hachette, Paris.

■ Le traitement de texte, l'enregistrement de la voix

Quand on tape un texte à l'aide de l'ordinateur, la chose est un peu plus complexe à analyser: l'ordinateur est un peu comme un miroir, miroir du travail que je suis en train d'accomplir, de mes processus mentaux. L'écrit acquiert alors une mobilité, une virtualité qu'il n'a pas sur la feuille de papier. On peut également mieux le partager avec les pairs, l'écran constituant un point de focalisation pour les regards, un lieu de l'élaboration collective du texte en train de s'écrire.

Ce rôle de miroir est également présent quand on utilise un logiciel qui permet d'enregistrer sa voix, de la réécouter à volonté, de la comparer avec celle d'un locuteur natif.

Mais avec le traitement de texte, l'ordinateur a aussi un rôle de canal: le texte élaboré est destiné à être imprimé (à distance, éventuellement) ou envoyé par la poste électronique afin d'être lu par d'autres. La socialisation des écrits, si importante pour donner un sens (communicatif) à l'activité, est bien plus immédiate, bien plus facile.

■ Télématique et réseaux

L'ordinateur sert également de machine à communiquer dans le cas de la télématique et des réseaux. On peut alors envisager des écritures à plusieurs mains, les distances sont abolies, l'écriture délocalisée. On peut aussi avoir accès aux plus grandes banques de données.

■ Bases de données (multimédia)

L'ordinateur peut encore contenir d'importantes bases de données, aujourd'hui multimédia. Il se transforme alors en émetteur, en fournisseur d'informations ordonnées, mais non figées, dans la mesure où c'est l'utilisateur qui détermine, par ses propres critères, les informations qui vont apparaître à l'écran.

■ Simulations

Mais le domaine où, selon moi, l'ordinateur apporte la plus grande nouveauté, la plus grande spé-

cificité, c'est celui de la *simulation*. Simuler, cela signifie reproduire symboliquement un système réel complexe, en évaluant à tout moment les interdépendances entre les éléments de ce système.

Simulations partant de la réalité

Les exemples les plus connus sont les simulateurs de vol et les jeux d'entreprise. Cela semble avoir peu de rapport avec la langue. Mais ne pourrait-on pas, en classe de langue, utiliser certains logiciels d'initiation à l'économie, qui simulent le résultat des achats, des ventes, des investissements que décide l'utilisateur? Ne se placerait-on pas là, surtout dans les sections commerciales des lycées techniques, dans une perspective interdisciplinaire? C'est le cas d'un logiciel utilisé en France, *Le Roi des pommes*, du CNDP⁽³⁾, dans lequel l'élève est amené à s'identifier avec le propriétaire d'un petit commerce de fruits et légumes.

■ Simulations linguistiques

Celles-ci répondent à une logique plus complexe, la langue étant elle-même faite de symboles, mais elles sont spectaculaires, car leur résultat est la production par l'ordinateur de textes en bon français. Ce sont les apprenants qui doivent élaborer les éléments conduisant à cette génération automatique; il leur faut donc comprendre comment fonctionne la langue, ils doivent modéliser celle-ci. Supposons par exemple que je veuille faire composer des "cadavres exquis" à l'ordinateur: il faut que je détermine un certain nombre de structures de phrases simples (du type sujet + verbe + complément), puis que je mette du lexique dans les catégories définies. Si, en outre, je désire que les phrases produites aléatoirement soient correctes sur un plan morpho-syntaxique, je vais être obligé de prévoir les accords sujet-verbe, et distinguer les verbes transitifs et intransitifs: l'ordinateur, avec ses dons de classement, va me permettre de faire tout cela sans utiliser de termes grammaticaux; j'aurai des "petites boîtes" sur mon écran, j'y mettrai des groupes de mots, puis je combinerai les boîtes entre elles, et à la suite d'une série d'es-

3) Le Roi des pommes, logiciel MS-DOS, CNDP, 77568 Lieusaint Cedex.

sais/erreurs, je finirai par obtenir des phrases correctes, en nombre infini⁽⁴⁾. C'est effectivement dans les simulations que l'ordinateur a le rôle communicatif le plus riche:

- il reçoit des données et les classe (selon un modèle contenu dans le logiciel ou donné par les élèves); il est donc dans un premier temps récepteur;
- il est également miroir: on peut regarder à tout moment les données que l'on a mises;
- il devient ensuite tantôt émetteur, tantôt récepteur: émetteur au moment où l'on met en œuvre la simulation, c'est-à-dire où l'on fait fonctionner le modèle, produire de la langue; récepteur quand on modifie des données pour obtenir d'autres résultats.

Ce travail s'effectuant toujours par petits groupes, l'ordinateur sert aussi de canal entre les deux ou trois élèves qui sont devant l'écran, puis, plus tard, entre tous les élèves, quand les textes produits sont montrés aux autres ou imprimés. Ce qui est frappant dans ces séances, c'est la mobilité des apprenants, qui n'hésitent pas à aller regarder ce qui se passe sur l'écran du voisin, à comparer les productions.

Des activités communicatives pour la classe de langue

On peut retenir cinq types d'utilisation communicative de l'ordinateur en classe de langue dont on notera que les trois premiers ne nécessitent qu'un investissement financier minimal.

■ Utilisation du traitement de texte

Je commencerai par le traitement de texte, car celui-ci est présent dans tous les établissements disposant d'ordinateurs. Plusieurs expérimentations conduites en classe de langue étrangère montrent que le traitement de texte incite les élèves à discuter entre eux sur les solutions linguistiques à adopter pour rendre leur texte le meilleur possible. En cas de désaccord, ou de problème qu'ils n'arrivent pas à résoudre, ils font appel à l'enseignant.

En outre, ils peuvent avoir accès à toute une bibliothèque de textes déjà écrits, pouvant servir de modèle: il suffit que l'enseignant ait pensé à mettre ces textes sur la disquette ou le disque dur. Grâce au couper/coller, on peut prendre des morceaux de ces modèles et les intégrer dans le document à écrire.

Sur le traitement de texte également, on peut concevoir toute une gamme d'exercices, comme les remises en ordre de lignes, de phrases ou de paragraphes (ce qui oblige à s'interroger sur les phénomènes de connexion et de cohésion), les recherches de ponctuation, les textes lacunaires, etc. Toutes ces activités consistant à retrouver un texte original authentique présentent, au contraire des exercices structuraux, une dimension de type "résolution de problème" qui amènent l'apprenant à une réflexion linguistique.

■ Environnement d'écriture

Au-delà du traitement de texte, mais utilisant celui-ci, il y a tous les habits dont on peut le vêtir: les correcteurs orthographiques, les dictionnaires de synonymes, les analyseurs de fréquence, les banques de données textuelles. Des chercheurs italiens ont conçu un logiciel pédagogique, *Wordprof* qui, autour d'un traitement de texte, propose toute une série de modules destinés à aider l'élève lors des trois étapes de toute écriture, la planification, la mise en texte et la révision. Sa démarche est de type heuristique: les questions posées à l'élève ne sont jamais destinées à tester ses connaissances, mais à l'aider à construire son texte.

■ Simulations linguistiques

La phrase n'est pas la seule unité possible pour une production automatique: on peut également faire produire des paragraphes sémantiquement cohérents, comme le logiciel *Roman*, des dialogues, des petits textes pragmatiquement adaptés à une situation de communication (Pour écrire un mot⁽⁵⁾ ou même un conte, avec le logiciel du même nom.

(4) Plusieurs didacticiels permettent cette activité, notamment:

- Sharples M., Boxes, logiciel Apple (Hypercard 2), University of Sussex, Brighton, UK.
- Mangenot F., Ecritures Automatiques, logiciel MS-DOS, Jériko, 5, Boulevard Poissonnière, 75002 Paris.
(Degl'Innocenti R., Ferraris M., Il computer nell'ora d'italiano. Zanichelli, Bologna.

(5) Mangenot F., Pour écrire un mot, logiciel MS-DOS, CIEP, Sèvres.

Toutes ces pratiques sont à mi-chemin entre les manipulations linguistiques et l'écriture créative⁽⁶⁾. A aucun moment, l'ordinateur ne vérifie la correction ou la pertinence des textes produits: il se contente de mettre en œuvre le modèle élaboré par les apprenants.

■ Logiciels multimédia

Plus cher, mais les prix baissent chaque mois, est l'ordinateur multimédia, c'est-à-dire doté de la possibilité d'enregistrer et de reproduire le son. En combinant son et image, on peut présenter, comme le fait le logiciel LABO, des dialogues bien caractérisés dans leur situation de communication, puis proposer aux élèves toute une gamme d'exercices (utilisant également l'image) au cours desquels ils enregistreront leur voix et la compareront à celle du locuteur natif. Le texte est bien sûr également mis à contribution pour fournir, à la demande de l'étudiant, aide et explications sur les faits de langue.

Mieux encore, on peut faire réaliser les dialogues par les élèves eux-mêmes à partir d'images représentant des interlocuteurs: bien plus pratique que le magnétophone, et bien plus spectaculaire, puisque image et dialogue apparaissent en même temps, l'ordinateur sert là encore une fois de support à un travail de groupe. Encore une fois, il est tantôt canal, tantôt émetteur, tantôt récepteur.

■ Utilisation du CD-ROM

Les disques laser CD-ROM rendent l'ordinateur détenteur d'un savoir colossal et peuvent faire de lui une porte ouverte sur le monde: je pense au *Grand Robert de la langue Française* (9 volumes sur un petit disque de 10 cm) ou encore au *Monde au jour le jour*, recueil de quarante ans d'articles de ce journal accompagnés d'images et de documents sonores.

■ Et l'enseignant dans tout cela?

Il ne semble effectivement plus jouer le rôle central qui était le sien dans la classe traditionnelle. Mais trois rôles essentiels lui restent dévolus:

- C'est lui qui détermine la tâche à accomplir, qui donne la consigne initiale (puisque'on ne travaille pas avec des logiciels tutoriels);
- pendant la réalisation de la tâche, il aide les élèves quand ils le demandent (avec la possibilité de consacrer plus de temps à ceux qui ont des problèmes);
- c'est lui qui devra finalement évaluer les productions élèves/machine, car ni l'un ni l'autre n'ont une compétence suffisante dans la langue étrangère (surtout pas la machine, en tout cas). Le schéma de la classe aura donc été profondément modifié, les élèves étant tous actifs devant leur écran, occupés à résoudre des problèmes linguistiques, tandis que l'enseignant n'intervient qu'à la demande et a le temps de s'attarder un peu plus auprès des élèves les plus faibles. Non, les logiciels ne remplaceront pas les enseignants. Mais il existe d'autres voies, par lesquelles on peut modifier les schémas classiques de communication dans la classe de langue, sans que l'importance de l'enseignant en soit diminuée. L'avantage apporté par l'ordinateur est d'une part qu'il multiplie les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir, d'autre part qu'il permet facilement aux apprenants de tester, de manipuler et de diffuser leurs productions: il allie donc, d'une certaine manière, les avantages du papier, de l'imprimerie, du magnétophone et de la vidéo. Le professeur est amené à changer de rôle: il n'est plus le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs mais il devient un "conseiller et un organisateur" des apprentissages, comme l'explique Jean-Paul Narcy⁽⁷⁾, "on abandonne donc la perspective de la substitution de la machine à l'homme, pour comprendre leur imbrication complexe au sein de collectifs hétérogènes"⁽⁸⁾.

François Mangenot

Le Français dans le monde N°266

(6) Cf. Mangenot F., "Pratiques d'écriture créative "assistée"" par ordinateur, *Il computer nell'apprendimento e nell'auto-apprendimento linguistico*, Monduzzi Editore, Bologna.

(7) Narcy J.-P., *Apprendre une langue étrangère: didactique des langues, le cas de l'anglais*, Editions d'organisation, Paris.

(8) Op.cit. en 1.

Atelier d'écriture au Lycée Officiel de Hasbaya



Le thème du fantastique figure au programme de Français, en deuxième année secondaire - Série Humanités. Dirigés par leur professeur Madame Gladys ABOU NAKOUL RIZK, les élèves de cette classe, au Lycée officiel de HASBAYA, ont écrit des récits fantastiques, à leur façon et les ont rassemblés dans un petit livre illustré et fabriqué de leurs propres mains

Que nous le voulions ou non, les élèves expriment, souvent, leur malaise quand nous leur demandons de faire une production écrite. Pour eux, écrire une dizaine de lignes semble un acte douloureux, une difficulté quasi infranchissable. Et les productions, une fois corrigées au bic rouge, saignent... le résultat: une note décourageante, et un refus brutal et obstiné du rapport à l'écriture et même au français en général. Un constat, et on s'arrête là. Dans cette expérience qui suit, je ne prétends pas que je suis allée très loin, mais au moins, j'ai pu aider mes élèves à franchir la peur d'écrire et accepter d'apprendre le français avec plaisir.

Déroulement de l'activité d'écriture

Les textes proposés comme support dans le cadre du thème "Le Fantastique" et des extraits de "Horla" de Maupassant choisis par les élèves ainsi que quelques séquences du film de HITCHOCK "Les Oiseaux" sont devenus une force pour inciter les apprenants à imaginer des récits fantastiques.

Ecrivains à, vos papiers!"

■ 1ère Séance

Objectifs d'ensemble:

- 1- maîtriser la peur de produire un texte
- 2- partir de la lecture des textes, en tant que matériau de base, pour arriver à une production écrite.
- 3- développer l'imagination et la créativité
- 4- apprendre à écouter autrui

Objectifs spécifiques:

- 1- savoir employer les temps du récit
- 2- respecter la progression du récit
- 3- oraliser et comprendre un texte oralisé

Référence aux programmes:

Écrit: - imaginer un récit, la fin d'un récit

Oral: - mise en voix des textes

Cette séance est destinée à faire vivre un temps d'écriture créative qui suppose une part de liberté dans le choix pour l'élève parce qu'en général, ce n'est pas facile d'écrire à la commande.

Le travail a débuté dans le cadre de la classe et s'est poursuivi individuellement (ou en groupe) à la maison, pendant les vacances de Pâques. (Ce fut pour mes élèves une occasion célèbre pour consulter leurs usuels, en particulier la conjugaison).

Les différentes productions ont fait ensuite l'objet d'une présentation en classe. Chaque texte, oralisé par son "auteur", suscitait l'intérêt des élèves auditeurs, les menait à écouter l'autre, à être attentifs aux spécificités d'une écriture. Ce n'est pas tout, l'oralisation de ces textes, a suggéré à deux étudiantes douées, des dessins propres à chaque récit. Ainsi, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être sont mobilisés dans un esprit de groupe.

Une légère correction des erreurs orthographiques et syntaxiques les plus frappantes a eu lieu. D'ailleurs, les erreurs restantes exprès, sont pour authentifier le travail de mes élèves qui, certes, ne maîtrisent pas la langue française.

■ Dernière Séance: Fabrication du livre

Objectif d'ensemble:

- valoriser la production créative des élèves
- acquérir des techniques transversales

Objectifs spécifiques:

- se familiariser avec la réalisation matérielle de l'objet-livre
- Savoir organiser son travail

Les élèves ont applaudi avec enthousiasme l'idée de rassembler leurs productions dans un petit livre. **Au travail!**

En groupe, ils se sont partagé les tâches: taper les textes, rédiger une dédicace, organiser le sommaire, dessiner et colorier, préparer la lère de couverture, et même ils n'ont pas oublié de précéder chaque récit par la biographie de son auteur. Plus tard, le prof. d'informatique est intervenu dans la mise en page des textes et au bout de dix jours, la réalisation matérielle de l'objet-livre est mise en marche:

- la couverture: cartonnée et plastifiée, est dessinée à la main
- La reliure: spirale avec perforation
- les illustrations: dessin au crayon, hors-texte.

Enfin pour mettre en commun ce travail et faire vivre l'évènement, la S2H a organisé une petite fête au BCD où les "auteurs" ont signé, fièrement, leur œuvre (on en a tiré 30 exemplaires), en présence de leurs collègues et du personnel du lycée. Bien sûr, pour eux, écrire en français c'est le fantastique. Plus merveilleux encore, tous les élèves de notre lycée ont désormais la curiosité de lire "**Le Fantastique de la S2H**"

Après tout, la construction d'un "**gai apprentissage**" qui fait progresser et épanouir les élèves, revient à l'enseignant capable de tisser un climat relationnel avec ses apprenants et de ne plus les considérer comme des "machine à apprendre" mais comme des esprits humains qui méritent d'être encouragés autrement que par les paroles.

*Gladys ABOU NAKOUL RIZK
Lycée officiel de Hasbaya*

Extraits

des productions d'élèves

Une nuit d'enfer

[...] Ma chambre devint comme l'enfer, la lumière du lampadaire étincelait comme l'éclair, la couverture de mon lit volait comme un fantôme étrange qui tenait un revolver pour tuer, et je vis le diable devant mes yeux.

Je m'enfuis au jardin de ma maison, où les branches des arbres m'entouraient. Comme un fou qui ne comprenait pas ce qui se passe, j'étais effrayé. Les feuilles des branches dressées frappent mon visage comme les doigts d'un homme. Je tremblai de peur. Je me rendis compte que j'étais la proie d'un animal géant, je me tournai pour lancer un cri de secours mais j'entendis des voix connues et familières, je n'ai pas cru mes yeux. Mes grands parents tués dans un accident de voiture, il y a dix ans étaient là sain et sauf, ils s'approchaient de moi en tendant leurs mains pour m'embrasser.

Le château de la terreur

Seul, fâché, triste, accablé, Amine prend le chemin de la forêt et marche, la tête penchée en pensant à sa bien-aimée qui l'a quitté définitivement.

Il faisait beau, le ciel était pointillé de mille étoiles et la pleine lune brillait. Soudain, les nuages se multiplient, le brouillard rase le sol, le tonnerre gronde très fort, l'éclair sillonne et la pluie tombe en averse.

Amine continue son chemin, au milieu de la forêt indifférent aux grandes pluies et à tout ce qui l'entoure. Mais une grande voix hurle de loin... il l'écoute... c'est le loup ou plusieurs loups. Alors il n'est pas seul dans la forêt, peut-être il est suivi et surveillé par quelqu'un. Il aperçoit, dans la nuit, un homme qui porte des vêtements noirs. Est-ce un fantôme ou une réalité? Amine décide le suivre. Il marche derrière lui jusqu'à ce qu'ils arrivent devant un château ancien, non peuplé et entouré de cimetières. Il y entre derrière l'homme vêtu en noir, et la porte se renferme très brutalement derrière lui. Et là dedans, il trouve à la lueur d'un chandail, des tâches du sang sur les murs, des squelettes et crânes étendus par terre ou debout dans les coins des grandes salles du château. Très effrayé, Amine cherche la fuite, il trouve une petite fenêtre qui donne sur le jardin. Et quelle peur! Quelle surprise! Les cimetières sont ouverts, et les squelettes et les cadavres sortent et marchent tout autour du château.

En tournant la tête, Amine se trouve en face de l'homme vêtu en noir, le poignard à la main, il veut le tuer, mais Amine ne perd pas ses forces, ni son courage. Il essaie de se défendre dans l'espoir de pouvoir s'enfuir très loin.

Le secret d'une fleur

[...] Un fantôme assis sur le trône qui est décoré de crânes et d'araignées mortes, mais quel fantôme! il a un seul œil au milieu du visage qui brille du feu et avec un seul doigt à la main gauche et la droite est coupée et reliée par un os avec des dents artificielles et seul le cœur paraît de son corps.

Les deux filles tremblent de peur, elles frémissent comme les feuilles de l'automne, leurs cœurs battent comme la cloche de l'église, car elles ne s'attendaient pas à voir un tel fantôme. Mais le fantôme interrompt la pensée des deux filles quand il dit d'une voix laide et grosse: "vous attaquez ma forêt pour cela, vous êtes des captives dans ma prison". A ce moment, Karen jette un regard dans le coin et elle voit un puit de sang, puis elle décide avec le vieux (le domestique de ce château) de tuer le fantôme. Karen prend l'os du vieux et frappe le cœur du fantôme pendant qu'il parlait avec le vieux. Le fantôme est mort, et son corps devient cendres. Le château se transforme alors en forêt, les captives deviennent libres, et le secret de la fleur est dévoilé.

Le village doré

[...] Au retour des ouvriers au village, et pendant la nuit, une tempête très grande souffle. Ils regardent les arbres voler, les maisons sauter, se déplacer sur les pentes et les pentes du village, les voitures rouler sur les toits de leurs maisons, et peu à peu, les voix sont plus fortes comme un homme qui frappe sur un tambour. La folie des choses règne partout.

Ce vacarme rend les gens sourds, les enfants ont peur et commencent à pleurer. Tout à coup, les gens regardent un homme très grand marcher, laissant une tâche sous ses pieds; Peu à peu, il s'approche de ce village, alors les gens le voient et ils commencent à courir. Cet homme en marchant sur les maisons a tout détruit.

Quand il marche, ses yeux étincellent d'une couleur orange comme celle du feu. Il brûle les maisons, les arbres et tout ce qu'il trouve sur son passage.

Retour au calme dans le village. Dans ce silence obscur, un homme apparaît. Il porte un revolver et il tue le fantôme. Celui-ci s'écroule et se transforme en un homme de ce village, qu'il a quitté depuis longtemps car il détestait son village et ses habitants, il s'est vengé enfin.

| La BCD: un lieu au cœur des projets pédagogiques

Une réflexion portant sur les bibliothèques-centres-de documentation (BCD) commence de toute évidence par bon nombre de questions tendant à démontrer que la raison de ce lieu est au cœur d'un débat actuel important: qu'est-ce qu'une BCD? A quoi sert-elle? Qu'est-ce qu'on y fait? Avec qui? Est-ce un lieu marginal ou un lieu central? Un lieu ouvert ou fermé? Un lieu d'accueil ou d'apprentissage?...

Or, des réponses impliquant l'ensemble de l'équipe enseignante doivent être apportées si l'on souhaite que la BCD, qui représente, ne l'oublions pas un investissement important tant en moyens qu'en surface ou en personnel, trouve toute sa raison d'être et joue pleinement son rôle dans l'établissement scolaire. Afin d'apporter notre pierre à l'édifice, nous cernerons tout d'abord le sujet en dressant dans un premier temps le portrait de "La BCD idéale", pour autant qu'elle puisse exister, pour définir ensuite son rôle, ses finalités, et sa place dans l'école.

| Vous avez dit BCD?

Selon la pratique des creux et des bosses, il paraît peut-être plus aisé de définir tout d'abord une BCD par ce qu'elle n'est pas ou ne doit pas être. Ainsi, pêle-mêle, un BCD n'est pas:

- un lieu d'étude surveillée:
- un lieu de punition:
- un lieu de récompense:
- un simple dépôt ou un lieu de conservation et d'archivage de documents:

- une nouvelle mode pédagogique:
- une façon de se donner bonne conscience...

Ceci étant posé (nous n'avons fait que citer des pratiques auxquelles notre expérience personnelle nous a trop souvent confrontée), nous pouvons maintenant essayer de définir ce qu'est ou doit être réellement une BCD:

- c'est tout d'abord un lieu central dans l'établissement scolaire:
- c'est un lieu d'accueil pensé pour les enfants:
- c'est un moyen pédagogique mais en aucun cas un but:
- c'est une ouverture sur le monde extérieur:
- c'est un lieu favorisant la communication c'est-à-dire le décroisement entre les classes et les disciplines:
- c'est enfin et surtout un lieu commun d'action commune.

Ainsi, on peut dire que la BCD est un espace fondamental de rencontre et de travail, un outil à la fois complémentaire et alternatif à la classe.

Dans cette perspective, et même si, à la BCD, il n'y a pas de programme mais des compétences transversales à acquérir ou à renforcer, elle est au cœur de tous les projets pédagogiques et il revient par conséquent aux membres de l'équipe pédagogique de programmer des activités pédagogiques et culturelles pour faire vivre ce centre et lui donner l'image d'un lieu diffé-

rent, tourné vers l'action, et où il y a toujours une curiosité à satisfaire et des compétences à développer (prendre des notes, réaliser un panneau, constituer un dossier documentaire...).

| Un lieu équipé

Au-delà de ces principes, ou plutôt en amont, il convient tout d'abord de penser à son installation matérielle et à l'aménagement des différents espaces. Même si chaque BCD est un cas particulier qui doit être traité en fonction de paramètres pouvant inclure la surface et la forme de l'espace, le nombre de documents à disposition, le nombre d'élèves amenés à fréquenter le lieu, etc... un certain nombre de principes sont cependant à respecter.

Le choix de la salle, tout d'abord, doit être décidé avec le plus grand soin: une salle inoccupée et délaissée par tous parce que mal éclairée ou excentrée n'est pas forcément le meilleur choix. En effet, dans l'évidente mesure du possible, la salle retenue:

- doit être d'accès facile (l'idéal étant un rez-de chaussée):
- doit être située près des zones de circulation des élèves et des enseignants:
- ne doit pas être pour autant un lieu de passage et encore moins un couloir:
- ne doit pas se situer à proximité d'un lieu bruyant (auquel cas on prendra soin de demander une insonorisation et ou des cloisons afin qu'y règne

une indispensable atmosphère de calme):

- doit occuper un espace le plus vaste possible (100m² pour les établissements importants, les petites écoles pouvant se contenter de locaux aux dimensions plus modestes), aéré, agréable, bien éclairé, et pour cela doit avoir des fenêtres équipées de voilage, un sol moqueté, une installation électrique en bon état, etc.:

L'aménagement de la salle, ensuite, doit être étudié pour permettre l'accueil des classes et autoriser un accès facile aux documents. Cette préoccupation a pour but de favoriser l'autonomie des utilisateurs en proposant un affichage clair expliquant entre autres le code de rangement, et un mobilier rendant les ressources disponibles, quel que soit l'âge, et par conséquent la taille, des enfants.

Ensuite, dans l'optique de la pluralité des fonctions de la BCD, des coins définis par un mobilier et un matériel fonctionnels, solides, esthétiques et spécifiques à chacune des activités proposées doivent être pensés et aménagés. On peut ainsi distinguer:

- une zone "accueil" placée près de l'entrée, et où le/la documentaliste pourra effectuer toutes les opérations de gestion documentaire et de prêt des livres. On y installera éventuellement des présentoirs pour les nouveautés et les périodiques:
- une zone "lecture-détente" à l'écart des zones de circulation. et où chacun pourra lire tranquillement une histoire ou écouter un conte dans la position de son choix (assis, allongé, blotti contre son coussin...). Cette zone sera

donc équipée de coussins, poufs, bacs pour les albums et les BCD...

- une zone "documentation" où tables, chaises et outils documentaires s'imposent afin de faciliter la recherche. Un ou plusieurs postes informatiques branchés sur Internet et en libre-service (plus ou moins contrôlé) peuvent évidemment trouver leur place dans ce lieu. L'organisation de ce coin "documentation" doit être particulièrement bien pensée pour permettre à l'élève d'être autonome dans ses choix et dans son action:
- une zone "communication" réservée à l'affichage (règles de vie horaires, exposition des travaux) pour faciliter le fonctionnement et les échanges tant internes qu'externes. Cette zone peut reprendre les activités et projets prévus ou déjà achevés:
- on peut également, si les moyens le permettent, y ajouter une zone réservée à l'audiovisuel où ceux qui le souhaitent pourront écouter des livres-cassettes, des chansons, ou encore visionner des vidéos (à l'aide d'un casque, cela va de soi...).

Les ressources

Se pose ensuite la question de savoir que placer à disposition des élèves dans une BCD. Pas de réponse absolue, mais sachons que le fonds documentaire d'une BCD doit être avant tout diversifié et adapté à ceux à qui il s'adresse. Il doit également être équilibré. Pour les livres, et plus généralement tous les supports écrits, la règle traditionnellement appliquée est celle des tiers, à savoir 1/3 documentaires, 1/3 albums et BD et

1/3 romans, contes, poésie, théâtre... soit 2/3 d'ouvrages de fiction.

En termes de types... soit 2/3 d'ouvrages de fiction.

En termes de types de supports également, le fonds doit être varié et proposer à la fois des livres, des écrits multiples, des périodiques, des documents iconographiques, mais aussi des documents audiovisuels, des ressources multimédias...

Enfin, afin d'intéresser et de fidéliser les utilisateurs, il doit être attrayant et, pour cela, généralement récent et en bon état. Les BCD constituées à partir de dons défraîchis, poussiéreux et aux contenus obsolètes ou inadaptés, nous semblent en effet aller totalement à contresens des finalités visées, à savoir donner le goût de la lecture et plus généralement du contact avec le monde de l'écrit. Dans cette perspective le qualitatif doit l'emporter sur le quantitatif et le nombre d'ouvrage ne doit en aucun cas devenir le seul ou le premier élément d'évaluation du fonds à disposition des classes.

La création d'un tel lieu demande par conséquent, on le voit, un investissement réel de la part de l'établissement, ainsi que l'implication de tous les membres de la communauté éducative. Dans la mesure où l'on connaît, respecte et utilise mieux un lieu que l'on a contribué à créer, une équipe regroupant le documentaliste, les enseignants, les élèves, voire les parents d'élèves pourra être sollicitée pour participer à l'aménagement de l'espace, à la constitution du fonds éventuellement à son classement, sa gestion, son équipement et son entretien.

Les objectifs

Parce qu'elle est un lieu central dans l'école et un élément important de son fonctionnement pédagogique, la BCD peut jouer un rôle fondamental dans l'intégration de l'enfant dans l'univers de la lecture, de l'oral, de l'écrit, de l'information, de la citoyenneté...

Passons en effet en revue les fonctions et les objectifs de ce centre documentaire:

- 1) c'est un centre de ressources multimédia: il met à la disposition des enfants de multiples supports d'information nécessaires au travail scolaire ou à leur enrichissement culturel personnel. L'élève pourra ainsi, dès l'école primaire, acquérir la maîtrise de multiples moyens d'information et de communication:
- 2) c'est un lieu de formation: l'utilisation de la BCD est favorable à l'acquisition de nombreuses compétences transversales se rapportant à l'apprentissage, notamment à l'autonomie qu'il convient de développer dans ce processus:
- 3) c'est un lieu d'animation: moments de poésie heure de conte, club de lecture.
- 4) c'est un lieu de production et de création: on apprend à préparer un exposé, une exposition, à réaliser un album, un panneau... à écrire une histoire...
- 5) c'est un lieu d'ouverture de l'école: on peut en effet y accueillir, selon les occasions et les opportunités, des intervenants extérieurs (écrivains, journalistes, artistes...):
- 6) c'est un lieu d'information et d'échange: on peut y rassem-

bler des informations sur la vie de l'école (exposés, sorties...), sur l'actualité (sport, cinéma...). On y trouve l'inventaire des ressources aidant à l'organisation des visites, des sorties culturelles pour obtenir des conférenciers. Signalons que ces ressources sont mises à la disposition non seulement des enseignants mais aussi des apprenants:

- 7) c'est enfin et peut-être avant tout un lieu d'incitation à la lecture, étant par définition le lieu privilégié où les enfants se familiarisent avec les livres. Dans ce cadre, le responsable de la BCD organise lui-même des actions de promotion de la lecture (défi-lecture, rallye-lecture, comité de lecture,...) ou aide à leur mise en œuvre dans les classes.

En assumant toutes ces fonctions, dans leurs exigences et leur diversité, la BCD répond à un certain nombre d'objectifs concrets:

- favoriser la lecture sous toutes ses formes et dans toutes ses fonctions; plaisir, recherche, culture....:
- développer l'autonomie et faire acquérir des savoir-faire et des savoir-être transversaux en proposant une méthodologie de travail:
- privilégier la communication tant orale qu'écrite:
- approfondir et élargir les connaissances en ouvrant l'école sur l'extérieur et en permettant l'accès à l'information sous différentes formes:
- aider à l'évolution des pratiques pédagogiques (décloisonnement des classes, travail par ateliers, etc.) et par consé-

quent du statut de l'enseignant qui devient alors un animateur et un formateur:

- développer le sens de la sociabilité: travailler en groupes, se partager les tâches, savoir.
- communiquer, respecter un règlement, voire participer à son élaboration...

Ces listes successives font clairement apparaître la BCD comme un élément aujourd'hui indispensable au sein de l'établissement si l'on souhaite y promouvoir la pédagogie dite "active", visant notamment à privilégier l'autonomie et la responsabilisation des enfants. De plus, cette approche devient inductrice de démocratie égalitaire en permettant théoriquement à tous les élèves d'accéder à des savoirs nouveaux, de les analyser de façon critique, et de se les approprier.

Le/la documentaliste: profil et fonctions

Faut-il préciser que pour atteindre tous ses objectifs, la BCD devra être gérée par une personne ayant la formation et les compétences nécessaires au bon fonctionnement de ce lieu.

La large polyvalence de sa mission peut cependant être ramenée à quatre aspects essentiels:

- 1) l'aspect technique:
 - gérer le fonds documentaire:
 - définir et mener une politique d'acquisition:
 - maîtriser les outils bureautiques appropriés:
- 2) l'aspect relationnel:
 - faire preuve d'ouverture d'esprit et de curiosité.
 - avoir le goût d'entreprendre et d'innover;
 - avoir le goût du contact;

- avoir de l'autorité sans être sévère;

3) l'aspect pédagogique:

- apprendre aux élèves à utiliser au mieux un centre documentaire;
- leur enseigner une méthodologie de recherche et ultérieurement, d'exploitation des documents repérés;
- les aider à développer leur autonomie;
- travailler en équipe pluridisciplinaire;
- adopter des approches différenciées et aider plus particulièrement les enfants en difficulté;

4) l'aspect culturel:

- connaître et faire connaître la littérature de jeunesse;
- donner le goût de la lecture et de l'écriture;
- familiariser à la poésie, la musique...;
- organiser des sorties culturelles ou aider à leur organisation;
- susciter des rencontres pour faire de la BCD un lieu de convivialité et d'enrichissement culturel;

Néanmoins, et quelle que soit la diversité des tâches que peut recouvrir l'action du documentaliste, il convient de garder à l'esprit que sa fonction première est essentiellement pédagogique puisqu'il contribue à la formation, au sens large, des élèves. Amené d'autres part à travailler en étroite collaboration avec les enseignants, il est donc essentiel qu'il soit pleinement intégré à la vie pédagogique de l'établissement. Notons à ce propos qu'il ne saurait être question de subordination et que si la BCD est au service des apprentissages disciplinaires,

le/la documentaliste ne peut en aucun cas être perçu comme un "auxiliaire" au service des enseignants, mais comme un collègue partenaire et travaillant dans la même perspective.

Comment rendre ces lieux plus efficaces?

Ainsi, que le faisait remarquer Roland Allender dans un précédent numéro de *Connaissance du Français*, les BCD sont de plus en plus fréquentes dans les établissements scolaires. Reste maintenant à essayer d'en améliorer l'efficacité. Pour ce faire, et afin que le centre documentaire joue pleinement son rôle de lieu d'apprentissage, de recherche, de lecture, et d'ouverture culturelle, une prise de conscience de son importance est tout d'abord souhaitable. Pour qu'un centre documentaire fonctionne normalement, il faut en effet:

- un local convenable et convenablement équipé;
- un personnel documentaire formé;
- un corps enseignant motivé et sensibilisé à l'importance de la BCD;
- des élèves formés et habitués à utiliser un tel outil;
- un projet d'établissement précisant clairement les fonctions attribuées à ce centre et l'articulation entre les coups et l'utilisation de la BCD.

Il est clair que chaque enseignant utilisera mieux la BCD s'il connaît la classification, s'il sait se repérer dans le lieu, s'il participe matériellement à l'entretien du centre, et s'il s'intéresse à la littérature enfantine. En outre le bon fonctionnement et l'animation de la BCD nécessitent des rencontres entre enseignants qui acceptent de réfléchir

et de travailler conjointement et avec l'ensemble des autres partenaires tout en tenant compte de la disponibilité de chacun. Dans cette perspective, il ne saurait être question de "confier" les élèves au documentaliste et de se décharger ou se désintéresser de ce qui se passe en BCD. La globalité des apprentissages et la préoccupation consistant à placer l'élève au centre du système éducatif impliquent la nécessité d'une collaboration étroite et suivie entre enseignant(s) et documentaliste(s).

Précisons cependant que cette collaboration est à double sens: Pour les documentalistes, tout d'abord, organiser une séance d'initiation à la recherche documentaire sans support disciplinaire risque fort de compromettre l'enjeu de ces apprentissages aux yeux des élèves. Quant aux professeurs, s'en tenir aux objectifs disciplinaires et ne pas intégrer les objectifs documentaires revient à ignorer une méthodologie importante pour la formation et la réussite des élèves. Il faut en effet garder à l'esprit que la recherche documentaire et la lecture suivront les élèves tout au long de leur scolarité...

Il découle de cette collaboration et de cette complémentarité le besoin:

- de comprendre l'importance des apprentissages documentaires;
- de définir les objectifs respectifs;
- articuler objectifs disciplinaires et objectifs documentaires pour concevoir l'organisation des séances;

Concrètement, on peut cependant s'interroger sur les réflexions qu'enseignant(s) et

documentaliste(s) doivent mener en commun. Notre suggestion méthodologique, pragmatique car prenant appui sur des expériences aussi nombreuses que variées, serait la suivante:

- 1) inclure ce travail en commun dès l'élaboration des programmations;
- 2) déterminer et formuler des objectifs communs et des objectifs spécifiques;
- 3) définir la nature et le format de la production finale (on évitera à ce propos les sujets trop vastes ou trop restreints);
- 4) vérifier en amont que les documents et informations utiles sont effectivement disponibles et en nombre suffisant à la BCD. Sinon, prévoir des acquisitions;
- 5) prévoir la durée du projet (durée dans le temps et nombre de séances);
- 6) prévoir la répartition des rôles;
- 7) prévoir l'alternance des moments d'apprentissage, de recherche, de réalisation;
- 8) définir les modalités d'évaluation;

Pour conclure et résumer, si l'on souhaite que le fonctionnement des BCD trouve tout son intérêt dans l'établissement scolaire, il convient prioritairement de valoriser ce lieu, en engageant un (e) documentaliste dont le rôle est reconnu à la fois par l'administration et par les enseignants, et lui accorder un temps de travail suffisant pour intervenir transversalement et régulièrement auprès des différentes classes. Ce travail ne doit cependant pas être perçu comme déconnecté des apprentissages de type disciplinaire, mais véritablement comme une période s'inscrivant dans le programme scolaire et participant à des objectifs clairement définis. Il faut également et

parallèlement prévoir un travail à moyen terme avec l'ensemble de l'équipe éducative pour inscrire la BCD dans des projets inter ou transdisciplinaires. Il est enfin important d'investir dans le lieu d'accueil, dans son aménagement, ainsi que dans le fonds documentaire et les différentes ressources à mettre à disposition.

Il sera un lieu certes fréquenté si l'emploi du temps le prévoit, éventuellement riche de documents, et s'il est réellement intégré à la vie de l'école et aux projets pédagogiques qui y sont conduits.

Blandine Yazbeck
Conseillère pédagogique

Mission culturelle française au Liban
blandineyazbeck@diplomatie.fr

Grille préalable à une recherche documentaire

Pour permettre une étroite collaboration professeur/documentaliste, réussir au mieux le travail de recherche documentaire et planifier les séances de travail CDI, nous vous demandons de bien vouloir remplir cette fiche- outil et joindre les instructions données aux élèves.

Thème de la recherche

Professeur:

Matière:

Classe:

Nombre d'élèves:

Nombre de séances souhaitées:

Dates et périodes:

Date de restitution du travail:

Objectifs:

- savoirs (sous-thèmes choisis):

- savoir-faire:

Travail préparatoire en classe:

Modalité du travail:

individuel

par groupe

en classe entière

avec le professeur

avec la (le) documentaliste

autonome

Mode de restitution

panneau
dossier documentaire
dossier de presse
exposé oral
note de synthèse

Documents à fournir:

Documents existants

Compléter par:

des emprunts

au CCF

à la bibliothèque municipale

Autres:

des achats éventuels

(livres, revues,...):

Besoins:

iconographie

diapo

vidéo

internet

autres:

Espaces, lieux de travail:

Niveau d'acquisition du travail:

consultation des documents

lecture complémentaire

collecte d'informations

choisir

recopier

prendre des notes

rédigier

faire un plan

illustrer par des exemples

analyser, synthétiser

comparer des documents

exposer un problème

autres:

Evaluation prévue:

par qui:

par le professeur seul

par le professeur et la (le) documentaliste

selon quels critères? connaissances acquises

objectifs atteints

gestion du temps

qualité de la démarche

gestion du groupe

produit final

où?

en classe

au CDI

à quel moment?

Remarques et suggestions:

Prolongement(s) éventuel(s):

Lire le journal autrement

Public:

Niveau moyen ou avancé (selon l'exercice)

Objectifs:

Appréhender le journal comme un tout.

Faire saisir l'importance du "co-texte", c'est-à-dire comment se situe un article par rapport à l'ensemble des autres textes.

Faire apprécier le caractère chronologique de la presse.

Intéresser les apprenants au système typographique.

Matériel:

Publications de préférence récentes présentées dans leur totalité avec des exemplaires qui se suivent pour chaque jour de la semaine pour les quotidiens.

L'enseignant peut constituer ou faire constituer par les apprenants, d'avance, des séries d'articles concernant des sujets ou des thèmes.

Remarques:

Un seul exercice peut occuper une séance de 45 minutes.

Il n'est pas nécessaire de suivre l'ordre des exercices présentés ou de faire l'ensemble des exercices, les enseignants choisiront celui ou ceux le(s) plus adapté(s) au milieu et au niveau dans lesquels ils enseignent.

Une séance peut être occupée par la recherche de suites d'articles sur des sujets avant d'entamer les exercices nécessitant ce type de matériel.

La plupart des exercices proposent des comparaisons; dans un pays francophone, il peut être astucieux de comparer un quotidien francophone du pays étranger où l'on est (si ce dernier en édite) et un quotidien français.

Nous proposons une suite d'exercices destinés à favoriser une approche globale de la presse qui, nous l'espérons, incitera les apprenants à lire des journaux en français et les enseignants à proposer des articles dans leur "co-texte".

Observer et discuter

Observez différentes publications d'un même genre (quotidiens ou hebdomadaires par exemple) et choisissez-en une. Expliquez votre choix.

Remarque: Faites dire à l'apprenant si ses préférences sont dues au format, à la mise en page, à la typographie ou viennent de la reconnaissance d'une publication déjà lue ou ayant une renommée à l'étranger.

Observer et mesurer

Mesurez la surface prise par un thème d'actualité d'un numéro à l'autre et appréciez-en l'évolution.

Remarque: Il est possible de présenter des variantes de cet exercice en demandant des comparaisons d'une publication à l'autre ou en proposant de mesurer l'espace occupé d'une part par les titres et d'autre part par le corps de l'article.

Différenciez les articles propres à chaque rubrique, mesurez la dimension de chacun d'eux, calculez le pourcentage d'occupation de chacune des rubriques (nouvelles politiques, économiques, annonces, publicités, etc.) et considérez le pourcentage attribué à chacune; quelles conclusions en tirez-vous?

Remarque: Ce travail peut s'effectuer sur un numéro, sur une série de numéros suivis dans un temps donné (une semaine par exemple pour un quotidien) ou sur des journaux différents pour permettre une comparaison.

Observer et distinguer

Observez la présentation habituelle d'un quotidien (organisation des rubriques selon les pages, plus ou moins développées selon les jours) à partir de l'ensemble des numéros parus sur deux semaines et dites quelle est la pratique habituelle de la publication.

Observez les différents types de typographies utilisées dans une page ou dans un numéro entier et distinguez leurs différents usages (titres-corps de texte etc.).

Relever

■ Relever et classer

Relever l'ensemble des titres proposés dans une page ou un numéro donné d'un quotidien et classez-les selon les rubriques identifiées dans le sommaire.

Relevez les sujets abordés à la première page d'un quotidien pendant une semaine et classez-les selon les domaines, politique, économique, culturel, publicitaire, etc.

■ Relever et distinguer

Dans une série de numéros, relevez le nom des journalistes et le type d'articles qu'ils écrivent; puis essayez de voir s'ils sont plus ou moins spécialisés dans des domaines.

Dans une série d'articles portant sur un même objet événementiel, distinguez les différents énonciateurs que fait intervenir le journaliste et présentez les procédés linguistiques qu'ils utilisent pour rapporter leurs paroles.

■ Relever et constituer

Relevez dans une page les noms propres (ou les noms d'organisations) et constituez des fiches de renseignements d'abord à partir du texte lui-même puis à partir de recherches extérieures.

Relevez dans la page sportive les termes du lexique sportif et constituez un lexique explicatif.

Remarque: Il est possible de commencer par une série d'articles sur un sport donné, de différencier le lexique commun propre au sport et celui spécifique à un sport; cette recherche peut s'effectuer dans le domaine économique, culturel, etc.

Dégager

■ Dégager et cibler

A partir d'un ensemble d'éditoriaux, dites comment vous voyez les lecteurs à qui s'adresse l'éditorialiste.

Remarque: Dans cette recherche, il est bon de ne pas dévoiler le nom de la publication: on peut, dans une première approche, présenter l'édi-

torial d'un magazine féminin et celui d'un magazine d'informations, puis de deux publications du même type.

Dans un numéro donné, quels sont les articles qui s'adressent directement aux lecteurs? Dégager les types d'articles puis les moyens linguistiques (types de phrases, choix des verbes à visée pragmatique, modes, temps, personnes).

■ Dégager et analyser

A partir d'une série d'articles portant sur le même objet événementiel, dégagez les articles essentiellement informatifs de ceux plus particulièrement critiques; vous analyserez ensuite ces derniers en montrant s'ils sont identiques ou contradictoires d'un numéro à l'autre ou d'une publication à l'autre.

Dégagez les informations minimales d'articles que vous avez choisis d'analyser. Dites si le titre fait référence à cette information minimale.

■ Dégager et cerner

A partir d'une série d'articles ayant le même thème, dégagez l'objet événementiel et les sous-entendus qui se mettent "en place" d'un article à l'autre.

Remarque: En effet, lors de l'évolution d'une affaire, le journaliste ne rappelle pas à chaque article tous les éléments et suppose comme acquis par les lecteurs certaines données dévoilées dans les articles précédents.

A partir des textes publicitaires présentés dans un ou plusieurs numéros, trouvez à quels groupes sociaux ils s'adressent en particulier; vous dégagerez le type d'objet et les éléments dans le texte ou l'image qui orientent votre position.

Découvrir

■ Découvrir et reconstituer

Dans une page donnée, découvrez les termes en italique et reconstituez leurs différents usages en proposant des exemples pris dans les articles.

Découvrez dans les quotidiens des articles constitués à partir d'enquêtes préalables, retrouvez le questionnaire de départ et reconstituez-le.

■ Découvrir et expliquer

A partir d'une série de mots croisés présentés avec leurs définitions et leurs solutions, découvrez et expliquez la règle du jeu et -c'est plus difficile!- les procédés employés pour constituer les définitions.

Remarque: Il est possible de demander d'expliquer tout autre jeu présenté dans la publication.

A partir de la page des petites annonces, découvrez et expliquez le système des abréviations.

Remarque: Comme variante, on peut proposer de relever les sigles dans une page et demander d'expliquer leur système de formation.

■ Découvrir et informer

Découvrez dans vos lectures de journaux une série d'articles sur une affaire qui vous intéresse, faites-en une globalisation sémantique et informez votre entourage de son évolution.

Remarque: Ce résumé peut se faire article par article ou d'une manière plus globale.

Découvrez une série d'articles sur votre pays, appréciez ce qui en est dit et dites si vous êtes d'accord ou pas en apportant certaines précisions qui n'ont peut-être pas été données.

Chantal Bovis-Charnet

Le Français dans le monde N° 230

Une histoire

EN IMAGES

Peinture et littérature Greuze et la Fontaine

Public: Niveau moyen.

Objectifs: Sensibilisation au travail interdisciplinaire.
Etude comparée entre 2 tableaux de Greuze et une fable de la Fontaine.

Lecture d'images

La peinture de Jean-Baptiste Greuze (Tournus 1725 - Paris 1805) est très représentative du goût de la bourgeoisie du XVIII^e siècle pour l'évocation de la réalité et la mise en scène de sentiments pathétiques et de sujets moraux. Greuze a réalisé en 1777 deux huiles sur toile de 130 x 162cm formant une séquence. Ce diptyque, *La Malédiction paternelle ou le Fils ingrat et Le Fils puni* (cf. 3^e de couverture) raconte une histoire édifiante qui a pour cadre une famille paysanne. Il est conservé au Louvre.

■ Questions sur les tableaux

- 1) Quelle est la composition de la famille?
- 2) Quel personnage a disparu dans le second tableau? D'après son costume qui était-il? Que venait-il faire là?
- 3) Combien de temps sépare les deux scènes?
- 4) Répertoirez les objets présents dans les deux tableaux et expliquez ce qu'ils expriment.
- 5) Quels types de lignes et de formes géométriques dominent dans les deux œuvres?
- 6) Quels autres procédés Greuze a-t-il employé pour dramatiser chaque scène?

■ Travaux de rédaction

- 1) Caractériser les sentiments éprouvés par les différents personnages du premier tableau.
- 2) Rédigez les propos ou les pensées de chacun des personnages du second tableau.
- 3) Racontez ce qui a précédé la scène du *Fils ingrat*.
- 4) Imaginez, en vous inspirant des aventures évoquées dans la fable de la Fontaine ce qu'a été la vie du fils ingrat entre son départ et son retour. que s'est-il passé dans la famille pendant la même période? Choisissez un personnage de la famille et faites-lui raconter ce qui s'est passé de son point de vue.
- 5) Expliquez les titres des deux tableaux. En quoi consiste la faute du fils et quelle est sa punition? Diderot écrivit en 1765 à propos de ces tableaux "Quelle leçon pour les pères et les enfants!". De quelle leçon s'agit-il?
- 6) Quel personnage vous intéresse le plus? Pourquoi?
- 7) Aimez-vous ces tableaux? Pour quelles raisons?

Littérature: un texte écho

■ Question sur le texte

Vous lirez l'extrait de la fable et vous vous demanderez si la morale en est semblable à celle des tableaux.

Les deux pigeons

Cet extrait raconte l'histoire d'un pigeon qui, tenté par l'aventure, avait voulu quitter son ami.
 (...) Le voyageur s'éloigne; et voilà qu'un nuage
 L'oblige de chercher retraite en quelque lieu.
 Un seul arbre s'offrit, tel encor que l'orage
 Maltraita le Pigeon en dépit du feuillage.
 L'air devenu serein, il part tout morfondu,
 Sèche du mieux qu'il peut son corps chargé de
 pluie.
 Dans un champ à l'écart voit du blé répandu,
 Voit un pigeon auprès: cela lui donne envie;
 Il y vole, il est pris: ce blé couvrait d'un lacs
 Les menteurs et traîtres appas.
 Le lacs était usé: si bien que, de son aile,
 De ses pieds, de son bec, l'oiseau le rompt enfin:
 Quelque plume y périt; et le pis du destin
 Fut qu'un certain vautour, à la serre cruelle,
 Vit notre malheureux, qui, traînant la ficelle
 Et les morceaux du lacs qui l'avait attrapé,
 Semblait un forçat échappé.
 Le vautour s'en allait le lier, quand des nues
 Fond à son tour un aigle aux ailes étendues.
 Le Pigeon profita du conflit des voleurs,

S'envola, s'abattit auprès d'une mesure.
 Crut, pour ce coup, que ses malheurs
 Finiraient par cette aventure:
 Mais un fripon d'enfant, cet âge est sans pitié,
 Prit sa fronde et, du coup, tua plus d'à moitié
 La volatile malheureuse,
 Qui, maudissant sa curiosité,
 Traînant l'aile et tirant le pié,
 Demi-morte et demi-boiteuse,
 Droit au logis s'en retourna.
 Que bien, que mal, elle arriva
 Sans autre aventure fâcheuse.
 Voilà nos gens rejoints; et je laisse à juger
 De combien de plaisirs ils payèrent leur peines.
 Amants, heureux amants, voulez-vous voyager?
 Que ce soit aux rives prochaines;
 Soyez-vous l'un à l'autre un monde toujours beau,
 Toujours divers, toujours nouveau;
 Tenez-vous lieu de tout, comptez pour rien le reste;
 (...)

*Jean de la Fontaine,
 Les Deux Pigeons (extrait), Fables, livre IX*

Éléments de réponse

■ Sur les tableaux

- 1) Sur La Malédiction paternelle, la famille se compose des parents et de cinq enfants, un garçon, deux filles déjà adolescentes et deux garçons plus jeunes.
- 2) Le personnage présenté sur le premier tableau, qui a disparu du second, se tient à droite, dans l'embrasure de la porte, cache en partie son visage et porte un costume militaire. Il s'agit d'un soldat venu seconder le fils qui vient annoncer qu'il s'est enrôlé dans l'armée.
- 3) Entre les deux tableaux, plusieurs années ont passé: un nouvel enfant est né depuis au moins deux ans: les deux jeunes frères ont grandi: le père a perdu ses cheveux qui ont blanchi, il est tombé malade et vient de mourir: les traits de la

mère se sont alourdis, le fils revenu a lui-même le visage très marqué.

- 4) Sur le premier tableau on voit divers objets qui dénotent une certaine aisance: en arrière-plan un meuble et une étagère chargés d'objets usuels (un linge, une bassine de cuivre) une table, la chaise du père, deux chaises renversées, un linge et une autre bassine: un panier d'œufs montre que la famille mange à sa faim. Les objets renversés témoignent de la violence des sentiments des protagonistes.
 Le décor du second tableau est beaucoup plus austère: le rideau qui entoure le lit est relevé, il n'y a dans la pièce que les objets nécessaires aux soins au malade - la bassinoire pour réchauffer le lit, le livre de prière posé sur un tabouret, la chaise où est assise la fille au chevet du père - et la béquille du fils, revenu éclopé de

ses pérégrinations. L'idée de dénuement s'impose.

- 5) Le premier tableau est parcouru d'obliques parallèles ascendantes orientées vers la droite du tableau que contrarient les bras tendus du fils, de la mère et de la sœur. L'enfant de l'arrière-plan, sépare les deux groupes et la silhouette verticale du soldat bloque l'effet dynamique de l'ensemble. Les deux groupes antagonistes s'inscrivent dans deux triangles de surface inégale; la violence et l'émotion s'expriment par cette structure.

Le deuxième tableau multiplie au contraire les lignes horizontales et verticales plus stables et propres à exprimer l'immobilité de la mort et la prostration du chagrin. Le jeune garçon agenouillé s'inscrit dans un carré placé en plein centre. C'est l'image concentrée de l'accablement et du désespoir, de l'avenir brisé.

- 6) Greuze a employé d'autres procédés formels comme le clair-obscur qui fait émerger les corps de la pénombre. Beaucoup de soin est apporté aux drapés qui anoblissent la scène et soulignent les mouvements. Le choix de couleurs sourdes contrastant avec les linges clairs exprime la modestie du milieu social; la tache rouge du costume de l'enfant au centre du tableau *Le Fils ingrat* souligne le contraste entre l'innocence et la violence. Greuze soigne aussi la mise en scène des personnages; dans le premier tableau, les positions des hommes qui veulent en venir aux mains sont dominantes; les femmes et les enfants essaient de les retenir mais leur position inférieure et courbée dit leur faiblesse.

Dans le second tableau, tous les personnages sont autour du défunt, quasi tous tournés vers lui; personne ne regarde le fils, sauf la mère qui lui montre le drame dont elle le rend responsable; seul le chien vient à sa rencontre, mais avec méfiance comme pour flairer un étranger. Il ne bondit pas pour accueillir le maître revenu: il exprime ainsi que le fils de retour est comme un intrus. La silhouette accablée et percluse de l'homme s'oppose à l'énergie de son élan dans le premier tableau.

■ Pistes pour les travaux de rédaction

- 1) Diderot, dans une analyse d'une esquisse du *Fils ingrat*, caractérise ainsi les personnages: le

père est indigné, la mère accablée, le fils insolent et brutal, une de ses sœurs le conjure de renoncer à son projet, le jeune enfant veut le retenir, la seconde sœur est effrayé par la colère du père qui impressionne le jeune garçon, et cherche à le retenir.

- 3) Selon Diderot, le fils, tenté par le libertinage et l'aventure, s'est laissé convaincre de s'enrôler dans l'armée pour plusieurs années. On peut penser que la dureté du travail de la terre et la sévérité du père ont aussi joué leur rôle dans sa décision.

- 4) La vie du fils ingrat entre son départ et son retour: son visage vieilli, son bras recroquevillé, la béquille, son attitude générale laissent penser qu'il a beaucoup souffert.

Les aventures du pigeon de La Fontaine symbolisent différents maux: les agressions de la nature, la tentation par de fausses valeurs qui mettent en danger, la menace des charognards qui profitent impitoyablement des malheureux. L'oiseau n'a dû sa survie qu'à la chance, à l'intervention d'une force supérieure.

La vie est devenue très difficile car il n'y avait plus qu'un homme vieillissant pour travailler les autres garçons étant trop jeunes. Il est arrivé une bouche de plus à nourrir dans cette famille déjà nombreuse. Les filles, trop pauvres, ne sont toujours pas mariées, le père, épuisé, a fini par tomber malade et est mort, laissant la famille dans un total dénuement.

- 5) Le fils est ingrat parce que, nourri et entretenu jusqu'à l'âge adulte, il n'a pas fait son devoir en assistant sa famille, préférant une vie, supposée plus facile, d'aventures et de plaisirs. Il est puni parce que son équipée ne lui a apporté que des déboires et que sa famille est désormais ruinée, que son père est mort sans qu'ils aient pu se réconcilier. La culpabilité pèsera lourdement sur lui le reste de sa vie.

- 7) On peut reprocher à Greuze le manque de réalisme de ses paysans, le côté excessivement théâtral et démonstratif de la scène représentée, l'intention moralisatrice.

Catherine Boulicant-Duffan
N.R.P.-Collège

Terminologie

thème et propos

Public: Niveau moyen

Objectifs: Etude de notions concernant la grammaire de texte

Remarque: Rappel des définitions des notions thème et propos et des formes de progression thématique.

Texte 1

Giton a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré; les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme et délibérée. Il parle avec confiance; il fait répéter celui qui l'entretient, et il ne goûte que médiocrement tout ce qu'il lui dit. Il déploie un ample mouchoir et se mouche avec grand bruit; il crache fort loin, et il étérne fort haut. Il dort le jour, il dort la nuit, et profondément; il ronfle en compagnie. Il occupe à table et à la promenade plus de place qu'un autre. Il tient le milieu en se promenant avec ses égaux; il s'arrête et l'on s'arrête; il continue de marcher, et l'on marche: tous se règlent sur lui. Il interrompt, il redresse ceux qui ont la parole: on ne l'interrompt pas, on l'écoute aussi longtemps qu'il veut parler; on est de son avis, on croit les nouvelles qu'il débite. S'il s'assied, vous le voyez s'enfoncer dans un fauteuil, croiser les jambes l'une sur l'autre, froncer le sourcil, abaisser son chapeau sur ses yeux pour ne voir personne, ou le relever ensuite, et découvrir son front par fierté et par audace. Il est enjoué, grand rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps; il se croit des talents et de l'esprit. Il est riche.

*La Bruyère,
Les Caractères (Classiques Larousse, page 86).*

Texte 2

Il est un air pour qui je donnerais
Tout Rossini, tout Mozart et tout Weber,
Un air très vieux, languissant et funèbre,
Qui pour moi seul a des charmes secrets.
Or, chaque fois que je viens à l'entendre,
De deux cents ans mon âme rajeunit:
C'est sous Louis-Treize... -et je crois voir s'étendre
Un coteau vert que le couchant jaunit;
Puis un château de brique à coins de pierre,
Aux vitraux teints de rougeâtres couleurs,
Ceint de grands parcs, avec une rivière
Baignant ses pieds, qui coule entre des fleurs.
Puis une dame, à sa haute fenêtre,
Blonde aux yeux noirs, en ses habits anciens...
Que, dans une autre existence, peut-être,
J'ai déjà vue - et dont je me souviens!

Génard de Nerval, Fantaisie, 1931.

Questions

Texte 1

- 1- Surlignez de deux couleurs différentes le thème et le propos dans la phrase 1.
- 2- Combien y a-t-il de phrases dans ce texte? Quel est le thème de toutes les phrases du texte à une exception près? Quel est l'unique substitut qui reprend ce thème? Quelle est sa fonction grammaticale? Que marque chaque propos nouveau? Le texte présente-t-il donc une progression à thème constant - à thème linéaire - à thème éclaté?
- 3- Quelle est la nature de la majorité des propositions de ce texte? Quel est l'effet produit quand on observe aussi la juxtaposition?
- 4- Quelle rupture marque la phrase 8? Quels changements syntaxiques permet-elle?

Texte 2

- 1- Surlignez le thème amené par la forme impersonnelle il est et d'une autre couleur les indices de l'énonciateur.
- 2- Quel serait l'ordre logique des éléments constituants de la phrase 1? Quel est l'effet produit par la thématisation?

3-a- Surlignez les deux connecteurs qui structurent la description des vers 8 à 16.

b- Faites apparaître les groupes nominaux qui la constituent en soulignant leur nom noyau et en mettant entre crochets leurs expansions. Nommez ces expansions et montrez leur variété.

4- Un son, un mot, une mélodie fredonnée ou murmurée, quelques notes peuvent susciter, comme par magie, un souvenir vague ou précis ou même un rêve lancinant. En suivant la syntaxe de Nerval, décrivez dans un paragraphe de dix lignes ce qu'évoque pour vous une telle sensation auditive.

5- Changez le thème du texte et faites un pastiche en remplaçant "air" par "mot", par "livre" ou par "être".

■ La thématization

1- Indiquez les moyens employés pour thématizer et précisez ce

qu'apporte la thématization dans les extraits suivants des fables de La Fontaine.

a- "Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts, / Lui font d'un mal heureux la peinture achevée" (*La mort et le bûcheron*, I,16).

b- "Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe" (*La colombe et la fourmi*, II,12).

c- "Du baudet, en cette aventure, / On lui fit porter la voiture, / Et la peau par-dessus encor." (*Le cheval et l'âne*, VI,16).

d- "Du palais d'un jeune lapin / Dame belette un beau matin / S'empara: c'est une rusée." (*Le chat, la belette et le petit lapin*, VII,16).

e- "Il n'était point d'étang dans tout le voisinage / Qu'un cormoran n'eût mis à contribution." (*Les poissons et le cormoran*, X,3).

2- Recherchez les mêmes procédés dans des slogans publicitaires ou

des formules de sketches comiques.

■ Définitions

Thème: ce dont on parle. L'information de départ dans un énoncé.

Propos: ce que l'on dit du thème. L'information nouvelle par rapport à l'information de départ.

Formes de progression thématique:

– La **progression à thème constant** (le thème reste le même, mais une série de propos apporte des informations différentes);

– la **progression linéaire** (le propos du premier énoncé devient le thème du deuxième; le propos du deuxième devient le thème du troisième);

– la **progression à thèmes dérivés** ou à **thème éclaté:** les différents thèmes se rattachent à un même thème qui les englobe tous, exprimé ou non, l'**hyperthème**.

Corrigé des exercices

■ Exercice 1

1- Le thème est représenté par le sujet, le reste de la phrase constitue le propos.

2- Il y a dix phrases. Giton est le thème, repris par le pronom personnel presque toujours sujet (**il**: 21 fois), sauf **lui**, 2 fois, **le**, 4 fois. Chaque propos nouveau marque une action nouvelle. Le texte présente donc une progression à thème constant.

3- Les propositions sont en grande majorité des indépendantes souvent juxtaposées. La subordination est quasiment absente.

4- Rupture thématique: **vous**, le destinataire, devient sujet d'un verbe de perception et Giton complément d'objet direct, les verbes qui relatent ses actions sont tous à l'infinitif, ce qui souligne l'aspect ostentatoire du personnage toujours en représentation.

■ Exercice 2

1- Il est **un air** pour qui je donnerais Tout Rossini, tout Mozart et tout Weber, **Un air** très vieux, languissant et funèbre, Qui pour moi seul a des charmes secrets, Or, chaque fois que je viens à l'entendre, De deux cents ans mon âme rajeunit: [...] je crois voir s'étendre [...] J'ai déjà vue - et dont je me souviens!

2- Thème: **un air**, mais on peut le considérer comme le propos de la phrase de base dont l'ordre logique serait: "Je donnerais tout Rossini, tout Mozart et tout Weber, pour un air très vieux, languissant et funèbre, qui pour moi seul a des charmes secrets." - on a donc une thématization: l'énonciateur, le **Je**, s'efface devant l'**air** qui devient prédominant.

3- Un coteau [vert] que le couchant jaunit];
Puis un château [de brique] [à coins de pierre], [Ceint de grands parcs], [avec une rivière Baignant ses pieds, qui coule entre des fleurs.]
Puis une dame, [à sa haute, fenêtre], [Blonde] [aux yeux noirs], [en ses habits anciens]... [Que, dans une autre existence, peut-être, J'ai déjà vue] [-et dont je me souviens!]

■ Exercice 3

2- les slogans publicitaires ou certaines formules de sketches comiques (FO, le syndicat qu'il vous faut!) offrent des exemples intéressants, On peut faire travailler les élèves sur la thématization choisie en fonction du destinataire dans plusieurs publicités sur un même produit (les téléphones portables, par exemple) pour leur faire découvrir la manipulation et la fonction impressive du discours publicitaire.

N.R.P. Collège

Perspectives sur un thème au programme de français:

La peine de mort

Le thème de la peine de mort figure au programme de français de la Terminale Lettres et Humanités. Comme il est d'usage dans les pratiques de classe, l'enseignant demande aux apprenants un travail de préparation sur le thème. Une recherche documentaire est indispensable. Elle est suivie d'une prise de notes, d'une synthèse et d'une production d'écrit. Dans cette perspective, le dossier que nous vous proposons, ci-après, apporte des éclairages qui peuvent se révéler utiles sur le sujet.

Introduction

Le mouvement contre la peine de mort grandit dans le monde. Selon Amnesty International, 122 pays l'ont abolie dans les textes ou en pratique. Le Liban, pays où la peine de mort n'est pas encore supprimée, lutte pour abolir cette pratique inhumaine et cruelle pour être en accord avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

En effet, depuis plusieurs années, un débat sur ce sujet a été amorcé afin de changer les lois qui décrètent la peine de mort. Des abolitionnistes-juristes, avocats, académiciens œuvrent dans ce domaine. Au niveau officiel, un premier ministre et quelques députés se sont prononcés explicitement contre cette peine. En février 2006, un congrès a été tenu par "La Campagne Nationale Pour l'Abolition De La Peine De Mort Au Liban" - une organisation militante pour les droits de l'Homme, constituée surtout d'organisations non gouvernementales, d'avocats et de partisans des droits de l'Homme - afin de supprimer la peine de mort au Liban. La question cruciale qui se pose: **la peine de mort est-elle le moyen le plus efficace pour rendre justice? Supprimera-t-on la peine de mort dans ce pays dans un délai raisonnable?** Cette recherche essayera de repérer les outils actuellement existants en

droit pénitentiaire libanais, et d'examiner les possibilités de leur mise en application en vue d'arriver au but requis.

La peine de mort

La **peine de mort** (ou **peine capitale**) est une sentence appliquée par le pouvoir judiciaire consistant à retirer légalement la vie à une personne, ayant été reconnue coupable d'un *crime* tombant sous une qualification pénale passible de la peine de mort.

Elle a été appliquée dans presque toutes les civilisations à travers l'histoire. Le premier état moderne à l'abolir pour tous les crimes fut le Venezuela en 1863. Au Canada, elle est abolie officiellement depuis le 16 juillet 1976 pour tous les crimes. Depuis le début des années 1980, presque toutes les démocraties, comme la France ou l'Allemagne, ont abolie la peine de mort. Aux Etats-Unis, 38 des 50 états fédérés et l'Etat fédéral lui-même, ont repris cette pratique après une brève suspension dans les années 1970. Les Etats-Unis sont l'une des rares démocraties avec le Japon et

l'Inde à continuer à l'appliquer. La peine capitale reste toujours très présente dans tous les pays non démocratiques. En 2005, le Mexique et le Liberia ont abolie la peine de mort pour tous les crimes, ce qui porte à 86 le nombre de pays ayant totalement abolie ce châtiment.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies dans sa résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 interdit la peine de mort en toutes circonstances. Elle stipule dans son article 3: "*Tout individu a droit à la liberté et à la sûreté de sa personne*" et dans son article 5: "*Nul ne sera soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains et dégradants*".

La peine de mort est un sujet très controversé. Dans certains pays où elle a été abolie, certains partis ou groupes politiques demandent son rétablissement, dans le but de mieux lutter contre la criminalité. C'est le cas de l'Italie, de la France, du Canada, de la Pologne et de certaines Etats Américains.

1- Principaux arguments pour la peine de mort

Beaucoup de pays maintiennent la peine capitale pour des crimes de droit commun, des crimes politiques (atteinte à la sûreté intérieure ou extérieure de l'état) ou militaires. A cet égard, ils avancent plusieurs arguments:

- C'est un châtement: la peine de mort s'impose comme le moyen le plus efficace pour "rendre justice".
- Les personnes qui commettent des crimes graves ne méritent pas de vivre.
- La peine de mort est un cas de légitime défense par subrogation. La société subroge la victime qui n'a pas eu la possibilité d'utiliser son droit à la légitime défense.
- C'est le meilleur moyen de dissuasion vis-à-vis des criminels: ceux-ci réfléchissent par deux fois avant de préméditer un crime.
- La peine de mort soulage les familles de victimes et leurs proches (vengeance).
- La peine de mort prévient le retour des dangereux criminels dans la société et ainsi d'éventuelles récidives.
- Pour beaucoup de gens, la peine de mort leur permet de se sentir plus en sécurité.
- D'un point de vue économique, une exécution coûte moins cher qu'un emprisonnement à vie.
- La peine capitale est tolérée par la Bible (loi du Talion dans les sociétés judéo-chrétiennes) et par le Coran (en vertu de la Charia pour les musulmans).

2- Principaux arguments contre la peine de mort

Les sociétés civilisées rejettent la loi du Talion qui consiste à infliger au criminel ce qu'il a fait subir à sa victime. Elle s'oppose à la peine de mort pour plusieurs raisons:

- La peine de mort tue. Or tuer est mal, la peine de mort est donc mauvaise. En accord avec Victor Hugo "Que dit la loi? Tu ne tueras pas! Comment le dit-elle? En tuant!"
- La peine de mort viole par deux fois la déclaration universelle des droits de l'homme. (articles 3 et 5 déjà cités)
- Elle est illogique: lorsqu'un état fait passer une forme de vengeance pour un acte de justice, il se fait complice des assassins dans la dépréciation de la vie humaine.
- Elle est arbitraire: nombreux sont les facteurs non directement liés à la culpabilité ou à l'innocence de l'accusé et qui peuvent influencer son sort (le passé, la race, le rang social et la réputation de la victime. Pour les professionnels (avocat...), le jugement dépend de leur habilité, de leur expérience, de leur opinion politique...)
- Tout système juridique ne peut être infaillible car il est régi par des êtres humains qui sont faillibles. Beaucoup de personnes condamnées à mort ont ensuite été innocentées. D'autres sont mortes avant qu'elles n'aient pu être disculpées.
- La peine de mort est irréversible. L'erreur judiciaire est toujours possible et il faut exclure un châtement sur lequel il est possible de revenir.
- La peine de mort est inutile, elle n'est pas plus dissuasive

que la prison à vie. Cet argument se vérifie en particulier dans les états américains qui ont réintroduit la peine de mort sans constater de diminution de la criminalité.

- La cruauté du châtement infligé au condamné n'efface pas la souffrance de la victime et de sa famille. Toutes les méthodes d'exécution sont barbares: lapidation, décapitation, pendaison, électrocution et même l'injection létale.
- La peine de mort est un meurtre légal avec préméditation. C'est un acte de violence qui engendre d'autres violences.
- La peine de mort réfute la possibilité de réhabilitation et de deuxième chance. Certains prétendent que le système judiciaire a pour mission d'éduquer et de corriger les personnes reconnues coupables de crime. Un homme exécuté n'est pas un homme à qui la société a offert une deuxième chance.

La Campagne Nationale Pour l'Abolition De La Peine de Mort Au Liban

1- Chronologie: principales étapes (1997-2006)

Le Liban applique depuis sa création la peine capitale. Des centaines d'hommes et de femmes ont été condamnés à mort, et 54 effectivement exécutés (pendus ou passés par les armes) depuis l'indépendance (1943) jusqu'aujourd'hui. Nombreux sont ceux qui, au fil des années, se sont opposés à la peine de mort, mais ce n'est qu'en 1997 que "La Campagne Nationale Pour l'Abolition De La Peine De Mort Au Liban" a vu le jour, à l'initiative de deux acteurs non-

violents: Dr. Ogarit YOUNAN et Dr. Walid SLAYBI, tous les deux fondateurs de l'Association Libanaise pour Les Droits Civils (LACR) laquelle a lancé officiellement et coordonné la Campagne.

– **Au départ: Etude et Alternative:** Le récit des exécutions capitales au Liban (1943-1998), la loi libanaise civile et militaire des sanctions...: ouvrage écrit en arabe par Dr. Walid SLAYBI *La peine de mort tue* (1997)

– **Lancement de la Campagne sur le terrain:** A l'aube du 19 mai 1998, *Un sit-in de deuil* fût organisé sur la place publique de Tabarja (Kesrouan, Mont Liban), tout près des potences, en protestation contre l'exécution de deux jeunes hommes: une trentaine de militants vêtus en noir, bloquaient silencieusement la rue, avec une banderole noir et blanc, portant le slogan "*Nous déclarons le deuil pour les victimes du crime et pour les victimes de la peine de mort*". Première action du genre au Liban.

– **Un communiqué de presse associatif:** signé par 8 ONGs (1998), à l'initiative de l'Association Justice et Miséricorde, décidant de coordonner les efforts pour une abolition graduelle de la peine de mort au Liban.

– **Des dizaines de rencontres de sensibilisation** auprès de différents publics libanais dans les diverses régions du pays.

– **Des rencontres avec des juges**, convaincus de la nécessité d'amorcer un processus sérieux vers l'abolition de la peine de mort.

– **Des visites et des discussions** avec des familles des victimes

du 1er crime et avec des parents de condamnés à mort.

– **Appui à l'attitude de Dr. Sélim HOSS** (Premier ministre à l'époque), suite à son abstention de signer deux décrets d'exécution capitale, en mai 2000. Une première pour un premier ministre libanais et arabe.

– **Une conférence de presse** organisée en novembre 2000 en solidarité avec un jeune schizophrène condamné à mort. (retour aux potences).

– **Un sit-in de protestation: "Appel de conscience"**. visant les responsables politiques, fut organisé le 3 janvier 2001, devant le siège du Conseil des ministres, où on a reconstitué toute l'horreur d'une scène de condamnation à mort: potences, faux bourreaux, simulacres de pendus..., sous des banderoles qui disent: "*Deux crimes ne font pas une justice*" "*un deuxième crime ne guérit pas le premier*" (W. SLAYBI). Première démonstration du genre au Liban.

– **Un lobby auprès des parlementaires et ministres:** Un dossier résumant les réclamations de la Campagne fût présenté aux Présidents de la République, du Conseil, du Parlement, au Ministre de la Justice et aux députés.

– Une coordination permanente avec la Commission Parlementaire des Droits de l'Homme, et avec la Commission Parlementaire de l'Administration et de la Justice.

– **Des rencontres avec des ambassadeurs de l'Union Européenne au Liban** (2000-2001) invitant l'Etat libanais à abolir la peine capitale et à geler les exécutions.

– **Une pétition signée par 58 associations et partis politiques**, résumant les réclamations de la Campagne (2001): Créer une force civile pour l'abolition afin d'améliorer le système pénitencier. Trouver des solutions aux mauvaises conditions des détenus dans les prisons. Procéder à une réhabilitation du criminel. Raccourcir la durée de la peine.

– **Deux spots télévisés**, visant la sensibilisation de l'opinion publique.

– **Première action animée par des enfants abolitionnistes:** le 31 mai 2001, 400 enfants (11-14 ans) opposés à la peine de mort ont tenu une conférence de presse au syndicat de la presse à Beyrouth.

– **Une mobilisation auprès des parlementaires**, intensifiée en 2001, visant notamment l'annulation de la loi 302/94 "*Le tueur sera tué*". Et pour la première fois, un sondage d'opinion a été mené auprès des 128 députés: 74% sont pour l'abolition progressive et/ou immédiate de la peine de mort.

– **La participation au 1^{er} Congrès Mondial contre la peine de mort** (juin 2001, Strasbourg-France): premiers échos internationaux permettant à la Campagne libanaise, représentée par MPR, de devenir par la suite parmi les premiers membres de la Coalition Mondiale contre la peine de mort.

– **Un "sit-in musical" célébrant l'annulation par le parlement de la loi 302** a été organisé en plein air, le 25/7/2001, près du siège du Parlement, lors même du vote des parlementaires en faveur de l'annulation de cette loi.

– **Un séminaire socio-juridique (février 2002):** des in-

tervenants locaux et européens présentent des idées-clés en faveur d'une abolition progressive de la peine capitale.

- **Début 2004: reprise des exécutions** après un moratoire de facto dès 1998, trois condamnés à mort ont été exécutés, ensemble, à l'aube du 19 Janvier 2004. *Un sit-in nocturne* de protestation a eu lieu près de la prison de Roumieh, lieu d'exécution. L'Union Européenne s'est fortement mobilisée pour sauver le moratoire, sans succès.
- **Octobre 2004: participation au 2ème Congrès Mondial** contre la peine de mort organisé à Montréal par la "Coalition Mondiale contre la peine de mort". Une initiative arabe, prise lors de ce congrès, a rassemblé les participants représentants divers groupes et ONGs arabes, autour de *l'idée de former un Réseau arabe contre la peine de mort basé notamment sur l'expérience de la Campagne libanaise (unique dans cette région)*.

2- Des résultats positifs

- l'annulation de la loi 302/94 par le Parlement libanais (juillet 2001).
- Une sensibilisation large de l'opinion publique visant une remise en question du recours à la peine de mort.
- La "Campagne Nationale pour l'Abolition de la Peine de Mort au Liban" est devenue membre de la "Coalition Mondiale contre la peine de mort", formée à partir de 2001.
- Un nouveau projet de Réforme Pénitentiaire préparé à l'idée

de Mr. Walid SLAYBI, avec deux juristes experts (2005-2006): introduire dans la loi libanaise d'une part, le droit des familles des victimes à un appui moral / psychologique et des indemnités concrétisant la responsabilité sociale de l'Etat à l'égard de ces victimes, et d'autre part, le droit des condamnés à une réhabilitation et à une "vie de prison" humaine.

- Un comité de Coordination collective a été formé en 2004, par les principales organisations qui ont mené et/ou animé cette Campagne.

Feuille De Route Pour Une Justice Pénitentiaire Plus Humaine Au Liban

L'Association Libanaise pour les Droits Civils (LACR) a tenu un Workshop spécialisé "*Afin d'abolir la peine de mort au Liban*", vendredi le 24 Février 2006 à l'Hôtel Méridien à Beyrouth. Plusieurs personnalités parmi lesquels des ministres, des députés, des ambassadeurs, des juristes, des académiciens et des membres du Comité de Coordination de la Campagne Nationale contre la Peine de mort au Liban y ont participé. L'avocat Joseph HADDAD⁽¹⁾ a présenté une étude juridique: "*Feuille de Route Pour Une Justice Pénitentiaire Plus Humaine Au Liban*". Il propose l'amélioration du système pénitentiaire libanais, dans le but de l'aligner sur les nouveaux concepts en matière de justice pénale et de le mettre en phase avec les exigences en matière des droits de l'homme telles

qu'elles sont formulées par les organisations internationales et européennes.

1- Le système Pénal Libanais et les Instances Internationales.

Le système pénal libanais remonte à la première moitié du siècle précédent. Beaucoup a été dit et écrit sur la nécessité de son amélioration en vue du respect des droits fondamentaux de la personne et afin de le mettre en accord avec les nouvelles tendances de justice restauratrice et de justice réhabilitative.

Faut-il mentionner aussi les impératifs d'un nouvel ordre mondial où l'harmonisation avec les pactes, chartes et déclarations de l'Organisation des Nations Unies, les recommandations de certaines instances comme l'Union Européenne, devient une condition pour l'intégration dans la communauté des nations civilisées et un préalable indispensable à tout partenariat avec les puissants groupements internationaux tant au point de vue politique, qu'économique.

Le Liban est un des membres concepteurs de la Déclaration Universelle Des Droits de l'Homme. Il a aussi adhéré au Pacte International relatif aux droits civils et politiques, voté par l'assemblée plénière des Nations Unies en 1966. Lorsque ces textes ont été adoptés, la tendance en faveur de l'abolition de la peine de mort et l'humanisation du traitement des détenus était indubitablement perceptible.

1- Me. HADDAD est professeur à l'université de la Sagesse-Beyrouth, chercheur en droit international, il est membre d'Amnesty International-Québec. Son projet a été réalisé avec le soutien financier des Ambassades d'Allemagne et des Pays Bas au Liban, au nom de l'Union Européenne.

L'Europe a amplifié cette exigence d'un droit pénitentiaire plus humaniste par diverses recommandations du Conseil de l'Europe: le protocole no 13 de Mai 2002 prescrit l'abolition de la peine de mort en toutes circonstances et sans possibilité de réserve de la part des états membres.

Ainsi, alors que plus que la moitié des pays du monde, s'affranchissent de la peine de mort et des traitements inhumains aux détenus, le Liban, dans sa justice pénitentiaire, semble s'être figé dans le temps.

Depuis 1948, et à part une intervention du législateur en 1966, aucune activité législative palpable n'a pu être enregistrée à cet égard. Bien au contraire, pour un pas en avant on pouvait percevoir deux pas en arrière. Ainsi la loi du 6/4/1959 abrogée le 18/5/1965 et la loi 302/ du 21/3/1994 abrogée par la loi du 2 août 2001 qui prévoyaient la peine capitale en cas d'homicide intentionnel sans possibilité d'accorder des circonstances atténuantes, sont témoins de périodes où la clémence des hommes s'éclipse à la faveur des cris de vengeance. Ainsi, le Liban manque au respect du texte de l'article 3 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Cependant Me. HADDAD a pu noter récemment plusieurs tentatives de réformer les lois pénales libanaises dont la dernière en date était la proposition de la Commission de la Réforme Législative d'introduire de larges amendements sur presque la

totalité des articles du code pénal. Il s'est avéré cependant que le projet de loi proposé pêchait au niveau de son incompatibilité avec des principes fondamentaux des droits de la personne promus par la charte onusienne ou par les divers protocoles de la Communauté Européenne en ce qui a trait au respect de la vie, de l'intégrité et de la liberté des individus, mais aussi et surtout en rapport avec les peines inhumaines qu'il a maintenues en y faisant référence.

2- Champs de recherche pour une réforme du droit pénitentiaire

La priorité réservée par l'étude au droit pénitentiaire fut dictée par les considérations suivantes:

- 1- La désuétude qui caractérise la justice pénitentiaire et le système carcéral libanais qui datent - tout comme le code pénal - de plus de soixante ans. Cette justice a résisté à toute tentative d'amélioration à telle enseigne que les quelques essais qui ont été consacrés à lui apporter de légers amendements se sont vus amputés de leurs décrets d'application nécessaires⁽³⁾.
- 2- Le code pénal de droit commun et militaire libanais prescrivent la peine capitale dans beaucoup de leurs articles. Ils prévoient aussi certaines peines démesurées, incompatibles avec les nouvelles tendances de justice criminologique, comme les travaux forcés à perpétuité.

3- L'exécution des peines forme un intervalle statique qui ne permet pas un suivi cohérent permettant l'individualisation des peines et la réhabilitation des condamnés. Sa mise en œuvre et sa gestion sont confiées à des organes souvent mal formés à une telle mission.

4- La situation pitoyable que vivent les prisonniers trouve sa cause dans une infrastructure désuète, un surpeuplement des prisons et maisons d'arrêt, et surtout dans l'absence ou l'inapplication des textes législatifs prévoyant des mesures et peines alternatives.

Ces considérations constituent des impératifs essentiels indiquant la nécessité de réformer le droit pénitentiaire en y prévoyant des peines et mesures pouvant contribuer au désengorgement des prisons et faciliter la réinsertion des détenus dans la vie sociale.

Cette réforme relève de la volonté étatique de considérer les prisons dans leur aménagement et leur gestion comme un service public à part entière.

3- Méthodologie Suivie

Au cours de sa recherche, Me. Haddad a suivi la démarche méthodologique suivante

3-1- Recensement des données législatives, factuelles et collecte d'informations pertinentes au sein du système libanais à analyser.

– Les textes législatifs qui ont fourni des données utiles à la recherche sont:

3- La dernière tentative en date d'humaniser l'application des peines et la loi 463 du 26/09/2002 - est restée elle aussi sans décrets d'application. Cette loi sera analysée ultérieurement avec plus de profondeur.

- Le titre 2 du décret loi # 340 NI du 1er Mars 1943, amendé par le décret loi # 112/83 et leurs amendements ultérieurs - le code pénal libanais - ainsi que tous les articles dudit code prescrivant la peine capitale ou les travaux forcés à perpétuité, ou pouvant par leur convenue servir à éclairer le système d'imposition des peines libanais.
- La loi 463 du 26/09/2002 relative à l'application des peines.
- La loi # 422 du 06/06/2002 relative à la protection des délinquants juvéniles.

Les données factuelles ont été recueillies à travers des entretiens menés auprès de protagonistes agissants dans le domaine, ou d'avocats familiers avec le système judiciaire et carcéral.

3-2- Définition des critères devant servir à évaluer les données sur des bases fonctionnelles.

Les Valeurs qui soutendent ce projet de réforme sont celles du respect strict des droits humains, l'instauration d'une justice à visage humaniste qui prône une individualisation des peines dans un objectif de réinsertion. Elle ne punit pas, elle essaie de guérir. La délinquance devient alors *un risque social* qu'il faut gérer, et la criminologie plus un mode de gestion qu'une option philosophique. La question donc à laquelle il faut répondre revient à dire:

En fonction des moyens disponibles au Liban, quelles seraient les adaptations les meilleures - dans le sens d'utiles,

réalisables et conformes au valeurs citées en tant que terme de référence et objectif à atteindre - qu'il faudrait assurer au droit pénitentiaire en tant qu'outil et composante d'une doctrine criminologique?

Me. HADDAD opte pour des choix fonctionnels stratégiques qui ne seront pas limités à une recherche unique du système parfait mais plutôt tournés vers l'identification des problèmes et leurs solutions - qui sont les mieux adaptés aux besoins et à la tolérance d'un système donné à un moment donné.

4- Les thèmes traités

Trois grands thèmes seront successivement traités dans le système libanais selon une méthode descriptive critique:

- La peine de mort.
- Les autres peines et mesures alternatives
- L'exécution des peines

4-1- Peine De Mort et textes législatifs

Au Liban, Code pénal, Code pénal militaire et textes législatifs complémentaires dressent une liste des crimes passibles de la peine de mort. A partir des articles portant sur la peine de mort, dans le code pénal libanais et le code pénal militaire voici les résumés synoptiques⁽⁵⁾:

- La législation libanaise condamne à la peine de mort tout libanais qui commet un attentat ou une tentative d'attentat dans le but de provoquer une guerre civile (article 2 de la loi du 11/01/1958) ou toute personne à la tête d'une bande armée agissant dans l'objectif

d'envahir une ville ou les biens de l'Etat, ainsi que toute personne qui agit contre les forces publiques œuvrant contre les auteurs de ces crimes (articles 3, loi du 11 Janvier 1958).

- La loi libanaise condamne à mort toute personne qui commet un homicide volontaire dans le but de tuer intentionnellement, soit pour faciliter l'exécution d'un délit pénal soit pour faciliter la fuite des instigateurs, auteurs ou complices, de même est condamné tout auteur d'homicide contre les ascendants ou descendants ou tout crime survenu suite aux actes de torture et de cruauté ou tout homicide commis contre un fonctionnaire ou à cause d'une appartenance confessionnelle ou tout meurtre commis pour venger un autre crime commis par une tierce personne contre un individu de sa confession ou parmi ses parents ou partisans en utilisant les explosifs ou dans l'intention de se soustraire à un crime ou un délit ou pour effacer ses traces (article 549, Code Pénal).
- La législation libanaise (Code Pénal Militaire) condamne à mort la fuite en pays ennemi (article 110), la capitulation d'un commandant devant l'ennemi (article 121), l'instigation à la fuite vers l'ennemi ou à l'arrêt des combats et la remise d'armes à l'adversaire ou l'entretien des relations avec lui (article 124), la trahison militaire (article 130) et les cruautés commises à l'égard des victimes en temps de guerre, pour faciliter un vol (article 132 Code Pénal Militaire), est également condam-

5- Nous avons consulté ces articles rédigés en langue arabe et mis en annexe n° (p53-62) dans l'étude de Me HADDAD.

né à la peine de mort, le capitaine d'un navire de guerre qui abandonne le bâtiment pendant qu'il coule (article 168), ou la capitulation de la force navale devant l'ennemi (article 171).

- La loi libanaise condamne à la peine de mort en dehors des circonstances aggravantes et sans exiger l'intention de tuer, toute personne qui cause la mort d'une tierce personne en voulant commettre un autre crime (article 640 Code Pénal), ou qui cause la mort d'une personne à la suite de son effroi devant un autre crime (article 642, Code Pénal), ou tout auteur de crime survenu sur un navire ou dans un avion (article 643, Code Pénal). Etait aussi condamné à la peine de mort celui qui commettait un homicide intentionnel sans circonstances aggravantes en vertu de la loi du 06/04/1959 abrogée le 18/05/1965; de la loi 302 du 21/03/1994, maintenant abrogée par la loi du 2 Août 2001.

Alors que depuis l'avènement du code pénal en 1943 le nombre d'exécutions a atteint 51,14 exécutions avaient été enregistrées entre 1994 et 1998. Depuis 1998, Monsieur le premier ministre Selim HOSS a engagé un mouvement d'objection de conscience contre la peine capitale en se refusant explicitement, d'appliquer la sentence ultime, amorçant un courant de moratoire de fait qui a été encouragé par l'Union Européenne. Le 19 Janvier 2004, on enregistra trois exécutions (deux par pendaison et une par balles). Ces

exécutions avaient eu lieu malgré des protestations massives.

Toutefois, le **courant abolitionniste** a tenté récemment d'ouvrir deux brèches dans le paysage juridique libanais:

- Il a réussi en 2001 à abroger l'amendement # 302 du 21/3/1994, qui avait marqué une radicalisation des esprits en prescrivant la peine de mort pour tout homicide pour cause politique ou à caractère politique, pour tout homicide intentionnel sans possibilité d'octroi de circonstances atténuantes. L'abrogation de l'amendement N°302 rétablit de jure les articles 547 et 548 du code pénal qui précisent les cas où la peine de mort s'impose, laissant aux juges une grande liberté pour attribuer les circonstances atténuantes aux coupables.
- A un mouvement de protestation de la société civile, s'étaient ajoutées des contestations passives et latentes dans certains milieux de la magistrature mobilisés contre la peine capitale. Certains juges ont refusé de traiter certains dossiers de personnes accusées d'homicides, sachant que la condamnation à mort ne pourrait être légalement évitée.
- Une proposition de loi a été présentée en Août 2004 par 7 députés⁽⁶⁾ visant à abolir la peine de mort et la remplacer par les travaux forcés à perpétuité sans aucune possibilité de réduction ou de libération.

4-1-1- Projet de loi pour l'abolition de la peine de mort.

Me. HADDAD a préparé - inspiré par les exemples belge et français - un projet de loi pour l'abolition de la peine de mort qui propose le remplacement de la peine de mort par la peine des **travaux forcés à perpétuité**. Selon lui, il a le mérite d'être intégral dans ce sens qu'il énumère tous les crimes punis par la peine de mort et résout le sort des personnes déjà condamnées. Le projet ne précise pas expressément que les condamnés pourront prétendre à une libération conditionnelle ou à une réduction des peines une fois qu'ils auront purgé un certain nombre d'années. Mais une application jumelée en conjonction avec la loi N° 463 sur l'exécution des peines, après avoir été amendée conformément à ce que Me. HADDAD proposera plus loin pourrait donner le même résultat et permettre aux condamnés de bénéficier d'une libération anticipée.

En effet, la peine des travaux forcés à perpétuité au Liban n'existe actuellement que dans les textes. N'étant pas appliquée, elle se réduit pratiquement à l'emprisonnement à perpétuité. Par conséquent, la condition des condamnés n'en serait pas le moins affectée en pratique.

Une telle proposition aurait au contraire l'avantage d'opérer un passage graduel plus adapté au niveau actuel de tolérance de l'opinion. Un passage graduel qui commence par la consolidation et l'officialisation définitive du moratoire de facto qui s'était

6- Mme. Nayla Moawad, Mr. Nabil de Freij, Mr. Mosbah el Ahdab, Mr. Bassem el Sabeh, Mr. Marwan Fares, Mr. Henri Hérou.

instauré depuis 1998 jusqu'en 2004, en passant par l'abolition de la peine de mort dans les textes et son remplacement par les travaux forcés à perpétuité, jusqu'au point de remplacer cette dernière peine elle-même par **l'emprisonnement à perpétuité** à l'instar de la majorité des pays abolitionnistes.

4-2- Des autres peines et mesures alternatives.

A cet égard la réforme proposée par Mr. HADDAD est abordée sous un double souci d'humanisation des peines déjà applicables d'une part, et de valorisation du rôle de l'instance chargée de suivre leur application.

4-2-1- Le Travail forcé

Le travail forcé est une peine accessoire à l'emprisonnement, prévue par le code pénal dans ses articles 37 et 39, se rapportant aux crimes et délits. Elle peut être assortie à la réclusion criminelle à perpétuité comme à l'emprisonnement pour terme. Pratiquement, cette peine complémentaire de travail forcé en milieu fermé n'est de facto pas appliquée actuellement au Liban, bien qu'elle soit souvent prononcée, et ce, par manque d'infrastructure et de cadre appropriés à sa mise en œuvre.

Sur la base des considérations qui précèdent, Me. HADDAD suggère dans son projet d'abolition de la peine capitale que cette peine soit remplacée en un premier temps par les travaux forcés à perpétuité pour être ultérieurement remplacée par l'emprisonnement à vie. Considérant que les travaux forcés sont une peine qui n'existe que sur le papier, rien ne changerait à la condition humanitaire des détenus. Tant que cette

peine sera maintenue, reste à proposer une nouvelle approche dans sa mise en exécution.

Le travail pourrait devenir une occupation salubre et une source de revenus pour le détenu. La rémunération servirait à dédommager les victimes, à fournir des subsides au détenu lui-même, et à lui permettre un apprentissage en vue de la réinsertion sociale ultérieurement.

4-2-2- La perpétuité

La détention criminelle à perpétuité est prévue dans les articles 37 et 38 du code pénal. Lorsqu'elle est assortie de travaux forcés, elle est la peine la plus sévère - après la peine de mort - qui peut être prononcée par une juridiction pénale.

Elle est prononcée pour acte criminel en cas de certaines infractions politiques aussi bien qu'en cas de certains crimes de droit commun.

Dans l'état actuel du droit libanais, cette peine est toujours une peine de perpétuité réelle (interdisant tout aménagement ou libération sauf par amnistie). Elle est de plein droit assortie de la privation des droits civils en vertu de l'article 63 du code pénal.

Il s'avère qu'à la différence du système français où ce n'est qu'exceptionnellement que cette perpétuité est réelle, l'emprisonnement à vie au Liban devient un "emprisonnement à mort". Aucune lueur d'espoir n'est envisageable pour une sortie prématurée de prison (par suite d'une libération conditionnelle - seules la grâce présidentielle ou l'amnistie, toutes deux quasi impossibles, pouvant la permettre).

Selon Me. HADDAD, Il est peut être précoce actuellement la substitution de la réclusion à terme (25 ans) à l'emprisonnement à perpétuité dans le contexte libanais actuel. Il serait salubre de commencer par proposer d'harmoniser les mesures prises à l'égard des détenus.

Ceci amène à explorer les possibilités offertes en droit libanais, concernant la mise en œuvre de *la libération conditionnelle*. L'institution elle-même n'existe pas en droit libanais.

4-2-3- Une alternative pour humaniser la perpétuité

En Septembre 2001, **Une loi N°463** fût promulguée, intitulée "Loi Sur L'application Des Peines". Son **article 1** énonce que: "Nonobstant tout texte en sens contraire, les condamnés à des peines d'emprisonnement peuvent bénéficier de réductions de peines pour bonne conduite selon les termes et conditions de la présente loi".

L'article 4 classe les condamnés en trois catégories: la première est celle des condamnés à une peine correctionnelle ou de prison à terme. Ils bénéficient s'ils ont exécuté la moitié de leur peine, d'une réduction pouvant varier entre le sixième et la moitié de leurs peines. Les condamnés à une peine criminelle à perpétuité peuvent, s'ils ont déjà purgé dix ans au moins de réclusion, bénéficier d'une réduction à condition que la peine restante ne soit pas inférieure à dix ans et supérieure à vingt ans. La dernière catégorie est celle des condamnés atteints d'une maladie grave ou d'une infirmité. Ils peuvent être dispensés du restant de leur peine.

L'article 15 désigne les crimes exclus du droit à la réduction, tels que le terrorisme, la contrefaçon de monnaie, la traite des blanches et le trafic des stupéfiants, l'appartenance à des bandes armées, les crimes sous l'article 549 du code pénal, le viol des mineurs, les crimes contre la sûreté de l'Etat et les deniers publics, ainsi que les condamnés récidivistes.

La loi N° 463, malgré ses imperfections, a constitué une démarche assez sérieuse vers la personnalisation et l'individualisation des peines dans le cadre de leur exécution. Dans l'attente de sa mise en exécution⁽⁷⁾, cette loi apparaît pour les détenus comme la satisfaction d'une revendication assez lointaine et pour les activistes des droits de la personne, comme un vecteur embryonnaire - de réforme du système pénitentiaire.

5- Synthèse des recommandations

Les propositions avancées par Me. HADDAD sont graduelles, pour laisser le temps aux institutions d'assimiler les réformes.

5-1- Maintenir et consolider le moratoire

La première recommandation serait de consolider et d'officialiser les moratoires de fait et ne s'accommoder d'aucune exception pour quelque raison que ce soit, et ce, jusqu'à l'abolition de la peine capitale dans les textes.

5-2- Abolir la peine de mort

Ce projet propose finalement que *la peine capitale soit remplacée par la peine d'emprison-*

nement à perpétuité. Si cela ne peut être atteint en une seule étape, la peine de substitution suggérée est la peine de travaux forcés à perpétuité qui pratiquement n'est pas appliquée, faute de moyens. Il faudrait sans doute, dans une phase ultérieure, abolir les travaux forcés comme étant une peine inhumaine.

5-3- Humaniser la perpétuité

Les textes déjà en vigueur en droit libanais ont été sondés pour transformer la perpétuité *donnant lieu à réduction et libération conditionnelle.* La nouvelle loi 463 relative à l'application des peines présente l'alternative la plus immédiate pour humaniser la perpétuité et offrir un traitement différencié aux autres détenus.

Conclusion

La peine de mort s'avère une pratique inhumaine arbitraire et injuste. En fait, n'existe-t-il pas d'autres mesures que la peine de mort pour réduire la violence criminelle? Je pense que le rôle de tout système judiciaire dans n'importe quel pays est d'éduquer, de corriger les personnes coupables, de les réhabiliter pour qu'ils s'insèrent dans la société. Il faut plutôt supprimer les causes du crime et trouver les solutions aux mauvaises conditions des hommes pour leur permettre de vivre dans le respect de leurs droits.

En ce qui concerne le Liban, l'opinion commune est devenue plus sensibilisée à l'abolition de la peine capitale. Le courant abolitionniste s'impose de plus en plus. Les propositions par les

spécialistes du droit libanais pour une suppression graduelle de la peine de mort jusqu'à son abolition finale est une voie réaliste pour ce pays où soucis du sécuritaire et de l'humanitaire forment une dialectique de vie et de vœux. D'autre part, les exigences des pactes internationaux des Droits de l'Homme ratifiés par le Liban se font plus pressantes. Enfin, l'abolition totale de la peine de mort dans les textes et en pratique se fera-t-elle dans un futur proche?

*Dossier établi par
Maha HUSSEINI MAZRAANI*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE

- 1- Dr **Walid SLAYBI**, *la peine de mort tue*, éd. Le Mouvement pour les Droits Humains (MPR), Beyrouth 1997 (co-financé par l'Union Européenne, ouvrage écrit en arabe), 80 pages.
- 2- Dr. **Walid SLAYBI**, *La peine de mort et l'opinion publique*, éd. MPR, Beyrouth, 2006 (co-financé par l'Union Européenne, ouvrage écrit en arabe), 82 pages.
- 3- *Brochures* communiquées par la Campagne Pour l'abolition De La Peine De Mort au Liban.
- 4- *Workshop spécialisé sur l'abolition de la peine de mort au Liban*, Février, 2006, Association Libanaise pour les Droits Civils (LACR), 180 pages.
- **Joseph HADDAD**, "Etude juridique: Feuille De Route Pour Une Justice Pénitentiaire Plus Humaine Au Liban". p. 3-46 suivie de 10 annexes.
- 5- **Sites Internet:**
[http://fr.wikipedia.org/wiki/peine de mort](http://fr.wikipedia.org/wiki/peine_de_mort)
www.abolition.fr
<http://web.amnesty.org>
www.peinedemort.com
www.revolt.es

7- Jusqu'à date nous n'avons pas encore vu naître les modalités d'application de cette loi initialement attendues dans les trois mois suivant son entrée en vigueur le 26 Septembre 2002 et qui devaient être sanctionnées par le conseil des ministres.

Les jeux informatiques rendent-ils violents?

Comme il serait réconfortant ou inquiétant de répondre par la négative ou l'affirmative à cette question! Elle hante bien des parents, fait les conversations des éducateurs en quête d'inspiration pour expliquer les flambées de violence, s'immisce dans la presse pour prétendre à la décadence de notre jeunesse. Ce serait si simple si la violence, c'était avant tout la "mauvaise influence"...

Souvenons-nous d'abord qu'en leur temps, la bande dessinée, le cinéma, la télévision ont été mis au pilori pour incitation à la violence. En 1949, une loi "protectrice" instaure un contrôle très strict de ce que la presse offre à la jeunesse. C'était essentiellement contre les *comics* américains que se portait l'attention des pouvoirs publics. Cette loi encore à l'œuvre est une des plus draconiennes de l'arsenal législatif français. Et en 1952, une commission du congrès américain affirme que la télévision accentue la délinquance des jeunes. Cela n'a pas empêché les séries télévisées, les films, les émissions d'information d'utiliser de plus en plus la violence. En France dans les années soixante, on faisait de la violence au cinéma une des causes de la délinquance juvénile. Quoi de bien étonnant alors que les jeux vidéo, puis les jeux informatiques soient incriminés à leur tour? Puisque ce n'est pas une interrogation nouvelle, ce n'est pas un champ de recherche nouveau. De nombreuses études se sont penchées sur la violence véhiculée par les médias.

Il s'avère incontestable que, les enfants imitant ce qu'ils ont vu, la violence a un effet sur leurs jeux. Les enfants, accoutumés à la violence n'auront-ils pas tendance à la tolérer davantage autour d'eux? Certes, on ne peut nier que des enfants aient été directement influencés par des séries télévisées, ou des films, avec des conséquences dramatiques. Ce sont par exemple en France, ces deux adolescents qui en 1992, ont imité Mac Gyver en fabriquant une bombe qui leur coûta la vie. Ce sont, en France comme aux États-Unis, des adolescents qui ont commis des assassinats en se référant à des films qui en mettaient en scène. Ces événe-

ments paroxystiques sont mobilisés comme preuve d'une corrélation possible. Mais, selon d'autres conceptions, la violence agit plutôt comme *catharsis*. Etre spectateur d'actes de violence soumet notre sensibilité à rude épreuve et passés les moments de hautes tensions, notre équilibre s'en trouve rétabli.

On ne peut trancher entre les deux thèses. Mais ce qui est certain, c'est qu'une éducation aux médias a, elle, toujours un effet positif contre la dépendance émotionnelle face à des *stimuli* agressifs.

Violence insoutenable, violence acceptable

Depuis l'Antiquité, on connaît l'importance des spectacles violents qui attirent les foules. On a utilisé ce besoin morbide collectif pour en faire un instrument de pouvoir. La civilisation aurait donc dompté ces excès. A la violence vécue comme spectacle, se serait substitué le drame littéraire, théâtral, cinématographique, télévisuel.

Lorsque l'on évoque les influences néfastes des médias sur notre belle jeunesse, il ne faut pas non plus oublier que la vraie violence, celle des guerres, est toujours alimentée par le monde des adultes. On peut toujours s'épouvanter des actes de guerre et de barbarie chez les *sauvages*, mais c'est quand même avec des armes fabriquées pour partie au moins en France, qu'on assassine. Les guerres vous paraissent trop éloignées? Alors que penser des dynamitages de villages vacances ou des manifestations qui dégènèrent en mise à sac de préfectures voir de bureau de ministre? Ce ne sont ni les séries télévisées, ni les jeux informatiques qui les

générent, mais plutôt des conceptions particulières de la démocratie par des adultes.

Ainsi la vraie violence est condamnable, mais comme elle fait partie de nos sociétés, nous l'assumons. Par contre, lorsqu'elle est scénarisée sous forme de film ou de jeux, l'insupportable est atteint puisqu'il n'est pas politiquement correct de simuler nos penchants les plus noirs. Imaginons un peu la sortie d'un jeu informatique qui s'intitulerait "FLNC Canal historique" et qui consisterait à gagner l'indépendance de la Corse par l'extorcion, le dynamitage, le viol de la loi. Une protection rapprochée devrait être organisée pour l'éditeur afin de ne pas subir le sort des bâtiments d'État. Ce type de jeux, très *réaliste*, a peu de chance de voir le jour: n'est-il pas inconvenant d'observer que nous sommes plutôt collectivement passifs contre la violence organisée par quelques groupes de pression? Il semble bien, en tout cas, que les jeux informatiques ou la télévision n'ont aucune influence sur cette violence sociale, je prends peu de risques à l'affirmer!

Reste les faits divers, les actes de folie, d'horreur d'un individu ou d'un groupe d'individus qui assouvissent un malsain besoin d'existence. On craint l'effet négatif des films qui utilisent abondamment ces situations, et par extension des jeux qui permettent l'*interactivité*. Si nous sommes, devant des films, non passifs, mais émotionnellement hyperactifs, l'interactivité fait franchir une étape supplémentaire.

Venons-en donc à ces fameux jeux informatiques, en les examinant par grandes catégories.

Avec les "jeux de plate-forme", il s'agit de récupérer le plus grand nombre d'éléments qui vous permettent d'être plus forts pour combattre des ennemis redoutables. Ça tue, ça sanguinole, ça étrippe, ça vomit parfois. Il n'y a pas vraiment de scénario, il s'agit surtout d'être attentif, rapide à la manette et aux boutons, de franchir les différents niveaux, de détecter les pièges. Bref, ce n'est pas très différent d'un tir au pigeon d'argile avec peut-être un cadre plus varié et l'air frais en moins. Cela effraie beaucoup les adultes, parce qu'il n'y a pas de sens. C'est une sorte d'instrument, auquel on se soumet, qui envoie des *stimuli*. Il faut se conditionner à réa-

gir le plus rapidement possible pour gagner. C'est presque une machine pavlovienne. *Stimuli-réponse*. Les vrais joueurs prennent les plus grands risques, ils n'enregistrent pas leur partie. Cela signifie qu'ils ne cheminent pas d'étapes en étapes. Le but du jeu contre soi-même consiste à atteindre la fin de la partie sans s'arrêter. Seuls les quasi professionnels y parviennent.

Ces jeux permettent-ils par ailleurs un "apprentissage"? On améliore certains réflexes, à la manière autrefois de la partie d'osselets... ou du tir au pigeon des chasseurs hors période de chasse. Est-ce violent? Oui, bien-sûr. Ces jeux sont violents par essence. Est-ce que le passage du virtuel au réel est possible? Textuellement non, puisqu'en général les affreux ennemis ressemblent à des dinosaures, des ectoplasmes, des cow-boys ricinants, et que toutes ces catégories ne sont que peu présentes sur le chemin de l'école.

Peut-il y avoir transfert, contre le petit camarade, la maîtresse, le vrai policier? Il n'est pas impossible que tel enfant, en jouant utilise le scénario ou le personnage du jeu comme support à sa propre mise en scène.

Comme je l'ai déjà évoqué, on accepte l'idée de la violence gratuite si elle est codée, la chasse par exemple, mais on est très suspicieux contre des mises en scène qui tuent à coup de touches sur un clavier. Il est pourtant certain que la chasse fait chaque année des victimes alors que les jeux vidéos nous épargnent encore.

Deuxième type de jeux, les simulations

Certains de ces jeux n'ont aucune connotation violente: par exemple les simulateurs d'avions civils ou de voitures. Ils sont bien sûr consommateurs de temps et obligent à rester dans une position corporelle inconfortable, ce qui constitue sans doute... une violence physique réelle faite au corps. Et on ne peut nier qu'il faille accomplir de réels apprentissages pour les piloter. Mais dans d'autres jeux, il s'agit, comme pour les simulateurs de vols d'avions militaires, d'atteindre des cibles: radars, tanks, camions, citernes, autres avions. C'est une guerre "propre", on ne voit pas de sang

cela détruit tout simplement. Est-ce que cela induit des comportements violents? Pour ne pas répondre à cette question, impossible à faire en deux lignes d'ailleurs, retournons-la. Les images officielles proposées par les télévisions du monde entier, où l'on voit des bombes exploser des bâtiments militaires, induisent-elles des comportements violents? Et qui n'a pas éprouvé cette curiosité un peu morbide à la vision de ces images, avec ce sentiment particulier que l'on éprouve lorsque l'on est du bon côté de la barrière en se disant, "C'est incroyable ce que fait la technique"?

Tout bien pesé, je préfère les simulations. Avec néanmoins cette interrogation, est-ce que cela ne favorise pas l'acceptation facile des situations réelles qui de fait ressemblent tellement au jeu? Ce n'est pas impossible, puisque dans les images que nous délivre la télévision, il n'y a pas de sang, peu de victimes, que des décombres. Bref, un peu comme dans un jeu. Mais, n'oublions pas que la majorité des citoyens qui a accepté par exemple la notion de "guerre propre" contre l'Irak, contre la Serbie, n'a jamais joué à un jeu de guerre! Il faut donc relativiser à *minima* les influences et se garder de conclusions hâtives. L'impact chez les joueurs semble plutôt relever de l'affirmation de soi par la maîtrise, la domination de l'instrument, la supériorité sans risque puisqu'en effet, personne ne sera témoin des échecs, des bêtises, des erreurs, des gaucheries, des "dégâts collatéraux"...

Troisième type, les jeux scénarisés

Vous incarnez un héros qui doit élucider une énigme. Il vous faudra découvrir, chercher des indices, des solutions, peut-être bien vous battre également. Hormis ce dernier aspect, on ne peut pas parler vraiment de violence mais plutôt de tension, d'angoisse. Ces jeux vous mettent en situation de dépendance, de suspense un peu ou très angoissant. Il y a une volonté d'incarnation véritable de chacun.

Pour ne citer qu'un jeu, *Myst* (ou sa suite *Riven*) est un modèle du genre bien qu'atypique sur le marché. Cela représente une métaphore vraie de l'apprentissage. On ne sait pas que chercher. On ne

sait pas où le chercher. On découvre petit à petit l'énigme et le cadre de celle-ci. On ne se bat pas. On cherche des indices. On doit noter, essayer, tâtonner, se tromper, recommencer, découvrir des codes, prendre des repères. Cela illustre parfaitement l'aphorisme de Bachelard selon lequel, enseigner est un rationalisme alors qu'apprendre est un empirisme. Toute la navigation dans ce jeu n'est qu'un apprentissage de la structuration de l'empirisme. Les vrais logiciels pédagogiques devront reprendre ce moteur de scénario, alors que les logiciels éducatifs actuels sont surtout des répéteurs et ont un impact en terme cognitif voisin de zéro. Un cheminement dans un jeu de ce type, c'est un défi au raisonnement que l'on se fixe à soi-même. C'est un défi qu'on lance contre la figure emblématique du professeur de mathématiques. Je peux l'affronter sans qu'il n'en sache jamais rien. J'ai tout le temps pour le vaincre. Je suis le seul devant qui je dois rendre des comptes. Il s'agit donc de plonger au plus profond de nous pour y parvenir.

Dernier type, les jeux de stratégie

Dieu dans tout cela? Eh bien, s'il est une expérience que l'on peut oser grâce aux jeux, c'est se prendre pour Lui... Qui n'a pas rêvé qu'il pouvait du jour au lendemain muter cet inspecteur, ce professeur, cet instituteur, ce camarade à mille lieux d'ici? Qui n'a pas un jour rêvé qu'il pouvait se lever et imposer la paix ou l'inverse? Précisément les jeux de stratégie vous donnent la possibilité d'un pouvoir total du côté plutôt obscur de vos délires des pouvoir et de puissance.

Parmi ceux-là, on va distinguer les jeux de guerre et les autres. Comme les bagarres avec les petits soldats de plomb ou les échecs, il s'agit de déplacer des armées, des soldats, pour vaincre l'ennemi.

Rien de nouveau, si ce n'est que sur l'axe de la figurativité, nous sommes sur l'extrémité la plus réaliste plutôt que du côté abstrait, ce qui serait le cas du jeu d'échecs. Ces simulations fonctionnent à partir de principes logiques qu'il faut découvrir et ainsi maîtriser. Derrière les équations de type lo-

gico-mathématique, il s'agit de faire croire que c'est le caractère et l'intelligence du joueur qui réagit en fonction de la situation, donc en fonction de la diégèse. Les écrans intermédiaires, des scènes d'animations très proches de l'écriture cinématographique, renforcent les tendances à vouloir s'identifier au Tout Puissant du scénario. C'est la réussite du jeu que de faire croire que l'on y est. C'est donc également les limites du *politiquement correct*. Ainsi, il est insupportable pour un adulte de voir des groupes de soldats qui se font brûler, ou bien écraser par des tanks, ou encore que l'on envoie par vagues successives se faire éventrer par l'ennemi.

Comme une question lancinante, ces jeux induisent-ils chez les joueurs une acceptation, une banalisation, voir une envie de reproduire dans le réel des actes de violence? Là encore, tentons le raisonnement par défaut. L'industrie du multimédia, représente une des cinq plus grandes industries mondiales. Le succès d'un jeu se chiffre sur le plan mondial en millions. Observe-t-on corrélativement une augmentation des actes de violence dans les populations joueuses? Une recherche en cours de structuration, tend à infirmer cette idée. Les jeunes *sauvageons*, pour reprendre une expression toute en douceur, ne sont pas des consommateurs en dépendance des jeux informatiques. Ils en seraient même plutôt éloignés, parce que précisément ils ne maîtrisent pas suffisamment le goût et les clés pour maîtriser les équations logiques qui font fonctionner les jeux. Un jeu informatique, ce n'est pas de l'intelligence artificielle. C'est un habillage scénarisé. Pour vaincre la machine, il ne faut pas habiter le héros complètement, il faut comprendre ce qui fait réagir la machine. C'est là le secret.

Réalité et simulation?

D'autres jeux simulent le développement des sociétés. *Sim City*, par exemple. Mais avec une optique bien précise: il s'agit de devenir celui par qui une civilisation va progresser. Pour cela, il faudra faire des guerres, se comporter en dictateur, tromper, ruser, affamer, exploiter, être bon père, généreux et bien sûr ambitieux. Pour la plus grande

gloire en fin de compte du capitalisme qui est "dans le sens de l'Histoire".

Ces scènes ont le mérite de rendre concrètes certaines scènes historiques et l'enseignement de l'histoire pourrait en tirer profit, s'il s'agit de faire mieux saisir l'horreur de la Saint-Barthélémy ou des conquêtes napoléoniennes et de montrer à quel prix s'est faite la "grandeur de l'Occident", puisque dans ces jeux, on voit bien les massacres et autres brouilles quotidiennes de tout dictateur qui se respecte. Mais le problème de ces jeux, c'est qu'ils vous installent dans une position de héros valorisant, pour ne pas dire positif. Il vous est permis de prendre des décisions économiques qui vont de l'altruisme, dès lors les jeux sont programmés pour que vous soyez rapidement mort, à celles de dictateurs éclairés, et là vous avez des chances de voir votre civilisation prospérer en termes de développement économique et de supposé "progrès".

Mais si incarner Marie de Médicis (ou à l'inverse Coligny) ne pose guère de problème, que dire si demain un jeu donnait la possibilité d'incarner Hitler?

Même si les joueurs parviennent plus qu'on ne croit à faire la différence entre la simulation et la réalité, il y a là matière à interrogation...

Jeux et masculinité

Le succès des jeux serait donc pour partie lié au besoin que nous avons d'exister et de nous éprouver dans un cadre non réel. L'expérience de sublimation, si l'on veut reprendre la conception freudienne de l'art, n'est pas apparue avec les jeux. Un enfant qui prend goût à la lecture et se piège dans l'intérêt de l'histoire, s'échappe de la vie quotidienne. Cela n'est pas très différent, sauf que, prétendent certains, on impose un modèle d'imagination violent, laid, à des enfants sensibles, émotifs. On avait déjà sorti l'argument à propos de la bande dessinée contre les classiques. Le regard négatif sur les jeux tient plutôt au fait que l'on ne veut pas voir qu'ils participent de ce besoin, qu'il soit sexuel ou intellectuel, *s'éprouver pour exister*. Pourquoi, cependant, l'écrasante majorité de ces

mises en scène informatique, le fait-elle sur une modulation lancinante, la violence? Ce qui nous effraie, nous scandalise et éveille chez nous quelques démangeaisons de censeur, n'est en fait qu'un miroir des règles dominantes de nos sociétés, la domination. Depuis la première classe de maternelle, depuis le bac à sable et les réunions de famille, le jeu des comparaisons entre les êtres poussent à un jeu pernicieux, l'instauration de hiérarchies qui se transformera au gré des parcours dans le système scolaire en domination, en violence physique et morale. Illich, Rogers, Freinet, Neil, ont tout dit là-dessus, il ne nous reste que les paraphrases.

Pourquoi cela est-il si sensible chez les représentants mâles de la race humaine? C'est une question très intéressante que David Jackson et Daniel Welzer-Lang abordent dans *Violence et masculinité*. A propos des manifestations de violences paroxystiques chez des enfants et des adolescents, notamment issus de milieux pauvres ou fortement opprimés, - mais le raisonnement est valide quelle que soit l'origine-, ils avancent l'hypothèse selon laquelle, notre société programme le mâle dès le plus jeune âge à s'installer dans une situation de domination. Malheureusement, tout le monde ne peut être gagnant à ce jeu. Et la violence va être pour beaucoup la seule issue, puisqu'il s'agit de rééquilibrer une position d'infériorité.

Il n'est pas étonnant dès lors que pour tous les types de jeux que nous venons d'aborder, l'objectif soit la domination.

Certes, mais cela ne règle pas la question des filles. Celles-ci sont moins consommatrices de jeux, mais de plus en plus, elles adoptent des comportements proches de ceux des garçons, notamment sur le plan de la violence. Cela n'a rien d'étonnant. A l'heure où, à bon droit, on lutte, y compris politiquement, pour que les femmes ne soient plus en position de dominées, il n'est pas icongru de constater qu'à leur tour des jeunes filles n'acceptent pas la position qu'on leur assigne et adoptent les mêmes mécanismes de violence que les garçons pour exister. Si l'on observe les jeux informatiques, on peut se rendre compte d'ailleurs que de plus en plus de héros femmes incarnent les justicières, des dominatrices armées de revolvers. Lara Croft, de *Tomb Raider* en est le prototype. Le cinéma, puis la télévision, ont depuis une vingtaine d'années ouvert cette voie.

Sil est exagéré de généraliser la violence physique comme une violence au féminin, les enseignants savent bien qu'il en existe d'autres formes. Et n'y a-t-il pas une grande violence lorsqu'un enseignant, cieux, "élève Jaillet, 3 sur 20, c'est nul"? L'exercice de la domination est perverse. On la subit, on la fait subir. Il est peu probable que cette violence soit inspirée aux enseignants par la pratique des jeux informatiques. Et sur ce registre non plus, les enseignantes ne sont malheureusement pas moins violentes que les enseignants. Justement, si l'on osait un jeu informatique sur le sujet?

Alain Jaillet

Université Louis Pasteur, Strasbourg.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Les Ouvrages "classiques" sur la question:
Karl Popper, *La télévision: un danger pour la démocratie*, bibliothèques 10/18, 1996.
Liliane Lurçat, *Violence à la télé: l'enfant fasciné*, Syros, 1989.
Mireille Chalvon, Pierre Corset, Michel Souchon, *L'enfant devant la télévision des années quatre-vingt-dix*, Casterman, 1991.
- Pour faire le point sur la recherche américaine sur le sujet:
<http://www.mediaandthefamily.org/1998vgrc2html>