

LA LITTÉRATURE
EN FORMATION D'ADULTES :
«Luxe ou nécessité ?»



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR	:	Jean AUBA
PRÉSIDENT	:	Jeannine FENEUILLE
VICE-PRÉSIDENT	:	Pierre ALEXANDRE
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE	:	May COLLET
MEMBRES DU BUREAU	:	Paule ARMIER
Lucette CHAMBARD		Gabrielle LADONNE
Francis DOL		Jacqueline LEPEU
Micheline DUCRAY		Renée LESCALIÉ
Marcel HIGNETTE		Marie-Laure POLETTI

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 100 F - MEMBRES ADHÉRENTS 60 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 40 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 16 F)
C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LA LITTÉRATURE EN FORMATION D'ADULTES : «Luxe ou nécessité ?»



AVANT - PROPOS	3
INTRODUCTION	5
LE POINT DE VUE DES AUTEURS	7
- Morceaux choisis : Benigno CACERES	8
Georges-Emmanuel CLANCIER	15
REGARD CROISES : AUTEURS, MEDIATEURS, USAGERS	19
- Du dire au faire : Contes et... Romans policiers	21
Murielle Bloch ; Francis DEBYSER	
- Que lisez-vous, qu'écrivez-vous, que faites-vous lire ou écrire ? Francis DOL.	29
- Quelques remarques sur les enjeux de la littérature, Yves REUTER.	42
- Apprendre à lire pour apprendre à être, Françoise STANCIU - REISS.	48
- Vous lisez, vous écrivez, vous faites lire, écrire... pourquoi ?	51
Marie-Laure POLETTI.	
- Vous lisez, vous écrivez, vous faites lire, écrire... comment ? Francis DOL.	
- Littérature et audiovisuel : concurrence ou complémentarité ?	68
Marie-Laure POLETTI.	
LE POINT DE VUE DES FORMATEURS	73
- Témoignages	74
. en formation continue des adultes, Geneviève ROBERT, responsable des formations longue durée à l'I.F.O.R.E.P.	75
. dans les centres de formation en français langue étrangère	85
- à l'Alliance française, Yves REY-HERME.	85
- au B.E.L.C., Denis BERTRAND.	87
- au C.R.E.D.I.F., Daniel COSTE, Henri BESSE, Dominique BOURGAIN.	89
- à l'Université de Paris III, Raphaël NATAF, Bernadette PLOT.	94
. dans l'enseignement professionnel	98
- au L.E.P. d'Annemasse, Paul GAY.	98
- au L.E.P. d'application de Saint-Denis, Bernard MICHONNEAU.	101
. dans l'enseignement technique	103
- au lycée technique de Sèvres, Janine DREHER.	103
- à l'I.U.T. de Ville d'Avray, Vanna LABORIT, Jean LLASERA.	

. dans l'enseignement par correspondance	111
- au C.N.E.C. de Vanves, Mmes BALMES, DONZELOT, MATHIEU, SARFATI et GRABNER.	111
- Déclarations officielles et réactions de quelques participants	114
- Programme du Colloque	117
- Bibliographie commentée sur l'enseignement de la littérature, Janine DREHER.	120
- Quelques sigles	127
LA VIE DE SEVRES	129

AVANT - P R O P O S



Imposée dans la formation initiale, source de plaisir et de découvertes, cause d'ennui ou d'échec, la littérature réapparaît dans la formation d'adultes pour figurer à l'examen. Textes au programme, dissertation, explication de textes, elle n'est souvent qu'une résurgence et un prolongement des habitudes scolaires les plus traditionnelles, comme une deuxième chance. Elle resurgit là où elle est «*utile*», dans les formations à caractère socio-culturel par exemple ; on la cherchera en vain dans les formations à caractère professionnel.

C'est pour s'interroger sur les raisons de ces apparitions et disparitions, sur les motivations des adultes, leurs demandes et leurs rejets, sur l'apport de la littérature et les rôles qu'on veut lui faire jouer dans l'institution, que le Centre international d'études pédagogiques a organisé, du 27 au 29 avril 1983, un colloque sur le thème : «*Littérature et formation d'adultes*».

Cette manifestation qui se voulait à la fois lieu d'échanges d'expériences, de réflexion et d'avancée de la recherche, a rassemblé une centaine de participants d'origines très diverses, écrivains, éditeurs, libraires, bibliothécaires, enseignants, formateurs, usagers...

Ce numéro des Amis des Sèvres dépasse le cadre traditionnel des Actes d'un colloque ; il prend en compte en effet toute la moisson d'informations recueillies pendant les deux ans de travail du groupe préparatoire. Nous souhaitons qu'ainsi il touche un public plus large et nourrisse la réflexion de tous ceux que préoccupe l'enseignement de la littérature en formation d'adultes.

Jeannine Feneuille

INTRODUCTION



Les groupes de réflexion qui se réunissent à Sèvres depuis des années constituent le lieu de rencontre privilégié de participants d'origines et de fonctions très diverses. Chercheurs, «*gens de terrain*», appartenant ou non au monde éducatif, ils viennent apporter ou recevoir une information, confronter leurs expériences.

D'octobre 1981 à avril 1983 le GREFA - groupe de réflexion sur l'enseignement du français aux adultes - s'est réuni régulièrement à Sèvres, prolongeant ainsi les travaux d'un groupe que le C.I.E.P. avait déjà animé de 1974 à 1976. A la suite d'une demande de collaboration de l'I.F.O.R.E.P. (1), le C.I.E.P. a fait appel à des intervenants qui enseignaient tant en formation initiale que continue pour s'interroger sur la place accordée à la littérature dans la formation des adultes. Quand elle est présente, qu'en fait-on, dans quel type de formation la rencontre-t-on ? Quand elle est absente, quelles justifications invoque-t-on pour l'introduire ? Les témoignages entendus ont apporté des idées, décrit des pratiques, suscité des satisfactions et des interrogations. A un certain moment, le groupe a ressenti le besoin d'élargir le débat et de rechercher la confrontation avec un public plus large. De là est née l'idée d'un colloque rassemblant auteurs, médiateurs, lecteurs.

Un premier constat s'est imposé : peu d'auteurs, peu d'«*usagers*» parmi les participants à ces journées ; une majorité de formateurs. Ce manque de diversité du public a sans doute nui à la richesse du colloque et orienté le choix des questions abordées dans le débat.

Sur un premier point : où tracer les frontières de la littérature à l'intérieur de la lecture ? beaucoup ont eu le souci de ne pas restreindre le champ de la littérature.

Quels que soient les critères retenus, même si certains ont cru inévitable d'établir une hiérarchie, il a été décidé de tenir compte de toutes les pratiques de lecture. Ce «*non-savoir*» que nous diagnostiquons chez certains adultes en formation n'est-il pas un «*autre-savoir*» ? Comment l'utiliser, comment construire des situations qui aident à multiplier les compétences ? Comment faire pour que l'entrée de la littérature dans la formation professionnelle ne reste pas une utopie ?

A tous ces «*comment*» ? auxquels on a ajouté : «*comment inciter à la lecture, comment apprivoiser au livre ?*» les formateurs avaient beaucoup de réponses à apporter ; riches d'expériences très diverses, ils ont décrit les procédés qui leur semblaient les plus efficaces : stratégies de séduction ou stratégies de formation qui toutes conduisent à s'interroger sur le rôle des partenaires de la formation. La question : «*Pourquoi faites-vous lire ?*» les a beaucoup plus embarrassés.

Sous-tendues par des idéologies et des choix de société différents, des divergences se sont exprimées. Cependant le consensus s'est fait sur un certain nombre de points : il faut lire, il faut faire lire ; la littérature est un terrain que la formation ne peut abandonner si elle veut développer toutes les compétences et élargir les possibles ; la littérature est un champ culturel parmi les autres qui trouverait naturelle-

(1) I.F.O.R.E.P. : Institut de formation, de recherche et de promotion pour les personnels d'Electricité et Gaz de France. On trouvera développés p. les divers sigles utilisés tout au long de ce numéro.

ment sa place dans la formation d'adultés, si le découpage en champs disciplinaires était moins rigide ; lire, faire lire, écrire, faire écrire, sont des activités indissociables qui n'ont de sens que par rapport à un projet personnel ou collectif débouchant sur des pratiques socialisées : lire, écrire pour produire, pour diffuser, pour avoir un rôle à jouer dans la société.

Ce sont les traces écrites de ces débats que ce numéro des **Amis de Sèvres** propose. Certains intervenants nous ont communiqué leur texte et l'ont signé ; les conférences d'ouverture et de clôture ont été enregistrées, nous en avons transcrit quelques extraits ; les débats en ateliers et les témoignages des formateurs, sont présentés sous forme de comptes rendus

Francis Dol
Marie-Laure Poletti

MORCEAUX CHOISIS

BENIGNO CACÉRÉS



Personnellement, je me suis occupé pendant toute mon existence de problèmes de formation d'adultes. En réfléchissant et en travaillant avec les animateurs de «*Peuple et Culture*» sur les méthodes d'éducation des adultes, nous sommes arrivés à une conclusion : d'une part, malgré le développement des médias, la lecture, contrairement à ce que l'on dit, est et reste le moyen de culture le plus répandu parmi le plus grand nombre, d'autre part tout le monde «*fait l'acte de lire*».

De «*Trahie le soir de ses nocés*» au «*Lys dans la vallée*»

Nous avons dans l'esprit, nous enseignants, une vision du livre. Beaucoup de gens lisent, mais ils lisent autre chose, voilà l'hypothèse de départ. «*Autre chose*», cela va du journal à «*Trahie le soir de ses nocés*», «*Un cri dans la nuit*», «*Le roman d'une dactylo*», «*Trois pour un cœur*», - je vous donne les titres authentiques - en passant par une multitude de choses : tracts, prospectus, affiches, car nous vivons une civilisation de l'écrit. Dans toutes les familles, même les familles ouvrières, il y a des livres, des choses à lire ; seulement c'est plus ou moins bien utilisé.

D'où un premier problème de formation qui n'est pas, chez les adultes, de trouver de nouveaux lecteurs, mais de faire passer d'une forme de lecture à une autre, de «*Trahie le soir de ses nocés*» à Balzac.

Il nous faut des «entraîneuses de lecture»

Quand vous allez au bistrot, vous commandez votre consommation, vous avez un public autour de vous. Vous pouvez lui raconter ce que vous voulez :

«Moi, chez moi, ma femme, paf, je lui colle des baffes et ça marche vachement bien».

«Et alors, à la boîte, le contremaître, faut pas qu'il la ramène, parce que je lui en colle un !».

C'est beau de jouer la comédie et tout ça vous coûte 5 ou 10 francs ! En plus vous avez la serveuse ; la plupart du temps, elle est jolie.

Est-ce que c'est comme ça dans les bibliothèques ? Le livre ne suffit pas, il faut un climat. Il nous faut des entraîneuses de lecture. Tous les moyens sont bons quand c'est pour une bonne cause.

Aider le lecteur adulte, c'est trouver les mécanismes qui permettent de faire un échange entre lui et le livre. Par quelles techniques peut-on créer cet échange étant entendu que le lecteur adulte de milieu populaire lit d'abord avec le cœur et qu'il fait une opération que l'intellectuel fait moins, c'est l'opération de comparer ce qu'il lit avec son expérience. Sa comparaison va toujours chercher des images concrètes : «*ce livre, ça me rappelle un peu l'histoire de mon copain qui...*»

Or l'art de lire que nous voulons développer c'est sentir, comprendre et porter un jugement personnel.

Une technique : les fiches de lecture

Nous faisons des fiches de lecture : *Le Cheval d'orgueil*, *Lucien Leuwen*, *Monsieur le Président*, *Le vieil homme et la mer*, *Regain*, *Les Thibault*. Ces fiches, qui s'adressent aux animateurs de formation, se divisent en trois grandes parties.

D'abord, nous présentons le livre et l'auteur : thèmes, thèses, tendances, point de vue, forme, style etc... Ensuite, nous prenons le roman et nous faisons un découpage pour le lire à haute voix. Notre montage donne la globalité de l'œuvre. La lecture à haute voix dure 59 minutes, mais nous ne disons pas : «*Je vais vous lire Lucien Leuwen de Stendhal qui est un grand écrivain, écoutez-moi bien parce que c'est génial*». Nous cachons bien le titre et nous disons : «*voilà, on va vous raconter une histoire, celle d'un gars sorti de l'Ecole polytechnique à qui il arrive un certain nombre de choses*», nous ne précisons pas si ça se passe au XIX^e ou au XVIII^e mais nous disons : «*asseyez-vous, allumez votre cigarette, on y va*» et nous lisons l'histoire.

Une fois cette lecture faite, nous avons une méthodologie de discussion en sept phases (1). On évoque les images et les impressions, thèmes, thèses, tendances, points de vue ; on essaie de dégager le sens de l'œuvre, on essaie si possible de faire apprécier l'œuvre par la langue, le style, puis on parle de l'auteur.

Enfin nous disons : «*Si ça vous a plu, sur cette étagère vous trouverez dix livres, du même auteur ou sur le même thème, choisissez*». C'est-à-dire que nous essayons par l'écoute et la discussion de les conduire à devenir quand ils seront seuls, de meilleurs lecteurs.

Je suis devenu auteur pour solidifier la parole

Je peux vous dire comment j'ai écrit des livres. Je faisais de la charpente, c'était un métier qui me plaisait. Quand j'avais fini un toit ou posé des parquets, je me disais : «*c'est utile, les gens y marchent et le toit, ça mouille pas*». Quand je faisais une table, je me disais : «*ils mangent dessus*». J'avais donc la réalisation concrète de l'utilité de mon travail. Pardonnez-moi, j'étais créateur, créateur de tables, d'escaliers.

J'arrive dans le milieu intellectuel, on parle. Mais la parole, ça ne se solidifie pas. Je me suis dit : «*il faudrait trouver une combine pour en faire un aggloméré*». Alors, j'ai dit un jour aux copains : «*je vais écrire des livres*». Ils m'ont dit : «*Complètement jobard le bonhomme !*» Je ne les ai pas écoutés, j'ai suivi mon petit bonhomme de chemin et un jour j'ai porté un livre à un éditeur et ça a marché.

Quand je regarde mes livres, j'ai un plaisir de l'objet, de voir ce truc rectangulaire 25 grammes, je multiplie par 10 000 exemplaires, ça fait 32 tonnes ; je pense aux gars qui travaillent dessus, aux camions qui les transportent, au stockage. J'en ai écrit 25 ou 30, j'ai fait remuer des tonnes de papelard.

Tout cela n'est possible que si vous êtes créateur et quand nous parlons du

(1) Voir p. extraits de la fiche de lecture.

lecteur, le problème fondamental, c'est de passer d'attitudes passives à des attitudes actives.

Il ne faut pas croire au miracle de l'art, il faut former des lecteurs

Considérer que de mettre le livre en contact avec le lecteur suffit est une illusion pédagogique encore très répandue.

Imaginez les usines Renault : des intellectuels animés des meilleures intentions y arrivaient avec l'idée que le chef d'œuvre conduirait à la révélation. Vous allez voir Notre-Dame et vous allez tout comprendre sur le gothique ! - Imaginer que, parce que c'est Racine, il va se produire un déclic !

On forme les lecteurs. On m'a appris le métier de charpente, pourquoi ne pas aider à apprendre le métier de lecteur ? Ça n'a rien de déshonorant et on peut lui dire au bonhomme : *«Attention, quand vous aurez fini votre apprentissage, vous éprouverez davantage de joie»*.

D'après la conférence d'ouverture de
Benigno Cacérés

LUCIEN LEUWEN - STENDHAL FICHE DE LECTURE (1)

★

Thème

L'amour, l'énergie, le bonheur. L'opposition d'un jeune homme pur aux piliers d'un régime. Ces piliers sont des «monstres de besogne, de niaiserie, de cupidité, de sécheresse, d'hypocrisie ou d'envie». Paul Valéry - préface p. 12.

Le thème pourrait aussi être résumé par ces lignes de Stendhal sur Racine et Shakespeare : «c'est ainsi qu'un jeune homme à qui le ciel a donné quelque délicatesse d'âme si le hasard le fait sous-lieutenant et le jette à sa garnison, dans la société de certaines femmes, croit de bonne foi, en voyant les succès de ses camarades et le genre de leur plaisir, être insensible à l'amour. Un jour enfin, le hasard le présente à une femme simple, naturelle, honnête, digne d'être aimée, et il sent qu'il a ce cœur».

Thèse

On pourrait aussi l'emprunter à cette phrase de l'introduction de Paul Valéry : «se connaître n'est pas se prévoir ; se prévoir aboutit à jouer un rôle».

Tendance

«Peignant Lucien Leuwen à sa propre ressemblance, Beyle se souvient de ce qu'il était lui-même à vingt ans et, mesurant l'écart qu'il y avait entre sa vie passée et son existence actuelle, il inscrit sur les marges de son manuscrit cette exclamation désabusée : «quelle différence, his life in Civita-Vecchia and his life» Henri Martineau, Postface page 537.

«J'ai copié les personnages d'après nature et j'ai constamment affaibli» Stendhal. Testament du 17 Février 1835.

Nous remercions l'association «Peuple et Culture» de nous avoir autorisés à reproduire quelques extraits de cette fiche de lecture réalisée par Benigno Cacérés.

Point de vue

Stendhal a beaucoup hésité sur le titre à donner à son roman. Chacun mettait en évidence un aspect particulier de son œuvre. Par exemple quand il veut appeler son œuvre le Télégraphe, c'est qu'il a conscience de l'importance de ce nouveau moyen de communication qui d'ailleurs joue un rôle important dans la partie politique de *Lucien Leuwen*. *Le Rouge et le Blanc*, un moment choisi, voulait montrer la différence avec *Le Rouge et le Noir*.

Il voulut aussi appeler *Lucien Leuwen* *l'Amarante et le noir*, *Les bois de Premiol*, *le Chasseur vert*, *L'orange de Malte*.

«Henri Beyle, lors d'un congé à Paris en 1833, avait reçu des mains de son amie, Madame Gauthier qui sollicitait ses conseils, le manuscrit d'un roman intitulé *Le Lieutenant*. Il l'emporta en Italie pour en prendre connaissance tout à loisir et c'est cette lecture qui le détermina à traiter pour son compte le même sujet». Henri Martineau pp. 538-539.

Dans une lettre adressée depuis Civita-Vecchia le 4 Mai 1834, à Madame Gauthier et qui figure également dans la postface (p. 541), Stendhal par ces conseils définit en quelque sorte la forme que prendra *Lucien Leuwen*. Il conseille de mettre tout en dialogue, de changer le dénouement, d'effacer tous les superlatifs. Le romancier doit faire croire à la passion brûlante sans jamais la nommer.

Composition

Lucien Leuwen est composé d'une suite où des «acteurs» se meuvent dans des tableaux déterminés : tableau de la vie militaire, tableau du corps des officiers de la

garnison de Nancy, tableau de la vie provinciale avec le salon de la belle Madame d'Hocquincourt, tableau de la vie politique avec l'antichambre du Ministre, Monsieur de Vaize, tableau parlementaire avec les interventions à la Chambre de Monsieur Leuwen père, etc.

Stendhal, le 10 Février 1835, prévoit quatre livres dans lesquels il distribue tout ce qu'il a préparé jusque-là.

«Livre I - la vie de province parmi les gens les plus riches qui l'habitent. Ils haïssent, ils ont peur, le malheur vient de là.

Livre II - Amour passionné suivi d'une brouille fort raisonnable en apparence. Le héros a si peu de vanité qu'il ne prend pas sa maîtresse en grippe. Il se réfugie à Paris.

Livre III - Son père veut le marier. Vie de Paris parmi la haute banque, la Chambre des députés et les Ministres.

Livre IV - Vie de ce qu'il y a de plus noble et de plus riche parmi les Français qui vivent hors de France. Dénouement.»

Ce projet est loin d'avoir été rempli.

«Je fais le plan après avoir fait l'histoire, comme dicte le cœur, autrement l'appel à la mémoire tue l'imagination (chez moi du moins).» Stendhal 23 Février 1835.

Langue, style

«En écrivant ceci, comme j'ai inventé le plan (grande différence avec *Le Rouge*), je pensais à la convenance de l'action et non à la façon de la raconter. A mesure que j'oublie la première considération, la façon de dire m'apparaît et je la change.» Stendhal. Cité dans la postface de Henri Martineau p. 552.

Stendhal, dans *Lucien Leuwen* a «marché par voie de découverte successive et de perfectionnement graduel» idem p. 553. On sait que Stendhal relisait chaque jour la dernière page écrite, qu'il corrigeait, réécrivait, remaniait constamment pour arriver à

cette perfection qui caractérise le style stendhalien.

«Son invention en matière de style fut sans doute d'oser écrire selon son *caractère* qu'il connaissait et même qu'il imitait à merveille.» Paul Valéry préface p. 29.

«Je voudrais que ce livre fût écrit comme le code civil. C'est dans ce sens qu'il faut arranger les phrases obscures ou incorrectes.» Stendhal, Testament du 21 Décembre 1934.

Ton

«Ce qui frappe le plus dans une page de Stendhal, ce qui sur le champ le dénonce, attache ou irrite l'esprit, c'est le ton. Il possède, et d'ailleurs affecte, le ton le plus individuel qu'il soit en littérature... Et en quoi ce ton est-il fait ? Etre vif à tous risques ; écrire comme on parle quand on est homme d'esprit, avec des allusions même obscures, des coupures, des bonds et des parenthèses ; écrire presque comme on se parle ; tenir l'allure d'une conversation libre et gaie : pousser parfois jusqu'au monologue tout nu ; toujours et partout, fuir le style poétique, et faire sentir qu'on le fuit.» Préface de Paul Valéry pp. 28-29.

Montage

Le «montage» de *Lucien Leuwen* présente quelque difficulté. L'ensemble de l'œuvre en deux volumes et de caractères relativement petits est de 900 pages. Aussi la lecture qui dure une heure et qui ne représente que 50 pages, donnera difficilement une vue de l'ensemble de l'œuvre. C'est cependant cette «vue d'ensemble» que nous avons recherchée. Nous conseillons donc au «lecteur - animateur» de veiller à ce que les liens soient des «résumés» compréhensibles. Il veillera, dans la discussion, à donner le plus d'explications nécessaires.

La lecture à haute voix ayant pour but «d'accrocher» le groupe, en vue de le sensibiliser à l'œuvre, nous ne saurions trop conseiller à l'animateur de bien connaître

son «montage», qu'il devra modifier en fonction de son auditoire.

La lecture doit s'effectuer sans emphase ni romantisme. C'est une lecture «classique». Ce qui intéresse Stendhal n'est pas le pittoresque de l'expression mais la résonance intime de ce qui est exprimé.

N.B. Le montage proposé ci-dessous porte uniquement sur le premier volume de l'ouvrage. L'animateur est donc invité à opérer lui-même un découpage du second volume, mettant l'accent sur tel ou tel aspect en fonction du public concerné.

Notes pour la discussion

La fiche de lecture apporte une connaissance de l'œuvre.

Le club de lecture, c'est-à-dire la lecture à haute voix, a pour but de toucher la sensibilité de ceux qui écoutent, de leur faire sentir l'œuvre.

La discussion est un moyen, en partant des sentiments vécus pendant la lecture, de dégager tout ce qui permet de remonter aux idées, de comprendre l'œuvre, d'en retirer les thèmes et les thèses, de la situer dans le temps et l'espace, de l'éclairer par la personnalité de l'auteur, de la relier à la vie de tous et à celle de chaque participant.

Mais la discussion qui accompagne la lecture de l'œuvre n'a pas seulement pour but une meilleure compréhension de ce que l'on vient d'entendre. Elle doit être une méthodologie qui permettra à chaque participant, plus tard, quand il sera seul avec le livre, quel qu'il soit, de mieux lire. Bien dégager le thème, suivre toutes les rubriques de la fiche de lecture, c'est apprendre aux lecteurs l'opération mentale sans doute la plus difficile, puisqu'elle associe les sentiments et la réflexion, la sensibilité et l'intelligence, et en plus cette part du lecteur sans laquelle la lecture ne peut être une plénitude, une grande joie.

Première phase : *Evoquer les images et les impressions.*

La lecture de *Lucien Leuwen* a sans doute plongé les participants du club de lecture dans l'univers de Stendhal. Par des questions simples, l'animateur essaiera de faire dégager les sentiments ressentis. Susciter des remarques sur les passages lus qui ont le plus touché. Dans cette phase, aller lentement, conserver l'atmosphère qui s'est dégagée de la lecture. Attendre, c'est laisser à chacun le temps de retrouver son propre rythme pour exprimer ses sentiments.

Deuxième phase : *Dégager les problèmes.*

Les rubriques *Thème, Tendance, Point de vue* seront utilisées : quels problèmes pose « l'opposition d'un jeune homme pur aux piliers d'un régime », l'amour de Lucien Leuwen pour Bathilde de Chasteller ? etc.

Troisième phase : *Dégager le sens de l'œuvre.*

Le texte cité «c'est ainsi qu'un jeune homme à qui le ciel a donné quelque délicatesse d'âme si le hasard, etc.» donne, nous semble-t-il le sens de l'œuvre. Relire au besoin certains passages et interroger le public pour qu'il définisse le sens de l'œuvre (voir les rubriques *Thème, Tendance, Point de vue*)

Quatrième phase : *Faire apprécier le sens de l'œuvre.*

Situer *Lucien Leuwen* dans le temps et dans l'espace. Le comparer à *la Chartreuse de Parme, le Rouge et le Noir*. qu'apporte Stendhal dans ce roman ? Comment le situer dans la littérature française ?

Cinquième phase : *Langue et style.*

Les rubriques *forme, composition, langue, style, ton* seront utilisées ici. Montrer, texte à l'appui, la qualité du style de Stendhal. Les *appréciations critiques* de Valéry, Alain, etc. peuvent être des éléments à apporter à la discussion.

Sixième phase : *Evoquer l'œuvre par l'auteur.*

Le livre sur lequel a été effectué le « montage » donne non seulement la bibliographie de Stendhal mais de précieux renseignements sur *Lucien Leuwen*. Les ouvrages de Martineau et celui de Claude Roy ainsi que l'introduction de *l'intégrale* - ces ouvrages figurent dans la bibliographie - seront précieux pour l'animateur.

Septième phase : *Orienter vers d'autres œuvres.*

Sans doute les participants auront-ils déjà lu d'autres œuvres de Stendhal. S'ils ont été intéressés par la discussion, ils auront un plaisir nouveau à lire ou à relire d'autres livres du même auteur mais aussi d'autres écrivains du XIX^e siècle ou actuels. L'animateur devra proposer des titres (2).

peuple et culture

président : Marc Vignal
secrétaire général : Bernard Smagghe

**130, rue de Rivoli
75001 PARIS
Tél. : (1) 296.14.71**

Mouvement d'éducation populaire, Peuple et Culture développe des activités de formation et d'action culturelle, des expériences d'animation et d'éducation politique et sociale des citoyens de notre pays.

Tant sur le plan national qu'à travers ses associations régionales, Peuple et Culture entend valoriser tout ce qui peut contribuer à forger une citoyenneté véritable, à la ville comme à la campagne, auprès des jeunes, des travailleurs, des immigrés, ou encore avec les élus locaux, les responsables de vie publique, les militants des associations.

Indépendant d'esprit, animé d'une volonté de résistance à toute forme d'aliénation culturelle, Peuple et Culture cherche à promouvoir à travers l'analyse et la pratique des situations auxquelles la société est confrontée, les éléments d'une culture politique susceptible de donner aux citoyens planétaires que nous devenons, les moyens de dépasser les insuffisances et les contraintes des institutions traditionnelles pour construire cet absolu de citoyenneté auquel aspirent légitimement tous les hommes.

(2) Ces fiches ne sont plus reproduites mais un certain nombre d'entre elles sont encore disponibles. On peut se les procurer en s'adressant à «*Peuple et Culture*».

GEORGES - EMMANUEL CLANCIER

★

Des rapports ou non-rapports des médias et des lettres

Souvenirs d'un adolescent de 1930

Personnellement, je pense qu'il doit y avoir relations et bonnes relations entre les médias, en particulier l'audio-visuel, et les lettres.

Ces relations-existent, elles pourraient être meilleures et plus fructueuses.

C'est à travers des souvenirs personnels, souvenirs d'adolescent épris de lettres, que je parlerai des médias et des lettres.

Deux faits ont marqué mon adolescence et décidé probablement de ma vie d'écrivain :

J'ai bénéficié, en classe de première, d'une heure hebdomadaire de récréation - littéraire. Au lieu de nous «faire de l'histoire littéraire» ou de commenter les auteurs du programme, un de nos jeunes professeurs nous lisait, une fois par semaine, des poèmes. Il lisait admirablement des pièces de vers non inscrites au programme. C'était... en 1930, et nous écoutions des poèmes de Verlaine, de Nerval, de Rimbaud,...

Ces lectures me firent éprouver une sorte de coup de foudre pour la poésie... Jusqu'alors, j'ignorais tout de la poésie moderne, de l'usage qu'elle fait de la parole, du vocabulaire, du rythme et je découvrais une façon moins logique, moins didactique et davantage alchimique de faire des vers. Cette découverte fut décisive et le coup de foudre s'est prolongé en une passion qui dure encore...

Une autre rencontre a décidé aussi de mon avenir, elle fut radiophonique et régionale. En ce temps-là, vers 1930, la radio exerçait sur nous la même fascination que peut exercer sur les jeunes gens d'aujourd'hui, la télévision. Il se trouvait que dans la bonne ville de Limoges, des Limousins avaient eu assez d'esprit novateur pour fonder un groupement radio au service d'une des stations régionales de la radiodiffusion française. Je voudrais dire l'importance de cette ressource ; cette radio avait valeur de centre culturel et ses émissions étaient pour nous la seule véritable animation culturelle. Certes, nous écoutions les émissions de Paris, mais les émissions qui venaient de «notre» poste régional, qui parlaient de chez nous bénéficiaient d'un caractère plus direct ; oui en ce temps-là, la radio était un facteur de régionalisation culturelle, un moyen d'expansion de la culture populaire. C'est à l'écoute de cette radio que je dois une partie de mon information culturelle et littéraire, tout comme je lui dois mon approche de la musique. Cette radio, animée par des personnes que je pouvais rencontrer dans les rues, abolissait les distances entre la culture et moi-même.

De quoi me parlait cette radio ?

Des auteurs, des poètes de ma région et parmi eux, du plus prestigieux : Jean Giraudoux !

Jusqu'à cette expérience, les créateurs étaient pour moi des habitants d'une

autre planète, des gens d'ailleurs ou disparus et voilà que mon poste de T.S.F. me les faisait connaître, me les apportait à domicile. La voix suggère une image. Comme à la lecture d'un roman où l'on plaque sur chaque personnage une image, la voix entendue inspire chaque fois une attirance, une sympathie, une antipathie, ... une présence. Oui, je dois mon premier accès aux œuvres au double rapprochement radiophonique et régional.

La radio, une chance culturelle

Evoquant ces souvenirs, je voudrais dire combien la radio fut une grande chance culturelle pour moi et pour les gens de ma génération. La radio demeure ce merveilleux média qui fait travailler notre imaginaire, qui fait travailler notre créativité sur une création et, c'est pour cette raison que je préfère la radio à la télévision.

Plus tard, au moment de la Libération, je fus appelé à Paris et j'eus le bonheur d'être témoin et acteur modeste de ce formidable mouvement culturel que la radio attirait dans son essor.

L'action de la radio sur l'esprit public, sur la culture, sur les mœurs fut alors prépondérante. La T.S.F. fut à la fois un merveilleux instrument d'expression et d'expansion de l'art, elle fut également un agent d'égalisation sociale.

Comment je suis devenu écrivain

Je ne sais pas pourquoi je suis devenu écrivain, mais je peux dire comment.

Né dans un milieu modeste, il y avait peu de livres chez moi, j'ai vécu à la campagne et dans la petite ville de Limoges. C'est ma grand-mère maternelle qui m'éleva, cette femme admirable avait manqué de pain et d'instruction et elle avait souffert de ces manques... Mais, elle était profondément poète et racontait sa vie, son enfance avec un remarquable don de conteur ; ainsi ma petite enfance fut tout entière imprégnée de ces histoires, de l'histoire de la vie de ma grand-mère et ma propre enfance se confond avec cette enfance antérieure.

Plus tard, beaucoup plus tard, cette femme vieillissant, je pris conscience que sa disparition prochaine marquerait la disparition d'un monde, du monde qu'elle représentait et qu'elle faisait vivre dans ses histoires. J'ai été alors comme commandé de l'intérieur et j'entrepris d'écrire pour sauver des choses qui m'avaient été transmises ; je devais écrire pour mieux me souvenir ! Je compris alors que cette entreprise d'où naîtrait **Le Pain noir** allait occuper la plus grande partie de ma vie. Bien entendu j'avais écrit avant des poèmes, des articles et j'avais été publié par des revues qui avaient accepté mes premiers essais et m'avaient encouragé à poursuivre. Mais, c'est avec **le Pain noir** que je devins romancier.

L'ère de Gutenberg n'est pas finie

Le Pain noir fut filmé pour la télévision et cette adaptation de mon œuvre pour un feuilleton télévisé me ramène aux médias ; il ne s'agit pas d'opposer, comme on le fait souvent, livre et audiovisuel, au contraire, avec l'adaptation de mon roman, j'ai pris pleinement conscience de leur complémentarité.

La télévision est souvent faite à travers des feuilletons. Il est à remarquer

combien un genre littéraire comme le roman-feuilleton, qui est né au XIX^e siècle, connaît aujourd'hui une sorte de renaissance grâce à la télévision ; la télévision, moyen nouveau, a retrouvé cette tradition. Par rapport au livre, la T.V. permet une extension brusque et considérable ; l'adaptation de mon livre est, sur ce point significative ; pour moi, la T.V. a été et demeure un merveilleux adjoint du livre ; les choses s'ajoutent... non, l'ère de Gutenberg n'est pas finie à cause de l'audiovisuel.

D'après le témoignage de
Georges-Emmanuel Clancier



TROIS ATELIERS, TROIS THÈMES

★

C'est dans les ateliers que se sont confrontés les divers points de vue : ceux des auteurs, ceux des lecteurs, ceux des médiateurs.

★

Atelier 1

Que lisez-vous, qu'écrivez-vous ?

Que faites-vous lire ou écrire ?

Tel qu'il se présente, ce thème semble poser le problème de fond, à savoir quel type d'écrit, quel type de discours choisir.

Atelier 2

Cet atelier pose la question des motivations et des objectifs :

Pourquoi lire ?

Pourquoi écrire ?

Pourquoi faire lire et/ou écrire ?

Toutes les données de l'enjeu social de la littérature sont ici réunies.

Atelier 3

La question posée est celle du «comment» :

Comment lisez-vous ?

Comment écrivez-vous ?

Comment faites-vous lire ou écrire ?

Il s'agit des démarches individuelles ou collectives d'accès à la littérature.

Certes ces divisions ont un caractère artificiel et les domaines ne sont pas aussi clairement distincts. Le travail de chaque atelier s'est articulé sur les documents préparatoires élaborés au cours des réunions de travail du groupe de réflexion. Ces documents cherchaient à provoquer des réactions mais n'indiquaient aucun parcours obligatoire.

Pour donner une image de la richesse des discussions nous avons adopté une présentation «en miroir» : sur la page de gauche, des extraits des documents préparatoires qui proposent des ébauches de réponses, sur la page de droite, en regard, une synthèse des débats, les pistes suivies ou abandonnées, les affrontements...

Dans le deuxième temps de son déroulement, chaque atelier s'est ouvert par une communication dont l'objectif était de nourrir la discussion, de lui donner, par le récit d'une expérience ou l'exposé de l'état d'une réflexion, un deuxième souffle. Murielle Bloch, Francis Debyser, Yves Reuter ont été les animateurs de ces trois moments.

DU RIRE AU FAIRE : CONTES ET ...



Raconter des histoires et former des animateurs telles sont, depuis près de sept ans, les activités de Murielle BLOCH.

Dans le cadre des programmes de «France Culture», dans les écoles, les bibliothèques et les théâtres, Murielle BLOCH raconte des histoires aussi bien aux enfants qu'aux adultes.

A Beaubourg, au Centre Georges Pompidou, dans les C.R.D.P. de Paris et de Créteil, elle forme des enseignants et des documentalistes. Ses activités de formation se sont également développées à «La joie par les livres» et dans l'association «Les Téléphériques».

Inviter chacun à devenir collecteur d'histoires, travailler autour de l'imaginaire des contes et donc de la création d'histoires, inciter les uns et les autres à oraler des histoires écrites, tels sont les objectifs de formation de cette «conteuse d'histoires».

Le patrimoine national est, dans le domaine des histoires à raconter, d'une richesse extraordinaire qui dépasse assurément ce qui n'appartient qu'au domaine du merveilleux. Il s'agit donc d'aller «à la chasse aux trésors» en recherchant sur de vieux cahiers, dans des livres anciens, partout... des histoires à raconter.

Au point de départ, il est bien question d'une quête de l'écrit. Mais l'exercice du conte ne peut se faire sans que l'on donne voix à cet écrit. En quelque sorte, il appartient au conteur de donner vie nouvelle à l'histoire écrite, de se livrer à cette «écriture de la bouche» qu'est l'oralisation de l'écrit.

Parce que le langage est création syntaxique, lexicale, rythmique... le conteur non traditionnel va se livrer à un véritable travail de traduction en exprimant le texte écrit et en l'exprimant autrement qu'à l'écrit.

Cet exercice du conte suppose une implication de celui qui raconte et un grand travail sur soi, véritable formation de l'individu.

Parce que chaque conteur réajuste à ses propres dimensions, aux dimensions de son auditoire ou du moment présent le récit qu'il raconte, il crée à l'infini. Pouvoir du langage, à la portée de tous dont il faut savoir s'emparer. Mais, le conteur est condamné à réussir, il est tenu de communiquer ; alors que le texte écrit peut rester illisible pour certains lecteurs, le conteur doit se faire comprendre nécessairement.

Que peut-on raconter ?

Toutes les variétés de récits peuvent devenir des histoires à raconter : on peut raconter des nouvelles, des textes littéraires, des contes évidemment, mais on ne peut limiter le conte à ces seuls aspects culturels ou linguistiques ; la vie de tous les jours est également source d'histoires, il existe mille et un contes. Il ne s'agit pas uniquement de fabriquer des contes à partir de la vie de tous les jours dont on coulerait la matière dans les structures connues du genre ; il ne s'agit pas de produire des histoires à partir d'une matrice de production. C'est de tout autre chose dont il est question ici.

Comment créer des contes ?

En écoutant d'abord raconter des histoires.

Sans parler pour autant de réactions en chaîne, il est toujours possible, à partir de ce qui a été raconté, de recréer d'autres histoires. En fait, on a souvent l'impression en écoutant raconter une histoire de la connaître déjà ou de reconnaître, à travers les histoires racontées, toujours la même histoire. Alchimie du verbe qui laisse précisément la porte ouverte à l'infini de la création.

L'originalité du conteur-créateur est dans la manière personnelle d'agencer, de combiner avec ses propres mots, les éléments d'un récit, à partir de ce dont il se souvient. Raconter Kafka à partir de ce que l'on a retenu, de ce que l'on a compris, sans même retourner au texte écrit. Cette création de bouche à oreille et d'oreille à bouche ne signifie pas pour autant que l'écrit est évacué.

L'écrit est nécessaire parce qu'il permet de fixer les éléments que l'on peut craindre d'oublier, c'est un intermédiaire nécessaire qui ne saurait se passer de la phase orale. Cette phase est personnelle, elle dépasse l'écrit et permet les variantes créatrices. Cette notion de variante que Propp ne mentionne pas est capitale, c'est elle qui permet les dérapages de l'histoire. Ces dérapages sont propres aux conteurs qui, tour à tour, donnent à l'histoire une durée et une musique personnelle.

C'est précisément sur ces transformations, ces modulations qui supposent d'abord l'écoute que peuvent se développer : une nouvelle approche du langage ; une valorisation de la littérature orale et une formation de l'individu.

Ces multiples activités sont à développer dans la formation initiale et par la suite dans la formation continue, que ce soit au moment de la recherche d'histoires à dire, ou au moment de la collecte, du classement ou de l'agencement que chaque conteur opère pour jouer avec des blocs de récit.

D'après la communication de Murielle Bloch

... ROMANS POLICIERS



Le roman policier ou la lisibilité par antonomase

La lisibilité du roman policier n'a pas besoin d'être plaidée, ne dit-on pas de n'importe quel livre assez intéressant pour qu'on le lise d'une traite sans s'interrompre avant la dernière page qu'il «se lit comme un roman policier» ?

«Mais, -diront certains-, cette lisibilité n'est-elle pas justement l'effet de la platitude et de la facilité ? La lisibilité de la littérature policière tiendrait alors au fait qu'elle coule toute seule, sans problèmes de langue ni de texte, sans accrocher ni retenir le goût, l'intelligence ni la perspicacité du lecteur, comme certains petits vins du pays de Loire, sans grands mérites œnologiques, mais assez «gouleyants» pour se laisser boire comme de l'eau.

Nous nous limiterons à indiquer quelques pistes pour suggérer qu'il n'en est rien, et que la lecture d'un roman policier à énigme peut être plus active, plus attentive, plus intelligente et donc plus **pédagogique** que celle d'un roman «romanesque».

Une lecture attentive et intelligente

Un des premiers mérites du roman policier à énigme est que rien n'y est jamais gratuit. Dans un roman romanesque, la marquise peut aussi bien sortir à cinq heures qu'à six, cela n'a strictement aucune importance. Mais dans un roman policier, genre littéraire plus sérieux, il en va tout autrement et le fait qu'elle soit sortie à cinq heures et non pas dix minutes plus tard peut être un détail d'une grande importance auquel il faut donc que je prête attention.

Dans un roman romanesque, le décor, petits oiseaux dans le feuillage, couchers de soleil, chambre Louis XV, etc., ne sert le plus souvent qu'à faire joli et les objets n'y ont qu'un statut de bibelots ; c'est pour cela qu'on peut sauter les descriptions qui sont presque toujours des digressions. Au contraire, dans un roman policier, tout détail a des chances d'être un indice ; mieux encore, même les absences y sont significatives : le chien qui n'aboie pas, la fumée sans feu...

En outre les indices sont rarement donnés comme tels : comme dans les tests à choix multiples (Q.C.M.), l'auteur camoufle la bonne réponse au moyen de distracteurs, de leurres. Un procédé classique est celui du train qui peut en cacher un autre, la victime une autre victime ; un autre consiste à insérer dans une série l'élément qu'on veut dissimuler, par exemple un cure-pipe (arme du crime) dans le contenu des poches d'un suspect à côté d'un canif, d'un ticket de métro, d'un mouchoir et de menue monnaie. A l'extrême, l'auteur peut étendre la série à l'infini : plus la série sera étendue, plus le repérage sera difficile, comme lorsqu'on cache une aiguille dans une meule de foin, un arbre dans une forêt, un assassinat individuel dans une guerre (moyen utilisé par David dans la Bible pour se débarrasser du mari de Bethsabée, repris avec un égal bonheur par Conan Doyle et Chesterton). La lecture de romans policiers, où le «défi au lecteur» fait de ce dernier une détective amateur, l'oblige à développer une vigilance d'observation de douanier et une méticulosité d'observation de naturaliste pour tenter de déjouer ces procédés de camouflage.

Mais l'observation et l'attention ne suffisent pas sans l'intelligence ; on ne lit pas un roman policier en se contentant d'y repérer des indices comme on se promènerait dans les champs à la recherche de trèfles à quatre feuilles : le lecteur est incité à faire des hypothèses, à inférer, à déduire, à vérifier si 2 et 2 font 4, à mettre en relation A et B, le fil et l'aiguille, la fumée et le feu et même parfois le coq et l'âne. Le roman à énigme sollicite l'intelligence du lecteur.

Une introduction à la grammaire textuelle

Les linguistes ont mis deux mille ans à s'apercevoir qu'une phrase n'est pas un tas de mots et un siècle pour découvrir qu'un texte n'est pas qu'un tas de phrases. Sur ce plan aussi la lecture de romans policiers peut proposer des raccourcis.

Lecteur-détective, j'apprends vite à me méfier de mon informateur-auteur, qui, allié objectif du criminel, ne cesse de me bernier par des tours de passe-passe textuels ; pour tenter de déjouer ses pièges, je dois mobiliser mon attention comme lorsque j'essaie de surprendre le truc d'un prestidigitateur ou d'un joueur de bonne-teau. Le roman policier développe l'intelligence textuelle.

C'est ce dernier aspect que nous voudrions développer, en évoquant quelques-uns des mille procédés pour tromper le lecteur du roman à énigme, appelé également «roman-jeu» et dont l'échiquier est un texte. En effet, ce n'est pas avec des objets réels que l'auteur prestidigitateur défie mon attention, mais avec des signes, des mots, des rouleries d'énonciation et des trucages narratifs.

Il y a quelques années Marina Yaguello a fait une bonne introduction à la linguistique en utilisant uniquement comme exemples les jeux de mots (*Alice au pays du langage*, Paris : Le Seuil, 1981) ; on pourrait faire de même avec les procédés d'écriture du roman policier pour une initiation aux grammaires textuelles.

Une gymnastique énonciative

Le roman à énigme ne demande pas seulement qu'on soit attentif aux détails concrets mais exige surtout qu'on prête attention à ce que les gens disent et à la manière dont ils le disent, à commencer par l'auteur et/ou le narrateur, et cela d'autant plus qu'en général, comme le rappellent souvent Hercule Poirot et Miss Marple, «les gens mentent», ou tout au moins «ont quelque chose à cacher». Agatha Christie, dès ses premiers romans a utilisé avec génie ce procédé, par exemple dans *La mystérieuse affaire de Styles* où la valeur énonciative de l'adverbe *maintenant* explique à elle seule le comportement inattendu de Poirot («Elle ne me pardonnerait jamais si je permettais que son mari fût arrêté maintenant»). Plus célèbre est l'ellipse du *Meurtre de Roger Ackroyd* où la clé de l'énigme est toute entière dans un non-dit du narrateur.

Jeux intertextuels

Le roman à énigme joue parfois sur des stéréotypes intertextuels qui peuvent aider le lecteur à formuler des hypothèses exactes, mais tant pis pour lui s'il prend ces stéréotypes pour des certitudes : chez Agatha Christie le valet de chambre a des chances d'être sournois, le secrétaire indélicat, la gouvernante française intrigante, le colonnel à la retraite imbécile ; mais A. Christie joue également avec un art consommé de la distribution intertextuelle irrégulière de ce type d'indice, ce qui lui permet d'empêcher des prédictions fondées sur des modèles probabilistes. Ainsi la

femme forte (robuste, hommasse...), malgré son apparence qui peut la faire suspecter d'un crime exigeant une force masculine est-elle bien souvent une fausse piste, par exemple dans *La mystérieuse affaire de Styles*, *Les indiscrétions d'Hercule Poirot*, *La maison biscornue* et *La dernière énigme* («c'était une femme de haute taille, à la voix presque aussi grave que celle d'un homme, de carrure quasi athlétique...»). Bien attrapé cependant serait le lecteur de *Un, deux, trois*, qui, à partir d'un raisonnement intertextuel probabiliste, suivant lequel malgré les apparences les viragos sont généralement innocentes dans les romans d'Agatha Christie, en conclurait prématurément qu'Hélène Montessor est au-dessus de tout soupçon («la femme, qui portait un costume de tweed, était vigoureusement bâtie...»).

L'habitude de lire des romans policiers va donc développer l'aptitude à repérer des indices intertextuels, sans pour autant les cristalliser en stéréotypes qui aboliraient le renouvellement des énigmes.

Fausses pistes et romans potentiels

Comme l'a remarqué Umberto Eco, tout auteur rêve d'une pluralité d'interprétations et de lectures de son œuvre qui enrichissent son texte et en révèlent de ce fait la qualité poétique au sens propre du terme. Par sa structure même, le roman policier à énigme est au départ un roman-gigogne, un roman à tiroirs et à lectures multiples puisque chaque fausse piste - et en général il y en a autant que des personnages - est pour le lecteur un embrayeur pour un roman potentiel. Les hypothèses qu'il est amené à faire en suivant chaque fausse piste ne sont-elles pas autant d'excursions imaginaires dans des romans potentiels sinon aussi plausibles en tout cas aussi légitimes que l'intrigue véritable qui sera dévoilée au dernier chapitre ?

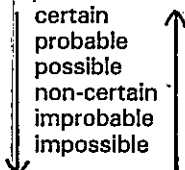
Les modalités selon Sherlock Holmes

La linguistique contemporaine a fort bien étudié les modalités énonciatives, c'est-à-dire les procédés qui permettent à un auteur de présenter un fait comme **certain**, **probable** ou **possible** ou inversement comme **non-certain**, **improbable** ou **impossible**.

Soit le tableau :

domaine du crédible	possible	probable	certain
domaine de l'incroyable	impossible	improbable	non-certain

ou encore l'échelle (1) :



(1) D'autres analyses pourraient être utilement appliquées au roman policier, par exemple le carré sémiotique et plus particulièrement le carré de véridiction.

On s'aperçoit que tout l'art de Conan Doyle, d'Agatha Christie et d'Ellery Queen, mais aussi de Gaston Leroux, Boileau-Narcejac et Japrisot, dans des styles et des genres différents, est d'opérer toute une série de glissements qui fassent progresser peu à peu le lecteur du degré le plus extrême de la série négative (l'impossible incroyable) au degré le plus fort de la série positive (le certain enfin révélé). C'est ainsi qu'on apprend à la fin du roman que le personnage au-dessus de tout soupçon, pourvu d'un alibi à toute épreuve et dans l'impossibilité matérielle d'avoir commis le crime, est en réalité le coupable.

Paradoxe ? non pas ; disons plutôt escamotage, jeu de bascule de l'incroyable dans le vrai, l'habileté du romancier consistant simplement à faire apparaître au début comme impossible ce qui n'est qu'improbable ; la méthode romanesque rejoint ainsi celle de Sherlock Holmes : «J'ai pour vieille maxime que, une fois l'impossible exclu, tout le reste, même l'improbable est vérité (Conan Doyle - *Les Aventures de Sherlock Holmes, Le diadème de béryls*).

La Pragmatique de Father Brown

Le dernier rapprochement que nous ferons entre le procédé du roman policier et les phénomènes langagiers qui intéressent les linguistes sera l'étude des implicites et des présupposés dans le récit à énigme.

L'exemple type est celui où Hercule Poirot dit à un suspect qui ment «Je vous crois», ce qui n'a jamais pour présupposé que le détective est dupe du discours de son interlocuteur, comme ce dernier et le lecteur naïf peuvent le penser, mais porte uniquement sur une proposition à plusieurs niveaux de sens par laquelle le suspect a, sans le vouloir, dit la vérité. L'ouvrage de O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, pourrait être étudié avec profit aussi bien par les auteurs que par les lecteurs de romans policiers.

On sait enfin que la nouvelle orthodoxie en didactique des langues est l'approche communicative notionnelle-fonctionnelle qui cherche à puiser sa légitimité théorique dans la philosophie du langage et plus particulièrement dans la **pragmatique** qui, étudie ce qu'on fait réellement avec les mots et des phrases quand on veut communiquer du sens.

Quel meilleur initiateur à la linguistique contemporaine pourrions-nous trouver que le Père Brown de Chesterton, qui nous explique dès 1911 dans «*L'homme invisible*» de façon lumineuse, les principes fondamentaux de la pragmatique :

Avez-vous jamais remarqué que les gens ne répondent jamais à ce que vous dites ? Ils répondent à ce que vous voulez dire - ou à ce qu'ils croient que vous voulez dire. Supposez, par exemple, que, dans une maison de campagne, une dame demande à une autre ; Logez-vous du monde ? Celle-ci ne répondra pas : Oui, le sommelier, les trois valets, la servante, etc. quoique la servante puisse être dans la chambre et le sommelier derrière sa chaise. Elle répondra : il n'y a personne chez nous, voulant dire, par là, personne de l'espèce dont vous me parlez. Mais supposez qu'un médecin traitant une maladie contagieuse, demande à la dame : Qui est-ce qui loge dans la maison ? Celle-ci se souviendra immédiatement du sommelier, de la servante et des autres. C'est la pratique courant du dialogue. Vous n'obtenez jamais une réponse exacte, même lorsque vous obtenez une réponse véridique. Lorsque ces quatre honnêtes hommes nous disaient tantôt que personne n'était entré dans la maison, ils ne

voulaient pas dire que personne n'y était entré. Ils voulaient dire personne qu'ils pussent soupçonner d'être votre homme. Un homme est entré dans la maison et en est ressorti, mais ils ne l'ont pas remarqué.

(G.K. Chesterton - *La Clairvoyance du Père Brown*)

Le lecteur averti aura remarqué que Chesterton, au passage jette également les bases de la socio-linguistique.

★

La pédagogie, suivant l'exemple de la culture académique a longtemps méprisé le roman policier. Quelques initiatives éditoriales comme les *Lectoguides* consacrés à Gaston Leroux, à Simenon et à Agatha Christie (Paris : Bords) ou l'excellent livre de Josée DUPUY *Le Roman Policier* (Textes pour aujourd'hui - Larousse, 1974) montrent que la porte si longtemps fermée des lycées et des collèges commence à s'entrouvrir ; celles des universités est ça et là forcée, à Clermont-Ferrand par les travaux de J.C. Vareille, à Besançon par J. Colin, à Lille par Yves Reuter, à Paris VIII... Souhaitons que cette réhabilitation s'accélère car la «lecture active» de romans policiers, pour reprendre l'expression de Roger Caillois n'est pas seulement motivante, elle peut être le meilleur support pour découvrir, dès 13 ou 14 ans, les mécanismes et les pratiques de la lecture-écriture de récits.

Francis Debyser (2)

(2) Nous remercions la revue «Le Français dans le monde» de nous avoir autorisé à publier cet article paru dans son numéro 187 (août-septembre 1984) «Spécial roman policier».

Près de trois Français sur quatre lisent au moins un livre par an.

Sur l'ensemble de la population de plus de 15 ans la part des personnes n'ayant lu aucun livre au cours de l'année s'est réduite de 29 % en 1973 à 26 % en 1981.

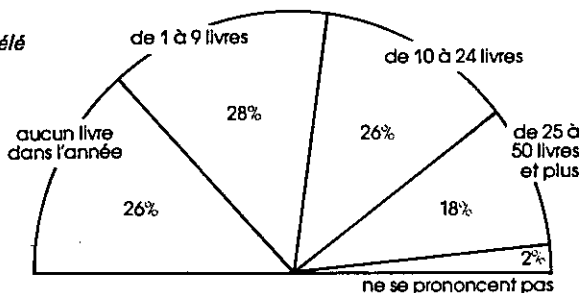
La lecture d'un grand nombre de livres dans l'année chez ceux qui n'ont pas atteint le niveau du baccalauréat est nettement plus répandue que ce que l'on aurait pu attendre. La lecture est, avec le cinéma, une des pratiques les plus présentes dans la vie culturelle des Français.

La progression de la lecture notée pour 1981 se traduit essentiellement par une augmentation des petits lecteurs (1 à 4 livres lus dans l'année). Près d'un Français sur 5 appartient à cette catégorie qui est passée de 14 % en 1973 à 19 % en 1981.

Le taux de lecture est nettement corrélé avec le nombre de livres possédés.

Les jeunes sont les plus grands lecteurs

La part de non-lecteurs croît à mesure que l'âge augmente. Les lecteurs les plus importants restent les jeunes de 15 à 24 ans. Cette constatation montre que les non-lecteurs se rencontrent surtout dans les classes d'âge qui n'ont pas bénéficié, dans leur jeunesse, d'une formation scolaire longue.



Répartition de la lecture selon le nombre de livres lus

Le Service des Etudes et Recherches du Ministère de la Culture a réalisé un sondage sur les Pratiques culturelles des Français en décembre 1981-janvier 1982 avec le concours des instituts ARCMC et Lavalie sur un échantillon de 4 000 individus de plus de quinze ans (1).

(1) Extrait de Développement Culturel
Bulletin du Service des études et recherches
2 rue Jean Lantier - 75001 PARIS
Ministère de la Culture
n° 52 - octobre 1982

A signaler dans le n° 58, mars 1984 un dossier sur les jeunes travailleurs et la lecture renvoyant à l'enquête de Nicole Robine publiée à la Documentation française.

QUE LISEZ - VOUS , QU'ECRIVEZ - VOUS ? QUE FAITES - VOUS LIRE OU ECRIRE ?

★

Lire ou ne pas lire, est-ce vraiment la question ? Lecteurs ou non-lecteurs, qui sont-ils ? Que lisent-ils ? L'offre et la demande.

A la question de savoir si les adultes lisent ou ne lisent pas, une réponse a été donnée, en référence aux statistiques du Service des études et recherches du Ministère de la Culture («Développement culturel», n° 52, octobre 1982, Bulletin d'information du Service des études et recherches du Ministère de la Culture).

En revanche, la réflexion de cet atelier a porté sur l'examen de quelques situations de lecture au quotidien. On s'est également interrogé sur les aspects mécaniques et cognitifs de l'acte de lecture, sans toutefois reprendre l'analyse des mécanismes de la lecture visuelle et de la lecture à haute voix.

Par la suite, le débat a porté sur l'utilité de la lecture dans les formations d'adultes, les choix de lecture du point de vue du formateur et du formé.

Enfin le groupe s'est interrogé sur les diverses représentations que les adultes peuvent avoir de la littérature, analysant les diverses voies d'accès aux messages écrits, dans le cadre des formations collectives ou individuelles d'adultes.

Je peux affirmer d'expérience que tous les Français lisent et si on fait la somme de tout ce qui est lu consciemment ou inconsciemment, on s'aperçoit qu'on lit beaucoup. La personne qui vous dit qu'elle ne lit jamais passe beaucoup de temps à des actes de lecture. Cela va des affiches dans le métro, aux prospectus, magazines de mode, de sport, romans photos, bandes dessinées, livres du genre «Le roman d'une dactylo» ou «Trahi(e) le soir de ses nocés». Il y a un marché commercial qui joue sur la fatigue et l'abrutissement et de grandes maisons d'édition publient elles-mêmes de la «non-culture» pour gagner de l'argent sur ce marché. Il y a des petits bouquins de 32 pages que l'on trouve sur le trottoir à la sortie de l'usine, que l'on va lire le temps d'un transport dans le métro. On a donc un problème essentiel : comment aider les gens, le plus grand nombre, à passer d'un genre de lecture à l'autre, des lectures passives, qui abrutissent, vous endorment idéologiquement, sentimentalement, à des lectures actives. Comment faire comprendre que «Trahi(e) le soir de ses nocés» c'est pas un roman de Balzac. La lecture à haute voix, la discussion du club de lecture (le Centre d'éducation ouvrière de Grenoble nous en a donné la preuve) permet de voir qu'un livre «sérieux» n'est pas ennuyeux, qu'on peut passer de bons moments à le lire.

*Benigno Cacérés
Cahiers de l'IFOREP n° 26 p. 42*

Marc :

Il y a deux ou trois choses, me semble-t-il, qui sont révélatrices par rapport à l'idée que les Français ne lisent pas ou peu. Par exemple, les statistiques ne prennent pas en compte toute une frange de la population et tout un type de lecture. Que penser de cette élève de 3^e qui dit dans ce film ne jamais lire et qui, par la suite, raconte qu'elle a lu tout ce qui a paru sur Elvis Presley ? Il s'agit de savoir si on comptabilise cette lecture ou pas. Et ce garçon qui a recopié un livre sur les motos, est-il un lecteur ou pas ? Et cette femme qui lit les romans -photos exclusivement ?

Geneviève :

La lecture, c'est aussi un acte quotidien. Effectivement, les stagiaires qui disent ne pas lire, lorsqu'on les pousse dans leurs retranchements, on s'aperçoit qu'ils lisent des policiers... des livres pornographiques, etc. Mais au départ, ça ne sort pas. Ils n'en parlent pas.

*A propos du film «LECTURES»
Cahiers de l'IFOREP
n° 26 pp. 119-120*

La question n'est pas de savoir si les Français lisent ou ne lisent pas. Nous savons ce qu'ils lisent, les statistiques nous l'apprennent avec pertinence et dans les détails.

Nous lisons plus que nous ne croyons lire

La lecture est un acte quotidien, parfois inconscient, et ceux qui prétendent ne pas lire passent, en fait, un certain temps de leur vie quotidienne à des actes de lecture : lecture d'affiches, de journaux, de prospectus, de lettres, de bandes dessinées, de romans policiers ou de livres pornographiques...

Nous savons aussi que près de trois Français sur quatre lisent au moins un livre par an ; que les jeunes entre 15 et 24 ans lisent plus que les adultes ; que les non-lecteurs se rencontrent surtout dans les classes d'âge qui n'ont pas bénéficié, dans leur jeunesse, d'une formation scolaire longue.

Mais la lecture n'est souvent qu'une activité mécanique, aux dépens de la recherche du sens et l'on assiste à un véritable détournement de la fonction de lecture qui, au lieu d'être un moyen de trouver des réponses à des situations de vie, devient une activité vide.

*«Lit couramment, mais ne comprend pas ce qu'il lit»
Extrait d'un dossier scolaire d'entrée en 6^e,
cité par Eveline Charmeux*

«Nous n'aimons pas lire, nous ne lisons pas, aucune œuvre littéraire ne nous intéresse».

«Il fallut finalement constater que les intéressés ne savaient pas lire. Tous leurs malheurs tenaient au fait qu'ils ne saisissaient pas les relations entre les mots, les phrases, entre les paragraphes».

Phrases entendues de la bouche de stagiaires adultes et de formateurs, bornes extrêmes du long chemin qu'ils devront parcourir avant la rencontre.

VIVRE ET LIRE

On répète que les mécanismes de lecture ne sont pas maîtrisés, ne sont jamais acquis et ce faisant, on donne à ces mécanismes la place qui devrait être celle de la lecture.

Les méthodes d'apprentissage sont mises en cause dans la mesure où elles ne favorisent pas assez l'activité de construction du sens.

Il convient de dissocier le mécanisme de déchiffrage de l'activité intelligente qu'est la lecture proprement dite. Lire est une activité qui met en jeu le raisonnement, l'attention, l'analyse et le vécu du lecteur.

La construction et la maîtrise des conduites de lecture ne peuvent se faire sans la mise en place préalable d'un vécu. Il s'agit notamment pour les jeunes enfants, avant d'apprendre à lire, de vivre l'écrit, à travers les lectures orales du maître ; à travers les lieux de lecture et à travers des situations où lire apporte solutions et réponses. Les déterminismes sociologiques sont donc prépondérants, c'est pourquoi les formations d'adultes dépendent des conditions sociales de la formation initiale et des milieux de vie antérieurement vécus.

Les romans dont nous nous sommes imprégnés ne vous apprendront rien que vous puissiez appliquer aux bons gros problèmes de l'existence. Ils ne vous aideront ni au bureau, ni à la caserne, ni dans la cuisine, ni dans la chambre des enfants. En fait, les connaissances que j'ai essayé de partager avec vous ne sont que luxe pur et simple. Elles ne vous aideront pas à comprendre l'économie française, ni les secrets du cœur d'une jeune femme, ou du cœur d'un jeune homme. Mais elles peuvent vous aider, si vous avez suivi mes recommandations, à éprouver la pure satisfaction que donne une œuvre d'art inspirée et précise ; et ce sentiment de satisfaction va, à son tour, donner naissance à un sentiment de confort mental plus authentique, le type de confort que l'on ressent lorsqu'on prend conscience du fait qu'en dépit de toutes ses bourdes, de toutes ses bévues, la texture profonde de la vie est aussi une affaire d'inspiration et de précision.

V. Nabokov
Littératures 1 - Fayard

DE LA LITTÉRATURE DANS LA FORMATION D'ADULTES

Les stagiaires qui abordent un programme de formation ont de la littérature et de son intérêt les représentations les plus diverses...

La littérature pour les adultes, ce sont d'abord «les grands auteurs» et puis ce sont les «genres» : théâtre, poésie, roman...

Se posent également les questions de savoir ce qui peut être le plus utile pour combler les lacunes de la formation initiale et de connaître les différentes fonctions des écrits.

Les plus «naïfs» pensent que les livres, tous les livres, dès lors qu'ils sont livres de bibliothèque, sont bons à lire. La tentation ou la fascination de tout lire est grande et engendre paroxodalement la peur de commencer à lire : par où commencer cette tournée encyclopédique ? Comment être assurés de n'avoir oublié aucun des livres essentiels ? Comment s'acquitter de la tâche de bien lire ce qui est à lire ?

D'autres avouent leur scepticisme sur l'utilité de la littérature : à quoi ça sert ?

La littérature permet-elle de mieux comprendre le monde ou son étude est-elle gaspillage d'énergie ?

Les choix du formé sont tellement diversifiés qu'ils vont de l'absence de choix, ou plutôt de la difficulté à formuler ces choix, jusqu'à une demande encyclopédique.

Les choix des adultes, tout comme ceux des adolescents usagers des bibliothèques ou des centres de documentation vont du document technique et d'actualité, aux romans de science-fiction ou aux romans fantastiques, en passant par les romans policiers et d'espionnage. Les romans classiques passent même après la poésie et semblent n'intéresser qu'en fonction d'une représentation générale et stéréotypée des valeurs sûres.

Il apparaît que ces choix sont le résultat de diverses formes de conditionnement dues à des intérêts passagers, à un programme d'examen, à des intérêts professionnels étroits. La publicité et le rôle des médias ne sont pas non plus à négliger dans cette analyse des raisons d'un conditionnement.

Le plus souvent, les choix des adultes sont révélateurs d'une représentation hiérarchisée des valeurs, hiérarchies qui reposent sur des mentalités d'époque. Lorsque les adultes, qui disent ne pas lire, arrivent en formation, ils demandent fréquemment de la littérature classique ou de la poésie parce qu'ils ont le sentiment que ces lectures vont combler les lacunes de leur formation. C'est en ce sens qu'une demande existe pour la littérature reconnue comme telle.

Les romans viennent en tête des livres possédés.

La répartition des livres par genres rend compte de l'existence d'une diversité certaine sur les rayonnages des Français possesseurs de livres. Les genres les moins populaires, de type «essais» ou reportages», sont présents chez plus d'un interviewé sur trois.

A l'exception de la littérature policière — qui, par rapport aux autres genres, semble marquer le pas —, la progression du taux de possession des différents genres déjà étudiés en 1973 est générale.

Les romans actuels constituent sans conteste le genre dominant, par sa présence, par son importance — catégorie dominante chez 35 % — comme par le taux de lecture : plus d'un Français sur trois lit le plus souvent des romans (35 %). Les lecteurs les plus assidus de romans sont plutôt les femmes inactives de moins de 60 ans, les employés et les Parisiens.

Hit-parade des genres de livres possédés

— Romans	81 %
— Livres sur l'histoire	62 %
— Romans policiers ou d'espionnage	60 %
— Oeuvres de la littérature classique	58 %
— Livres pour enfants	52 %
— Albums de bandes dessinées	50 %
— Livres scientifiques, techniques, professionnels	47 %
— Livres de poésie	43 %
— Essais politiques, philosophiques, religieux, ouvrages de psychologie, etc	36 %
— Livres reportages d'actualité	35 %

Les œuvres de littérature classique représentent le genre le plus important dans la bibliothèque de 11 % des possesseurs de livres. Mais leur lecture reste relativement faible — 8 % — de cette catégorie d'ouvrages laisse supposer qu'en dépit d'un taux de possession important — 58 % — elle correspond plutôt à un «patrimoine dormant» qu'à un genre pratiqué activement.

Essais politiques, philosophiques, religieux, ouvrages de psychologie, etc. A l'inverse de la littérature classique, les essais, constituent une catégorie relativement «active». En effet, si elle n'est présente que chez 36 % des possesseurs de livres, elle représente pour 4 % le genre le plus important et 7 % des répondants lisent le plus souvent ce type d'ouvrage.

On trouve l'essentiel des lecteurs d'essais chez les diplômés, les cadres supérieurs et moyens, les étudiants et élèves, les Parisiens.

Les bandes dessinées. Pour 4 % des personnes possédant des livres, la B.D. est le genre le plus

représenté chez eux et pour 7 % elle constitue leur genre favori.

Ce sont surtout des jeunes de 15 à 19 ans et de 20 à 24 ans, des célibataires et des étudiants et élèves.

La présence de dictionnaires dans les foyers semble presque systématique : 84 %, mais ce type d'ouvrage à lecture «consultative» comme le sont aussi les ouvrages pratiques (très présents : 74 %) est relativement peu lu.

La consultation fréquente de dictionnaires est plutôt le fait des personnes n'ayant aucun diplôme, des agriculteurs et des O.S., manœuvres et personnels de service.

La «lecture» d'ouvrages pratiques concerne les titulaires d'un C.E.P., les employés, les O.Q. et contremaîtres, les femmes inactives de moins de 60 ans — ce qui n'est pas pour surprendre, sachant que cette catégorie d'ouvrages comprend aussi les livres de cuisine — les adultes (25 à 39 ans) habitant dans les communes rurales et de moins de 20 000 habitants.

Développement culturel
n° 52, octobre 1982

Ainsi, nous adultes, nous lisons les livres dont nous avons entendu parler par des amis, des collègues, des critiques. Nous avons, semble-t-il, un intérêt particulier pour les livres qui gagnent des prix et qui obtiennent un grand succès de librairie, nous sommes attirés par les étalages fréquemment renouvelés des librairies et par le coin des nouveautés de la bibliothèque. Nous aimons manipuler les livres et nous n'hésitons pas à défaire l'emballage de cellophane pour les feuilleter.

Nos choix se font à partir de plusieurs critères et motivations plus ou moins explicites. Nous considérons le titre du livre, son format, le résumé et la table des matières : ces indices nous procurent-ils assez de renseignements pour poser des hypothèses sur le contenu et le traitement du sujet ? S'agit-il d'un roman, d'une biographie, d'un livre documentaire, d'un sujet original, d'un texte drôle, dramatique ou poétique ? Quand nous choisissons, nous observons si le livre est illustré, nous évaluons la grosseur des caractères d'imprimerie ? Y-a-t-il des chapitres, est-ce clairement sous-titré ? Le texte est-il long ou court ?

A partir de ces indices recueillis en vrac et compte tenu de notre connaissance de l'éditeur, de l'auteur ou de la collection, nous choisissons selon nos intérêts et nos intentions de lecture du moment. Se divertir, se reposer, s'informer, partager un univers romanesque impliquent des choix différents.

Michelle Provost
Vie pédagogique
n° 21 - novembre 1982

Les choix du formateur

Bien que ces choix soient en partie conditionnés par ce qu'offre l'édition, les choix du formateur sont libres, c'est-à-dire qu'ils l'engagent. Aucun choix n'est innocent ; le formateur se révèle quand il propose telle ou telle lecture, telle ou telle stratégie.

Les choix du formateur sont tout naturellement fonction des objectifs de formation ; ils sont donc liés à la notion de projet.

En formation d'adultes, il ne saurait être question d'enseigner la littérature ; tout au plus peut-on rechercher des voies d'accès à la littérature ; former ne peut être non plus synonyme de formation professionnelle et on ne saurait limiter ou enfermer la formation des adultes dans les cadres des disciplines professionnelles, c'est pourquoi la littérature devrait être présente dans tous les types de formation, parce qu'elle est un moyen d'accéder à la maîtrise des moyens d'expression.

Il s'agit avant tout de familiariser l'adulte avec l'univers, les lieux et objets culturels : livres, librairies, bibliothèques... Tout le monde est d'accord pour reconnaître la nécessité de mettre l'adulte en rapport avec l'écrit. Il est essentiel de situer la bibliothèque au centre du lieu de formation, de multiplier les occasions de rencontres avec le livre et les diverses formes d'écrit. Le livre doit être partout présent là où se trouvent les lecteurs potentiels : dans l'entreprise, sur les lieux de travail et pourquoi ne pas créer des bibliothèques dans les stations de métro ?

Un autre objectif est de démystifier et dénaturaliser l'univers littéraire en analysant avec les adultes en formation les procédés de fabrication du livre, de l'écriture, de la publication, en montrant notamment que l'écriture dépend d'un système et qu'elle sera différente selon le projet, l'éditeur, la diffusion, le public...

Enfin, il s'agit de produire une autre forme de lecture qui prendra en compte le livre dans le cadre du système production-diffusion.

. Que faites vous lire ? - des textes...

- courts ou longs ?

des nouvelles, à cause de leur diversité, de leur relative brièveté et de la possibilité de relecture qu'elles offrent.

- des extraits ou des textes intégraux ?

les seconds parce que la lecture des extraits représente un tour de force : comment réussir à se situer par rapport à ces fragments et comment faire jouer un des paramètres fondamentaux de l'acte de lecture, l'anticipation?

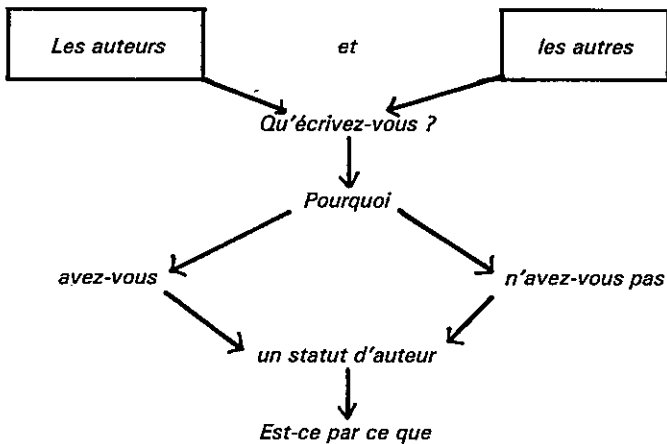
- des textes isolés ou insérés dans un contexte ?

Des textes au cœur d'autres textes, littéraires ou non littéraires dans des dossiers, dans une perspective thématique ou historique, dans une perspective comparatiste : un récit / un film, plusieurs œuvres d'un même auteur, un texte / un tableau...

- des textes avant, après d'autres textes :

existe-t-il un parcours à suivre qui nous mènerait de lecture en lecture vers l'Himalaya du texte littéraire ?

. Ecrire ?



- 1 - vous (ne) répondez (pas) à une demande ?
- 2 - vous (n') avez (pas) le support de l'édition ?
- 3 - vous (n') êtes (pas) génial ?

Les stratégies

Tour à tour, des propositions ont été avancées, elles sont nombreuses et sujettes à controverses.

- **faire livre des textes courts, des nouvelles, des contes, les nouveaux romans... qui, par leur diversité, leur relative brièveté et la possibilité de relecture qu'ils offrent souvent une excellente propédeutique.**
- **réunir divers écrits autour d'un même thème et comparer diverses formes de discours**, par exemple : les thèmes de vulgarisation scientifique, les thèmes du voyage peuvent être abordés à travers des «magazines, des ouvrages de vulgarisation, des revues, des encyclopédies». Il arrive que le roman trouve alors sa place dans cet ensemble de moyens. Cette étape franchie, on propose l'élaboration d'un document écrit sur le même thème, document qui doit nécessairement s'adresser à d'éventuels lecteurs. Il faut faire écrire pour faire lire.
- **une autre pratique pédagogique** vise à saisir l'organisation du message et les intentions du scripteur au moyen de démarches progressives que le formateur élabore avec ses stagiaires ou que le professeur construit avec ses élèves. Pour mieux comprendre un texte, on le situe aussi par rapport à un ensemble, intégrant ainsi, modestement, l'histoire littéraire, on met le texte en situation par rapport à d'autres ensembles.
- **d'autres propositions concernant la lecture d'extraits ou de morceaux choisis** font naître une controverse. Les uns considèrent la lecture de morceaux choisis comme un émiettement artificiel, les autres comme une étape nécessaire ... reste que la lecture des extraits représente un véritable tour de force.

Quelques principes à retenir :

«L'accessibilité à une grande variété de livres est primordiale. La manipulation libre est essentielle. La mise en valeur de certains titres plus originaux ou plus difficiles est un défi de l'animation en lecture... En somme, l'animation en lecture n'est pas seulement une aide appréciable mais une nécessité parce qu'apprendre à lire c'est en même temps apprendre à choisir ses lectures.»

*Michelle Provost
Vie Pédagogique, n° 21, novembre 1982*

Faire vivre le livre

Entre le livre et le lecteur potentiel, divers médiateurs ont un rôle à jouer. Toute communication autour du livre est utile, de même qu'est essentielle la présentation matérielle, dont les bibliothécaires ont la véritable responsabilité. Faut-il souligner encore que certaines «attitudes de pouvoir» que ces médiateurs peuvent avoir sur les lecteurs sont dangereuses. Il faut aussi savoir écouter, être disponible...

Enfin, les médias : radio et télévision jouent un rôle prépondérant. Bien que les avis soient partagés sur la valeur de telle ou telle émission littéraire, radiophonique ou télévisée - notamment dans le cas où les médias consacrent l'image d'une «littérature Himalaya», non accessible au commun des mortels - un large consensus se fait, dans le groupe, sur les influences positives d'un film ou d'une émission radio ou télévisée de caractère littéraire.

Donner différentes représentations de la littérature

On ne peut avoir pour projet de formation d'enseigner la littérature, ni d'enseigner à en faire. On ne peut que donner des accès à la littérature : en informant sur l'existence des œuvres littéraires ; on peut aussi donner des renseignements sur l'insertion de ses œuvres dans l'histoire, les placer dans leur contexte culturel, économique, social ; dire de quoi elles parlent, comment elles sont faites et ces diverses voies d'accès doivent être de plus en plus multi-médias ; mais on ne doit pas faire pour autant de la littérature le corpus repère.

Tous ce que peut faire la formation, ce sont des gens aptes à lire : **des liseurs**. On ne peut enseigner qu'à lire la littérature.

En partant de ces données, le rôle des bibliothèques et des centres de documentation apparaît capital : toute bibliothèque doit pouvoir refléter l'ensemble des grands thèmes d'intérêt et doit être en mesure de mettre à la disposition de ses utilisateurs la documentation la plus variée. Inciter à la lecture, c'est avoir suffisamment de matière autour d'un thème. Les bibliothèques doivent pouvoir également assurer le lien entre les faits d'actualité ou les actualités vécues et leurs racines profondes dans la mémoire de l'histoire d'un pays, d'une culture.

Enfin, la littérature ne peut être une fin en soi, elle fait partie d'une chaîne en ce sens qu'elle peut conduire au théâtre, au cinéma, au dessin, à la danse, à la peinture et vice-versa. C'est pourquoi les représentations que l'on donne de la littérature doivent être multifformes.

QUELQUES REMARQUES SUR LES ENJEUX DE LA LITTÉRATURE

★

QUELQUES PRÉALABLES

En premier lieu, le choix de cette intervention, imposé par la conviction que les questions «que lire ?» et «comment lire ?» sont déterminées par le «pourquoi lire ?» Conviction renforcée par notre travail en pédagogie qui confirme, à tout moment, l'importance des objectifs et des finalités. Notre expérience de formation d'agents culturels (enseignants, documentalistes...) relançant sans cesse le problème des enjeux, son importance est donc pour nous «évidente», mais toute évidence vit sur sa part d'ombre et traiter de ce sujet s'avère plus malaisé qu'il ne nous est apparu au premier abord.

A poser les termes de la question, on s'expose, en effet, à rencontrer certains écueils.

L'enjeu signifie, à en croire les dictionnaires consultés, l'argent que l'on met en jeu au début d'une partie et qui doit revenir au gagnant, ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise. D'emblée, nous sommes donc renvoyé à l'économique, au financier, dimension «mal vue», dans tous les sens du terme, du fait littéraire.

De surcroît, après le constat initial de l'évidence, on s'aperçoit que **peu nombreux sont les livres ou articles qui posent, de manière centrale, ce problème de l'enjeu**. Peut-être parce qu'il appelle, dans une société structurée par des intérêts sociaux antagoniques, celui des conflits. Or, pour reprendre une expression, fréquente sous la plume de Pierre Bourdieu, le lieu littéraire est un espace où les conflits sont particulièrement «euphémisés».

Enfin, second terme de la position du sujet, la littérature est une notion qui manque singulièrement de définition théorique précise. Comme on le voit, l'évidence est loin d'être claire !

Notre communication se contentera donc de suivre les quelques propositions suivantes :

- relever quelques grands traits du fonctionnement du littéraire tels qu'on peut les tracer d'après les analyses existantes.
- les relier aux problématiques et aux agents qui les véhiculent et, par ce biais, essayer de repérer les enjeux qui sont définis.

Le risque du catalogue existe mais, après tout, on n'analyse que des relevés (1).

VERS LES ENJEUX

De nombreux théoriciens, de Valéry à Macherey en passant par Barthes, les

(1) Le risque existe, bien sûr, d'investir les relevés dans les «pré-posés» idéologiques.

linguistes, etc. ont affirmé que la **littérature était jeu, travail dans le langage, expérimentation de ses dimensions, de ses possibles.**

Dégagée de contingences énonciatives «directes», elle mimerait les usages sociaux du langage, explorerait tous ses aspects. Mais cette vision de la littérature est sous-tendue par de nombreux problèmes : les conditions de l'énonciation, les rapports signe/réel, les modes et formes de production des possibles linguistiques... Cette entrée implique un clivage dans le corpus entre textes «transparentes» ou «opaques» et entre types de lectures (attachés au sens ou à sa production). Les enjeux sont divers. La scène pédagogique reliée à la sélection sociale : derrière le choix des textes, leur langage, leur commentaire (sur le «style», le lexique...), quelles pratiques du langage sont privilégiées, ou sont exclues, quels rapports au langage, à l'écrit et au monde sont inférés ? (2). Mais aussi d'autres scènes sociales, telle la science et le mode de désignation ou d'appropriation du réel par les moyens linguistique, telle la publicité et sa récupération des trouvailles surréalistes ou des mots-valises...

La littérature, en tant que fiction, est aussi un jeu dans l'imaginaire et/ou l'inconscient. De nombreux discours ou pratiques affirment ce fait. Citons en vrac les approches psychanalytiques du texte, les travaux des historiens des mentalités, la «psychologie» de masse, la sociologie, les propositions telquéliennes sur l'écriture comme jeu avec le sexe et la mort, ou même les déclarations plus récentes d'un Philippe Sollers :

«Pourquoi lit-on des romans ? Assez d'hypocrisie : pour se renseigner sur les situations sexuelles. C'est toujours avec un léger serrement de gorge qu'on va droit aux scènes troubles, aux sensations dérapantes, aux atmosphères prêtes à basculer, voire aux moments ouvertement érotiques» (3).

Cela ne va pas sans soulever des problèmes d'importance : rapports réel / fiction/inconscient/imaginaire/idéologie, rapports individuel/collectif, transformation par le texte de ces paramètres, texte comme mode de connaissance (de qui ?, de quoi ? comment ?) et même modalités textuelles de constructions projectives... Cette entrée, aussi, impose, selon les prises de positions de chacun, des choix et des exclusions dans le corpus (norme / dérèglement, reproduction / transformation...) et dans le type de lecture (projective/analytique...), voire dans le type de discours théorique (cf. la «théorie fiction»). Les pratiques scolaires ou extra-scolaires, de la lecture aux ateliers d'écritures témoignent de la variété des enjeux : rêveries érotiques, évasion, réalisation voire socialisation comme en témoigne Stanislas Tomkiewicz dans un entretien dans *le Français aujourd'hui* (4).

La littérature est aussi un «discours sur», une vision du monde, produisant sens et valeurs. Et cela est un enjeu de poids, à voir toutes les instances s'affrontant sur ce terrain, selon des modalités variant de l'interprétation à la censure ou à l'Index, en passant par les conseils... Derrière des affirmations telles que «mieux lire le texte» ou «éduquer» se dissimulent des enjeux de taille. Comme le souligne Bourdieu :

(2) Nous pensons ici au livre de R. Balibar, *les Français fictifs*, Hachette, 1974.

(3) «Le mauvais genre», in *Le Nouvel Observateur*, du 15 au 21 avril 1983.

(4) «L'expression : un détour préalable à la lecture», n° 61, mars 1983.

«Les conflits proprement esthétiques sur la **vision légitime du monde**, c'est-à-dire en dernier ressort, sur ce qui mérite d'être représenté et sur la bonne manière de le représenter sont des conflits politiques (suprêmement euphémisés) pour l'imposition de la définition dominante de la réalité et, en particulier de la réalité sociale.» (5)

Pour nous en convaincre, nous pouvons nous reporter aussi bien aux différentes interprétations des textes, qu'aux préfaces (cf. celle de Zola pour *L'Assommoir*), aux choix des auteurs et des extraits dans les manuels scolaires, aux débats sur littérature/littérature de masse/paralittérature, ou même aux *Instructions Officielles* (6). Souvenons nous aussi que tout mouvement social, politique ou sexuel, a cherché à s'affirmer, construire son identité ou témoigner par la littérature. Un dernier regard sur l'histoire, passée ou présente, les écrivains enfermés et les textes circulant sous le manteau, confirmera cet enjeu proprement politique.

Mais cela ne doit pas dissimuler que les problèmes, là encore, ne sont pas résolus : comment se construit et s'approprie le sens ? qu'est-ce qu'une vision du monde ? comment les sens varient-ils ? quels sont les rapports texte / totalité sociale ?

Cela ne doit pas dissimuler non plus que le choix des textes et le choix des lectures (par exemple privilégiant unité ou contradiction) sont étroitement dépendants d'une position politique, consciente et assumée, ou non.

La littérature et son commentaire constituent aussi une catégorie épistémologique, un domaine historiquement construit du champ des savoirs. On remarquera ici un effet particulièrement efficace de l'idéologie qui présente la littérature comme éternelle. C'est un mérite d'importance des théoriciens des institutions (Escarpit, Kuentz, Bourdieu...) et de chercheurs comme A. Roche ou G. Delfau (7) d'avoir établi sa constitution au cours du XIX^e siècle. Les problèmes soulevés sont ici aussi considérables : structure et modifications du champ épistémologique, rapport à l'infra-structure, mode de production de catégories telles réel/fiction, sciences / sciences exactes/sciences humaines. Mais les enjeux sont loin d'être uniquement théoriques puisque, comme l'analyse justement P. Kuentz (8), ce clivage belles lettres/sciences, s'opère aussi par l'orientation déterminant deux types de producteurs (d'un côté les scientifiques, techniciens moyens, limités dans leur spécialité, et de l'autre les littéraires sans grande qualification mais adaptables aux besoins du tertiaire), et on retrouve la totalité culturelle avec les cadres supérieurs pour qui, les exercices littéraires jouent un rôle sélectif dans les grandes écoles.

Fait social d'importance, la littérature est aussi un objet d'enseignement. On se rappelle la «boutade» de Roland Barthes :

(5) «La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13 Février 1977, p. 29.

(6) Cf notamment - *classes de sixième et cinquième*, C.N.D.P., 1977, avec la préface de René Haby et de la partie «Éducation civique et morale».

- *Enseignement et valeurs morales*, combat contre les ombres, La Documentation Française, 1981 (texte du Collège des doyens de l'Inspection générale de l'Éducation nationale avec un avant-propos de Christian Beullac).

(7) *Histoire/Littérature*, Seuil, 1977.

(8) «L'envers du texte», in *littérature*, n° 7, Oct. 1972.

«La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement» (9).

Et effectivement l'école tient un rôle-clé dans le dispositif du littéraire, apprenant (ou étant censé le faire) le lire et l'écrire, mettant tous les petits Français en face de textes littéraires, sous des formes allant de la dictée ou la récitation à l'analyse d'œuvres entières formant (ou tenant de former) leurs goûts, et à l'autre bout de la chaîne sélectionnant et consacrant pour la postérité au Panthéon de ses manuels. Or lorsque l'on s'attache à l'enseignement scolaire de la littérature, on ne peut qu'être frappé par deux contradictions. La première relevée par P. Kuentz est celle-ci :

«La littérature, en fait, ne s'enseigne comme telle que depuis la révolution bourgeoise et la question qui se trouve ainsi posée est celle-ci : pourquoi cet enseignement apparemment si peu rentable a-t-il été développé par une classe soucieuse plus que toute autre de rentabilité ? Que produit-il donc sans dire qu'il le produit ?» (10).

La seconde, relevée par A. Mareuil (11) et présente dans les différentes enquêtes sur la lecture pourrait s'énoncer sous la forme suivante : comment expliquer le rapport entre la puissance du dispositif scolaire mis en place, apparemment pour favoriser l'accès à la lecture et au littéraire et l'insignifiance de la lecture à la sortie de l'école, voire même le fait que le nombre des lectures et le goût pour celles-ci baisse de la sixième à la terminale ?

Nous disposons maintenant de nombre de travaux sur l'école et la fonction de la littérature à l'intérieur de celle-ci. Nous pensons ici à Baudelot et Establet (12), Bourdieu et Passeron (13), R. Balibar (14), Kuentz (15)... Or, quelques soient les divergences qui peuvent surgir, leurs analyses vont vers le même sens et rendent malheureusement bien compte de ces contradictions.

Au risque de schématiser ces travaux, nous dirons qu'ils établissent d'abord que l'enseignement de la littérature est un point nodal de la sélection et de la distinction, qu'il participe activement à la transformation des impératifs de sélection du Plan en sélection sociale, sur la base d'une connivence culturelle (16) dans la mesure où il existe une homologie entre pratiques, comportements et représentations littéraires possédés dans certains milieux et ceux proposés à l'école ; dispositif complété et renforcé par le fait que les pratiques se différencient selon les réseaux scolaires. On arrive ainsi pour certains à une maîtrise plus ou moins grande des codes littéraires (de la rétention à la distanciation) et pour les autres à une exclusion, doublée cependant très souvent d'un respect.

(9) «Réflexions sur un manuel», in *L'enseignement de la littérature*, Duculot, 1981.

(10) Article cité p. 23.

(11) *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, 1971.

(12) *L'école capitaliste en France*, Maspéro, 1971.

(13) *Les héritiers*, Minuit, 1964.

La reproduction, Minuit, 1970.

(14-15) Ouvrages cités.

(16) Entre autres témoignages, on pourra se reporter à Annie Ernaux, *Les armoires vides*, Gallimard, 1974 et à André-Joseph Dubois, *L'œil de la mouche*, Balland, 1981.

L'enjeu est donc la reproduction des rapports sociaux de production et de l'idéologie qu'ils produisent et qui les cimenter en retour ; reproduction sociale des places dans la production, du langage, des représentations et des valeurs associés à ces places, doublée d'un respect pour le langage et les marques de cultures possédés par ceux qui sont dotés d'un statut de domination (17).

Cela va s'inscrire dans tous les actes des rapports ultérieurs à la culture, de la non-consommation à un consommateur-type défini par P. Kuentz :

«Le culte de l'auteur sert à déterminer le modèle du lecteur : on ne lit plus les «classiques», sitôt quittée la classe, mais on a appris un certain type de lecture. L'élève est devenu «public», spectateur désormais «docile», de la publicité et de sa variante officielle, l'«information». Le discours sur les textes produit ce consommateur «privé», pour qui l'œuvre d'art est un objet d'appropriation individuelle et solitaire, le «client idéal», celui qui «écoute» (18).

Cela constitue pour nous, disons-le sans détour, l'enjeu essentiel, sur-déterminant du littéraire.

La littérature est encore un ensemble de pratiques sociales assumées par des agents sociaux définis : écrivains, éditeurs, diffuseurs, libraires, critiques, jurés des prix, enseignants... Ici encore un effet particulier du champ littéraire est de sous-estimer leurs rapports et les enjeux économiques importants (des milliards) qu'ils sous-tendent. Peu étudiés, sinon dans les travaux assez difficiles ces rapports sont comme protégés par un tabou à en juger le silence (19) ou les hauts cris (20) qui accompagnent leur mise en lumière dans les ouvrages plus accessibles. Rappelons que, selon Bourdieu, le champ culturel se structure selon une opposition entre production restreinte (visant le capital symbolique, avant-garde dans un premier temps, livres à diffusion réduite espérant atteindre le statut de classique) et la production élargie (visant un capital économique, soumission aux normes dominantes, espérant un statut de best-seller). Les agents se situent par rapport à ces pôles mais, quelle que soit leur place, leur logique les conduit à tenter de se faire reconnaître symboliquement (la reconnaissance des pairs) ou économiquement (la vente) et à perdurer. Si le contenu et la forme de l'enjeu varient, il est néanmoins en dernière instance le même : la préservation du champ littéraire où les agents ont, cherchent ou modifient leur place. Ainsi parlant du champ littéraire, même en le critiquant, je tiens une place à l'intérieur et rien ne dit que mon enjeu, n'est pas en dernière analyse, sa perpétuation et donc le maintien de mon poste dans la société...

La littérature a encore d'autres rôles : réservoir de citations et de références dans les échanges et la publicité (on rejoint ici la distinction), objet d'études pour historiens, économistes..., fonctions thérapeutiques (calmer, endormir...) ou documentaires... (21), mais il nous semble que certains parmi les plus importants ont été déglacés. Il reste à savoir qu'en penser.

(17) Cf aussi Louis Althusser, «Idéologie et Appareils idéologiques d'Etat», in *La Pensée*, n° 151, mai-juin 1970.

(18) Cf article cité, p. 26.

(19) A. Guillou, *Le book-Business*, Téma-éditions, 1975.

(20) H. Hamon, P. Rotman, *Les Intellocrates*, Ramsay, 1981.

(21) Cf R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, P.U.F., que sais-je ?, 1978, p. 117 à 122.

EN GUISE DE CONCLUSIONS

1. Ma première remarque se limitera à souligner le fait que certains aspects du littéraire, et conséquemment, certains enjeux sont bien moins débattus que d'autres (cf II (4) et II (6)). Cela montre, à quel point, certains effets du champ sont prégnants et la force de l'idéalisme en ce lieu.

2. Ce relevé des enjeux - encore non exhaustif - est à considérer dans la totalité. Se priver de l'un d'entre eux serait à mon sens mésestimer aussi bien des effets possibles que se priver de moyens d'actions.

3. Il montre que les effets des textes littéraires sont relatifs et variables selon les pratiques où ils s'insèrent, les lieux, les époques, les publics... Une théorie de ces effets, de leurs variations, de leur hiérarchie reste donc à construire précisément.

4. Néanmoins cela permet de mieux comprendre à quel point les oppositions sur le corpus, les définitions, et les méthodes s'expliquent par des enjeux socio-politiques précis et considérables. L'examen des enjeux évacue donc de manière définitive - nous semble-t-il - les thèmes de la gratuité et du désintéressement.

5. Mais poser la question des enjeux induit aussi inexorablement la question du «que faire ?». Faute de temps et de vérités définitives, nous nous bornerons à indiquer deux grandes lignes possibles :

Continuer en modifiant ses pratiques, ce qui signifie à notre sens, au moins deux aspects complémentaires :

- rendre conscients les formateurs et les formés des enjeux afin qu'ils aient une maîtrise supérieure de leur place et leurs possibilités et modalités d'implication.

- développer d'autres pratiques : choix des textes, autres lectures (structurale, institutionnelle...), autres pratiques d'écriture, dans d'autres démarches pédagogiques. Nous renvoyons ici aux recherches de ces vingt dernières années et à la possibilité de faire jouer les différents aspects relevés du fait littéraire selon les objectifs.

C'est-à-dire tenter de réduire la sélection sous sa forme socio-culturelle et insérer les textes littéraires dans une pratique d'ensemble de transformation du sujet selon les finalités qui lui seront les plus bénéfiques et qu'il devra maîtriser lui-même au maximum.

Seconde ligne possible : arrêter en se disant, soit que les contradictions sont telles qu'on ne peut en sortir, soit que la tendance dominante est à la reconduction du champ, de son idéologie et de ses effets sociaux, c'est-à-dire tirer les conséquences de la position d'Edoardo Sanguineti dans le colloque *Littérature et Société* (1), lorsqu'il déclarait :

«Si je n'étais pas pessimiste sur le plan culturel et sur bien d'autres plans d'ailleurs, je ne verrais pas la nécessité de changer la société.»

Quant à moi, prisonnier (satisfait ou non) de mon statut d'agent culturel, j'opterai donc provisoirement et opérationnellement pour la première solution, en sachant encore plus clairement que si la littérature n'est pas un jeu, il importe d'avancer le plus rapidement possible dans la question des enjeux, afin que ma place ne soit plus (ou le moins possible) structurellement liée à une sélection sociale.

Yves Reuter.

APPRENDRE A LIRE POUR APPRENDRE A ETRE



L'école et l'université dispensent des savoirs, - mais les savoirs n'apprennent pas à vivre ou, du moins, ils ne l'apprennent qu'indirectement par les textes mis au programme et les commentaires de certains professeurs qui savent voir au-delà de leur spécialisation. Les savoirs sont indispensables pour des quantités de raisons dont la principale est l'insertion sociale par la profession. Mais il n'est pas moins indispensable, pour le bon usage de ces savoirs, d'apprendre à vivre, c'est-à-dire à affronter et à dépasser les contradictions fondamentales de la condition humaine : le moi et l'autre, le masculin et le féminin, le corps et l'âme... Apprentissage qui se fait au long des saisons de la vie, dont les éléments se chevauchent longtemps dans une certaine confusion et qui, s'il est réussi, aboutit à l'avènement de l'être par successives naissances. *«La naissance au sens conventionnel du terme est seulement le commencement de la naissance dans un sens plus large. La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même ; en vérité nous serons pleinement nés quand nous mourrons» (Erich Fromm).*

Apprendre à vivre ce n'est donc pas seulement apprendre à subsister mais aussi apprendre à exister au sens heideggérien d'un perpétuel dépassement, apprendre à être. Comment ? Par le moyen des expériences vécues et des réponses que nous y donnons, en premier lieu. Mais aussi par le moyen de la culture si l'on veut bien considérer comme telle *l'accession critique* aux lettres, aux arts, à la philosophie, à la science. Il s'agit d'une maturation du psychisme humain aussi naturelle que celle des plantes, des fruits et même du corps de l'homme mais qui ne coïncide pas forcément avec cette dernière. C'est une initiation progressive à la plénitude de l'être humain qui s'adresse à la sensibilité et à l'affectivité autant qu'à la raison. Elle aboutit à cette conscience dont Montaigne disait que «Science sans conscience n'est que ruine de l'âme», - sujet traditionnel des compositions de français puissamment réactualisé par notre époque atomique.

Les principales pensées philosophiques et religieuses s'accordent à reconnaître que cet acheminement vers la sagesse implique le dépouillement des préjugés et du dogmatisme, l'ouverture à l'autre, aux autres et au monde, l'unification de la personnalité - toutes acquisitions qui ne se font pas sans souffrance et sans difficile maîtrise des instincts. La plupart du temps, elles ne se font pas totalement, en raison de nos tempéraments, de nos caractères, de notre conditionnement socio-culturel et des circonstances. Ceux qui s'arrêtent en route tombent plus ou moins dans la névrose, cet arrêt dans le cours de la vie comme l'a définie le philosophe et psychiatre Eugène Minkowski.

Or, c'est cette névrose, ce déséquilibre existentiel qui pousse certaines natures hyper-sensibles et privilégiés dans leurs moyens d'expression à sublimer leur échec douloureux dans une œuvre littéraire ou artistique. «La névrose est un essai dont l'homme de génie est la réussite», dit Steckel, cité par Jean Delay dans *Névrose et création (1)*. Tous les autres, ceux qui n'ont pas de génie, peuvent utiliser l'écriture et les arts comme psychothérapie et/ou trouver dans la lecture et la contemplation des chefs d'œuvre et des œuvres de qualité la solution plus ou moins visible des grands problèmes, finalement toujours les mêmes sous une infinité d'aspects correspondant à l'infinie variété des états d'âme.

(1) Jean Delay. «Névrose et Création» in *Aspects de la psychiatrie moderne*, P.U.F., 1956.

Puisque c'est la littérature qui nous occupe ici, il ne serait pas difficile de démontrer que chaque catégorie littéraire - roman, essai, poésie, etc. - comporte une dimension existentielle propre à servir à la maturation de l'être. Mais il y faudrait une longue étude.

Ce qui nous importe, c'est de souligner l'importance de la formation critique du lecteur, à l'égal au moins du guidage par titres, la nécessité de faire enfin de la critique une discipline autonome.

Nous distinguons, pour notre part, trois dimensions de la critique : historique, structurale, existentielle. Bien qu'elles soient complémentaires dans des proportions variées, en chaque œuvre, chacune de ces dimensions a sa fonction et ses lois propres. Comme dans une cathédrale que l'on peut étudier selon son histoire, ses structures et matériaux, son élévation selon le terme d'architecture : étages, fenêtres hautes, clochers ou coupôles.

Apprendre à lire pour apprendre à être, c'est exercer l'opération fondamentale de la critique qui est le choix, avec son alternative implacable : adhésion ou refus. A notre époque de confusion généralisée, rien ne nous paraît plus important que l'enseignement de la critique. Pas seulement pour l'épanouissement de l'individu mais aussi pour celui de la société. Leurs intérêts paraissent souvent contradictoires. Il n'en est rien si, à ce double problème on répond par des recherches parallèles et concertées de la double solution : justice sociale *et* maturation individuelle. Pour celle-ci, l'enseignement de la critique littéraire (et artistique) en général et de la critique existentielle en particulier a un rôle immense à jouer dans la recherche de l'être, de la montée vers l'être.

Un tel enseignement de la littérature et de la critique ne pourrait trouver sa place que dans une démocratie véritable. Il contribuerait alors largement au progrès de la démocratie elle-même. Car - on a trop tendance à l'oublier, - l'existence de l'individu et celle de la société se conditionnent réciproquement (2). Freud et Marx sont également nécessaires.

Françoise Stanciu-Reiss

(2) Voir Françoise Stanciu-Reiss : *Pour une critique vivante*, Ed. Librairie A.G. Nizet, 1981.

*«... c'est la question qui a reçu la réponse la moins satisfaisante ; c'est aussi probablement la question la plus épineuse. Je dirai cependant que, si elle est revenue aussi souvent, ce n'était pas toujours d'une manière également sincère. Non que je mette en question les intentions de ceux qui l'énonçaient, mais parce que je crois que cette question est surtout apparue lorsque quelqu'un, n'aimant pas les réponses données aux deux autres questions (**quoi et comment**) sommait son interlocuteur de répondre à la première, ce qui voulait dire : «Pourquoi enseigner si l'enseignement n'est rien d'autre que ce que vous faites là ?»*

*Tzvetan Todorov
L'enseignement de la littérature
Centre culturel de Cerisy La Salle - 1969*

«Présenté sous cette forme, le problème revient à justifier un fait accompli, tout au plus à l'expliquer.

... On enseigne la littérature parce qu'une demande existe pour cette forme d'activité. On peut s'interroger, évidemment, sur les origines de cette demande. S'agit-il d'un besoin créé artificiellement sous la pression d'un système d'éducation ? ou d'une curiosité naturelle chez les étudiants envers un aspect vivant de la culture ambiante ? ou encore d'une réaction instinctive au caractère mécanique et impersonnel de cette même culture ? Probablement, tous ces facteurs se combinent.

Jean Alter

VOUS LISEZ, VOUS ECRIVEZ ... VOUS FAITES LIRE, ECRIRE ... POURQUOI ?

★

Naissance d'un postulat «il faut faire lire» et de son contraire...

Superficiellement semblables, insidieusement placées côte à côte, ces questions ont presque immédiatement été remplacées par une autre ; pourquoi faut-il faire lire ?

Lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi je lis, je peux répondre en évoquant mes motivations, mon plaisir, mon désir d'action, d'évasion, de documentation, toutes raisons individuelles qui n'engagent que moi-même. Par un mouvement familier, ces raisons individuelles deviennent raisons universelles - ce qui est bon pour moi vaut également pour les autres -. Je veux faire lire, parce que c'est à travers la lecture que j'ai ouvert le champ de mes connaissances, que j'ai rencontré les autres ; je veux faire lire parce que je souffre trop de ce que les autres ne lisent pas ; je veux faire lire parce que c'est mon métier. C'est là le mot charnière que déclenche la deuxième série de questions : pourquoi faites-vous lire, écrire ? Mieux vaut les éluder, adopter un comportement de fuite, n'est-ce pas en effet mon statut social de formateur qui est en jeu, ma légitimité qui vacille ? Passer de l'une à l'autre, de «pourquoi lisez-vous ?» à «Pourquoi faites-vous lire ?», c'est faire le saut entre l'individu et sa fonction sociale, c'est combler la brèche ouverte entre mon plaisir et ce que je crois savoir du plaisir de l'autre. Toute la mauvaise conscience du formateur trouve là à s'exprimer. Oscillant d'un pôle à l'autre, de «pourquoi faut-il faire lire?» à «Pourquoi vouloir faire lire des gens qui refusent ou ignorent la littérature ?», très vite on choisit de s'acheminer vers une proposition en forme de postulat : «il faut faire lire», constat plus confortable qui rejette aux marges du débat les angoisses métaphysiques ; ou bien on se réfugie sous l'aile des instances qui nous légitiment, se demandant pourquoi les institutions exigent qu'on fasse lire de la littérature plutôt que des recettes de cuisine, s'interrogeant sur la situation paradoxale de la littérature et sur les fonctions qu'on lui assigne dans une société qualifiée de «bourgeoisie utilitariste».

Même si on l'a favorisée, la demande est venue des stagiaires eux-mêmes. La formation, au départ, était essentiellement méthodologique : « apprendre à apprendre » ; très vite, est apparue une demande : apprendre quelque chose. Dans la formation d'animateurs de bibliothèque par exemple, l'intérêt s'est focalisé sur la littérature. Faire un détour par la lecture permet aussi de résoudre certains problèmes d'expression écrite et orale.

Communication d'un responsable en formation (FOREP). - Groupe de réflexion-préparation au colloque

« Enseigner la littérature, ce n'est pas mettre à même d'en faire, mais d'en jouir. Plus exactement d'en mieux jouir. En comprenant, c'est-à-dire en raffinant sa jouissance. Un kama-sutra intellectuel, en somme. »

*Serge Doubrosky
L'Enseignement de la Littérature
Plon, 1971*

A la question : LIRE, EST-CE POUR VOUS D'ABORD UN BESOIN ?

une centaine d'étudiants interrogés, dans un I.U.T. de la région parisienne, ont tous répondu.

- 25 % la littérature répond au besoin de se distraire
- 25 % la littérature répond au besoin d'acquérir des connaissances
- 20 % la littérature répond au besoin de s'informer
- 17 % la littérature répond au besoin d'évasion
- 13 % la littérature répond au besoin de trouver des réponses à ses propres questions.

Démarche, désir, plaisir

Si l'on enseigne la littérature, ce n'est pas seulement parce qu'elle est au programme, la demande vient des adultes en formation eux-mêmes. Pour certains formateurs, ce désir est une évidence. Comment se manifeste-t-il ? Par la présence même des adultes venus assister aux cours, parce qu'ils déclarent : «on aimerait lire de la littérature». Sur leurs pas, dessinons le portrait-robot du «désir de lire». S'il était possible de le disséquer, d'identifier ses caractéristiques et ses constantes, ses variables et ses rouages, de connaître si bien ce mécanisme fragile dans ses éléments les plus subtils que nous soyons capables de le recomposer, de le faire naître ? D'autres hésitent à les suivre sur cette voie, prenant à témoin les psychosociologues et les difficultés qu'il rencontrent pour définir la notion de besoin : ils vont même plus loin dans l'interrogation, réfutant une éducation, une formation, fondées sur ce principe : répondre à un désir.

Si l'on pense que ce désir existe, chez certains du moins -et ces derniers mots suffiraient à relancer le débat- comment le susciter, le faire grandir ? Les quelques propositions évoquées (cette discussion relevait plutôt du troisième atelier) se situent toutes du côté du plaisir. Plaisir du formateur : faire lire ce qu'on aime, certains affirmant qu'on ne peut inciter à lire que ce qu'on aime. Plaisir du formé : prendre comme point de départ ce que les adultes aiment lire, que cela appartienne ou non à la littérature «légitime». Plaisir de la relation affective dans le cadre de l'acte de formation. Plaisir de lire : créer les conditions du bonheur de lire, en facilitant l'accès au sens et en plaçant le livre partout, dans des lieux où sa présence n'est pas «naturelle».

PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Malgré quelques efforts louables entrepris pour mettre à la disposition des élèves la langue technique de l'explication de textes, il faut insister sur le fait que l'interprétation d'œuvres d'un haut niveau littéraire reste très limitée dans les langues étrangères, à cause des connaissances encore médiocres de la langue au début du deuxième cycle. Un autre obstacle à l'interprétation en langue étrangère provient de la difficulté à adapter les nouvelles méthodes de la critique littéraire (psychanalytique, sociologique ou bien la méthode de l'esthétique de réception) à la réalité de l'enseignement en langue étrangère, pour lequel ces méthodes n'ont pas été conçues. Il faut aussi tenir présent à l'esprit que certains procédés modernes d'analyse linguistique (structuralisme, linguistique du texte, sémiotique etc...) peuvent provoquer, de par leur complexité, un sentiment de frustration chez les élèves.

*Albert Reiner Glaap/F.R. Weller
Etudes de Linguistique appliquée
n° 31 - juillet-septembre 1978*

Formation et perversion de la lecture

Plaisir, besoin de lire... A se demander «Pourquoi fait-on lire ?» on en vient inévitablement à s'interroger sur ce qu'on appelle «lire». Si l'on s'accorde en général pour penser que la formation reste en deçà de la lecture, que lire est un acte social ou individuel qui ne peut s'accomplir pleinement dans le cadre de la formation, on se sépare sur les démarches à suivre.

Pour une partie de ceux qui conçoivent leur rôle de formateur comme une réponse à un besoin et même à un désir, lire, en formation, ce sera créer des conditions telles que les adultes se sentent contents de prendre un livre. D'un même élan, ils rejettent les techniques d'analyse du texte qui, disent-ils, n'ont pas plus de valeur que celles de l'apprentissage du déchiffrement. Les sciences du texte, affaire de spécialistes, sont indigestes. Une bonne émission de télévision, une après-midi avec un copain à parler d'un bouquin, voilà des solutions qui répondent à des besoins.

Dans l'autre camp, puisqu'on ne «lit» pas en formation, le formateur doit rester sur un terrain très technique, sans chercher à se mettre à la place de l'autre. Il s'agit de travailler sur l'appropriation d'outils pour approcher le texte, seul moyen pour donner un pouvoir aux formés. C'est seulement à la suite de ce travail purement technique qu'intervient la lecture, acte beaucoup plus complexe et personnel.

Et les premiers de rétorquer : les sciences du texte ne sont qu'une excroissance, totalement injustifiable par rapport à l'opération qui consiste à lire ! Perversion de la pédagogie...

Du côté du mieux être

«Martin Eden, c'est un livre qui m'a fait rêver, il m'a fait rêver, parce qu'une dizaine de pages que je lisais, bon, ben, moi le soir, j'm'endormais jamais tout de suite, alors j'ferme mes yeux puis je rêve réveillé. Y'a des fois j'me prenais pour Martin Eden. Pourquoi ? parce que sa vie correspondait un peu à la mienne. Quand je vois son amour idéaliste et tout cela, j'me dis, écoute Marcel, mon vieux écoute, il l'a pas inventé ce qu'il écrit là. C'était une révélation.

J'ai aucun retard à rattraper, seulement avoir vingt ans à quarante-cinq ans c'est dur. C'est fatigant».

Marcel, ouvrier, 45 ans, fils d'ouvrier

Du côté du mieux vivre...

Aborder la littérature avec ce souci d'intégration sociale, au lieu d'en faire un outil de contestation sociale, n'est ce pas réduire le texte littéraire ?

*Groupe de réflexion -
préparation au colloque*

La littérature est libératrice. Elle met les élèves en contact avec une réalité plus intéressante que celle qui les entoure et nous ne pouvons pas les en priver. Le texte littéraire n'a-t-il pas aussi le pouvoir de révéler davantage des réalités humaines qu'une simple activité de lecture ?

La littérature n'est peut-être pas libératrice en elle-même mais l'approche peut l'être. Donner aux élèves une maîtrise des moyens, c'est leur donner le pouvoir de prendre du recul par rapport à un système. Même si dans un premier temps, l'objectif visé est la conformité à certaines valeurs socio-professionnelles et morales, rien n'empêche de considérer cet objectif comme provisoire, l'atteindre c'est se donner les moyens de le dépasser.

*Groupe de réflexion -
préparation au colloque*

Le formateur en voyageur de commerce

Achetez ma littérature, parce que ça donne plus de plaisir, plus de connaissances...

Où chercher la réponse ?

Du côté des présupposés et des idéologies préalables rarement évoqués et le plus souvent obscurs pour l'institution elle-même ?

Du côté du plaisir dont on a longuement parlé au début de la discussion pour convenir qu'il était impossible de définir le plaisir de l'autre, tout au plus peut-on donner son propre plaisir en spectacle ?

Du côté du mieux être ou du mieux vivre ? Pour répondre à un besoin d'intégration sociale ou pour acquérir un pouvoir ? Il est vrai que pour certains adultes qui ont «raté» la littérature dans la formation initiale, la rencontre réussie avec celle-ci en formation conjure l'échec et peut les libérer. Dans la demande de littérature s'exprime certainement un besoin de pouvoir. A travers la lecture, paradoxalement, c'est le pouvoir de la parole qu'on recherche, alors que l'expérience personnelle nous apprend plutôt que la parole est première. Paradoxe que certains formateurs proposent de replacer en termes de stratégies pédagogiques : faire d'abord reconnaître l'efficacité de la compétence de parole pour venir ensuite à la lecture.

Acquérir un pouvoir, c'est aussi concevoir la littérature comme une arme, et l'on a cité l'exemple de cette frange d'ouvriers autodidactes qui, à travers des textes politiques et philosophiques mais aussi des romans, ont fait jouer à la littérature le rôle d'un ferment social et politique.

Au départ, il y a à l'IFOREP, une volonté politique de profiter du droit à la formation pour permettre à chacun d'accéder à une culture générale dans laquelle s'inscrit naturellement la littérature, au même titre que l'histoire, l'économie, les mathématiques, etc... La littérature peut-être considérée comme un terrain de compréhension du monde, de ses histoires et de ses avancées.

C'est pourquoi, depuis plusieurs années, l'IFOREP essaie d'introduire cet enseignement dans tous les types de formation, de trouver la passerelle entre le terrain professionnel et technique et la formation de caractère général. Le problème n'est pas encore résolu mais il faut mener sur ce sujet une réflexion et une recherche.

Par ce biais, les stagiaires pourront prendre le pouvoir de l'écrit et de la parole, qu'ils soient militants sociaux, syndicaux ou politiques. La littérature est donc considérée comme un moyen, non comme une fin.

*Groupe de réflexion -
préparation au colloque*

Pourquoi faites-vous écrire ? Pour faire lire pardi...

Si la question «pourquoi écrivez-vous, faites-vous écrire ?» a été abordée en fin de discussion, c'est sans doute parce qu'elle dépendait étroitement de la première et qu'elle est apparue comme complémentaire. Justifiée essentiellement par le déplacement fondamental qu'elle opère d'un statut de consommateur à un statut de producteur, l'écriture trouve une place dans toutes les activités de formation. On produit, c'est-à-dire on écrit, mais aussi on imprime, on diffuse, pour vivre du début à la fin toute la chaîne de l'activité de production. On écrit pour être lu dans le cadre d'un contrat établi entre formateur et formé.

Parmi les objectifs visés, certains se réfèrent explicitement à la lecture : redonner envie de lire des textes littéraires, sans utiliser un appareil méthodologique trop lourd, manipuler l'objet-livre. D'autres semblent plus spécifiques : débloquer l'expression, confronter sa vie avec d'autres vies, aller à la rencontre d'interrogations et non de réponses toutes faites, rencontrer d'autres imaginaires.

Le déroulement des activités d'écriture, les stratégies utilisées ont été peu évoquées, par contre l'évaluation des textes produits a suscité beaucoup de questions : comment les évaluer ? A quel moment deviennent-ils des textes littéraires ? Faut-il les soumettre à des lecteurs extérieurs au groupe, les envoyer à des éditeurs ? Faut-il attendre une reconnaissance en tant qu'auteur ? Comment les retravailler ? Faut-il le faire ? On peut résoudre un certain nombre de problèmes en faisant écrire des textes sur des règles précises, en nombre limité, ce qui permet une évaluation plus explicite, cependant tout en abandonnant l'idée de trouver une solution satisfaisante, chacun semblait convaincu de l'importance de cette activité.

Bien entendu les débats de l'atelier n'ont pas apporté de réponse au «pourquoi ?» S'y attendait-on ? Les documents préparatoires communiqués à tous les participants proposaient des ébauches de réponses qui étaient encore des questions ; la discussion a permis de poser d'autres questions encore, de les poser autrement parfois, de constater la multiplicité des enjeux sous-jacents et d'observer l'importance qu'on leur accordait selon les lieux et les demandes.

**Faites-vous abstraction du monde extérieur lorsque vous lisez ?
Avez-vous au contraire besoin d'une atmosphère et d'un espace privilégiés ?**

Quand lit-on ? Après les repas, le ventre plein. La promenade est apéritive ; elle creuse ; elle refait l'appel du vide en soi. La lecture, elle, toujours associée à la digestion (après le déjeuner, après dîner) participe de (comme elle contribue à) la béatitude physique d'un corps préalablement rassasié. En quelque sorte elle la sublime..

Comment lit-on ? En silence, chacun pour soi, immobilisé dans son bien être. Mais loin de ramener la lecture à une simple fonction matérielle d'accompagnement des fonctions physiologiques, le confort recherché tout naturellement par le lecteur a pour finalité de (le) faire accéder plus totalement à une réalité immatérielle qui exige l'oubli de soi comme être (matériel) au monde. Aucun appel trivial d'une réalité momentanément abolie (froid, mal aux yeux...) ne doit venir troubler cet instant de grâce. Disponibilité et abandon sont les conditions de réussite de l'effet de lecture. Alors les frontières qui, séparant le sujet lisant de l'objet lu, les isolaient dans leur différence, tombent pour faire place à un espace imaginaire commun, coextensif à l'être, sans dehors ni dedans, espace de plain-pied où l'on entre pleinement : «où l'on aspire au milieu des genêts...»

Où lit-on ? «Dans la petite salle, aux deux bouts de la cheminée.» Chaleur et intimité, il faut à la lecture un lieu borné, renfermé, confiné jusqu'à l'irrespirable pour que s'y déploie un autre monde. Comme l'extase mystique, la lecture est ennemie de la dissipation. Une religiosité, plus télémiqne, il faut l'avouer, qu'ascétique, que l'on trouve dans nombre de réflexions conduites sur elle en guise de théorie, nimbe de spiritualité l'expérience de Bouvard et de Pécuchet. C'est en mourant au monde qu'on a la révélation du paradis romanesque. Une transformation s'opère dans l'être, un je ne sais quoi qui rend Bouvard tout chose : «il poussait des soupirs, ne savait ce qu'il avait, se trouvait lui-même changé.»

*Françoise Gaillard
Colloque de Cerisy*

Où et quand les Français lisent-ils ?

La lecture à domicile, en semaine et/ou le week-end, est la circonstance de lecture la plus habituelle (92 % des lecteurs), mais près d'un quart des répondants, pratiquent néanmoins la lecture hors de chez eux, en vacances ou en week-end.

Parmi les personnes qui lisent le plus hors de leur domicile on retrouve approximativement les «grands» lecteurs mais un peu plus âgés (25 à 39 ans) : ce sont les diplômés du supérieur, les cadres, les habitants de la Région parisienne — chez qui, rappelons-le, la pratique du week-end du week-end hors du domicile est la plus répandue et la plus fréquente.

Les lecteurs dans les transports en commun sont principalement des cadres et des employés, des étudiants et élèves et des habitants de la Région parisienne qui représentent 53 % de ce type de lecteur (dont Paris seul 20 %).

*Bulletin d'informations du
Service des études et
recherches du
Ministère de la Culture
n° 52, octobre 1982*

La lecture en groupe n'a pas pour but final d'avoir constamment des lecteurs qui viennent écouter. Mais quand ils auront assisté et participé à un certain nombre de clubs de lecture, ils deviendront, quand ils seront tout seuls chez eux, avec un livre, des lecteurs actifs. Que le lecteur s'interroge en même temps qu'il lit, qu'il passe d'une lecture passive à une lecture active, c'est là le but essentiel du club. Il ne s'agit pas de perdre le plaisir de lire, la sensibilité à la lecture, mais de développer son intelligence pour mieux comprendre, mieux lire un livre. Former le lecteur, c'est l'aider en même temps à la liberté du choix. Dans certains milieux, on ne donne pas certains livres, c'est qu'on pense que le pouvoir du livre est absolu. C'est un peu gros ! Si j'ai une bonne formation de lecteur, le problème du choix se pose différemment.

*Cahiers de l'IFOREP
n° 26, p. 42*

VOUS LISEZ, VOUS ECRIVEZ VOUS FAITES LIRE, ECRIRE . . . COMMENT ?

★

Lire : Quand, où, comment ?

Bien que la lecture puisse être considérée comme un «acte solitaire», il faut tenir compte du contexte matériel et de l'environnement humain. Ainsi y a-t-il des lieux qui peuvent être incitatifs ou dissuasifs. L'importance de cette question est liée aux différents niveaux de pratiques de lecture - surtout pour les personnes qui en sont au stade de la sensibilisation et de l'initiation.

Les questions socio-économico-psychologiques (fatigue, manque de disponibilité intellectuelle) peuvent être aussi un frein à la lecture culturelle. Par exemple, des travailleurs qui suivent une formation le soir et lisent des revues techniques, directement utilisables, ont-ils spontanément la possibilité de ressentir le besoin «d'entrer en littérature» ? On a constaté de même un manque de curiosité de la part d'étudiants ès lettres pour des lectures différentes de celles de leur programme. Dans ce cas-là, les valeurs instrumentales l'emportent également sur les valeurs culturelles.

La littérature peut aussi être une fuite devant les réalités quotidiennes, mais également un moyen d'enrichissement de l'imaginaire - permettant éventuellement une réinsertion sociale. C'est ainsi que l'on a parlé de l'importance du problème de l'identité, découverte, vérifiée, transformée par la lecture.

Certains formateurs entretiennent d'emblée avec leur public des rapports de complicité. Leur problème n'est pas d'inciter à lire, mais de trouver l'approche qui rendra le mieux compte de l'ouvrage étudié.

D'autres, moins fortunés ou plus réalistes, en sont encore aux manœuvres de séduction : «ils n'aiment pas lire, qu'est-ce qu'on peut faire !

L'avis des bibliothécaires...

Inciter qui ? Les bons élèves qui viennent déjà, les lecteurs qui vont ailleurs, ou les non-lecteurs ? C'est impossible de le dire. On ne peut que préconiser des «trucs» valables pour tous les lecteurs réels ou potentiels.

On se préoccupera de mettre en rayon des livres dont le niveau d'écriture (style, vocabulaire) et la présentation ne sont pas trop au dessus des possibilités de nos usagers. Cependant, en second cycle, il ne faut pas du tout hésiter à les considérer comme déjà capables (et certains, oh combien !) de comprendre (et fort bien) des livres difficiles, ou capables de vouloir lire «adulte» ne serait-ce que pour faire pièce aux adultes qui leur sont proches. Par ailleurs, la difficulté de certains livres qu'ils liront sera un facteur essentiel de leurs progrès.

1. La publicité du contenu de notre fonds peut attirer les lecteurs :

- listes des nouveautés (publiées ou affichées)
- listes thématiques
- listes par auteurs (voir aussi la grande importance de nos fichiers : matières et auteurs)

2. Attirer l'attention de manière plus palpable encore par :

- expositions informelles :
 - . par exemple, on laisse sur une table les livres qui viennent de rentrer (peut-être est-ce ce qui plaît le plus ?)
 - . ou bien on présente un livre de la semaine,
 - . ou des livres d'un même auteur,
 - . ou des livres et documents sur un

thème :

- expositions plus travaillées et à grand renfort de publicité dans tout l'établissement :

. par exemple, présentation des nouvelles acquisitions,

. ou bien livres accompagnant une exposition préparée sur un thème ou un auteur ou à propos d'un événement d'actualité ou rétrospectif, par une classe ou un club en collaboration ou non avec le bibliothécaire-documentaliste.

3. Les classeurs (ou registres ou boîtes) de fiches de lecture où les élèves de tous niveaux incluent leurs propres fiches disant pourquoi et comment un ouvrage leur a plu ou non.

4. Le développement des périodiques : nous avons en effet constaté que beaucoup de nos usagers intéressés par tel ou tel article d'actualité scientifique documentaire ou de loisir vont aussi aux livres portant sur les mêmes thèmes. Plus nous pouvons avoir de périodiques ou de presse plus nos lecteurs pourront aller aux livres approfondissant ou développant le contenu de ces périodiques.

Il va de même des Encyclopédies : on constate que la qualité et le nombre des encyclopédies favorise aussi le report d'intérêt sur les livres développant ce qui a été recherché dans ces volumes généraux.

Inter CDI, n° 47,
sept. oct. 1980

L'avis des formateurs d'adultes

Il faut attirer l'attention des publics d'adultes de la manière la plus concrète :

- **Faciliter la rencontre**, toutes sortes de rencontres avec le livre : expositions sur thèmes, expositions informelles, regroupement de livres et documents sur un thème...
- **Organiser la rencontre des écrivains avec leurs lecteurs**. Cette rencontre est démythifiante, elle permet notamment de mieux comprendre le travail de la création littéraire. De même, la présentation d'auteurs et de leurs productions peuvent être une invitation à les mieux connaître et à entrer dans un processus de lecture critique.
- **Individualiser les rapports entre l'adulte en formation-lecteur et l'ensemble des personnels de formation**. Il faut éviter le recours exclusif au spécialiste - bibliothécaire, par exemple - qui doit être intégré dans l'ensemble du dispositif de formation. Il convient réciproquement d'éviter aussi toute situation d'isolement réciproque.
- **Prendre en compte les aspirations de l'adulte** semble être un des premiers éléments nécessaires mais insuffisants pour entrer en lecture profonde. Celle-ci nécessite l'effort, l'intensité, la durée.
- **Les lectures de nouvelles, l'écoute de poèmes mis en musique, les réalisations audio-visuelles d'œuvres littéraires** peuvent aussi répondre à des objectifs spécifiquement culturels.

L'analyse sémiotique

Ce travail sur la lecture des textes se situe dans une zone intermédiaire au delà des aspects sociaux, de la littérature objet culturel et en deçà des problèmes de goût et d'appréciation, de la littérature objet esthétique. Il s'appuie sur les données de l'analyse textuelle, au sens très large, sur deux domaines théoriques, la sémiotique et la linguistique de l'énonciation. Sur ces fondements se construit une méthodologie de lecture.

Il faut donc d'abord apporter aux enseignants une information théorique qui déplacera leur perspective habituelle par rapport aux textes. Puis, poursuivant un objectif méthodologique, il faut les faire réfléchir dans deux domaines : la cohérence des textes ce qui amène à poser un certain nombre de questions : quels sont les réseaux d'ordre narratif qui organisent les textes ? Quelle est la spécificité des textes littéraires par rapport à l'oral par exemple ? Comment le narrateur se situe-t-il par rapport aux contraintes de cohérence ? Comment intervient-il pour sélectionner tel ou tel événement ou l'occulter ?

Une telle démarche, enracinée dans une réflexion théorique permet de déployer un grand nombre d'exercices développant une pratique de lecture.

Une approche «culturelle»

De quelle manière sont abordés les textes littéraires ?

Les étrangers cherchent souvent à dégager d'un texte littéraire des éléments de civilisation. Les cours de l'Alliance Française répondent à cette demande mais en se fixant certaines limites. Car étudier la civilisation française, c'est étudier ses valeurs et par là même les jugements qu'elle pourrait porter sur les autres valeurs. Etant donné la diversité des origines des élèves, une certaine prudence s'impose. C'est à cause de ces contraintes que l'Alliance Française est plus fidèle à une littérature orientée sur des aspects de langage ou des préoccupations esthétiques qu'à une littérature qui soulève des problèmes de civilisation.

Le contact avec la littérature apportera donc une maîtrise de la langue et un enrichissement de la personnalité par les valeurs de beauté, de gratuité qu'elle véhicule. Il incitera aussi à l'humilité et à la tolérance par la découverte de la multiplicité des approches possibles du texte littéraire.

*Groupe de réflexion -
préparation au colloque*

Comment inciter des adultes à la lecture ?

Les démarches qui ont été proposées sont diverses. Elles vont des théories les plus sophistiquées, comme la sémiotique qui «focalise sur le texte», aux chemins plus ou moins détournés, qui mènent à la littérature par d'autres biais, comme la civilisation, l'écriture ou la communication.

Quelles que soient les techniques choisies, elles doivent être utilisées de façon différente selon qu'elles relèvent d'une stratégie de séduction, liée à la notion de plaisir à des fins personnelles, dans une perspective humaniste, ou à une stratégie de formation. Cette dernière donne des moyens de compréhension, de maîtrise et de transformation du monde dans lequel on vit.

Ainsi, les problèmes socio-économiques peut être abordés à partir de romans. Par exemple, le droit au travail est étudié dans la littérature du monde ouvrier.

La littérature doit être considérée comme un élément nécessaire et indispensable au quotidien, une réponse à des besoins de l'individu, du citoyen, du travailleur.

Emissions littéraires, prix littéraires, éditeurs, sont autant de «groupes de pressions» qui incitent le public à la lecture. Comment procèdent-ils ? Quels sont leurs objectifs ? Comment sont-ils perçus ?

Le succès des émissions littéraires à la télévision

39 % des personnes interrogées déclarent avoir regardé «souvent» ou «de temps en temps» des émissions littéraires à la T.V. durant l'année passée, dont 16 % «souvent».

L'augmentation de l'audience dans les années récentes, est donc très nette par rapport à 1973 où 26 % seulement avaient déclaré regarder «souvent» ou «de temps en temps» des émissions littéraires.

Cette progression tient sans doute, en partie, au succès de l'émission «Apostrophes» et à la place favorable qu'elle occupe dans la grille des programmes — le vendredi soir — qui permet à un public occasionnel de la suivre.

Néanmoins ce ne sont pas les «grands» lecteurs (50 livres et plus lus dans l'année) qui sont les plus assidus. C'est chez les personnes qui lisent plus de 15 livres dans l'année que l'audience de ce type d'émission est la plus forte et particulièrement dans la tranche des lecteurs de 30 à 49 livres par an.

Si les chiffres d'écoute occasionnelle déclarée traduisent une certaine surestimation, on peut néanmoins penser que la progression effective de l'audience de ce type d'émission a pu encourager la pratique de la lecture.

Bulletin d'information n° 52
Ministère de la Culture

... et les critiques qu'elles peuvent susciter :

«Apostrophes» ou «La Rage de lire» ne doivent pas être considérées comme des émissions littéraires, mais comme des émissions d'actualité du livre. Elles perpétuent une idée classique de la littérature, encourageant l'illusion biographique (on peut trouver la solution de l'œuvre dans la vie de l'auteur) ; créent un nouvel effet de sacralisation. La littérature n'y apparaît qu'à travers des citations tombées de la bouche d'un écrivain-oracle».

Groupe de réflexion -
préparation au colloque

Lecture : libre choix ou conditionnement ?

La puissance des médias, la pression des différents groupes, la force éditoriale, le poids des inégalités du système scolaire finissent par imposer «l'illusion de la littérature», par la caricaturer au détriment une véritable culture vivante nécessaire au développement des individus et de la société. Celle-ci favorise actuellement trop la référence à des œuvres reconnues porteuses des valeurs d'un patrimoine constitué ; elle freine par là-même des expressions novatrices.

La création littéraire est indispensable au développement ; elle est indispensable pour éviter l'écueil de la sous-culture imposée par des modèles standard liés à un certain type de société et aux rôles sociaux que l'on veut faire jouer aux lecteurs.

Cette approche multiple et incomplète ne peut pas déboucher sur un quelconque savoir «faire lire» quand on est formateur. D'ailleurs, ne risquerait-on pas de tomber dans la recette ? Tout au plus peut-on extrapoler l'idée de la pédagogie du projet et de l'apprentissage par des productions. La population des 16-18 ans est au carrefour de cette question. La réforme de l'enseignement secondaire et les dispositions de la formation professionnelle permettent de passer du stade expérimental à la généralisation du processus de la formation alternée fondé sur une équation aspirations-besoins, organisé en projets débouchant sur des pratiques sociales «pour le vrai et en vraie grandeur».

Dans ce dispositif, la littérature doit saisir sa chance, pour démontrer ses capacités spécifiques déjà évoquées.

LITTÉRATURE ET AUDIOVISUEL : CONCURRENCE OU COMPLÉMENTARITÉ



Quelques notes sur un débat

Par quel canal la littérature vient-elle à ses lecteurs ? Elle emprunte parfois celui de l'image et c'est pour réfléchir aux divers types de médiation que celle-ci construit qu'une projection a rapproché six documents audiovisuels, produits dans des conditions, avec des objectifs, pour des publics et des réseaux de diffusion différents. Les variations de ces paramètres expliquent et déterminent les variations du regard porté sur la littérature : mises en voix, mises en scène de textes littéraires, témoignages d'auteurs ou de lecteurs, outils de formation ou d'autoformation, documents grand-public...

Du côté du concepteur

Certains documents - «Lire c'est vivre», «Fragment de texte» - en instaurant à travers un texte et un auteur un rapport d'émotion, ouvrent le chemin de la lecture. C'est pourquoi ils ont souvent été interprétés par les formateurs comme des outils de sensibilisation à une œuvre littéraire.

Au-delà d'une œuvre particulière, certains explorent tous les sens du mot **lire**, ils inventorient ses manifestations les plus diverses, faisant éclater la notion de lecture hors du cadre de la littérature. Le spectateur est ainsi amené à se situer comme lecteur par rapport à d'autres lecteurs et à leurs expériences de lecture.

D'autres sont conçus comme une amorce à une lecture, à une animation, à un débat sur un sujet qui touche le spectateur/lecteur.

D'autres enfin, plus ouvertement didactiques, constituent un élément d'un «bagage», d'un matériel utilisé dans un processus de formation.

Du côté du récepteur

Diffusées sur le réseau national, les émissions d'Antenne 2 ou FR3 touchent le spectateur chez lui, selon les hasards de la programmation soit qu'elles s'adressent directement à lui, à son expérience, le forçant à prendre parti - c'est le cas de l'émission consacrée à Pierre Goldman - soit qu'elles mettent en scène un témoin, un mécanicien de locomotive à vapeur par exemple, qui réagit à un texte littéraire proche de son expérience, ici *La Bête Humaine*.

Les deux documents intitulés *Lectures* sont projetés à un moment donné d'une session de formation, dans le cadre d'un stage regroupant des adultes hors de leur lieu d'habitation ou de travail (c'est la formule choisie par l'I.F.O.R.E.P.) ou dans le cadre de la famille. L'I.F.C.A.M. a préféré cette dernière solution, afin d'éviter le divorce culturel à l'intérieur de la famille, en particulier quand les valeurs qui la justifient et font sa cohésion sont remises en question par la formation.

Quelles que soient les conditions de réception du document, on a souligné à plusieurs reprises dans les débats le rôle de l'émotion. On a rapproché les effets pro-

duits sur le lecteur par la lecture du texte de ceux produits sur le spectateur par l'image. Dans ce qu'ils ont ressenti face à l'émission consacrée à Pierre Goldman, les spectateurs ont retrouvé une force de même nature que celle qui accompagne la lecture du texte imprimé. A trop miser sur cette charge émotive, ne risque-t-on pas cependant de ne toucher que certaines catégories de public ? Parallèle aussi, le rapport entre interviewer et interviewé, n'est-il pas le double du rapport que vous aurez, lecteur à votre tour, avec le livre ?

Tous ces jeux de miroir renvoient à la même certitude : amener quelqu'un à la lecture passe par un rapport d'émotion.

Un texte, des images, une voix

A aucun moment les participants n'ont eu l'ambition de mener une étude sémiologique des documents. Ils ont simplement relevé quelques éléments dont l'absence ou la présence, les variations, semblaient porteuses de sens. L'impact de l'image a été ressenti avec plus ou moins d'émotion. Une description très grossière pourrait différencier des «images - situationnelles» dans l'interview ou le reportage ; des «images - procédés d'écriture» qui superposent les lectures du texte ; des images qui prolongent le texte littéraire de façon réaliste, à la manière d'une illustration, ou symbolique, disant aussi le non-dit, les parfums et les odeurs entre les mots, les lignes géométriques qui charpentent le texte. Toutes témoignent, à des degrés de transparence divers, du point de vue du concepteur.

Quant à la voix, que dit-elle ? Un texte littéraire, et c'est à ce moment-là que la charge émotive a paru la plus forte, comme si le texte était porteur d'un potentiel d'émotion et de transformation.

Elle est parfois témoignage sur la vie de l'écrivain. Mais ces vies offrent-elles toutes une prise au regard ? Comment, les rendre spectaculaires, sans perpétuer le mythe de l'écrivain, du Beau et du Poétique, sans répéter les mêmes approches du fait littéraire sans devenir les «Lagarde et Michard» de l'audiovisuel ! Comment faire pour que le témoignage n'éloigne pas de l'œuvre, ouvre vers la lecture ?

La voix prend aussi les inflexions d'un discours didactique qui, peut-être parce qu'il attire et menace à la fois, a paru souvent encombrant, paraphrasant l'image quand il ne la contredisait pas. Cette voix-là poussait le long de l'image comme une excroissance inutile et nuisible.

Quels que soient les jugements portés sur les rapports entre littérature et audiovisuel, qu'on les ait définis de façon caricaturale en termes de concurrence : *nous sommes dans une civilisation dominée par l'audiovisuel ; la télévision, le cinéma, empêchent de lire* ou en termes de complémentarité : *lire, c'est lire la peinture, la musique, le cinéma comme la littérature, sans hiérarchie, mais sans déserrer aucun front, pas même celui de l'écrit*, on constate que ces documents trouvent leur place dans un processus de formation.

Outils d'analyse ou de production de textes, catalyseurs d'émotions ou déclencheurs, on leur assigne des fonctions diverses selon qu'on les place en deçà ou au-delà de la lecture du texte littéraire.

La partie d'écriture produite par l'Université de Toulouse-Le-Mirail est un

exemple de document-outil. Elle impose une démarche : d'abord la lecture du texte, un récit d'une quinzaine de pages de l'écrivain paraguayen Roa Bastos, puis le film, élément d'un ensemble pédagogique, occasion de multiples relectures. Séquence par séquence, il est utilisé pour étudier le texte littéraire et pour écrire d'autres textes. C'est d'ailleurs une des caractéristiques de ces documents-outils que cette souplesse, cette possibilité de découpage. Documents à déconstruire et à reconstruire, ils n'évitent pas un écueil : ils sont difficilement recevables par des publics autres que ceux pour lesquels ils ont été conçus.

De l'écrit à l'écran, émission qui présente les problèmes d'adaptation au cinéma de textes de Maupassant, est conçue comme le point de départ d'un travail non-universitaire. La littérature est présentée ici comme un carrefour de formation.

Lectures de l'Ifcam est composé de douze séquences dont les liens ne sont pas formulés. Ils restent à inventer par le lecteur et cela constitue le premier travail demandé. Puis chaque séquence est analysée et synthétisée afin d'arriver à l'écriture d'une prise de position personnelle. Les textes écrits par les stagiaires sont ensuite publiés dans le journal du groupe, on retrouve ici une des fonctions souvent assignées à la littérature dans une formation d'adultes : lire, écrire, pour mieux se connaître, mieux connaître les autres, pour agir. Si la plupart des formateurs reconnaissent que le détour par l'audiovisuel est utile ou nécessaire, les intentions qui les animent sont très diverses. Elles sont à l'origine des clivages apparus à d'autres moments de la rencontre entre ceux qui prônent une pédagogie du détour et de la séduction, ceux qui font une confiance totale à l'émotion, ceux qui lui préfèrent la recherche d'approches nouvelles du fait littéraire ou ceux qui cherchent leur voie du côté d'un travail pluridisciplinaire.

LECTURES
I.F.O.R.E.P. - Marc ARGILLET

Durée : 90'

Ce film fait partie d'une série de magazines audiovisuels diffusés dans les différentes unités E.D.F. - G.D.F. pour faire naître la discussion et apporter des éléments de questionnement plutôt que des réponses.

Tourné entre 1977 et 1978 en vidéo légère dans la banlieue Nord de Paris, à Paris et à Serbonnes (Yonne), ce film cherche à la fois à répondre à une demande très précise - servir de support pédagogique à un stage - et à un objectif de formation générale. De courtes séquences - enquêtes, interviews dans divers lieux et divers milieux (auteurs, animateurs, militants syndicalistes, universitaires, adolescents, enfants...) tentent de cerner le champ de la lecture en suscitant interrogations et controverses.

Ce document se prête à un travail séquence par séquence. Pour permettre un autre type de travail les interviews fractionnées, dispersées et montées dans le film peuvent être aussi reprises dans leur continuité.

LIRE C'EST VIVRE - Pierre DUMAYET

Antenne 2 - 1983

La rencontre entre un roman et des lecteurs qui trouvent dans leur vie professionnelle ou leurs expériences personnelles des échos de l'œuvre.

Ici des cheminots - mécanicien, garde-barrière, sous-chef de gare - lisent la Bête humaine d'Emile Zola.

«L'idée» de Lire c'est vivre m'a été donnée il y a quinze ans, à Grenoble, alors que je faisais une émission sur Stendhal : un étudiant étranger, qui est devenu un grand prof aux Etats Unis, m'a soutenu que Madame de Rênal était blanche et que Julien Sorel était noir ! Une thèse intéressante, j'ai voulu prolonger l'affaire.»

Télérama n° 1791 - 12-18 mai 1984 - p. 59

Interview - Jean Belot et Michèle Gazier - Emission programmée depuis 1976

LA PARTIE D'ECRITURE

MAUPASSANT : DE L'ECRIT A L'ECRAN

Université de Toulouse - Le Mirail

* La partie d'écriture

A partir d'une nouvelle de Roa Bastos, réécriture de l'histoire biblique de Jacob dans la situation d'une dictature d'Amérique du Sud. Document conçu par quatre professeurs, un réalisateur, et l'auteur comme un ensemble pédagogique destiné, après une lecture attentive du texte, à étudier le texte ou à écrire d'autres textes.

Equipe de recherche S.E.L. de l'Université de Toulouse-Le Mirail, avec la participation de l'auteur. Réalisation Ecole Normale Supérieure de St-Cloud

* Maupassant : de l'écrit à l'écran

Les problèmes de l'adaptation à l'écran d'un texte littéraire à travers plusieurs exemples pris dans l'œuvre de Maupassant.

Jean-Marie Dizol, Université de Toulouse-Le Mirail.
Réalisation Ecole Normale Supérieure de St-Cloud

FRAGMENT DE TEXTE

8 à 10'

Mireille MURIOT

FR3

Emission régulière projetée dans le cadre d'ENTREE LIBRE sur FR3 le samedi après-midi.
Elle présente un texte d'un auteur contemporain, en rapport avec l'actualité.

Pierre GOLDMAN «Souvenirs obscurs d'un juif polonais né en France».

Michel BUTEL, écrivain et ami de Pierre GOLDMAN apporte son témoignage dans la première partie du document. Dans le texte qui suit, lu par un comédien, Goldman raconte la prison qu'il a connue pour avoir été jugé coupable d'un hold-up sanglant en 1969. Acquitté après la révision de son procès, il a été assassiné en 1979.

LECTURES

Durée : 36'

I F C A M

Ce film vidéo est la base d'une auto-formation, faite en famille, chez soi ; auto-formation estimée à 60 heures de travail personnel et donnant droit, dans le cadre de la formation professionnelle, à un congé formation de cinq jours.

L'objectif est d'entraîner le destinataire de cette formation à lier et relier les choses, les textes, les événements... afin de leur donner ou leur restituer un sens... une signification...

Les participants reçoivent pendant 15 jours tout le matériel nécessaire pour étudier la bande vidéo qui restera leur propriété. Ils reçoivent également un livret d'accompagnement qui suggère tout un travail de recherches et de lectures.

Ces documents (film + livret) sont bien entendu les supports d'une formation à distance qui se réalise ou se complète par l'échange de textes, bandes-son et/ou conversations téléphoniques.

I F O R E P

L'I.F.O.R.E.P. est un institut de formation, de recherche et de promotion, association loi 1901, reconnu par l'Etat au titre de la Formation Professionnelle et habilité Mouvement d'Education Populaire. Il est aussi habilité pour la formation des animateurs et directeurs de Centres de Vacances et de Loisirs (C.V.L.).

Il a été créé en 1972 par la Caisse Centrale d'Activités Sociales (C.C.A.S.) et le Comité de Coordination des Caisses d'Actions Sociales (C.A.S.) du personnel des industries électrique et gazière, pour répondre à leurs besoins de formation, mais il est aussi ouvert aux comités d'entreprise et à tout organisme à caractère social et culturel.

L'I.F.O.R.E.P. met en œuvre aussi bien une formation qui intéresse l'encadrement des activités sociales qu'une formation professionnelle s'adressant à tous les travailleurs permanents de ce secteur. Il n'est pas neutre en ce sens qu'il situe son action dans le combat pour l'exercice du droit à une formation qualifiante alliant formation technique, générale et culturelle.

Les contenus de la formation

L'I.F.O.R.E.P. veut contribuer à la formation permanente en favorisant l'enrichissement professionnel et la réflexion personnelle. Donner les moyens de la connaissance, apprendre à apprendre, développer le regard critique sur le monde extérieur et les modèles socioculturels qu'il véhicule, voilà les objectifs essentiels de l'Institut. C'est pourquoi les contenus de formation, s'ils constituent un apprentissage de savoir-faire liés à l'exercice d'une fonction, doivent aussi faire une large part à l'acquisition des concepts, techniques et théories les plus avancés et à l'enrichissement culturel dans ses multiples aspects, dans le cadre d'une formation pluraliste, constructive et épanouissante pour l'individu.

EN FORMATION CONTINUE DES ADULTES

★

Allons voir du côté de la littérature, un jour dit-elle. D'abord vous lisez «Germinal». Ensuite, rencontre avec Mateo Falcone». Entre-temps un voyage dans l'édition. Et l'histoire fut proposée. Et l'on termine dans la poésie. Ah ! j'oubliais, Guy des Cars fut proposé. Que de tollés à son nom. Enfin, ainsi fut fait ... (1).

*

Catherine fait aujourd'hui une licence en littérature à l'Université Paris VIII. Hier, elle suivait un D.U.T. carrières sociales dans un I.U.T. Auparavant, elle participait au cycle de perfectionnement et d'actualisation des connaissances (P.A.C.), organisé par l'I.F.O.R.E.P. Du P.A.C. à une licence de lettres, il y a plusieurs pas que Catherine a progressivement franchis. Mais que s'est-il passé pour que, quatre ans après son passage à l'I.F.O.R.E.P., Catherine s'inscrive à une licence de lettres ? Avançons l'hypothèse d'une découverte, d'une rencontre avec certains personnages de la littérature française (Colin et Chloë de «L'écume des jours» de Boris Vian et Emma Bovary de «Madame Bovary» de Gustave Flaubert).

Rencontre oui, mais qui, dans la phase de démarrage du P.A.C., n'avait pas grand-chose à voir avec une rencontre amoureuse du genre «coup de foudre». Non, il s'est agi plutôt d'une rencontre qui s'est construite tout au cours de l'année, et pas uniquement au travers de l'apport sur la littérature. Toutes les connaissances qui ont en effet été proposées aux stagiaires dans les autres domaines ont sans doute convergé et se sont interpénétrées.

Mais revenons à cette rencontre, «provoquée par l'I.F.O.R.E.P.», avec la littérature. Commençons par en poser les objectifs : faire conquérir ou reconquérir l'envie et le plaisir de lire des textes littéraires. Nous affirmons en effet que la littérature est une nourriture nécessaire à l'homme, nécessaire pour alimenter son imaginaire, sa réflexion, qu'elle est une source de connaissances autre que celle de l'histoire, des mathématiques ou de la physique, mais complémentaire. Elle est pour nous un des éléments nombreux et diversifiés d'appréhension et de compréhension de la société, donc un ressort de l'action.

C'est la raison essentielle qui a conduit l'I.F.O.R.E.P. à intégrer, et ce dès sa création, la littérature au programme des cycles de formation générale. Si ceux-ci se sont beaucoup transformés en onze ans, ils se sont toujours fixés comme finalité - au-delà de l'acquisition de connaissances, de méthodes d'analyse, de réflexion - de déboucher sur des formations pouvant conduire à des diplômes (D.U.T., E.S.E.U., D.E.F.A.).

(1) Nous avons choisi ce début de poème qu'une stagiaire a rédigé à l'issue d'un cycle de «perfectionnement et actualisation des connaissances» (P.A.C.) pour introduire cet article consacré à l'approche de la littérature dans une formation longue pour adultes à l'I.F.O.R.E.P. Tout au long de ce texte, nous donnons la parole à Alain, Joëlle, Isabelle et Christian qui brossent, à leur manière le bilan de ce que la littérature leur apporté.

ALAIN : SEMAPHORES, DORYPHORES... ET METAPHORES !

Vraiment, l'école, quel piège ! Tu sors avec ton bout de papier, après plusieurs années passées à user les fonds de culottes sur des banquettes qui n'ont rien de moelleuses.. Tu crois savoir beaucoup de choses. Tu crois savoir écrire, tu crois savoir lire. Pendant des années tu écris, tu lis. T'es sûr de toi et de tout ce que l'on a fait entrer dans ton crâne.

Puis tu arrives ici et, dès les premiers jours, tu comprends qu'il te manque quelque chose et que c'est grave, qu'il était temps de remettre des choses en question... D'abord, lecture, écriture, ça devient «littérature». Ça ne t'impressionne pas ? Moi, si... Derrière ce mot, il y avait toute une signification culturelle, sociale, politique (à toi de choisir), qui me faisait un peu peur. Dans mon lycée technique, jamais on employait ce mot. C'était réservé aux intellos qui faisaient «lettres en fac». Alors t'imagines un peu, ce que ça voulait dire de faire de la littérature...

On nous fait lire Zola, plus exactement «Germinal». Bêtement tu lis... Puis on en discute, on retravaille dessus et ça devient quelque chose de complètement différent. Je l'ai relu une deuxième fois et tu peux me croire, ça n'a plus rien à voir avec la première lecture. Un mot n'a pas seulement la signification du dictionnaire. Un mot, une phrase, ça peut vouloir dire des choses complètement différentes suivant la personne qui écrit, suivant le contexte, etc.

Les métaphores, les sémaphores, les doryphores, hou la la, quelle confusion !... Sémaphores, je sais ce que c'est, je suis un peu marin, les doryphores aussi, mon père faisait un jardin, mais les métaphores. Ben oui ! aujourd'hui, je sais ce que cela veut dire, et c'est super important. On nous a appris des choses, on a commencé à s'appropriier le langage. Je dis bien «on a commencé», parce que j'ai conscience qu'il va falloir bosser encore pas mal pour parvenir à un niveau acceptable. Mais c'est bien, Geneviève, d'avoir donné l'envie de lire, d'écrire et de continuer, à certains d'entre nous. C'est peut-être le plus important ?

La littérature, si l'on s'en tient aux seuls cycles longs de formation générale, a donc vu la durée de son enseignement s'accroître progressivement et proportionnellement à celle d'autres matières. D'une journée (7 heures) dans une formation de 3 semaines, elle est passée à 30 heures pour une formation de 12 semaines, puis 65 heures (soit l'équivalent d'une semaine et demie de stage) pour une formation de 19 semaines. Dans le même temps augmentait aussi la durée de la formation «expression écrite et orale». Et un nouveau contenu, le théâtre, faisait son entrée dans le cycle. Mais qui dit progression de la durée dit aussi évolution dans le contenu, les méthodes et les textes supports. Faisons un très rapide historique :

1973 — Le thème de la misère à travers Hugo et Zola («Les misérables» pour Victor Hugo, et «L'Assommoir» pour Emile Zola).

S'il est vrai qu'aujourd'hui ce travail laisse apparaître des faiblesses, des limites, il est vrai que, malgré tout, il constituait, hier, une certaine innovation. Citons-en quelques-unes : ne s'intéresser qu'au thème de la misère à travers les œuvres citées signifiait que l'accent était mis sur le contenu plutôt que sur le contenant. En d'autres termes, le travail de lecture de la littérature laissait peu de place, voire aucune, à une réflexion plus large, notamment sur le fonctionnement de textes, sur la construction du (des) sens. Les auteurs retenus ? Un choix «sûr», sans «danger» dans la mesure où Zola et Hugo figurent au «bottin» des Grands Auteurs, mais aussi et surtout parce qu'ils sont valorisés - et à juste titre sans aucun doute - par le mouvement ouvrier, donc déjà reconnus, à défaut d'être connus, et donc acceptés par les travailleurs, au moins par la partie la plus «consciente» d'entre eux.

On peut aujourd'hui s'interroger sur l'impact de cette lecture partielle et, pourrait-on dire, partielle. Qu'en est-il resté ? Cette approche de la littérature a-t-elle, à l'époque, véritablement déclenché, le désir de lire ? Quelques-uns des stagiaires se sont, dans la foulée, précipités sur les rayons des bibliothèques des institutions de vacances familiales pour découvrir d'autres œuvres de Zola et d'Hugo. Mais nous manquons d'éléments suffisamment nombreux et objectifs pour faire une authentique évaluation sur les effets à long terme.

Après cette formation qui, sans changements de fond, a été programmée jusqu'en 1976, vient l'heure du D.U.T. Carrières Sociales.

Une étape : la convention IFOREP - IUT

En 1977, l'Iforep signait une convention avec l'I.U.T. René-Descartes Paris V, pour conduire en trois ans des travailleurs non-bacheliers à l'obtention d'un diplôme universitaire de technologie. L'enseignement de la littérature fut un de ceux qui eurent le plus à souffrir, me semble-t-il aujourd'hui, de la différence de conception des deux organismes concernant les enjeux et les objectifs d'un tel enseignement.

La littérature est alors passée par bien des avatars pour devenir, lors de l'examen spécial en dispense du bac pour la dernière promotion, une épreuve de sélection. Et quelle sélection ! Les stagiaires durent en effet plancher sur le «commentaire composé» d'un poème de Charles Baudelaire. C'est-à-dire qu'au cours de l'année les apports de littérature durent être consacrés à l'étude d'auteurs au programme du bac littéraire (Montaigne, Rousseau, Baudelaire, etc.). Nous étions donc contraints, si nous voulions que les stagiaires réussissent à leur examen, d'avoir une démarche étroitement scolaire : acquisition de la «technique» du commentaire composé et découverte, bon gré, mal gré, d'auteurs dont la seule évocation était angoissante pour nombre d'entre eux.

**DIDIER : ADIEU
A GUY DES CARS**

*Je t'ai lu et relu
et je t'ai apprécié.
J'ai voulu te défendre
en croyant te comprendre.
J'ai perdu la partie
et tu m'en vois ravi.*

JOELLE : LA VIE DES MOTS

J'ai trouvé très intéressant d'aborder la littérature comme une matière à part entière dissociée de l'expression écrite et orale. Cela permet d'aller plus loin dans la démarche que peut avoir tel auteur en rapport à ses écrits.

Il m'apparaît primordial, si l'on étudie un texte ou un livre, de parler et de découvrir son auteur, sa vie, les événements qui l'ont poussé à écrire (je pense notamment au travail sur «Germinal» et Zola).

Les cours étaient diversifiés, ce qui permet une large ouverture dans le domaine littéraire et son mécanisme — étude du livre : mise en pages, maquette, problèmes d'édition — étude d'un contenu du livre.

Personnellement j'aime la littérature, je pense que lire est fondamental pour un être. C'est à la fois entretenir sa mémoire, apprendre et s'évader.

J'ai particulièrement apprécié le travail sur la métaphore et le récit de poésie car je trouve que la poésie en général n'a pas la place qu'elle devrait avoir.

Je n'aurais jamais lu Guy des Cars, et pourtant il est intéressant de pouvoir critiquer et analyser, donc d'aborder tous les domaines de la littérature; le travail sur le sens des mots et la construction de texte était très vivant et prouve qu'au fond de chacun de nous sommeille un pouvoir d'imagination trop souvent inexploité. La littérature m'apparaît comme une matière très agréable, ne s'arrêtant pas à l'aspect grammatical et orthographique des mots. C'est la vie des mots et des textes, leur sens même que l'on retrouve à chaque moment. C'est une multitude d'événements qui se détachent de l'écrit.

En 1980, la convention passée entre l'Iforep et l'IUT René-Descartes n'est pas reconduite. La formation longue durée pouvant déboucher sur l'examen spécial en dispense du bac n'est pas pour autant abandonnée. Elle prend alors le nom de «cycle de perfectionnement et acquisition des connaissances» (PAC). Voilà quatre ans, donc, qu'existe cette formation suivie depuis par près de 60 personnes.

Des demandes partielles...

Dans l'ensemble, aucun stagiaire n'a jamais remis en cause la légitimité d'un contenu littérature dans le programme de formation. Il faut même noter une demande, une grande soif de connaissances, d'autant plus grande que la littérature leur paraît plus inaccessible encore que certaines autres «matières», sans que cependant les motivations soient clairement perçues et réellement formulées. Ou alors il y a autant de formulations que de stagiaires. Pour l'un, ce sera une étude de l'œuvre d'Aragon : tout Aragon, rien qu'Aragon ; pour l'autre, ce sera plutôt une demande d'histoire de la littérature, ce qui souvent — j'ai dû le constater dans ma pratique — signifie dans l'esprit de celui qui l'énonce un survol historique ne passant pas par la confrontation avec des textes et des auteurs (on est loin de ce qu'implique une approche réelle de l'histoire littéraire). Pour un autre, encore, la demande portera sur le courant réaliste, ou romantique ; quelquefois, mais c'est rare, sur le surréalisme.

Mais aussi des rejets

Quant aux demandes concernant le nouveau roman, la littérature contemporaine, la littérature étrangère, etc., elles sont rarissimes. Rien de surprenant, bien sûr : tout texte frappé de qualificatifs de nouveau, contemporain, etc. est perçu a priori (omnipotence du «discours» idéaliste et élitiste sur la littérature) comme non accessible à..., pas fait pour... Cette crainte, voire ce rejet, s'estompe en premier temps lorsqu'on aborde un auteur, qui de préférence, est, soit antérieur à la Seconde Guerre mondiale, soit plus contemporain et dont le nom est connu, repérable.

Sans parler de l'autocensure

Je ne parle pas des auteurs de romans policiers ni de science-fiction. En effet, force est de constater que, malgré toutes les recherches, toutes les vulgarisations faites sur cette partie de la littérature, elle est majoritairement «exclue» par les stagiaires. Non pas parce qu'ils ne la lisent pas, mais parce qu'ils ont profondément intériorisé l'idée de hiérarchie de valeurs. Il y a la «grande littérature», celle qu'il faut lire ou avoir lue, puis il y a le reste : ce qu'on lit, ce que tout le monde lit, mais qu'on n'ose «avouer», celle qui est tantôt qualifiée de para-littérature, de littérature de kiosque de gare ou encore de sous-littérature.

Tout cela est donc d'une grande complexité, pour les travailleurs en formation comme pour les formateurs et intervenants extérieurs, qui doivent construire une démarche satisfaisante pour tous, dans la mesure où elle permettra à chacun de découvrir un ou des textes littéraires, d'en comprendre le fonctionnement, de voir en quoi et comment ils s'inscrivent dans le mouvement historique et social.

Il s'agit bien, en fait, de convaincre que la littérature est utile, nécessaire, qu'elle est à la fois moyen de connaissances, de formation, élément de détente et source de plaisirs.

ISABELLE : PLAISIR DES MOTS

La littérature / Bonjour Madame.

Je préfère les mots, les mots simples qui disent l'instant et c'est pour cela que j'écris maintenant, avec l'envie. L'envie de jouer comme un enfant avec les mots pour les faire sortir de leur lieu commun, de leur habitude de passer et de s'effacer sur le tableau noir. Je peux choisir des sons, des couleurs et les dire à vos oreilles, je peux les chanter ou les jeter, je peux jouer.

Mots de rien, pour rêver doucement, pour comprendre, mots pour elle, pour lui, à chacun ses mots, traces des mots et silence aussi lorsqu'ils m'ennuient.

Mots pour choisir ma vie.

La nouvelle : une place de choix

La première chose à faire, me semble-t-il — disons-le, même si cela peut paraître une vérité de La Palice — est de mettre d'emblée les stagiaires en relation avec les écrits littéraires. Cette mise en relation, si nous voulons qu'elle soit authentique, doit se faire, à mon sens, par la lecture, non d'extraits, aussi soigneusement choisis soient-ils, mais de textes intégraux. C'est pourquoi cet « enseignement » accorde une place de choix à la nouvelle française comme étrangère. Or il s'avère que, pour la grande majorité des stagiaires, la nouvelle est un genre inconnu. Rien de surprenant quand on sait qu'en France, et contrairement à certains pays, alors qu'il existe beaucoup d'auteurs de nouvelles, cette forme littéraire n'est pas vraiment connue et reconnue (la BD le serait presque davantage, alors qu'il s'agit d'un phénomène beaucoup plus récent). Pas plus qu'elle n'est encouragée, malgré l'existence de prix littéraires tels que le « Goncourt de la nouvelle ». Mais ce Goncourt-là ne bénéficie pas du même prestige, du même traitement auprès des médias que l'autre.

La littérature : et si vous commenciez par en lire ?

Revenons aux stagiaires : l'approche du contenu littérature commence par une demi-journée de lecture à la bibliothèque de l'forep. Chacun choisit un recueil de nouvelles publiées dans un ouvrage et lit pendant une heure trente. Il lit une, ou deux, ou trois nouvelles selon leur longueur, selon l'intérêt qu'il y trouve. Le temps de lecture écoulé, nous demandons à chaque stagiaire de dire ce qu'il a ressenti à la lecture. Puis d'expliquer ce qui l'a accroché ou arrêté, sans résumer pour autant sa lecture. Enfin, nous discutons sur ce qui les a conduits à choisir tel ou tel recueil. Le nom de l'auteur ? Le titre ? L'illustration de la jaquette ? L'épaisseur du volume ? La taille des caractères ? etc.

Première remarque : tous, sans exceptions ont lu. Tous ont envie de faire part aux autres de ce qu'ils ont ressenti. Beaucoup sont satisfaits d'avoir découvert ce que certains qualifient de condensés de roman ou de romans en réduction. La plupart gardent le recueil qu'ils ont entamé, d'autres non, mais en essaient un autre.

Lors de la phase d'analyse de leur choix, sont évoquées toutes les questions d'édition, de diffusion. Il suffit alors de présenter par évoquées quatre ou cinq jaquettes différentes de « Nana » de Zola pour leur faire appréhender la question de « lecture induite », c'est-à-dire leur faire prendre conscience du poids de la présentation sur l'envie, le désir d'aborder un ouvrage, et ce, avant même que le livre soit ouvert. « Nana » est un exemple très fort. D'abord parce que ce personnage apparaît sur certaines jaquettes comme une prostituée : c'est la représentation que l'on trouvera soit au rayon du supermarché, soit au kiosque de gare, mais aussi parce que le seul terme, *nana*, est aujourd'hui fortement connoté. Cette première séance est donc très riche car, en fait, y sont posées les questions essentielles. La littérature, c'est quoi ? Le roman, la poésie, le théâtre, la nouvelle ? Et le reste : le récit d'expéditions scientifiques par exemple, c'est quoi ? Et les genres : science-fiction, policier, réaliste, fantastique, etc ? Mais cela permet aussi d'aller plus loin sur : littérature et économie, le langage, le style, le(s) sens.

Il s'agit donc, par la suite, de tenter de donner des réponses à toutes ces questions, mais non des réponses fermes et définitives (et cela serait facile et surtout tentant) mais des réponses ouvertes, qui questionnent ; l'important étant qu'elles déclenchent l'envie de lire autrement, de lire autre chose, de lire ailleurs qu'en formation, pour soi, mais aussi pour en faire profiter les autres, de pouvoir

accéder à une activité qui, si elle n'est pas directement rentable, n'en est pas pour le moins gratuite. Objectif très ambitieux, qui pourrait tenir quelquefois de la gageure. L'atteindre suppose que les stagiaires acceptent de lire et lisent des textes complets, et que nous réussissions à leur faire acquérir certaines données théoriques sur les structures de la fiction comme : l'énonciation, le temps de la narration, la personne, foyers et regards etc.

Certains textes, me semble-t-il, se prêtent mieux que d'autres à cette approche. Que leur thème plaise ou déplaise, «Le portrait ovale» d'Edgard Poe, «Le saut du berger et Coco» de Guy de Maupassant, «Mateo Falcone», de Prosper Mérimée sont des nouvelles qui n'en sont pas moins d'une grande efficacité pédagogique. Les lectures que nous en «construisons» sont, aux yeux des stagiaires, révélatrices de certains des «mystères» de la littérature. Ils se sentent alors autorisés à pénétrer dans le texte.

Même impression avec les lectures de «L'écume des jours» de Boris Vian, de «Madame Bovary» de Gustave Flaubert, de «Germinal» d'Emile Zola. Je me souviens d'un stagiaire qui, voici quatre ans, avait eu une réaction profondément agressive lors de notre première rencontre autour de «L'écume des jours». «C'est stupide, idiot, sans queue ni tête» disait-il. A sa violence avait répondu la violence des autres stagiaires. Ils l'avaient en effet, à leur tour, accusé de crétinerie. En fait, à sa manière, il manifestait son profond désarroi : il était totalement désarmé devant cette écriture ; il la rejetait donc. Et pourtant, en fin d'année, il reconnaissait être heureux d'avoir découvert «quelqu'un et quelque chose d'important». Ce qu'il faut signaler c'est que, malgré ses difficultés, il était allé jusqu'au bout de la lecture, sans doute parce qu'il était dans une situation de formation et que, vieux relents de sa scolarité, il craignait des remarques, des remontrances de la part des formateurs, ou de ses camarades stagiaires.

Les lectures de «Madame Bovary» furent toujours, elles aussi, riches et pertinentes. Il est fort probable que jamais ils n'auraient lu cette œuvre s'ils n'y avaient pas été, d'une certaine manière, «contraints». Mais le fait déjà qu'on leur en propose la lecture agit positivement, comme si certains pensaient : «Si le formateur (le prof !) me le propose, c'est qu'il pense que je suis capable de...»

En même temps, le nom même et la réputation de Flaubert, auteur plus «consacré» que Boris Vian, par exemple, surtout connu sous son image de jazzman de Saint-Germain-des Prés, les effrayaient. Qui dit Flaubert, dit en effet, pour la plupart des stagiaires : œuvre grave, sérieuse, digne, élevée, mais qu'il leur paraît cependant important de lire.

*

Ce qui me paraît aujourd'hui le plus intéressant à relever est la foule de questions qui émergent de toutes ces approches de la littérature ; à la fois celles des stagiaires, comme celles des formateurs. Pour la première fois, des travailleurs sont autorisés — et s'autorisent — à jeter un œil profanateur sur des textes littéraires. Ils osent les mettre en question, ils osent les manipuler pour essayer de se les approprier. Ils disent «j'aime» ou «je n'aime pas», «cela me parle» et «cela ne me parle pas». Ainsi ils acquièrent un nouveau droit. A partir de là, ils remontent à leurs lectures de jeunesse, et redécouvrent souvent le roman qui les a marqués. C'est alors, lorsque le déclic s'est produit — même s'il ne se produit pas dans le temps de la formation —, que viennent des demandes plus explicites. Ils ont à ce moment-là quel-

CHRISTIAN : EVALUATION D'HUMEUR

Je n'avais plus envie de lire et n'y trouvais pas de plaisir, peut-être par «sclérose» ou bien par manque de lecture intéressante.

Toujours est-il que le travail sur la littérature m'a fait découvrir que l'on pouvait y prendre plaisir.

Lire avec un crayon à la main, jamais je n'y avais pensé, pourtant c'est fou ce que cela permet.

Noter des mots, des phrases qui «accrochent», puis s'y intéresser, en découvrir leur sens véritable, ou bien l'imaginer. Analyser, commenter, et puis créer un texte, une image et enfin communiquer son travail.

J'ai pu ainsi découvrir que tout travail littéraire ne s'improvise pas. Que le résultat est le fruit de longues recherches, tant au niveau de la langue que de la grammaire.

Je dois dire qu'au début j'appréhendais le travail sur la littérature, car je ne l'ai jamais bien aimé et les objectifs me paraissaient flous. Aussi j'ai abordé cette matière avec une certaine réserve qui, je dois dire, s'est estompée par la suite.

Même si par moments je me sentais décrocher, quand cela devenait «formaliste» et si des fois je m'y suis ennuyé, je pense au travail sur «Le portrait ovale». Par contre, le travail sur «Germinal» m'a beaucoup motivé, et je pense qu'il serait souhaitable de l'étendre.

Les objectifs que je perçois confondus à travers les journées de littérature sont plus ou moins clairs, à savoir que cela doit permettre et faire aimer à lire, que la littérature ne s'improvise pas, et surtout qu'elle n'est pas réservée à une certaine classe sociale, dite «intellectuelle», et plutôt bourgeoise.

Elle est aussi ouverte à tous, à condition de faire l'effort de s'y plonger, d'inciter et d'aider les autres à le faire. Ces objectifs me paraissent intéressants, car c'est l'essence même pour le changement de notre société.

ques outils — pas tous, loin s'en faut — pour les repérer. Mais pour ceux qui ont la responsabilité de «former à», «de former pour», des questions demeurent, multiples et parfois angoissantes.

Devons-nous privilégier les genres littéraires que ne lisent pas les travailleurs ou bien celles que, statistiquement, ils lisent (Guy des Cars, Barbara Cartland, Gérard de Villiers, J. Bruce, etc.) mais qui sont dépréciés ? Pour nous, à l'Iforep, le choix est clair : nous préférons faire découvrir ce que, vraisemblablement, ils ne découvriraient pas tout seuls. Ils ne s'agit pas pour autant d'évacuer leurs lectures habituelles, ni d'ajouter à leurs sentiments confus de culpabilité qui leur font rejeter, a priori, en situation de formation : la lecture collective et travaillée d'un roman de Guy des Cars, par exemple. Mais s'ils la rejettent, dans ce contexte, c'est parce que cette partie de la littérature est souvent bannie en général des bibliothèques de leur Caisse d'Action Sociale, des Maisons Familiales ou de leur comité d'entreprise. Peut-être devrions-nous partir de là pour aller plus loin, au risque de donner à ceux qui n'en ont jamais eu l'envie de lire des romans dont on connaît les «dangers» ou tout au moins la pauvreté. Parmi les questions donc : doit-on, en formation, en raison des limites de temps, faire ce choix-là ? Autres questions : doit-on faire faire de l'histoire de la littérature ? Comment répondre à la demande de type encyclopédique qui consisterait à faire un panorama de la littérature «du Moyen Age à nos jours», sans tomber dans un discours dont l'efficacité serait quasiment nulle tant les stagiaires sont «déhistoricisés» ? Si on décide alors, non de remonter les siècles, mais de faire une incursion dans le passé, quelle période choisir ? Qui privilégier ? Des auteurs anciens ou contemporains, connus par le plus grand nombre (dont les noms sont évocateurs, dont la réputation n'est plus à faire, et qui en outre bénéficient du support des médias), ou bien de ceux qui, malgré leurs grandes qualités, ne jouissent pas de la même publicité ? Faut-il prendre en compte, et comment ce qui fait l'actualité littéraire, comme l'émission «Apostrophes» ou les Prix ? Des questions, il y en a encore beaucoup ! Mais c'est le mérite de notre démarche de leur permettre d'émerger et d'être discutées.

Nous n'allons pas ici faire une évaluation de la formation longue durée (que nous effectuons par ailleurs). Néanmoins nous savons, mais cela n'est pas imputable au seul contenu littéraire, que de nombreux stagiaires deviennent des lecteurs et des «agents» de la lecture. On ne peut que se réjouir qu'ils aient appris à se méfier des certitudes, des réponses toutes faites et que la littérature les aide désormais à mieux appréhender le monde dans sa complexité et sa diversité.

Geneviève Robert (1)

(1) Nous remercions l'Iforep de nous avoir autorisé à reproduire cet article paru dans les *Cahiers de l'Iforep* - n° 39 - mars 1984 - Bures Morainvilliers - 78630 ORGEVAL.

DANS LES CENTRES DE FORMATION EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

★

L'EXPERIENCE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE

L'Alliance Française est une Association privée, reconnue d'utilité publique, fondée à Paris le 21 juillet 1883 pour assurer la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger.

Le siège social est à Paris, 101, boulevard Raspail, où sont réunis le Secrétariat général et les Services centraux de l'Alliance Française (administration, enseignement à l'étranger, manifestations culturelles, diffusion du livre, examens), ainsi que l'Ecole Internationale de Langue et de Civilisation.

L'Alliance Française apporte la double expérience d'un enseignement du français en France et à l'étranger.

A l'Alliance Française de Paris, la littérature est enseignée à des niveaux très divers.

Dès le premier mois, les élèves ont un premier contact avec quelques textes littéraires. Pour le diplôme supérieur, ils doivent rédiger une dissertation sur un des deux textes au programme : «Bel-Ami» et «Huis-clos». Pour le diplôme du professeur de l'Alliance, les œuvres au programme font l'objet, à l'écrit, d'un commentaire littéraire; à l'oral, d'une explication de textes.

C'est au niveau du Certificat d'aptitude à la didactique du Français langue étrangère, diplôme universitaire, qu'apparaît la réflexion sur la didactique de la littérature.

Parallèlement, on crée un environnement culturel par le biais de conférences sur l'art, la musique, etc. et par l'organisation d'activités théâtrales.

A travers son expérience personnelle, M. Rey-Herme a abordé la littérature dans des situations diverses : en Yougoslavie auprès d'étudiants et d'adultes, en France dans différents lycées, à l'Alliance Française, en France et à l'étranger.

Que retenir de l'expérience de l'enseignement de la littérature à des étrangers ?

D'abord l'hétérogénéité du public : les étudiants arrivent avec des formations dans leur langue maternelle, très différentes. Certains rencontrent le fait littéraire pour la première fois. D'autres connaissent plusieurs langues et plusieurs littératures. D'autre part, la conception des études littéraires diffère sensiblement d'un pays à un autre. Dernière difficulté, enfin, lorsqu'on se trouve dans un pays étranger, les étudiants auxquels on parle de littérature appartiennent en général à une même culture, mais à Paris, l'Alliance française rassemble des élèves d'origines géographiques et culturelles très diverses.

Tous ces «handicaps» peuvent toutefois se transformer en avantages. La recherche d'un dénominateur commun à toutes les cultures représentées pousse peut-être à aller à l'essentiel et l'on s'aperçoit alors que si certains textes «tiennent», d'autres s'écroulent.

Quel intérêt les étudiants étrangers manifestent-ils pour la littérature ?

Même les futurs professeurs reconnaissent peu d'utilité à la littérature. C'est un des premiers obstacles à franchir : il faut leur faire comprendre que le contact avec la littérature peut-être utile à l'apprentissage de la langue. La littérature est certes une utilisation privilégiée du langage mais la maîtrise d'une langue passe aussi bien par les textes littéraires que non littéraires.

A ce propos, on peut sans doute regretter que, dans les universités américaines par exemple, la langue et la littérature fassent l'objet de deux enseignements distincts, isolant ainsi la littérature.

De quelle manière sont abordés les textes littéraires ?

Les étrangers cherchent souvent à dégager d'un texte littéraire des éléments de civilisation. Les cours de l'Alliance française répondent à cette demande mais en se fixant certaines limites. Car étudier la civilisation française, c'est étudier ses valeurs et par là même les jugements qu'elle pourrait porter sur les autres valeurs. Etant donné la diversité des origines des élèves, une certaine prudence s'impose. C'est à cause de ces contraintes que l'Alliance française est plus fidèle à une littérature orientée sur des aspects de langage ou des préoccupations esthétiques qu'à une littérature qui soulève des problèmes de civilisation. Le contact avec la littérature apporte une maîtrise de la langue et un enrichissement de la personnalité par les valeurs de beauté, de gratuité qu'elle véhicule.

Ce dernier point peut être sujet à controverse. En effet, si le contact avec des textes littéraires, qui privilégient les valeurs esthétiques est un facteur d'échanges et de tolérance, n'est-il pas aussi refuge et sécurité ? Ne peut-on atteindre le même objectif par la confrontation, en fondant l'enseignement sur un mouvement né des contradictions, sur un rapport dialectique entre gratuité et utilité ?

Ne doit-on pas aussi insister sur ce qui, dans nos propres choix culturels, marque les différences, et redouter un discours qui, tel celui de l'U.N.E.S.C.O., fait le consensus parce qu'il gomme les différences ?

D'après le témoignage d'Yves Rey-Herme

L'EXPERIENCE DU B.E.L.C.

Le B.E.L.C. : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.

Le rôle du B.E.L.C. est de contribuer à l'amélioration et au développement de l'enseignement du français hors de France.

Le travail mené par Denis Bertrand en collaboration avec Ali Bouacha (1) s'adresse à un public d'enseignants, en stage long ou court.

Ce travail sur la lecture des textes se situe dans une zone intermédiaire, au-delà des aspects sociaux de la littérature objet culturel, et en deçà des problèmes de goût et d'appréciation de la littérature objet esthétique. Il s'appuie sur les données de l'analyse textuelle, au sens très large, sur deux domaines théoriques, la sémiotique et la linguistique de l'énonciation. Sur ces fondements se construit une méthodologie de lecture.

Il faut donc d'abord apporter aux enseignants une information théorique qui déplacera leur perspective habituelle par rapport aux textes. Puis, poursuivant un objectif méthodologique, il faut les faire réfléchir dans le domaine de la cohérence des textes, ce qui amène à poser un certain nombre de questions : quels sont les réseaux d'ordre narratif qui organisent les textes ? Quelle est la spécificité des textes littéraires par rapport à l'oral par exemple ? Comment le narrateur se situe-t-il par rapport aux contraintes de cohérence ? Comment intervient-il pour sélectionner tel ou tel événement ou l'occulter ?

Une telle démarche, enracinée dans une réflexion théorique permet de déployer un grand nombre d'exercices développant une pratique de lecture. Ces exercices suivent trois directions :

- manipulations au niveau de la cohérence, de l'organisation narrative. Après avoir isolé les segments du texte, on opère des transformations narratives ;
- manipulations sur les figures du discours investies de valeurs, sur les valeurs socio-culturelles. Dans la nouvelle de Mérimée *Mateo Falcone*, les stagiaires ont mis en relief la valeur d'un objet, la montre, lieu où s'investissent, se croisent et se confrontent des univers de valeurs. Ils ont aussi cherché à modifier l'univers des valeurs, à construire sur la même trame un récit de même structure mais enraciné dans un autre univers en imaginant, par exemple en opposition à *Mateo Falcone*, un univers socio-culturel où la délation serait reconnue comme une valeur positive ;
- manipulations sur la « mise en discours » (Comment le narrateur prend en charge ou fait prendre en charge le discours ?).

(1) Voir le dossier : Lectures de récits - pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire. Parcours méthodologique de lecture et d'analyse. Ali Bouacha, Denis Bertrand (B.E.L.C.)

Toujours dans *Mateo Falcone*, les trois grands dialogues du récit, ont été étudiés afin de mettre en relief les mécanismes de persuasion. La richesse du texte littéraire permet de faire un inventaire des modes de persuasion et de préciser l'image que l'on se fait de l'autre afin de le persuader. Dans le premier dialogue, par exemple, le bandit construit une image de l'enfant « fils de Mateo Falcone », image « corse ». Dans le second dialogue, le gendarme construit quant à lui une image de « gamin », d'« enfant » et non de « fils de Mateo Falcone ».

Ce type d'intervention, qui peut apparaître très localisée, sur les textes littéraires est cependant féconde par la diversité des exercices et des formes de travail qu'elle permet. Encore faut-il assortir ce travail rigoureux sur l'œuvre d'autres démarches : la description des phénomènes culturels est bien sûr nécessaire, on ne peut faire l'économie de l'insertion socio-culturelle de l'œuvre. La démarche précédemment décrite n'est pas strictement formelle, elle laisse la possibilité de faire apparaître la manière dont se manifestent les valeurs socio-culturelles dans le texte, les caractéristiques d'un genre littéraire ; on peut, par exemple, comparer les mécanismes du discours réaliste et les déclarations d'intention des auteurs.

Toutefois ce travail se limite aux textes narratifs qui ne sont pas à eux seuls toute la littérature. Les textes de poésie, de théâtre, par exemple, posent d'autres problèmes. Ce manque est réel, il est lié à l'histoire des recherches qui ont hypertrophié le domaine du narratif aux dépens d'autres domaines ; les années 70 ont été les années du récit.

D'après le témoignage de Denis Bertrand

L'EXPERIENCE DU C.R.E.D.I.F.

Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français est un laboratoire de formation et de recherche au sein de l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud.

Les activités du C.R.E.D.I.F. sont essentiellement orientées vers la recherche, l'étude en didactique des langues étrangères et la diffusion du français langue étrangère. Les travaux du C.R.E.D.I.F. se sont diversifiés en formation continue (en milieu professionnel) et en formation des migrants (travailleurs immigrés et leurs enfants).

L'expérience du C.R.E.D.I.F. est nettement orientée vers le français langue étrangère et, à ce titre procède de la formation d'adultes.

ASPECTS HISTORIQUES :

Depuis les origines du C.R.E.D.I.F., trois temps ou trois périodes peuvent être arbitrairement isolés.

L'époque des méthodes audio-orales et audio-visuelles

On a évacué les textes littéraires, du moins pour ce qui est des débuts de l'apprentissage, car leur étude se mérite par une longue marche propédeutique. L'apprentissage se fonde d'abord sur des textes fabriqués à des fins pédagogiques. La langue littéraire se trouve nécessairement à distance et à l'écart ; les progressions didactiques s'en approchent peu à peu et permettent, à la longue, de faire connaissance avec quelques chefs d'œuvres maintenus éloignés des sentiers battus de l'apprentissage langagier. Le texte littéraire relève d'un univers à part, réputé le plus éloigné qui soit de la «langue parlée» considérée comme prioritaire pour les débutants.

Dans ce cadre général, les textes littéraires font l'objet de deux types de traitement, soit qu'ils soient insérés dans le cursus d'apprentissage au moment où ils sont presque entièrement déchiffrables (poème d'Eluard ou de Prévert), soit qu'ils soient proposés pour une appréciation différentielle par rapport au connu, là marge de décalage (surprise, attente trompée) devenant alors un indice de littérarité.

Quoi qu'il en soit, la page de littérature, pense-t-on, n'est pas utile à l'apprentissage langagier.

Pour faire une place au littéraire, on a également recours à des manipulations linguistiques diverses. Le texte est adapté, simplifié, lavé, filtré, passé au crible du français fondamental. Des textes-filtres ou sous-textes vont préparer l'apprenant au contact avec l'original. Reste encore, comme pour les livres écrits ou réécrits par les auteurs pour les enfants, la solution du texte sur commande.

Le moment de «la récupération du texte littéraire» (autour des années 1965-69)

L'apport de Jakobson - *Essais de Linguistique générale* - en faisant une place à la fonction poétique du langage dans l'apprentissage d'une langue, va permettre un certain rapprochement entre langue et littérature. On assiste à un renouveau du texte littéraire, grâce aussi à la notion de connotation introduite par Hjelmslev et revue par Barthes.

Dès lors, le texte littéraire apparaît comme quelque chose qui a son propre fonctionnement et qui peut prendre place dans un cursus d'apprentissage. Les méthodologues et praticiens préoccupés par le passage du «niveau 1» au «niveau 2» d'apprentissage vont renouer avec le texte littéraire. Ces retrouvailles se caractérisent par :

- une nouvelle place du texte littéraire dans la problématique plus large de l'approche de l'écrit. Le texte littéraire va faire partie de la large panoplie des textes authentiques ;
- dans les dossiers de «niveau 2» que l'on produit à cette époque, les textes littéraires regagnent du terrain, mais ils apparaissent presque toujours en fin de dossier et ils ne font pas l'objet du même habillage pédagogique que les autres documents ;
- on dépasse les simples problèmes d'accès au texte littéraire pour rechercher d'autres fonctions possibles de celui-ci dans une perspective plus culturelle ; concentré de langue et de culture, point de cristallisation d'une «civilisation», il est placé à la croisée des savoirs.

Nouvelle exclusion du texte littéraire

Sous la pression des préoccupations du français scientifique et technique, et du français fonctionnel, le texte littéraire est à nouveau poussé aux marges.

Les apprenants (spécialistes, chercheurs, techniciens) désireux de s'emparer d'un outil de compréhension écrite n'auront que très accessoirement recours au texte littéraire.

D'autre part, les objectifs visés par l'approche notionnelle-fonctionnelle font de la compétence de communication la priorité des priorités, si bien que de nouvelles attitudes vont se développer à l'égard du texte littéraire. Tantôt, le texte littéraire devient l'objet d'une approche de caractère énonciatif-communicatif, au même titre que d'autres messages oraux et écrits de la relation destinataire-destinataire ; tantôt, pour des raisons de «besoins spécifiques», il est à nouveau évacué du processus d'apprentissage.

Une réaction à cette attitude semble se manifester dans la «récupération» du texte littéraire à des fins de jeu et de créativité, et cela même dès le début de l'apprentissage. Cette tendance conçoit la pratique littéraire comme une production autant, sinon davantage, qu'un accès aux textes.

Plus récemment, on a eu le souci de s'interroger sur la pertinence de l'analyse sémiotique pour une approche des textes littéraires. L'objet littéraire, sous les espèces du document écrit, est posé comme source de signes multiples, signes à analyser à différents niveaux, à repérer, à relever, à interpréter. La sémiotique littéraire procède par lectures multiples ou plurielles, elle est une manière de lire. Toutefois la relation entre cette démarche et le travail en classe n'est pas toujours facile à assurer.

Les diverses approches qui viennent d'être recensées ont un point commun : elles évacuent la relation d'une œuvre à son temps, la relation de l'œuvre à son auteur ; le texte étant un «en soi», il est difficile, rare, sinon impossible que l'on introduise, en classe de français langue étrangère, la dimension historique des textes.

DIVERSITE DES APPROCHES

Une première approche consiste à utiliser le document littéraire pour proposer à ceux qui apprennent notre langue des exemples de phrases «modelées avec art». Le texte littéraire devient aussi prétexte à divers exercices de vocabulaire et de syntaxe, il est mis au service de la pédagogie pour enseigner à «parler et à écrire correctement».

La seconde, plus universitaire, considère le document littéraire comme le point d'appui sur lequel se repose le professeur pour initier ou former ses étudiants étrangers, soit à l'histoire littéraire, soit à la civilisation française, soit aux techniques de la critique littéraire. Cette approche présuppose que les étudiants aient une excellente connaissance de la langue. Le cours est alors constitué, essentiellement, d'un discours métalinguistique, d'ordre lansonien, humaniste. Le texte ne sert qu'à illustrer un moment de l'histoire littéraire ou de l'histoire tout court...

Cette approche revient presque inévitablement, pour les étudiants, à doubler l'apprentissage de la langue étrangère par l'apprentissage de divers «savoirs» - la connaissance d'une langue étant d'un ordre très différent de la connaissance de savoirs comme la physique, la linguistique ou la littérature -.

Ces deux approches apparaissent comme une simple translation en français langue étrangère des pratiques pédagogiques et théoriques appliquées en français langue maternelle, dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. Elles s'intègrent mal à une véritable problématique de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

La troisième approche s'inscrit plus nettement, dans cette problématique, mais elle s'inspire, elle aussi de l'expérience littéraire vécue en français langue maternelle. Fondée sur une stylistique de l'écart, elle suppose que la langue littéraire ne peut être abordée qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée usuelle.

Enfin, une autre voie s'est ouverte, qui présente le document littéraire comme un document parmi tant d'autres, qu'il convient de reconnaître et de «lire» en fonction des normes interprétatives et évaluatives qui lui assigne la culture française, mais aussi en fonction de l'acquis culturel des étudiants et de leur attitude individuelle par rapport aux différents aspects du fait littéraire. Dans ce cas, le document littéraire est considéré comme un document authentique.

Par réaction aux méthodes audio-orales et audio-visuelles qui représentent une langue standard «lavée», ne permettant que très rarement de percevoir le jeu des sous-codes, l'introduction des documents authentiques en classe de français langue étrangère apparut d'abord comme une voie nouvelle susceptible de «faire passer» en classe non seulement les variétés de la langue, mais l'ensemble des conditions de production et de réception primitives du document : nature du document, statuts et rôles du producteur et des récepteurs, conditions temporelles et spatiales de l'échange, intertextualité dans laquelle le document s'insère, etc.

Or, cette pédagogie des documents authentiques se heurte à deux difficultés majeures : d'une part, on ne transfère que le document ; d'autre part, on ne transfère ni les conditions de production ni les conditions de réception originales. Ces conditions, linguistiques et surtout non linguistiques, jouent un rôle capital dans

le succès ou l'échec de la transmission du document, particulièrement s'il est emprunté aux médias : elles déterminent les interprétations qu'on peut en faire beaucoup plus nettement que le sens des mots qui le composent.

Dans l'impossibilité de recréer dans la classe des conditions de réception primitives, les étudiants étrangers ont naturellement tendance à pallier leur absence en faisant appel à leurs propres expériences ou connaissances. Il s'ensuit ce qu'Henri Besse appelle un **dénivellement interprétatif** qui risque de fausser totalement les interprétations.

La manipulation des documents authentiques pose un autre type de problème, plus linguistique. Dans la mesure où, en classe de langue, les élèves sont là pour apprendre de la langue, le document n'est qu'un prétexte à cet apprentissage et son authenticité ne peut empêcher que l'apprenant soit essentiellement orienté vers une perception grammaticalisée du texte.

Par rapport à cette problématique du document authentique, le texte littéraire présente deux ordres d'avantages. Toute « parole littéraire » offre un certain isolement et se place loin du contexte événementiel. C'est ce que la critique littéraire d'inspiration structurale a mis en relief. En conséquence, le texte littéraire provoque un dénivellement interprétatif moins grand que la plupart des autres textes (articles de journaux, par exemple). D'autre part, dans une classe de langue, l'introduction d'un document authentique provoque une sorte de renversement de certaines de ses conditions de réception, les étudiants étrangers le lisent presque toujours en n'ayant pas les compétences linguistiques, communicatives et culturelles primitivement visées par le document, si bien que l'objectif de lecture devient précisément l'acquisition de ces compétences. Il en résulte une attention plus grande au texte lui-même, à la forme plus qu'au contenu. Cet intérêt peut expliquer le goût des étudiants étrangers pour la poésie contemporaine qui est souvent lieu de convergence du fond et de la forme.

L'approche des textes littéraires en classe de français langue étrangère doit se garder de surcharger les élèves par le discours « sur » ; l'appareil conceptuel que certaines approches mobilisent finit par devenir l'essentiel de l'apprentissage. Le texte littéraire n'a pas à devenir prétexte à enseigner un savoir métalinguistique, ce qui justifie les réserves que l'on peut avoir à l'égard de l'approche sémiotique et le choix d'une démarche fondée sur le concept de **connotation**. La procédure de production de sens par connotations internes et externes est plus aisément transposable en classe de langue, parce qu'elle est diachronique et qu'elle est très généralement utilisée dans la poésie contemporaine (1).

QUELQUES EXPERIENCES

Deux expériences d'enseignement des textes littéraires ont été menées avec des publics distincts : des travailleurs français de bas niveau de qualification ; des étudiants étrangers, séjournant en France, mais ne se destinant pas nécessairement à l'enseignement de la langue française dans leur pays d'origine.

(1) Voir dans *Littérature et classe de langue*, ouvrage publié sous la direction de J. Peytard dans la collection « Langues et apprentissage des langues », Hatier-Crédif, l'analyse par Henri Besse d'un quatrain de Mallarmé.

Dans ces deux cas, les formateurs responsables du programme de formation ont cru essentiel de procéder à une analyse de la situation de départ prenant en compte les pratiques langagières du public concerné, le cadre de formation et les modes pédagogiques auxquels les apprenants sont habitués. En fonction de ces divers paramètres, se pose la question de l'introduction ou du rejet des textes littéraires dans le cursus de formation.

Avec les travailleurs de bas niveau de qualification, il a fallu tenir compte du fait que ce public a de lui-même une opinion dévalorisante, parce qu'il a presque toujours le sentiment qu'il ne peut accéder au bon usage, à la langue correcte, élégante, littéraire. Pour lui, la langue littéraire est un objet de perfection socialement inaccessible ; elle apparaît comme le modèle des modèles : l'oral a pour modèle l'écrit qui a pour modèle l'écrit littéraire.

Dans ces conditions, la première tentation est d'éliminer tout ce qui risque de conforter un tel public dans cette image. En aucun cas le texte littéraire ne doit être perçu comme une sorte d'«Himalaya» auquel on ne peut parvenir qu'en fin de parcours. Le texte littéraire est donc abordé très tôt. Un texte d'Aragon, extrait d'*Aurélien*, a été choisi parce qu'il révèle divers aspects de la pratique sociale de la parole. Révélateur d'une mise en œuvre de la parole et de pratiques langagières, ce texte, qui ne présente pas de difficultés majeures au niveau de la pratique courante de la langue, apparaît cependant comme un objet distinct, mais n'est pas perçu comme un couronnement, un sommet à atteindre.

Le texte choisi est bien effet un objet distinct, parce qu'il présente certaines spécificités, il manifeste des pratiques sociales langagières, il se prête à un travail linguistique donc à l'amélioration des compétences de l'apprenant, il est également significatif des stratégies de la communication et se révèle de nature à modifier la relation à la situation pédagogique d'une part, à la pratique langagière d'autre part.

Pour toutes ces raisons, l'étude d'un tel texte est d'abord sécurisante. Passée cette phase, on s'attache davantage à caractériser les personnages à travers leur statut et rôle social ; on examine leurs performances linguistiques, qui ne sont pas des modèles de langue, mais qui permettent une prise de conscience de la relation existante entre conditions de l'énonciation et énoncé. Ainsi, le texte littéraire n'apparaît plus comme un texte socioculturellement interdit, on assiste à une véritable désacralisation de l'objet littéraire et à une modification de la situation didactique ; le texte littéraire est devenu socialement et culturellement accessible.

Avec un autre public - étudiants étrangers - la question s'est posée de l'utilité d'un certain appareillage conceptuel. Partant de l'hypothèse qu'il faut atteindre une compétence linguistique minimale et mettre en œuvre un certain nombre d'opérations mentales, on s'est attaché à l'étude des conditions et des aspects de la mise en scène énonciative (avec des chroniques de Barthes) et de l'image typographique du texte, notamment les marques textuelles révélatrices de la présence ou de l'absence de l'auteur. On s'efforce ainsi de caractériser les textes et d'aider l'apprenant à maîtriser sa propre production.

D'après les témoignages de
Daniel Coste - Henri Besse - Dominique Bourgain

L'EXPERIENCE DE L'UNIVERSITE DE PARIS III

U.E.R. d'études françaises pour l'étranger

L'U.E.R. d'études françaises pour l'étranger accueille des étudiants étrangers de différents niveaux qui vont de l'apprentissage de la langue pour les débutants à un troisième cycle universitaire. Ces étudiants sont répartis dans plusieurs filières.

L'U.E.R. d'études françaises pour l'étranger accueille également des étudiants français.

LE CADRE D'ETUDES

. Coursus D.E.U.G. licence

Les étudiants étrangers qui suivent ces cours ont une bonne formation initiale en français et souvent une ou deux années d'études universitaires dans leurs pays. Ils sont sélectionnés lors de rencontres d'orientation et, s'ils n'atteignent pas un niveau suffisant, ils sont dirigés vers d'autres cours.

Ce groupe d'étudiants (entre 20 et 40) présente donc une assez bonne cohérence sur le plan de la compétence en français, mais une très grande hétérogénéité quant à leurs origines. Sur une vingtaine d'étudiants, on peut trouver une quinzaine de nationalités différentes et huit à dix langues maternelles représentées.

La formation est modelée sur la licence de lettres modernes tout en cherchant à tenir compte de l'origine culturelle des étudiants. Pendant les deux premières années de D.E.U.G., les cours de littérature (1/3 de l'horaire de la semaine) donnent une base de connaissance chronologique de la littérature française des origines à la fin du XIX^e siècle. La troisième année (licence) aborde la littérature contemporaine. Le programme reste, il est certain, assez conventionnel.

L'horaire est partagé entre des cours de littérature proprement dits associés à des travaux dirigés et une initiation à la pratique des textes.

Le programme, sur un an, offre un éventail d'options très large : histoire, histoire de l'art, de la musique, littérature (abordée chronologiquement ou par genres) etc. 50 à 60 étudiants de niveaux extrêmement divers suivent ces cours, ce qui pose, bien sûr, quelques problèmes.

. Préparation à l'examen de 3^{ème} degré de l'Université de Paris

Le public de ce cours, une douzaine d'étudiants, est assez insaisissable.

L'examen comporte des épreuves traditionnelles, dissertation et commentaire composé.

PROFESSORAT DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET C.A.P.E.S.

Au terme de la formation D.E.U.G.-licence, une quatrième année permet aux étudiants étrangers de préparer le diplôme de professeur de français et aux étudiants français un C.A.P.E.S. de lettres modernes avec mention «étranger».

D'autre part, ceux qui possèdent une maîtrise ou une équivalence de maîtrise peuvent préparer le **Diplôme de didactique des langues**. Le public est souvent constitué d'enseignants français qui veulent enseigner à l'étranger ou qui reviennent de l'étranger, et d'enseignants étrangers qui arrivent quelquefois avec une pratique pédagogique d'une dizaine d'années. En général, on ne rencontre donc pas de problèmes de langue, cette année constituant une sorte de «recyclage». C'est peut-être là qu'on trouve le public le plus proche de celui qui est au centre des préoccupations de la formation d'adultes.

L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES LITTÉRAIRES

. Cours d'initiation à la pratique des textes (deux heures par semaine sur 25 semaines)

Ces cours de littérature s'adressent à des étudiants étrangers qui, souvent, deviendront professeurs. Le travail sur les textes littéraires vise un double objectif : enrichir leur connaissance de la langue et les conduire à la pratique d'autres techniques d'expression comme le théâtre ou le cinéma.

Le recours à des théories scientifiques comme la linguistique permet un travail comparatif sur des modes d'expression variés. Il est indispensable de donner aux étudiants, sans en faire des spécialistes, des outils méthodologiques qui vont leur permettre un travail «à la loupe» sur les textes.

Pour le récit écrit, on peut s'inspirer des travaux de Todorov, Genette ou Greimas, pour le théâtre de ceux d'A. Ubersfeld ou de R. Monod, pour le récit filmique de Ch. Metz, de F. Vanoye, ou d'A. Bergala, mais toutes ces recherches ne sont utilisées que pour «les besoins de la cause».

Avant d'aborder les textes, pour que, à travers des micro-expériences, les étudiants découvrent la spécificité d'un mode d'expression par rapport à un autre, il faut aussi fixer des objectifs méthodologiques. Plusieurs orientations sont possibles :

- à partir de l'adaptation filmique d'un récit écrit (ex : *la Partie de Campagne*, Maupassant/Renoir) on peut se fixer comme objectif la découverte des structures de la fiction. On peut choisir un thème et observer les procédés mis en œuvre dans la nouvelle et dans le film autour de ce thème. On peut analyser l'entrée dans la fiction, se demander comment le spectateur est amené à croire, dès les premières images, à ce qu'on lui raconte ;
- à partir de plusieurs œuvres d'un même auteur, on peut chercher les modes d'expression différents. Dans les romans et les pièces de théâtre de Beckett on peut, par exemple, s'attacher au problème du décalage temporel. On découvrira ainsi l'effet d'immédiat, de présence du théâtre. On verra comment le personnage se dit, se raconte dans le roman et se montre dans la pièce.
L'œuvre de Camus se prête bien aussi à ce type d'analyse (le statut du personnage dans *l'Etranger* et dans *Caligula* par exemple).
- La recherche peut aussi porter sur l'évolution dans le temps, sur les avatars de l'organisation formelle dans les œuvres. Si l'on élargit alors le travail à la peinture ou à d'autres domaines, on prend conscience que la littérature n'est pas isolée du reste.

- On peut aussi, avec un objectif méthodologique précis, travailler sur des œuvres extrêmement diverses. On peut ainsi analyser l'énonciation dans un récit, une pièce de théâtre, un film.

Dans tout ce travail, il faut se souvenir que ce qu'on fait est limité, il faut donner conscience aux étudiants qu'il est dangereux de généraliser, qu'il faut garder à l'esprit les notions d'époque, de genre, etc... Il faut donc poser de nécessaires garde-fous.

Quand, à partir de ces contraintes méthodologiques, les étudiants ont saisi le phénomène de la production du texte, ils comprennent qu'ils ont le choix entre plusieurs modes d'expression, ils peuvent avoir envie d'écrire eux-mêmes, de «faire leurs armes».

FAIRE ECRIRE

Il est très important pour ces étudiants de vivre une expérience d'écriture, c'est-à-dire une expérience de création.

Ils produisent donc des textes, mais que faire ensuite de cette production ?

- Se pose d'abord la question de «la correction», correction au sens scolaire du terme, ou au sens d'amélioration d'une production.

Cette demande de «correction» est une demande de reconnaissance de la production, c'en est aussi une de reconnaissance de la lecture.

- S'il y a conscience de la nécessité d'une amélioration, ne peut-on répondre à cette demande en travaillant d'abord sur des exercices courts, produits collectivement, avant d'en arriver à des productions plus longues ?
- Il faut absolument distinguer les exercices d'entraînement, de «gymnastique» ou de gammes, de la production de textes autonomes. Il est illusoire de chercher à dénicher des vocations littéraires. Il ne faut pas pousser le jeu pédagogique trop loin, jusqu'à la production de romans par exemple, il ne faut pas tomber dans l'illusion pédagogique de la création collective.

COMMENT EVALUER ?

- Bien évidemment, il est exclu de porter un jugement de valeur. Le véritable travail ne s'est-il pas fait au moment de l'écriture ?
- Peut-être faut-il diffuser les textes à l'intérieur du groupe. Au cours d'une table ronde, chacun viendrait dire ce sur quoi il pense avoir réussi, les problèmes qu'il a rencontrés.
- Mais le vrai verdict est un avis extérieur au groupe. Peut-on travailler en liaison avec des lecteurs de maisons d'édition ?
- L'expérience faite au B.E.L.C. de la création collective d'un roman policier montre l'importance du contrat de départ. Il faut que soit fixé, à l'intérieur du groupe, un contrat.

Il faut analyser ces expériences avec beaucoup de prudence, mais il y a là sans doute des pistes à explorer.

Le but n'est pas de faire de ces étudiants des créateurs mais de les faire participer à un travail de création, de leur faire prendre conscience que créer demande un effort, un travail.

D'après les témoignages de
Raphaël Natal et de Bernadette Plot

DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL



L.E.P. d'Annemasse expérimentant le système d'unités capitalisables
Formation initiale : élèves préparant des C.A.P. ou des B.E.P.
Formation continue : divers types d'adultes

Les L.E.P. n'appartiennent pas au secteur de la formation d'adultes ; le groupe de réflexion a cependant fait appel à deux professeurs enseignant dans ce type d'établissement, en pensant que l'attitude de leurs élèves face à la littérature, les problèmes rencontrés et les solutions envisagées apporteraient un éclairage utile aux questions posées par le colloque.

Dans un système d'unités capitalisables expérimenté au L.E.P. d'Annemasse, l'examen est remplacé par le contrôle continu des capacités. Pour obtenir leur C.A.P. ou B.E.P., les élèves en **formation initiale** doivent présenter un profil de capacité déterminé en fonction d'exigences minimales.

En formation continue les divers types d'adultes élèves sortant de la formation initiale qui, dans le cadre du 1 % ou de la promotion sociale, viennent compléter leur capital d'unités ; adultes déjà titulaires d'un C.A.P., d'un B.E.P., d'un B.P., qui, souhaitant poursuivre leur formation, établissent avec leurs formateurs un contrat de formation qui détermine la nature des axes ou domaines ; les niveaux à acquérir sur ces axes ; l'ordre d'acquisition des unités ; la durée d'acquisition.

Par exemple, pour obtenir un C.A.P. d'ajusteur, il faudra atteindre :

le niveau 3 dans le domaine	1 axe professionnel
le niveau 2	2 mathématique
le niveau 1	3 physique
le niveau 4	4 français
le niveau 1	5 (monde actuel)

Si un candidat n'obtient que le niveau 1 en mathématique et le niveau 3 en français, il n'obtiendra pas son C.A.P., mais ses acquis demeurent : il suffira, pour obtenir l'examen, qu'il les complète en cycle de formation continue.

L'intérêt de ce système est que les élèves suivent avec les enseignants l'évolution de leur profil et que leurs propres responsabilités sont prises en compte. A tout moment, ils peuvent mesurer l'écart qui les sépare du but et savoir comment faire pour l'atteindre, ce qui instaure une relation pédagogique très différente. Il s'agit donc d'une tentative de pédagogie de la réussite par le soutien constant : on ne peut pas lancer quelqu'un dans une formation, si l'on ne prépare pas, pour chaque écueil rencontré, des activités de soutien. Une extension au plan national de ce système exigerait une formation spécifique des enseignants.

Avec le contrôle continu, le français a repris ses lettres de noblesse. D'abord assez étonnés d'avoir encore des cours de français en L.E.P., les élèves doivent cependant atteindre dans ce domaine le niveau requis dans la formation souhaitée. Le jury qui, au départ avait accepté de faire jouer les compensations s'y refuse maintenant. On ne peut réussir avec 0,5 en français dans le système des U.C., alors que c'est possible à l'examen.

Pour définir les différents niveaux en français, un «référentiel», (1) établi par les enseignants des établissements expérimentaux, sert de guide. Les niveaux y sont définis en termes de «être capables de...». Au niveau 1, celui des pré-acquis ou pré-requis, 5 capacités sont exigées :

Capacités de

- A - communiquer
- B - se documenter
- C - appréhender un message
- D - réaliser un message
- E - apprécier un message.

D'autre part, différentes techniques sont abordées : langue orale, langue écrite, lecture.

Le niveau 2 exigera que l'élève sache formuler une idée à partir d'un fait de la vie, etc...

Certaines de ces capacités sont évaluables, d'autres pas et ce sont peut être les plus importantes comme : l'ouverture d'esprit, l'apprentissage à la critique, la réaction en face de plus forts que soi, la perte du complexe...

Dans la période d'évaluation-accueil, lorsqu'on demande aux élèves quels sont leurs désirs, la littérature n'apparaît pas comme un besoin. Ils veulent d'abord apprendre à écrire une lettre, un compte rendu, un rapport. Mais lorsqu'il y a déjà maîtrise de certaines notions, se manifeste aussi la volonté d'aller plus loin.

Par exemple, après une formation en «expression écrite et orale» de 120 heures, qui rassemble des parents d'élèves, des responsables syndicaux, des délégués aux comités d'entreprise, ceux-ci ont demandé à la fin du stage un 2ème cycle axé sur la «lecture des œuvres». La première étape de la formation leur avait appris à s'exprimer, maintenant ils voulaient répondre, appréhender le langage de ceux qu'ils avaient en face d'eux.

Dans la période d'accueil sont identifiés les manques caractéristiques. Tout de suite, des séances de rattrapage et de soutien sont mises en place. Puis un contrat est défini ainsi que des séquences d'apprentissage. A la fin de chaque séquence, on fait le bilan et on évalue grâce à une grille «réussite/échec».

A partir de cela des «îlots de travail» sont constitués. Ceux qui ont des manques se grouperont autour d'un dossier où ils trouveront les éléments nécessaires à combler leurs lacunes. Ceux qui ont «réussi» aborderont par exemple un dossier «lecture» où ils auront à lire et à entreprendre une activité. Ceux qui ne peuvent, seuls, entreprendre une activité, demanderont l'aide du professeur. Puis une deuxième séquence commence, un deuxième contrat suivant le même cursus.

C'est à l'occasion d'îlots de travail intitulés par exemple «clubs de lecture», «organiser sa pensée», «bande dessinée - poésie» que, par des moyens détournés, le contact avec les textes littéraires est suscité.

(1) Ce référentiel établi par les établissements expérimentaux pose encore de nombreux problèmes. Actuellement discuté par la commission ministérielle de réflexion sur le français, il fait l'objet d'une étude dans le supplément au Français aujourd'hui n° 65, mars 1984.

C'est ainsi que, à partir d'un éditorial tiré du «Dauphiné Libéré» : «L'Ours et les moutons» qui évoquait l'Afghanistan, on a demandé de dégager les idées des faits. Les parents, eux-mêmes, se sont associés à ce travail.

Un travail du même type a permis d'aborder un passage des *Châtiments* de Victor Hugo et de *Candide* de Voltaire. A ce moment, les élèves ont eu envie de continuer la lecture, lecture qui ne peut être contrôlée, qui constitue l'élément gratuit, non évaluable.

On peut d'ailleurs se demander, en conclusion, quelle place on peut réellement faire à la littérature dans ce système, puisque d'une part elle est utile à la formation mais inutile si l'on se réfère aux exigences du C.A.P., puisque d'autre part elle ne peut pas - en partie à cause de la complexité des opérations qu'elle met en jeu faire l'objet d'une évaluation.

D'après le témoignage de Paul Gay

*L.E.P. d'application de Saint-Denis
Élèves orientés à la sortie de C.P.P.N. ou de S.E.S.
Formation en deux ou trois ans : C.A.P. ou B.E.P.*

Le L.E.P. d'application de Saint-Denis comporte des sections nombreuses et variées qui préparent au C.A.P. ou au B.E.P.

Les élèves, issus d'un milieu ouvrier, pour la plupart orientés en L.E.P. à la sortie de C.P.P.N. ou de S.E.S. portent avec eux un lourd passé d'échec scolaire, échec dans lequel le français a joué un rôle fondamental.

Ce constat oblige le professeur de français à faire un certain nombre de choix:

- il est impossible de «resservir» à ces élèves «les plats dont ils n'ont pas voulu en collège» ;
- il faut les réconcilier avec l'école et avec le français ;
- il faut lutter contre l'échec scolaire dont, on le sait, l'origine est le plus souvent sociale ;
- il faut donc mettre en œuvre une pédagogie de la réussite.

Situation assez peu fréquente, le professeur de français garde ses élèves pendant les trois années de la préparation à l'examen, au bout desquelles l'élève doit maîtriser les moyens d'expression (langage, sons, images, etc...), être capable de raisonner et de faire des synthèses.

La plupart de ces élèves montrent un intérêt certain pour la lecture, ils aiment **entendre lire**. Le seul moyen de les aider à lire c'est de lire avec eux, en début de première année en particulier. Il faut penser à la lourdeur de leurs emplois du temps. Il arrive que le cours de français se place en fin de journée, comme huitième heure d'enseignement général. Or quand les élèves entendent lire, ils ont l'impression de ne pas travailler. En même temps, la lecture du professeur est très importante car on découvre que ces élèves, mauvais lecteurs, sont d'excellents auditeurs qui savent aller droit à l'essentiel. Leur demande se porte souvent vers la poésie même s'ils ne lisent que très peu, ou ne pratiquent qu'un certain type de lecture ; les romans photos pour les filles et les bandes dessinées destinées aux adultes pour les garçons. On s'aperçoit que si certains d'eux n'aiment pas lire, c'est parce qu'ils ne savent pas lire, parce qu'ils n'ont pas acquis les mécanismes qui font les vrais lecteurs, capables par exemple d'anticiper. Le handicap n'est peut-être pas au niveau des idées, de la culture, mais de la compétence. Pour acquérir cette compétence, on peut d'une part travailler sur des textes courts, d'autre part faire appel aux collègues des autres matières et les convaincre que l'acte de lire est transdisciplinaire (1).

Pour atteindre la littérature avec ce public, il faut certes emprunter des chemins détournés, mais on ne rencontre pas d'hostilité foncière.

On s'aperçoit que ces élèves savent se servir du langage comme outil, face à une situation, à des problèmes concrets mais qu'ils n'aiment pas parler pour ne rien dire, ni parler d'eux-mêmes. Ceci est également vrai de la littérature, elle ne peut

(1) L'expérience de Monique Leclerc à Montgeron (voir «Le français aujourd'hui», n° 53) confirme cette remarque.

être acceptée que si elle est présentée à un moment où les élèves en ont réellement besoin. Elle ne peut trouver sa place que dans une pédagogie du projet.

L'élève de L.E.P. est avant tout quelqu'un qui fabrique. On peut s'inspirer de la démarche qu'on lui demande de suivre pour fabriquer une lampe en fer forgé ou un cendrier. Après avoir vu l'objet réalisé, il recherche comment s'y prendre et par un va-et-vient permanent entre théorie et pratique, il aboutit à la fabrication de l'objet. On peut travailler de la même manière sur la littérature ; par exemple, en deuxième année, on propose aux élèves de faire un récit sur un thème qui les intéresse, comme la violence. Pour cela il faut être capable de répondre à la question : qu'est ce qu'un récit ? A partir de l'écoute d'une histoire racontée par Pierre Bellemare sur Europe n° 1, on discute, on analyse, on s'aperçoit alors que souvent le récit lui-même n'a pas grand intérêt, mais le contenu nous tient en haleine grâce à sa technique. Le récit est donc quelque chose de fabriqué comme la lampe en fer forgé ou le cendrier.

De la même manière on va se demander comment sont fabriqués les récits écrits par Maupassant, Buzzati, Boris Vian ou Robert Merle. C'est l'occasion d'un travail, en groupe. Le roman «Malataverne» par exemple a posé un problème parce que, disaient les élèves, il n'avait pas de fin. Une question a été alors posée à l'ensemble de la classe : qui est responsable de la mort du personnage ?

Les élèves, en groupes, sont partis en enquête comme l'auraient fait des journalistes de «France-Soir». Après une analyse d'un article de ce journal, ils ont rédigé un texte. Ils ont cherché, en groupe, comment pouvaient être déterminées les responsabilités ; pouvait-on accorder des circonstances atténuantes ? etc... Le groupe devient alors une nécessité, il apporte la pluralité des points de vue, il permet des confrontations.

Après ces analyses, on propose aux élèves d'écrire, à leur tour, un récit. Pour le faire, ils vont découvrir qu'ils ont besoin de connaissances en grammaire, en orthographe. Une fois le texte rédigé, il est critiqué par le groupe et éventuellement retravaillé collectivement (ceci n'est possible que parce que, en début d'année, est passé avec les élèves un contrat qui établit un certain nombre de règles permettant à chacun d'exercer sa liberté en classe), puis photocopié et diffusé dans l'établissement.

Enseignant le français également à travers d'autres disciplines (histoire, géographie, législation du travail) le professeur profite de toutes les occasions pour faire appel à la littérature. Les élèves, à cause de leur origine et de leur avenir probable se sentent concernés, par exemple, par l'histoire de la condition ouvrière. Le programme d'histoire aborde la condition ouvrière au XIX^e siècle, où mieux en trouver l'illustration que dans **Germinal** ?

C'est dans un cadre de ce type que la littérature les intéresse, comme élément d'une situation globale, à l'intérieur d'une pédagogie du projet. A un moment donné, ils ont besoin de la littérature.

D'après le témoignage de Bernard Michonneau

DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE



Lycée Technique de Sèvres

*Jeunes filles de 18 ans environ
titulaires d'un bac A, G ou B*

*B.T.S., secrétariat préparé en 2 ans
1ère année : 4 h de français/semaine
2ème année : 2 h*

En dépit de grosses lacunes en langue française et d'une culture générale littéraire superficielle, les élèves motivées par l'examen, ont un appétit de formation et d'information. Au programme la littérature ne figure pas : les instructions parlent de «culture générale» ; à l'oral, les élèves sont jugées dans un entretien de vingt minutes, à propos des dossiers de civilisation qu'elles ont élaborés en classe.

Si le professeur de cette section a cependant choisi de donner une place à la littérature dans son enseignement, c'est parce qu'elle est convaincue que la littérature constitue un outil d'intégration sociale pour des élèves à qui on demandera, non seulement d'être de bonnes exécutantes, mais aussi d'être capables d'accéder à des fonctions de secrétaires de direction.

Cet enseignement ne vise pas à former des spécialistes mais à permettre des relations avec les autres, avec le monde professionnel. Il se place dans le cadre d'une pédagogie par objectifs, centrée sur la communication.

Les objectifs sont formulés en terme de **comportements** (savoir lire, s'exprimer à l'oral et à l'écrit de façon pertinente, savoir écouter, s'adapter à des situations de communications variées), et en termes de **performances observables** (savoir-faire, compétences). On leur demande par exemple de savoir :

- . se constituer une information sur un thème,
- . décoder les différents types de discours sur un même thème de civilisation,
- . repérer rapidement dans tous les textes - même littéraires - les marques linguistiques qui permettent de caractériser les types de discours,
- . repérer les matériaux du récit, les marques du discours narratif,
- . développer une expression correcte en orthographe,
- . apprendre à comprendre l'expression d'autrui et à la reformuler soit de façon objective, soit en donnant son opinion.

Dans cette approche axée sur les situations de communication, les élèves étudient successivement (1) :

- les règles de présentation formelle,
- les moyens que fournit la langue pour :

(1) Voir p. 105, le document : «Une pédagogie centrée sur la communication : objectifs et démarches».

- . transmettre l'information,
- . exprimer un point de vue, une opinion, des sentiments,
- . adapter le message à l'interlocuteur,
- . rapporter les propos d'autrui et en faire la synthèse,
- . mettre en relief, nuancer, dissimuler sa pensée (la littérature apparaît à ce moment surtout).

Parallèlement, dès le début de l'année, les élèves choisissent cinq thèmes de civilisation pour lesquels elles prévoient des enquêtes, recherchent des romans ou des textes de lois, etc...

Le discours littéraire n'est donc pas valorisé dans ce type de classe, ni privilégié. Le mode littéraire est présenté comme participant à tous les types de discours étudiés mais à un degré supérieur. Les textes littéraires sont placés dans une perspective utilitaire :

- . utilité en classe, à l'oral, pour rendre compte d'une lecture,
- . utilité à l'épreuve d'entretien où la littérature sert à illustrer un argument dans une démonstration sur un thème de civilisation,
- . utilité pour la formation personnelle des élèves, pour leur intégration sociale.

Comment ces textes sont-ils abordés ?

L'objectif premier est de donner aux élèves les moyens de comprendre la valeur d'information d'un texte littéraire ou non-littéraire, de saisir l'organisation du message et les intentions du scripteur (sa cohérence et son fonctionnement).

Pour atteindre ces objectifs le professeur élabore, avec les élèves, par démarches progressives, des grilles élémentaires.

Ces grilles, inspirées de *Un Niveau-seuil* ou des méthodes structurales paraissent très contraignantes mais elles permettent à des élèves, dont la culture littéraire est souvent très superficielle, d'émettre des hypothèses valables sur un texte, aussi valables que celles du professeur. Pour mieux comprendre le texte, on le situe aussi par rapport à un ensemble, intégrant ainsi, modestement, l'histoire littéraire, on le met en situation par rapport à d'autres ensembles.

Des élèves ont ainsi élaboré au cours d'une lecture de *L'Assommoir* (1) une grille d'analyse qui présente l'intérêt d'être transférable à n'importe quel type de roman. A partir du texte, elle permet une analyse très précise des matériaux du récit (personnage, lieux, événements, temps) et du discours narratif (romancier / narrateur, points de vue, temps romanesque). Cette démarche par les hypothèses qu'elle permet d'élaborer, a une valeur de recherche.

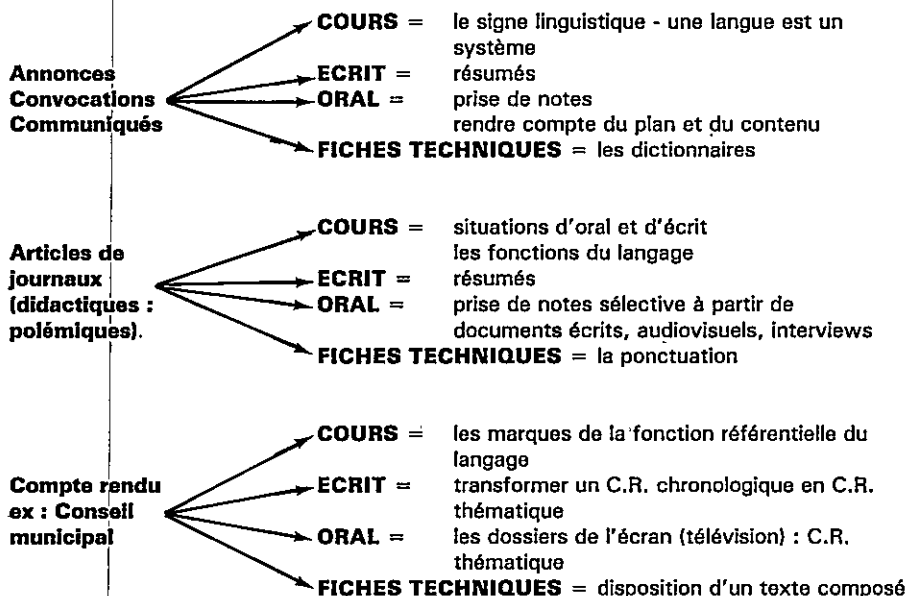
D'après le témoignage de Janine Dreher

(1) Un compte rendu détaillé de ce travail a été publié dans un Dossier de Sèvres : «L'Assommoir : approches audiovisuelles et linguistiques».

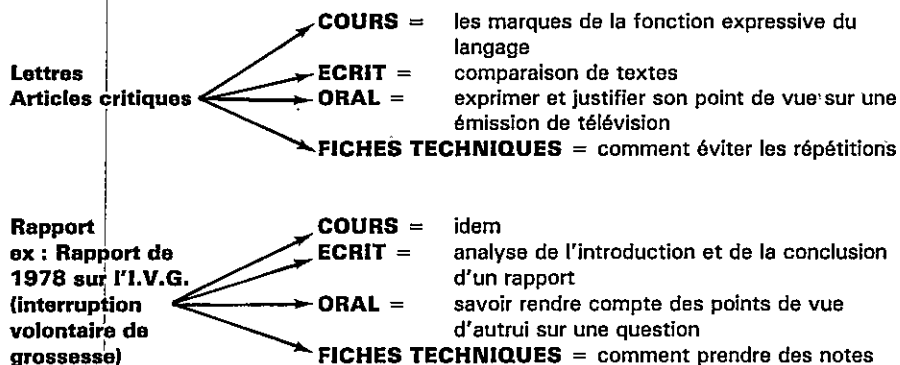
Une pédagogie centrée sur la communication : objectifs et démarches

- 1 - Transmettre, condenser, restituer objectivement l'information (fonction informative du langage, centrée sur le référent)

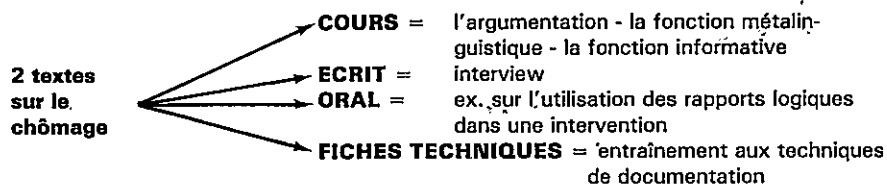
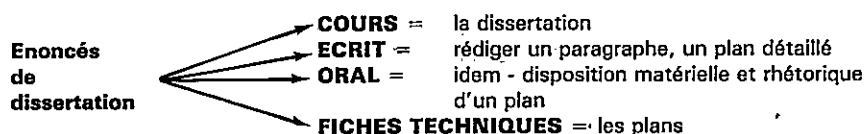
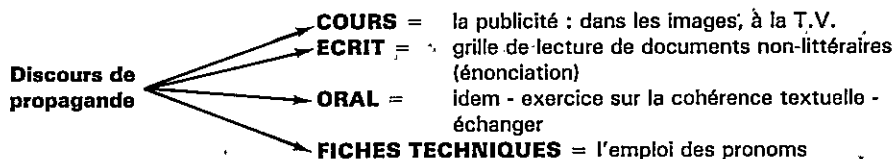
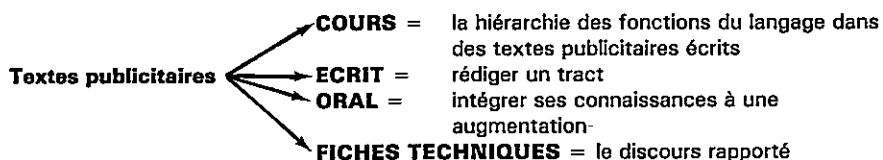
Documents analysés



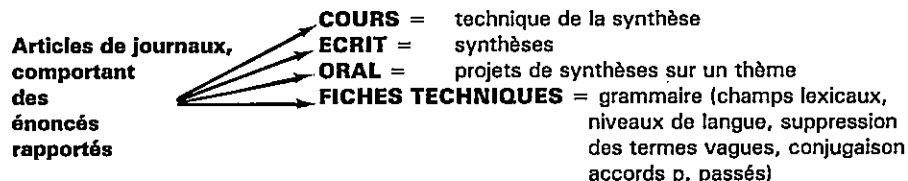
- 2 - Exprimer le point de vue, les sentiments, les options du rédacteur ou du locuteur (fonction **expressive** centrée sur l'émetteur)



- 3 - Adapter le message à l'interlocuteur, persuader, convaincre.
 (fonction **centrée sur le destinataire**)
 Eclairer, préciser, définir certaines parties du message
 Informer, s'informer - participer à une interview



- 4 - Rapporter les propos d'autrui et en faire la synthèse



Plusieurs textes
traitant d'un
même thème,
problème

COURS = idem
ECRIT = synthèses
ORAL = C.R. des thèmes de civilisation
FICHES TECHNIQUES = grammaire - idem

- 5 - . Mettre en relief - souligner
 . Nuancer, atténuer sa pensée
 . Déguiser, dissimuler sa pensée

(fonction **centrée sur le message**)

Articles - C.R.
sportifs

COURS = accentuer les effets - l'emphase
ECRIT = ex. d'amplification, de concision, dégager
 l'essentiel
ORAL = comment donner de la force à sa pensée
 intervention orale
FICHES TECHNIQUES = grammaire - idem

Rapport de la
Cour des
Comptes

COURS = *l'atténuation*
ECRIT = lettres d'excuses
ORAL = ex. sur les formules de demande

Article du «Canard
Enchaîné»

COURS = grille de lecture des textes littéraires
(ex. = L'Assommoir)

I.U.T. de Ville d'Avray

Etudiants, garçons en majorité titulaires d'un bac C-ou F

Formation en deux ans : génie mécanique, électrique ou thermique

L'I.U.T. de Ville d'Avray rattaché à l'Université de Nanterre reçoit environ 500 étudiants, en majorité des garçons, tous titulaires du Baccalauréat - une moitié du Bac C, l'autre moitié du Bac F - qui viennent suivre des études post-secondaires afin d'acquérir en deux ans, avec 30 à 36 heures de cours par semaine (1), une formation scientifique et technique (génie mécanique, électrique ou thermique).

90 % entrent dans la vie active et trouvent un poste en sortant de l'I.U.T., 10 % entrent dans des écoles d'ingénieurs. Ces étudiants, qui ont franchi un double barrage - le baccalauréat et la sélection d'entrée à l'I.U.T. (90 places en génie électrique pour 2 000 demandes) - sont orientés, le plus souvent avec des notes faibles dans le domaine littéraire, en expression écrite surtout. Tous ont des difficultés de lecture et d'expression. Ils constituent donc une population qui possède un certain potentiel intellectuel, mais qui n'a aucun contact avec le livre, pas même à l'I.U.T. puisque la bibliothèque ne contient pas de livres, mais seulement des journaux et des revues. Personne ne semble cependant s'en rendre compte : pas de demande chez les étudiants, pas d'indignation chez les enseignants.

Cette situation peut s'analyser si l'on dresse une liste non pas de problèmes mais de «confusions» et d'hypothèses.

La plupart des étudiants n'ont pas de livres chez eux. Le livre, c'est le manuel, c'est-à-dire ce qui est imposé par l'institution et qui a provoqué leur échec, ou qui est lié à leur échec. En littérature, c'est le manuel de morceaux choisis. La plupart n'ont jamais lu une histoire suivie, n'ont jamais eu de plaisir à lire.

Comment, alors, les apprivoiser au livre, leur faire découvrir le plaisir de lire, leur faire sentir qu'ils peuvent trouver dans le livre une information, un modèle d'écriture ?

Que leur propose-t-on à la bibliothèque de l'I.U.T. ?

Des journaux, des revues, sur lesquels, d'ailleurs, ils se précipitent. Pas de livres. Pas même des livres techniques puisque les enseignants préparent et bâtissent tous leurs cours et distribuent des photocopiés. Quelques tentatives isolées ont montré que si le livre était à leur disposition, ils étaient attirés par lui, que si le livre était introduit par une conférence ou par d'autres moyens, ils avaient envie de lire.

Le biologiste Henri LABORIT, invité par un des professeurs à venir parler de ses recherches devant les étudiants, a passionné son auditoire pendant plus de quatre heures. Après un exposé de deux heures et demie, pendant deux heures encore, ces étudiants, dont on disait qu'ils ne s'intéressaient qu'à la technique, ont posé des questions. Ce fut une révélation pour les enseignants qui se sont aperçus que les étudiants se posaient des questions fondamentales sur les origines de l'homme ou l'histoire des sciences.

(1) Horaire de français et d'anglais :

	Français	Anglais
1ère année (36 semaines)	2 h	3 h
2ème année (28 semaines)	2 h	2 h

Les jeunes gens ont «l'esprit concret», disent la plupart des enseignants, plus pour éliminer le problème que pour les dévaloriser. Seules les machines les intéressent. Mais il n'y a pas de langage sans abstraction, ne peut-on penser que s'ils font fonctionner leur intelligence sur des objets, ils peuvent aussi le faire sur des concepts, des images, des émotions ?

Cette autre «confusion», née d'une conception étroite de leur formation, permet d'éviter de leur donner accès à un certain monde. Pourtant, on commence à se rendre compte que ce qui manque à ces étudiants c'est la dimension imaginaire et les capacités d'élaborer leur réflexion, capacités dont ils auront besoin, en particulier, dans les domaines de la technologie les plus ouverts sur l'avenir, comme l'électronique.

Les possibilités d'expression de ces étudiants sont très limitées.

Autre confusion : que veut-on dire, qu'attend-on d'eux, qu'entend-on par expression ? La plupart des enseignants répondent : ils font des fautes d'orthographe. Pour faire prendre conscience aux étudiants qu'ils n'avaient jamais regardé attentivement leur langue maternelle, un enseignant d'anglais, leur a fait faire deux dictées, l'une en anglais, l'autre en français, pariant que c'était dans la première qu'ils feraient le moins de fautes, parce qu'ils auraient besoin de plus de concentration dans une langue étrangère. L'expérience confirma son hypothèse. Mais plus intéressantes encore furent les réactions des étudiants au mot «dictée», certains pâlirent, d'autres tremblèrent, deux d'entre eux partirent. Leur manière de s'asseoir, de placer leur feuille de papier, leurs gestes, leurs attitudes manifestaient leur adaptation à cette situation de «dictée».

La même expérience avec des adultes provoqua des réactions de joie - on les rajeunissait - mais aussi toute une série de gestes comme celui de cacher sa feuille à son voisin. Réfléchissant à cela, on peut se demander quel est le rôle de la dictée dans le rejet de la lecture par des étudiants «faibles» en français.

Lorsqu'on les écoute discuter d'un problème de math ou de physique, on se demande comment ils réussissent à élaborer un raisonnement avec, pour tout langage, des onomatopées, des phrases fragmentaires. Ce qui caractérise la langue qu'ils utilisent, c'est qu'elle n'est pas élaborée. Mais, surtout, s'ils sont placés en situation de transmettre un message, d'exposer à d'autres, comment vont-ils faire ?

Comment vaincre aussi leurs réticences à s'exprimer, comment effacer l'impression de ridicule qu'ils ressentent à «bien» s'exprimer ?

On observe que, dans les discussions, alors qu'ils n'hésitent pas à employer des adjectifs quantitatifs, ils évitent les adjectifs qualitatifs qui impliquent leur personnalité. Réaction de pudeur ?

Comment s'y prendre pour leur faire comprendre qu'ils possèdent un outil - une langue - mais qu'ils ne savent pas s'en servir ?

Par une **comparaison** : il faut organiser les éléments d'une langue comme ceux d'un circuit électronique.

Par une **pratique** : mais elle est peu répandue, la plupart de leurs enseignants de français, baptisés «de formation générale» ou de «techniques d'expression» se

cantonnant dans la pratique de la technique du « rapport ». Quelques-uns seulement cherchent à leur faire prendre conscience du fait que la langue est destinée à l'autre, que tout écrivain, tout historien écrit pour l'autre, que la langue a été élaborée par un « travailleur de la langue » et n'est pas le fruit d'un don.

En deuxième année de génie électrique, deux heures hebdomadaires sont consacrées à la formation générale des étudiants. Au cours de ces deux heures, il faut éveiller et intéresser ces étudiants, sans programme imposé, aux questions de formation générale.

Ces techniciens supérieurs auront besoin bientôt de communiquer, d'établir des relations. Pour atteindre cet objectif, en si peu de temps, on essaie d'abord de partir des motivations des étudiants, de leurs désirs, pour créer la nécessité d'une recherche, le besoin d'informations, d'échanges et de lectures. Il ne s'agit pas de se limiter à une étude des techniques d'expression qui, si elles sont utiles, ne peuvent aucunement tenir lieu de finalité : il faut réfléchir, éveiller l'esprit critique, refuser de doubler là formation technique de ces étudiants par l'apprentissage d'une autre technique, fût-elle de la communication et de l'expression.

Ces conceptions sont illustrées par quelques exemples de réalisations : un film ; une étude sur la folie ; une étude d'un thème en prise directe sur une expérience vécue en groupe ; l'organisation de soirées théâtrales suivies d'expériences de « théâtre invisible » et de « théâtre-forum » filmées en vidéo... Ces choix mettent en œuvre un matériel et des moyens abondants et variés : Livres, journaux, magnéto-scope, photos...

Il s'agit donc de conduire chaque groupe, de thème en thème, à une compréhension plus globale des forces en présence dans la société, à une connaissance plus approfondie et donc plus nuancée des courants d'idées, de rapports entre les gens. C'est dire que ces techniciens supérieurs n'auront besoin demain ni de recettes ni de schémas de comportements pour communiquer, mais bien de cette compréhension du monde et des hommes.

D'après les témoignages de
Jean LLasera et Vanna Laborit

DANS L'ENSEIGNEMENT PAR CORRESPONDANCE



- C.N.E.C. - Vanves
- Cours de mise à niveau en français
- Adultes qui travaillent ou, sont inscrits à l'A.N.P.E.
- Femmes au foyer

Le Centre national d'enseignement par correspondance (C.N.E.C.) comprend plusieurs centres qui correspondent à la fois à des secteurs géographiques et à des spécialités. Le centre de Lille prépare aux concours administratifs. Celui de Vanves, qui compte 90 000 inscrits est moins spécialisé. Le public se compose de 85 % d'adultes et de 15 % de scolaires. Ces derniers se recrutent parmi des élèves qui, pour des raisons de santé, d'études spécialisées (sport, danse...), de séjour à l'étranger, etc. ne peuvent suivre normalement les cours d'un établissement. Les adultes, âgés d'au moins 17 ou 18 ans, sont des gens qui travaillent ou sont inscrits à l'A.N.P.E., ou des femmes mariées. Ils constituent un public de gens isolés pour la plupart, qui paient eux-mêmes leurs frais d'études. Leurs motivations explicites : préparer un examen ; obtenir une promotion dans leur travail ; changer de profession ; commencer des études supérieures ; se cultiver.

D'autres motivations peuvent apparaître dans les échanges qui s'établissent avec le professeur, par téléphone, par lettres ou lors des regroupements qui ont lieu quatre à cinq fois par an.

Dans cet échange essentiellement écrit, (même si certains cours ont un complément audio-oral) les aspects matériels ont une grande importance : retards de courrier, délais très longs entre l'envoi et la réception de la correction des devoirs, masse de papiers envoyés... C'est sans doute une des raisons qui explique le nombre important d'abandons. Mais ceux qui sont allés jusqu'au bout, ont prouvé qu'ils étaient capables de surmonter les obstacles, de s'organiser : «j'ai appris à travailler tout seul», découvrent-ils.

Le cours de «mise à niveau en français», créé en 1976-77, est né d'un besoin précis. Depuis 1969, existait une classe «pré-bac» sorte de 2nde-1^{ère} pour adultes à laquelle on pouvait s'inscrire avec un B.E.P.C., pour une préparation en un ou deux ans.

Ce cours qui propose trois disciplines au choix (mathématiques - français - langues), a permis de viser une cible plus précise, de partir des difficultés des élèves. Les problèmes de langue et d'expression écrites sont abordés à travers des exercices autocorrectifs, les problèmes de lecture des textes par l'apprentissage d'une lecture active, c'est-à-dire d'une lecture qui fasse ressortir l'essentiel des textes et qui permette ensuite de le restituer.

Des exercices systématiques mais souples suivent une progression sur douze devoirs. Pour chaque devoir, il faut expliquer aux élèves ce qu'on attend d'eux.. Sur un texte différent, le professeur rédacteur présente un «modèle d'exercice» en détaillant la démarche que l'élève aura à suivre à partir d'un autre texte. Il fournit

également un corrigé-type au professeur correcteur qui peut, bien entendu, le compléter par des réflexions personnelles.

- Devoirs 1 à 5 : sur des textes d'actualité (1), des articles de journaux, des exercices de résumés de texte, de prise de notes, d'écriture au fil de la plume à propos du texte.

- Devoir 6 : devoir charnière qui amène aux textes littéraires, confrontation entre un texte non-littéraire et un texte littéraire sur un même thème.

- Devoirs 7 à 12 : textes littéraires (exercices de résumé et d'analyse) :

- Textes de Claude Roy et de Boileau-Narcejac sur le roman ;
- poésie : «La prose du transsibérien», Blaise Cendrars ;
- une nouvelle de Bourseiller parue dans *Le Monde* ;
- deux romans : «Elise ou la vraie vie» de Claire Etcherelli ;
«L'Ecume des jours» de Boris Vian.

Un questionnaire adressé aux élèves en fin d'année permet de connaître leurs réactions.

Si la majorité des adultes qui s'inscrivent aux cours du C.N.E.C. cherchent avant tout à passer un examen, si la demande de *culture personnelle* est peu importante surtout depuis que le chômage a augmenté, on s'aperçoit, à l'occasion des regroupements annuels par exemple, que cette demande est en fait plus large qu'on ne pensait. L'intérêt de ce cours de mise à niveau vient en partie de ce qu'il ne débouche pas à court terme sur un examen. Beaucoup d'élèves demandent aux professeurs correcteurs des indications de lecture. Certains souhaitent continuer à recevoir après la 1^{ère} les cours de français facultatifs.

Les élèves les plus intéressants sont généralement ceux qui ont quitté l'école vers 14 ou 15 ans et qui savent ce qu'ils veulent. En revanche, ceux qui ont déjà subi deux ou trois échecs au Bac, qui n'ont pas vécu d'expérience professionnelle ni de changement de milieu, éprouvent beaucoup plus de difficultés.

La proportion d'abandon relativement élevée pose la question de la sélection des élèves. Que fait-on pour que des travailleurs puissent aller jusqu'au bout du cours de mise à niveau par exemple ?

Les problèmes de modes d'organisation de la pensée, de capacité à s'organiser sont souvent ceux qui les arrêtent. Comment dans ce cas peuvent-ils tirer profit d'une formation telle que celle du C.N.E.C. ?

D'après les témoignages de
Mmes Balmes, Donzelot, Mathieu et Sarfati

(1) Par exemple extraits de «L'échec scolaire» C. Freinet, «L'aventure est au coin de la rue», A. Finkelkraut et P. Bruckner.

De l'étude des textes littéraires à leur abandon

Quand en 1964, Cécile Grabner a dû assurer un cours de «Formation d'adultes des secteurs tertiaire et secondaire», elle a pensé qu'il lui fallait à la fois faire étudier des textes littéraires et avoir le souci de ne pas reproduire le programme traditionnel d'une classe de préparation au baccalauréat. Partant du vécu des élèves, ses choix s'orientèrent vers l'actualité afin de leur permettre de se situer par rapport à leur propre expérience. Ainsi, tel mouvement social contemporain ramenait à des articles de presse, des données chiffrées, mais aussi à tel roman ou à telle poésie. Il s'agissait de faire du littéraire en faisant du nouveau et en faisant quelque chose d'adapté à un public nouveau.

Alors que ce public était capable de réagir de manière cohérente à des événements réels, ses productions écrites ne présentaient que des résultats médiocres tant en ce qui concerne le fond que la forme. Les réalisations ne montraient ni application, ni engagement personnel. Force fut de constater l'échec.

Ce bilan devait conduire à rechercher une solution en évitant la disparité des références et en faisant prendre conscience de l'ancrage historique de la littérature. La direction suivie fut alors celle du mouvement des idées, de l'étude des faits historiques et de leurs échos dans la littérature à la fois dans des textes évoquant la vie quotidienne ou mettant en œuvre les idées, courants, options morales, politiques sociales...

La solution ne se trouvant pas non plus dans cette démarche, il fallut finalement constater que les intéressés ne savaient pas lire ; qu'ils étaient incapables d'analyse et de synthèse. Nécessité s'imposait alors de les entraîner d'abord à lire, en guidant leur lecture par tout un réseau de questions et de moments relais et synthèse. Cette méthodologie se révéla efficace, mais au moment de la production écrite, ou du commentaire écrit, les résultats régressaient à nouveau. C'est que le rapport lecture-expression n'avait pas été compris, que les intéressés ne parvenaient pas à saisir le lien entre expression d'autrui et expression personnelle. Il fallait d'abord commencer par leur apprendre à lire. Tous «leurs malheurs» tenaient au fait qu'ils ne savaient pas lire, c'est-à-dire qu'ils ne saisissaient pas les relations entre les mots, entre les phrases, entre les paragraphes - même lorsqu'ils comprenaient sans peine le sens de ces mots-là -. Il fallait étudier différemment le langage ; l'astuce étant de leur faire reconnaître dans *l'écrit* des éléments de leur propre discours ; d'analyser les situations de communication afin de leur faire prendre conscience de l'adéquation des situations et des énoncés. Dans la prise de parole comme dans l'acte d'écrire, il convenait de retrouver les paramètres du : «pour qui, pour quoi ? pour quoi faire ?».

L'objectif demeurait : il fallait donner, à ces correspondants adultes, les moyens, par la lecture, de mieux se comprendre, de mieux comprendre les autres, de mieux comprendre aussi le monde et, par conséquent, de s'y situer avec plus d'assurance, c'est-à-dire plus d'autonomie.

D'après le témoignage de Cécile Grabner

DECLARATIONS OFFICIELLES ET...

M. Maublanc a d'abord constaté le peu de place accordé par le **Ministère de la Formation professionnelle** à la littérature et à l'écriture, situation que l'on peut imputer, d'une part aux carences de la politique passée en matière de qualification des jeunes et des adultes, d'autre part au décalage entre l'école et la réalité de la société, qu'il s'agisse de l'ouverture vers l'entreprise ou vers les différents domaines culturels. Les actions lancées par le Ministère de la Formation professionnelle comme la campagne «Un métier pour réussir», destinée aux jeunes de 16 à 18 ans et de 18 à 21 ans et maintenant aux 16-25 ans, visent avant tout l'insertion sociale. Il faudra réfléchir, en concertation avec les différents intéressés, à l'introduction dans ces stages d'approches culturelles, par le biais du livre notamment. Il importe cependant de rester conscient de la réalité et de tenir compte de la situation de ces jeunes, de leur passé scolaire, de leur formation et de leur qualification.

... Un projet de loi a été déposé pour imposer la négociation du plan de formation dans l'entreprise avec l'ensemble des travailleurs représentés par leurs syndicats et les élus du personnel. Les travailleurs eux-mêmes pourront demander que soient inscrits dans le plan de formation l'apprentissage littéraire.

... Le développement de la lecture passe aussi par l'accroissement du nombre des bibliothèques municipales, d'établissement, de comité d'entreprise et par une véritable formation des animateurs de ces bibliothèques.

... La formation continue des adultes doit permettre l'accès à tous les loisirs et à des domaines de la culture jusque là réservés ; le livre lui-même est un instrument de culture réservé à une certaine catégorie de population. Ceci ne va pas sans une avancée sociale globale, des progrès sociaux cohérents et fait donc partie de la lutte, comme la lutte pour le mieux vivre ou le mieux être, comme la lutte pour avoir plus de responsabilité dans la gestion de l'entreprise, dans la vie de la cité. Le développement de la littérature doit donc s'inscrire dans cet ensemble. Progrès social, progrès scientifique, progrès culturel ne peuvent être dissociés.

*

Monsieur Grünberg, représentant le **Ministère de la Culture**, souligne la place primordiale que ce Ministère accorde à la littérature dans les actions qu'il mène pour le livre et la lecture.

... Quelques mesures prises par la Direction du livre et de la lecture pour favoriser la vie littéraire en France et modifier les rapports entre les créateurs, les écrivains et le public :

- Le Centre national des Lettres, établissement public placé sous la tutelle du Ministère de la Culture, multiplie, depuis 1981, les mesures en faveur des écrivains: aides à la création, bourses d'année sabbatique, bourses d'encouragement à la création, recherche de voies nouvelles qui permettent aux écrivains d'avoir un rapport plus direct avec le public auquel ils s'adressent.

- Le Ministère favorise la signature de conventions avec une collectivité locale ou un comité d'entreprise qui souhaitent faire travailler un écrivain sur ses pratiques d'écriture en direction d'un public pendant une période déterminée.

- Le nombre des bibliothèques municipales subventionnées par le Ministère a

été multiplié par 10. Les subventions de fonctionnement accordées aux municipalités pour faire vivre les bibliothèques municipales sont passées de 5 % à 20 % et de multiples autres mesures ont été prises, pour inciter les collectivités locales, dont c'est la responsabilité, à créer des structures de lecture publique.

- Ont été également pris en compte des secteurs nouveaux de diffusion de la lecture, tels que les comités d'entreprise, les hôpitaux, les prisons, afin de porter le livre et la lecture au plus près des populations.

... Le problème de la formation se pose pour le Ministère de la Culture en termes de réflexion sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et sur les responsabilités à partager avec le Ministère de l'Education nationale. Le Ministère de la Culture est disposé à favoriser l'intervention à l'école et en milieu scolaire de gens qui ont une approche autre que pédagogique. C'est ainsi qu'ont déjà été aidées des associations qui installent des ateliers d'écriture et de lecture dans les établissements scolaires, qu'ont été favorisés des projets de collaboration entre établissements scolaires et institutions culturelles, à la condition qu'il y ait un véritable échange sur les pratiques culturelles autour de la lecture entre l'intérieur et l'extérieur de l'école.

... La littérature doit être appréhendée par d'autres médiateurs que ceux du livre. Il faut favoriser les recherches que mènent les plasticiens, les hommes de théâtre, les musiciens sur le rapport à la littérature, à la création littéraire.

... M. Grinberg a rappelé que, pour la première fois, ont été prises en compte les pratiques culturelles en faveur du livre qui ont cours dans les entreprises. Le Ministère de la Culture considère, et cela participe d'une démarche générale du gouvernement, que l'entreprise est aussi un lieu de création culturelle et que les rapports qui peuvent s'y nouer sont déterminants pour l'avenir de la création comme pour l'évolution du rapport général qu'entretient le public avec la création.

Pour Mme Chauvin, représentant la **Direction des Collèges au Ministère de l'Education nationale**, les résultats de ce colloque sont très intéressants, même s'ils concernent la formation des adultes qui n'est pas du ressort de cette Direction, dans la mesure où ils peuvent aider à faire avancer le système éducatif et à lutter contre l'échec scolaire. Mme Chauvin a présenté une expérimentation qui se poursuit depuis 1978 et qui concerne l'apprentissage de la lecture au collège (1). Au départ deux constats :

- dans des classes hétérogènes le temps nécessaire à des élèves qui possèdent déjà des mécanismes de lecture, pour accéder au sens global d'une page de manuel de sixième varie entre 4 et 23 minutes.

- non seulement certains élèves manquent totalement de connaissances de base, de méthode, de capacité à travailler seuls, mais ils ne peuvent recevoir en dehors du collège aucune aide. Ils sont réellement abandonnés et le seul endroit où ils peuvent trouver une aide, même affective, est l'établissement.

Mme Moreau, représentant la **Direction des Lycées**, signale que, dans les actions de formation continue menées auprès des adultes dans les établissements scolaires, la littérature dans son acception la plus étroite n'est que très peu abordée.

(1) Voir le dossier de Sèvres n° 1 - 1981 «Essai d'une pédagogie de la lecture en 6^e», Monique Leclercq.

Il y a d'abord l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, supports de toute ouverture à la littérature ; on essaie de développer aussi l'individualisation de la formation dans la mesure où ce processus pédagogique permet de mieux prendre en compte les itinéraires particuliers dans l'apprentissage culturel. C'est pourquoi il faut accorder beaucoup d'importance aux centres de ressources. Parmi ces ressources, la littérature au même titre que d'autres langages - audiovisuel, informatique, musical - est un des moyens que l'on peut mettre à la disposition des adultes.

... REACTIONS DE QUELQUES PARTICIPANTS

Pour Frédéric Gaussen, journaliste au *Monde*, la méfiance de certains participants à l'égard des médiations non enseignantes, de l'ensemble des médias en particulier, ne paraît pas tout à fait justifiée, surtout dans le domaine de la formation d'adultes. Les médias jouent, en effet, un rôle important dans le rapport que les individus peuvent avoir avec la littérature et l'écrit en général. Toutes les actions pour développer la lecture au sein des institutions, écoles, entreprises, hôpitaux, prisons, sont nécessaires parce que les individus sont des citoyens et la lecture une pratique sociale. Mais la littérature, comme la formation en général, ne peut être la propriété d'aucune institution en particulier ; il y a même un risque à ce que la littérature comme le savoir, soit identifiée à une institution.

Le système des médias avec son côté ouvert, informel et même anarchique peut être celui qui permet le mieux de saisir les gens en tant qu'individus. Les médias ont trouvé un langage un peu différent de celui de l'enseignement, plus proche peut-être de celui que pratiquent les lecteurs, les usagers de la culture.

D'autre part, pour que la lecture et la littérature se développent, il faut changer le milieu culturel, le climat idéologique général et tout ce qui est fait pour parler des livres est bon. On peut critiquer les prix littéraires, les émissions de radio, mais ils contribuent à changer l'environnement culturel, à créer un climat favorable à la lecture. Le Salon du livre est l'exemple même du rôle de promotion que peut jouer une manifestation importante qui est ensuite répercutée par les médias, qui donne l'occasion d'informations très diversifiées et, par là-même éveille l'attention des gens qui a priori ne sont peut-être pas intéressés par la lecture.

Enfin les médias rendent compte de la production littéraire dans son immédiateté, ce que peuvent difficilement les institutions de formation, même s'il y a un courant chez les formateurs pour prendre en compte la pratique réelle des lecteurs et pas simplement ce qui correspond à quelques canons esthétiques ou académiques du beau en matière littéraire. Il y a toujours un certain décalage entre ce qui se dit dans les milieux de la formation et la littérature réelle, vivante...

... On ne sait jamais ce qui forme vraiment les individus ; ce sont souvent des choses tout à fait informelles, quotidiennes, banales, au niveau de la conversation, de l'air du temps, d'un discours spontané, qui provoquent le déclic, qui donnent envie de se mettre à lire, à apprendre quelque chose. Et ce quelque chose de banal peut être aussi important que la rencontre avec un formateur, la lecture d'un ouvrage savant, la télévision ou un programme de formation quel qu'il soit.

POINT DE VUE SUR LE COLLOQUE

de Jean ALSINA, Institut d'Etudes Hispaniques,
Service d'enseignement à distance de l'Université
de Toulouse-le-Mirail



Trois centres d'intérêt et quelques questions :

- A - L'objet même du colloque qui était de définir une politique, de baliser un terrain.

Un premier constat : la littérature n'est pas un ingrédient essentiel des programmes de formation d'adultes ! Cela dit, la tendance générale des participants est de la réintroduire, de la redéfinir parfois de façon surprenante (Crédit Agricole) ou fonctionnelle (I.F.O.R.E.P.). Sur le fond, pas d'accord, pas de synthèse.

Deux démarches s'opposent là comme ailleurs :

- une démarche de rapprochement du livre et de l'adulte, une pratique de «faire-lire», de l'apport de valeurs, fondée sur les grands auteurs (bibliothèque de quartier, mouvements tels que *Peuple et Culture*, éducation populaire). Théorie du partage, de l'accès à une culture, parfois paternaliste, souvent efficace.

- une démarche qui considère plutôt le texte et la pratique d'écriture, qui ne sacralise ni auteurs ni époques et s'appuie sur les méthodes de critique «modernes». Théorie de la production, de l'appropriation. Prise de conscience des phénomènes de langue intégrée à une culture moderne du savoir faire, du savoir se situer : l'I.F.O.R.E.P. place des ateliers d'écriture dans beaucoup de stages très pratiques, la revue *Pratiques* se veut formatrice d'enseignants, le B.E.L.C., le C.R.E.D.I.F., à divers titres, utilisent la littérature pour l'apprentissage de l'expression et créent des instruments tels que *Tarots des récits*, roman policier collectif etc...

Deux constats apparaissent :

- Il est nécessaire pour la formation d'adultes, de connaître en profondeur le public concerné. La variété des intervenants au colloque témoigne de cette espèce de spécialisation de chacun : E.D.F., Crédit Agricole, C.G.T., comités d'entreprise, Alliance Française ;

Pour eux, le discours universitaire peut paraître à la fois trop spécialisé (didactique) et trop général (aucun public précis n'est visé).

- Les méthodes d'analyse dites «modernes» sont admises par un large secteur de formation, notamment pour leur aspect «motivant». Elle ne sont donc pas une spécialité universitaire. Ce qui manque, ce qui est demandé, c'est l'instrument pédagogique, le bricolage, l'adaptation concrète, le comment faire. Mais chacun prétend pouvoir connaître «son» public spécifique et sa demande propre.

B - Deuxième centre d'intérêt : un panorama de ce qui se fait.

Aux intervenants déjà cités, il convient d'ajouter les ministères de l'Education et de la Culture. Ce large secteur public ou péri-public ou syndical manifeste un net intérêt pour la littérature comme formation générale, culturelle au sens large, humaniste, comme forme de plaisir, de mémoire et de maîtrise de l'expression.

L'I.F.O.R.E.P. fait appel à des universitaires et mène un débat constant sur ces questions. Ses publications sont remarquables. Il cherche à se décentraliser. Son but est de former ses propres formateurs - et il y parvient - à partir du personnel E.D.F.-G.D.F., quitte à financer des formations longues.

Le Crédit Agricole programme un travail de lecture et d'expression artistique et littéraire pour son personnel par bande vidéo.

La C.G.T. cherche à donner une assise culturelle à ses élus auxquels les nouvelles lois sur l'entreprise donnent à gérer un vaste secteur culturel. Ce sont les demandeurs qui sont apparus - avec toutes sortes d'exigences diverses dans ce colloque. Face à eux, groupes et institutions qui prétendent savoir.

Dans ce cadre, l'Université de Toulouse-le-Mirail, seule université à présenter des productions, apparaît comme une grande *ressource*, riche et intéressante. Première surprise.

Les films produisent un effet positif, les activités de recyclage sont appréciées, le stand aux assises de la recherche a été vu. Mais on redoute notre spécialisation sur les 18-22 ans et notre vocation didactique jugée pesante. «Ce qui est bon pour les étudiants, ne peut être bon pour personne d'autre» : avis presque général, symptôme intéressant de rupture sociale.

C - Troisième centre d'intérêt : des aperçus pour notre Université ?

Il semble qu'une Université «des Lettres et Sciences Humaines» peut très bien participer à ce mouvement éclaté et cloisonné de formation des adultes. A quelles conditions ?

- Ecouter, s'adapter, sortir de son terrain, sans pour autant faire de la vulgarisation simplette ni exporter purement et simplement un discours déjà prêt.

- Produire des objets pédagogiques et proposer un suivi précis et durable pour des objectifs très définis.

LITTERATURE ET FORMATION D'ADULTES



Mercredi 27 avril 1983

- 9 h 30 - Ouverture du colloque par Monsieur Jean AUBA, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Directeur du C.I.E.P.
- Conférence d'ouverture : Benigno CACERES.
- 11 h 30 - Tribune.
- 12 h 30 - Vernissage de l'exposition.
- 15 h - Séance plénière : modalités de travail, présentation des thèmes d'ateliers.
- 15 h 30 - Ateliers 1, 2, 3 fonctionnant simultanément :
 1. Que lisez-vous ? Qu'écrivez-vous ?
 2. Pourquoi ?
 3. Comment ?

Jeudi 28 avril 1983

- 9 h 30 - Ateliers ouverts par une communication :
 1. Murielle BLOCH : Le conte.
 2. Yves REUTER : Quelques remarques sur les enjeux de la littérature.
 3. Francis DEBYSER : La lecture de romans policiers.
- 15 h - Présentation de documents audiovisuels.
- Débat avec la participation des concepteurs.
- 17 h - Animations audiovisuelles.

Vendredi 29 avril 1983

- 9 h 30 - Synthèse des travaux des ateliers, comptes rendus des rapporteurs.
- 15 h - Séance plénière : rapport de synthèse ;
échanges avec les représentants des pouvoirs publics.
- 16 h 30 - Témoignage d'un romancier contemporain : Georges-Emmanuel CLANCIER.

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

★

A. LES COURANTS DE LA RECHERCHE CRITIQUE

1. *Ouvrages de synthèse*

La critique / R. FAYOLLE. - Paris : A. Colin, 1978. - Collection U.

La critique littéraire / D. COUTY. - Paris : P.U.F., 1980. - Collection Que sais-je ?

Manuel bibliographique des études littéraires / B. BEUGNOT, J.M. MOUREAUX. - Paris : Nathan, 1982. - Collection Nathan Université, littérature française.

2. *Critiques structuralistes*

La logique du récit / C. BREMONT. - Paris : éditions du Seuil, 1973.

Morphologie du conte / V. PROPP. - Paris : éditions du Seuil, 1973. - Collection Points.

Figures I, II, III / G. GENETTE. - Paris : éditions du Seuil, 1966, 1963, 1973.

Les deux cent mille situations dramatiques / É. SOURIAU. - Paris : éditions Flammarion, 1950.

Introduction à la sémiotique narrative et discursive / Paris : Hachette, 1973 - Collection Hachette Université.

Précis d'analyse littéraire / M. PATILLON. - Paris : F. Nathan, 1974. - Collection Nathan Université.

Lectures de récits. Pour une approche sémio-linguistique du texte littéraire / A. BOUACHA, D. BERTRAND. - Paris : B.E.L.C., 1981 (à paraître chez Hachette Larousse. - Collection F.D.M./B.E.L.C.).

Linguistique et discours littéraires. Théorie et pratique des textes / J.M. ADAM, J.P. GOLDENSTEIN. - Paris : Larousse, 1976. - Collection Larousse Université.

Analyse sémiotique des textes. Introduction, théorie, pratique. - Lyon : Presses Universitaires, 1979.

Pour comprendre les lectures nouvelles / A. FOSSION, J.P. LAURENT. - Paris : Gembloux : Duculot, 1978.

Pratiques du récit / A. PETITJEAN, J.F. HALTE. - Paris : Nathan-Cedic, 1977. - Collection Textes et non textes.

Pour lire le roman. Initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative / J.P. GOLDENSTEIN. - Paris : Gembloux : Duculot, 1980. - Collection Formation continuée.

Recherches sémiologiques. L'analyse structurale du récit. - Numéro spécial de la revue *Communications*, n° 8, 1966. - éditions du Seuil.

3. Critiques psychologique, psychanalytique

Psychanalyse et littérature / J. BELLEMIN. - NOEL. - Paris : P.U.F., 1978. - Collection Que sais-je ?

Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique / Ch. MAURON. - Paris : Corti, 1963.

Psychocritique du genre comique / Ch. MAURON. - Paris : Corti, 1964.

Structures anthropologiques de l'imaginaire / G. DURAND. - Paris : Bordas, 1966. - Collection Philosophie.

Psychanalyse et critique littéraire / A. CLANCIER. - Paris : Privat, 1973. - Collection Nouvelle Recherche.

La psychanalyse du feu / G. BACHELARD. - Paris : N.R.F., 1938. - Collection Idées.

4. Critiques sociologiques

Le roman historique / G. LUKACS. - Paris : Payot, 1965.

Balzac et le réalisme français / G. LUKACS. - Paris : Maspéro, 1973.

L'institution de la littérature / J. DUBOIS. - Paris : Nathan, 1979.

Pour une sociologie du roman / L. GOLDMANN. - Paris : N.R.F., 1964. - Collection Idées.

La dramaturgie classique en France / J. SCHERER. - Paris : Nizet, 1973.

Sociocritique / C. DUCHET. - Paris : Nathan, 1979.

Le littéraire et le social / R. ESCARPIT. - Paris : Flammarion, 1970.

Etudes pédagogiques de la collection «Idéologies et société», ex. : «Les écrivains engagés». - édition Larousse.

5. Histoire littéraire

Précis d'histoire de la littérature française / M.M. FRAGONARD. - Paris : Didier, 1981.

Ouvrage de cent pages, intéressant aussi pour les professeurs de français langue étrangère.

Littérature française / A. ADAM. - Paris : Larousse, 1968. - (2 volumes).

Textes et Littérature, Moyen Age, XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e, XX^e. - Paris : Bordas, 1962. - Collection Lagarde et Michard.

La littérature en France de 1945 à 1968 / J. BERSANI. - Paris : Bordas.

La littérature en France depuis 1968 / B. VERCIER, J. LECARME. - Paris : Bordas, 1982.

6. *Ouvrages regroupant, sur un même auteur, différentes perspectives de critique littéraire*

Collection Présence littéraire. - Paris : Bordas.

Ex : *Ionesco*, présenté par C. ABASTADO.

Dans cet ouvrage représentatif de la collection, on trouvera une étude biographique précise et documentée; une analyse des œuvres de cet auteur - analyse des genres et des thèmes - une présentation synthétique des principales attitudes de la critique littéraire en face des œuvres citées, une bibliographie récente.

Collection «Les critiques de notre temps, et»... Proust, Apollinaire etc. - Paris : édition Garnier frères.

Chaque ouvrage est envisagé selon plusieurs perspectives se référant aux courants de la critique contemporaine. Il présente la biographie de l'écrivain et une bibliographie sur les critiques suscitées par son œuvre. Quelques analyses groupées par centres d'intérêt affinent les approches de l'œuvre littéraire.

B. PEDAGOGIE DE LA LITTÉRATURE

1. *Courants de la pédagogie de la littérature à travers les manuels scolaires*

. *Ouvrages de synthèse permettant une «lecture plurielle» des textes littéraires*

Savoir / lire / P. SCHMIDT, A. VIALA. - Paris : Didier 1982.

Faire / lire / P. SCHMIDT, A. VIALA. - Didier 1982.

Ces deux ouvrages visent à former la réflexion et l'esprit critique par un travail sur fiches. Ils fournissent des notions nécessaires et leurs définitions. Les exemples analysés sont souvent des textes littéraires. Les notions organisées en démarches de lecture s'appliquent aux genres que sont le récit, le discours, le théâtre, la poésie.

. *Applications du structuralisme*

Littérature et langage / Paris : Nathan 1974, 1975. - Collection dirigée par Henri MITTERAND.

Cette collection qui prend en compte les données de la critique moderne privilégie l'analyse des techniques littéraires. Pour aborder, situer, expliquer des textes, on définit leur appartenance à des genres définis par leurs structures. On prend également en compte les modes de réception.

Pour lire le roman / J.P. GOLDENSTEIN. - Paris : Duculot, 1980.

Initiation à la lecture méthodique de la fiction narrative.

Littérature et classe de langue / J. PEYTARD. - Paris : Hatier-Crédif, 1982. - Collection Langue et apprentissage des langues.

L'ouvrage concerne plus particulièrement les professeurs de français langue étrangère. Il invite à un réexamen de la fonction et du traitement des textes littéraires dans la classe de langue étrangère. Il propose des instruments d'étude.

. *Approche thématique*

Collection L'Esprit et la lettre. - Paris : Nathan.

Cette collection intéressera les professeurs qui veulent travailler sur des textes dont le rapport aux problèmes actuels soit immédiatement perceptible. Lecture et travail pratique d'expression sont associés.

Collection Sciences et techniques économiques : textes littéraires et vie économique / M.C. et Y. AUBRY. - Paris : Istra.

Les auteurs des textes de ce recueil furent des «témoins de leur temps». Cet ouvrage qui concerne plus particulièrement les élèves des grandes écoles, B.T.S., I.U.T., se donne pour but d'analyser la perception du monde économique dans les œuvres littéraires et poétiques des derniers siècles. Des commentaires et des propositions d'exposés oraux ou écrits facilitent cette approche.

Collection Approches littéraires. 1) Les thèmes - 2) Les genres. Paris : Bordas.

Les textes sont regroupés soit autour d'un thème, soit autour d'un genre, mais une confrontation historique est simultanément établie par le jumelage des textes classiques et des textes modernes. Des plans d'étude d'œuvres intégrales sont proposés pour permettre une saisie particulière et synthétique de l'œuvre.

Collection Intertextes, les œuvres, les mouvements, les formes / H. MITTERAND, B. LECHERBONNIER. - Paris : Nathan 1984.

Chaque volume fournit des textes, des modèles de commentaires et d'essais, des suggestions de travail appliquées aux nouvelles exigences du baccalauréat. L'ensemble de la collection permet d'harmoniser la lecture des œuvres intégrales et l'initiation aux problèmes généraux de l'analyse littéraire.

. *Histoire littéraire*

Collection Lagarde et Michard, XVI^e au XX^e siècle. Paris : Bordas.

Exercices et références littéraires, XVI^e XVII^e / S. NOUSCHI. - Paris : Bordas, 1981.

Exercices et références littéraires, XVIII^e et XIX^e / S. NOUSCHI. - Paris : Bordas.

Ces exercices portent sur les textes de la collection Lagarde et Michard. L'exploitation pédagogique est adaptée aux nouvelles modalités de l'examen probatoire. On y trouve des matériaux pratiques pour diriger le travail en classe et des perspectives sur la critique contemporaine.

Textes français et histoire littéraire / Collection dirigée par H. MITTERAND. - Paris : Nathan, 1981.

Tome 1 : XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles

Tome 2 : XIX^e siècle

Tome 3 : XX^e siècle

La nouveauté de ces trois ouvrages tient au souci de prendre une juste vision des ensembles littéraires, période par période. Chaque texte est précédé d'une présentation historique et analytique. Les exercices proposés débouchent sur l'expression orale et écrite.

Collection Textes et contextes, XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles / C. BIET, J.P. BRIGHELLI, J.L. RASPAIL. - Paris : Magnard, 1982-1984.

Un nouvel art d'appréhender la littérature. Organisation de base chronologique. Analyse des textes selon la critique moderne. Large ouverture sur le contexte historique, économique, social et culturel. Mise en relation avec les littératures étrangères. Ces ouvrages fournissent une véritable « banque de données » que complètent quatre guides complémentaires de lecture et d'analyse.

. *Synthèse d'analyse critiques portant sur une œuvre littéraire*

Collection Profil d'une œuvre, série littéraire / Paris : Hatier. Ex : n° 79 - M. BARLOW PRESENTE : *Poésies, Verlaine*.

L'ouvrage propose le contexte de la création, une brève analyse des principaux recueils, des études thématiques, une bibliographie et une discographie sommaires.

L'enseignement de la littérature / M. MANSUY. - Paris : Nathan, 1977. - Collection Nathan Université.

On trouve dans cet ouvrage une confrontation de points de vue sur la crise qui affecte l'enseignement de la littérature. Les jugements et propositions renvoient au panorama contemporain des options idéologiques différentes sur cette question.

. *Travail autonome*

Méthodes et pratiques

Classe de seconde, tomes 1, 2 et corrigés, tome 3.

Classe de première, tomes 1 et 2.

Editions Modernes Média, 21 rue du Cardinal Lemoine 75005 Paris.

Ces ouvrages regroupent des textes choisis en fonction non de leur valeur « littéraire », mais de leur intérêt pédagogique ; ils offrent la possibilité d'organiser un travail par thèmes, de donner à tous une réelle maîtrise de la langue, de faire prendre conscience du fait littéraire, plutôt que d'apprendre ce qui concerne l'histoire littéraire.

Publications de l'Ecole Moderne Française, B.P. 10906322, Cannes La Bocca.

. Bibliothèque de Travail. Pédagogie Freinet (pour les jeunes de 10 à 16 ans).

. B.T. 2 (pour les jeunes à partir de 14 ans).

Ex. le n° 873 de la B.T. est consacré à Léopoldine Hugo. Il se présente comme un reportage sur la vie de Léopoldine, sur sa jeunesse, sur les distractions d'une jeune fille romantique, sur sa correspondance avec Victor Hugo, sur son mariage. Quelques pages sont consacrées à la mort et à la transfiguration de Léopoldine. Des textes et des poèmes de Victor Hugo complètent ces informations.

Collection Lectoguide - Ed. Pédagogie Moderne, 39 rue Chanzy, 75011 Paris.

Chaque ouvrage de 80 pages a pour but de faire lire aux adolescents des

œuvres intégrales publiées dans les éditions de poche. Toutes les activités de la classe de français ont pour point d'appui le livre choisi.

2. Revues

Pratiques / Direction J.F. HALTE, A. PETITJEAN, 2 bis rue des Bénédictins, 57000 Metz.

Revue militante animée par un collectif d'enseignants qui cherchent à établir la liaison entre lecture et écriture, théorie et pratique, en fournissant des outils théoriques cohérents.

Le français aujourd'hui / Association française des enseignants de français, 101 Bd. Raspail, 75270 Paris Cedex 06.

Les numéros de cette revue sont souvent centrés sur un thème unique, ou bien ils se font l'écho de la variété du travail dans les classes de français. Des articles prolongent le travail des ateliers tenus lors des différents congrès de l'Association.

Enjeux / Revue de didactique du français, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, Ed. Labor Nathan.

Cette revue rend compte avec clarté des recherches contemporaines pour répondre à une formation continue des professeurs. Elle met l'accent sur les enjeux des pratiques pédagogiques actuelles. Des expériences conduites en classe sont analysées.

Le français dans le monde / 79 Bd Saint-Germain 75228 Paris Cedex 06.

Cette revue est rédigée par des enseignants de langue et civilisation française à l'étranger. Des professeurs de français langue maternelle y trouveront nombre d'informations documentaires sur les publications linguistiques, les expériences pédagogiques qu'elles suscitent, des réflexions sur les pratiques.

Signalons enfin deux revues constituées essentiellement de fiches pédagogiques inspirées par les différents courants de la critique littéraire contemporaine :

L'école des lettres 1er cycle, 2ème cycle, 11 rue de Sèvres 75006 Paris.

La nouvelle revue pédagogique, Ed. Fernand Nathan, 9 rue Méchain 75680 Paris Cedex 14.

C. METHODOLOGIES

1. Méthodologie de l'explication de texte

Travaux pratiques de rédaction et de lecture appliquée / A. DUBREUIL. - Ed. L'Ecole, cahier 6^e (1970), cahier 5^e (1971).

Les textes d'étude sont des textes littéraires courts, permettant de dégager des règles simples concernant l'étude du récit, de la description, du portrait, l'analyse et l'expression des sensations, des émotions, des sentiments.

Méthodes et pratiques 1, français, classe de seconde / Paris : Ed. Modernes Média, 1981.

Cet ouvrage propose des techniques et des méthodes pour commenter un texte poétique à ses différents niveaux. Il propose également une initiation

claire à l'analyse du récit. Les exercices sont conçus à partir des textes littéraires.

Revue «L'École des lettres» 1er cycle, 2ème cycle.

Excellente revue pédagogique de par la variété et l'efficacité des textes proposés. Les textes littéraires analysés sont empruntés à des genres, des siècles, des auteurs fort divers correspondant aux besoins et aux intérêts des professeurs et des élèves.

2. Méthodologie du commentaire composé

Méthodes. Apprentissage méthodique du commentaire-composé. Deux volumes, exercices 1 et corrigés, exercices 2 et corrigés. Paris : Ed. Modernes Média, 1978.

Les auteurs visent à faire acquérir aux élèves les techniques et instruments conceptuels utilisables pour comprendre comment sont organisés les textes qu'ils ont à commenter (par ex. utilisation des réseaux lexicaux).

3. Méthodologie de la dissertation littéraire

Nouvelle approche de la composition française par l'analyse du récit. Cycle d'orientation / G. Vincenot. - Paris : Ed. L'École, 11 rue de Sèvres 75006.

A partir de textes littéraires, l'auteur analyse différents types d'énoncés, les personnages du récit, l'enchaînement des actions, le temps dans le récit. Les exercices d'analyse sont suivis d'exercices d'écriture et de réécriture.

Le français au lycée.

Manuel des études françaises. 12 textes et 300 exercices / Alain PAGES, J. PAGES - PINDON. - Paris : Nathan, 1982.

Les auteurs proposent des méthodes de formation intellectuelle. Ils associent la théorie à la pratique en une synthèse des acquis de la rhétorique classique et de la linguistique moderne. La partie la plus importante de l'ouvrage concerne les formes littéraires. La partie consacrée aux exercices du baccalauréat propose des techniques d'approche qui s'appuient sur les chapitres précédents.

La dissertation littéraire générale / CHASSANG et SENNINGER. - Paris : Hachette, 1972. - Collection Hachette Université.

Bibliographie constituée par Janine Dreher
professeur au lycée de Sèvres

QUELQUES SIGLES



A.N.P.E.	Agence nationale pour l'emploi.
B.E.L.C.	Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger.
B.E.P.	Brevet d'enseignement professionnel.
B.E.P.C.	Brevet d'études du premier cycle ; depuis 1981 remplacé par le B.C. Brevet des Collèges.
B.P.	Brevet professionnel.
B.T.S.	Brevet de technicien supérieur.
C.A.P.	Certificat d'aptitude professionnelle (fin d'études du L.E.P.)
C.A.P.E.S.	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
C.A.S.	Caisse d'action sociale (industries électrique et gazière).
C.C.A.S.	Caisse centrale d'activités sociales (industries électrique et gazière).
C.N.E.C.	Centre national d'enseignement par correspondance.
C.P.P.N.	Classe pré-professionnelle de niveau.
C.R.E.D.I.F.	Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.
D.E.F.A.	Diplôme d'Etat aux fonctions d'animation.
D.U.T.	Diplôme universitaire de technologie.
E.S.E.U.	Examen spécial d'entrée à l'Université.
I.F.C.A.M.	Institut de formation du Crédit agricole mutuel.
I.F.O.R.E.P.	Institut de formation, de recherche et de promotion pour les personnels d'Electricité et Gaz de France.
I.U.T.	Institut universitaire de technologie.
L.E.P.	Lycée d'enseignement professionnel.
S.E.S.	Section d'enseignement spécialisé.
U.C.	Unité capitalisable.

LES CAHIERS DE L'I.F.O.R.E.P.

★

Parution trimestrielle, n° 39, mars 1984
« LITTÉRATURE ET FORMATION »

S O M M A I R E

TABLE RONDE

La littérature : où ça commence, à quoi ça sert ?
Les bons et les mauvais livres
La noble et l'autre

COMMENT S'Y FROTTER

La fiction se suffit à elle-même
Le sens : un effet de lecture

DIFFICILE L'AVANT - GARDE ?

PASSEPORT POUR LA B.D.

Allons à Angoulême
Entrez dans la bande

LITTÉRATURE ET ALIMENTATION

Comment faire avaler la soupe

LE LIVRE PARMIS LES MEDIAS

Je l'ai lu à la télé

DES LIVRES A ECOUTER

L'association Valentin Haüy
Aux P.T.T. aussi

LA PART DU CORPS

L'Ecole et l'apprentissage
Les ateliers d'écriture

Directeur de la publication : Maurice Caron
Rédactrice en chef : Annie Bessières
Ont collaboré à ce numéro : Annie Bessières, Maurice Caron, Marie-Christine Des-
salle, Francis Dol, Bernard Gardin, Gérald Grunberg, Sylvie Jedinak, Jean-Pierre
Kaminker, Brigitte Magnadas, Geneviève Robert, Evelyne Rocher, Antoine Roux,
Philippe Sellier.

I.F.O.R.E.P., Bures-Morainvilliers 78 630 ORGEVAL

SPECIAL ROMAN POLICIER

Un numéro dirigé et coordonné par Francis Debyser

o MOBILES			
Un spécial roman policier, pourquoi ? Comment ?	4	Entretien avec Alain Demouzon	35
Francis Debyser		Quand l'énigme fait peur : le suspense	38
Le cadavre se porte bien	6	Paul Gayot et Jacques Baudou	42
Michel Lebrun		Le nouveau polar à la française	46
		Jean-Pierre Deloux	52
o PIÈCES DU DOSSIER		La bande dessinée policière	54
Du roman populaire au roman policier	8	Jean-Marc Caré et Jean Mailfredy	56
Évelyne Diébolt		Entretien avec Michel Lebrun	
Le trio fatidique (Fantômas, Lupin, Rouletabille)	15	Le mystère de l'écluse	
Yves Olivier-Martin		Pétillon	
L'école française des années 30	22	Le cinéma policier en France	
Jacques Baudou et Paul Gayot		François Guérit	
La communication selon St Jules (Maigret)	26		
Jean-Paul Colin		o PASSAGE A L'ACTE	
Les gangsters, les truands et les autres	30	La lecture des romans policiers	62
Jean-Paul Schweighaeuser		Francis Debyser	65
San-Antonio	33	Meurtre à la calabraise	67
Jacques Cellard		Edwige Costanzo et Jean de Porla	
		Enquête au-delà des Pyrénées	
		Carmen Mata Barréto	
		Suspense à la maternelle	71
		Michel Amelin	
		Y a-t-il des romans policiers pour enfants ?	73
		Martie-Isabelle Merlet	
		Des énigmes au grand jeu de l'écriture	79
		Jean de Porla	
		o ARCHIVES	
		Le roman policier français	84
		o CLÉS	
		Êtes-vous bon détective ?	86
		L'empreinte	
		Énigmes grammaticales	87
		Francis Debyser	
		Problèmes policiers	88
		Jean Bernard	
		Kidnapping	90
		Philippe Fussler	

COLLOQUE I.S.I.P.



Du 4 au 16 juin 1984, s'est déroulé au Centre un colloque international sur le thème : «Stratégies d'amélioration du fonctionnement de l'Ecole dans une période de contraction». Ce colloque s'inscrit dans le cadre d'un projet du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (C.E.R.I.), appelé projet I.S.I.P. (International school improvement project).

Le colloque a réuni 55 participants (chercheurs, formateurs, décideurs, inspecteurs, hauts fonctionnaires,...) venus de 13 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.) : Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Danemark, Etats-Unis, France, Grande-Bretagne, Japon, Norvège, Pays-Bas, Suède, Suisse.

A l'origine de ce projet, créé le 1er Janvier 1983, se trouve l'idée, largement acceptée, qu'au-delà des années 1980 les mutations socio-culturelles et économiques dans les sociétés occidentales entraîneront nécessairement une adaptation des divers types d'écoles. L'I.S.I.P. se donne comme ambition d'aider à cet ajustement, en mettant à la disposition des autorités responsables des analyses conceptuelles et des instruments d'action susceptibles d'être utilisés dans les contextes incertains de la prochaine décennie.

Cinq grands domaines de réflexion ont été retenus : l'auto-analyse de l'établissement scolaire, le rôle et la formation des chefs d'établissement, les structures d'aide au changement, l'évaluation du fonctionnement des systèmes éducatifs, les stratégies de changement. A ces divers champs correspondent cinq groupes de travail internationaux qui se réunissent périodiquement.

Les discussions qui ont lieu à Sèvres avaient pour but :

- de poursuivre les études et analyses en cours dans chacun des domaines d'activités de l'I.S.I.P. en les enracinant au maximum dans des pratiques nationales précises,
- d'assurer la meilleure articulation possible entre les travaux des divers groupes. Il est évident, par exemple, qu'une politique d'auto-analyse au niveau de l'établissement scolaire (étudiée par le groupe I) doit tenir compte du rôle que peuvent jouer les chefs d'établissement (étudié par le groupe II) ou les structures de soutien au changement (étudiées par le groupe III) et prendre en compte les travaux du groupe IV sur l'évaluation. Quant au groupe V qui se consacre aux politiques d'amélioration du fonctionnement de l'école menées par les diverses autorités responsables de l'enseignement, il doit pouvoir intégrer les conclusions de l'ensemble des groupes pour suggérer les stratégies considérées comme les plus adéquates pour répondre aux problèmes soulevés.
- de retenir en particulier la notion de contraction des moyens comme fil conducteur des échanges intégrés entre les groupes.
- de favoriser la contribution des groupes à la préparation d'un ouvrage de synthèse intitulé «Making school improvement work».

Le colloque s'est déroulé en langue anglaise sur la base de travaux de groupes, d'ateliers, de visites sur le terrain (établissements scolaires, centres de formation, centres de recherche...), de rencontres avec des spécialistes et des responsables français.

Les travaux ont eu lieu dans un climat d'échanges très fructueux et très cons-

tructifs, même si les discussions ont fait apparaître parfois des différences - voire des divergences - de vues entre les pays.

Tous les participants se sont donnés rendez-vous dans un an, pour un troisième colloque qui, après la Floride et la France, pourrait avoir lieu au Canada.

Jeannine Feneuille



JOURNEES D'ETUDES DES C.S.A.I.O. ET DES I.I.O.



Comme chaque année, la Direction des Collèges, Division de l'Information et de l'Orientation, en collaboration avec le C.I.E.P. de Sèvres, a organisé deux journées d'études les 15 et 16 mai 1984 à l'intention des 27 C.S.A.I.O. : Chefs de Service Académique d'Information et d'Orientation et des 113 I.I.O. : Inspecteurs de l'Information et de l'Orientation.

Au début de la première demi-journée, les stagiaires, réunis en assemblée plénière, ont été accueillis par Mme FENEUILLE, Inspecteur Général de l'Education nationale, Directeur du C.I.E.P. Ils ont pu bénéficier ensuite d'une intervention de M. SPINETTA, Directeur des Collèges et responsable des services d'information et d'orientation pour l'ensemble du Ministère. M. SPINETTA a évoqué notamment :

- les suites du rapport national sur l'orientation établi sous la direction de M. BEGARRA, I.G.E.N. honoraire,
- l'état d'avancement de la rénovation du système éducatif,
- la place des services d'information et d'orientation dans et par rapport au dit système.

En fin de demi-journée, M. GEMINARD, I.G.E.N. honoraire, a traité notamment de l'évolution des contenus et des objectifs par niveaux des enseignements technologiques et des conséquences de cette évolution sur l'orientation, et ceci dans le cadre des travaux de la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement de la Technologie qu'il préside.

Pendant les deux demi-journées suivantes, les stagiaires se sont répartis en six groupes de travail mis en place, discutant, puis rapportant sur les cinq thèmes ci-après :

- révision des procédures d'orientation dans la perspective de la rénovation du système éducatif (thème traité par deux groupes parallèles),
- réflexion sur la formation des C.S.A.I.O. et des I.I.O.,
- bilan de la formation des conseillers d'orientation stagiaires,
- mise en œuvre d'un dispositif de recherche en matière d'orientation,
- la formation continue des directeurs de C.I.O. et des conseillers d'orientation.

La dernière demi-journée a été marquée par les interventions successives et complémentaires de M. LEGRAND, Professeur de sciences de l'Education à l'université de Strasbourg et de M. BEGARRA, I.G.E.N. honoraire. Ces interventions ont donné lieu à une discussion générale sur le thème : l'évaluation et l'orientation dans les collèges en rénovation. Dans le cadre du rapport national présenté par M. LEGRAND, ont été évoquées notamment :

- les expérimentations préalables des vingt dernières années, en particulier les travaux des équipes éducatives et notamment des conseillers d'orientation dans les C.E.S. expérimentaux,
- les perspectives de mise en œuvre progressive de certaines propositions du rapport dans les collèges en rénovation.

En conclusion de ces journées, M. SENECA, Chef de la Division de l'Information et de l'Orientation a exprimé sa satisfaction, tant en ce qui concerne le haut niveau de chacune des interventions que la qualité des travaux effectués par les participants et il a remercié les uns et les autres au nom de M. SPINETTA, Directeur des Collèges.

Informations communiquées par la Division
de l'Information et de l'Orientation
Ministère de l'Education Nationale

PEDAGOGIE DES ARTS PLASTIQUES



Des Journées d'études sur la pédagogie des Arts Plastiques se sont déroulées, du 16 au 21 avril 1984, au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

Comme l'année précédente, des professeurs d'Arts Plastiques, d'Esthétique, et de Pédagogie, de 16 pays différents, se rencontraient pour mettre en commun leurs réflexions sur le thème des «modèles».

Si la première année ce thème fut abordé de façon très divergente, qui surprit parfois par la multitude des aspects découverts et l'apparente complexité des axes de recherche, il fut décidé, pour cette seconde partie du travail, de privilégier une certaine convergence, afin de recentrer l'attention sur la pratique pédagogique en relation avec cette notion de «Modèles».

A la suite de l'étude précédente, les aspects psychologiques, sociologiques, culturels, esthétiques, symboliques avaient été mis à jour. Une année de réflexion permit à chacun de rassembler ce qui était éparé ; de nombreuses expériences furent tentées, la réflexion poursuivie servant de base à la dernière partie de notre étude.

Trois dominantes furent proposées :

- l'intégration des valeurs culturelles et artistiques dans la pratique pédagogique.
- l'imaginaire face au Modèle.
- les Modèles et la pédagogie.

De très nombreuses conférences et projections eurent lieu, suivies de débats très animés.

Devant la quantité et la qualité de tous les intervenants, il serait fastidieux de rapporter plus en détail ces journées. Un document sur l'ensemble des deux années consacrées aux «Modèles» sera publié très prochainement au C.I.E.P.

En conclusion, nous pourrions dire que les Journées d'Etudes sur la Pédagogie des Arts Plastiques offrirent une nouvelle fois aux participants l'occasion privilégiée de se rencontrer, d'échanger des idées sur le plan international.

Il faut également souligner l'effort fait par les professeurs d'arts plastiques français pour assister à ces Journées, tout en souhaitant que leur participation soit facilitée et par conséquent plus importante.

Nous pouvons également conclure par l'espoir de rencontrer, de plus en plus d'enseignants d'autres disciplines, afin de s'enrichir mutuellement et de découvrir les spécificités de chacun.

Marie-Françoise Chava
professeur d'Arts Plastiques au lycée de Sè

ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

★

La mutation des contextes sociaux, économiques et culturels dans lesquels la langue française est impliquée, la montée des revendications identitaires, la transformation des besoins en communication et l'évolution du statut des langues qui en découle constituent un champ de réflexion qui interpelle la communauté internationale dans ses dimensions politiques, économiques et culturelles. Les enseignants de français langue étrangère se trouvent particulièrement concernés par les rapports complexes entre langues et cultures en présence, comme en témoigne le colloque récemment tenu au C.I.E.P. sur les dimensions culturelles de l'enseignement du français et l'appel à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la civilisation française à l'étranger que nous vous présentons ci-après.

Dimensions culturelles de l'enseignement du français

Dans le cadre de la formation annuelle offerte par le B.E.L.C., le C.R.E.D.I.F. et le C.I.E.P., des stagiaires, tous enseignants de français langue seconde ou étrangère, ont organisé conjointement du 4 au 8 juin 1984, au C.I.E.P. de Sèvres, une semaine sur les DIMENSIONS CULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.

Des dimensions sont minorées dans la formation des enseignants et dans les pratiques de classe : appréhension de la différence culturelle, interaction entre langues et cultures différentes, apport méthodologique des sciences humaines. Comment exploiter les recherches menées dans ces disciplines pour le renouvellement des pratiques pédagogiques en classe de langue ?

Ce questionnement a conduit à présenter une série de recherches et d'études très diverses pour sensibiliser les enseignants aux multiples facettes de domaines dont ils ont l'expérience concrète, sans en avoir toujours la maîtrise scientifique. Cinq axes de réflexion ont orienté cette semaine de travail : plurilinguisme et pluriculturalisme ; médias et transfert de technologie ; approches d'une culture : conditions d'une observation scientifique ; perspectives pour la classe de langue : définition d'objectifs et recherche de matériaux ; la mise en image d'une société.

A travers leur démarche scientifique, les intervenants ont présenté des démarches, des outils conceptuels, des techniques permettant d'appréhender les traits pertinents d'une culture. La dimension interculturelle s'est trouvée d'emblée prise en compte par la présentation de films, de documents et de témoignages.

Les débats et échanges ont révélé la nécessité de poursuivre et d'approfondir la réflexion dans des domaines plus circonscrits et de dégager des pistes pour la production de matériel pédagogique.

La publication du compte rendu de cette rencontre dans le numéro de juin 1985 des *Amis de Sèvres* constitue une première étape de la suite donnée à ces journées.

Ginette Barbé, Guy Chevalier, Pierre Martinez (C.R.E.D.I.F.),
Mou Collet (C.I.E.P.), Chantal Paisant, Geneviève Zarate (B.E.L.C.)

Appel à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la civilisation française à l'étranger

L'enseignement de la civilisation, en français langue étrangère, est une préoccupation qui ne cesse d'être «à l'ordre du jour». A son propos, un souhait semble de plus en plus fréquemment exprimé : celui de contacts décentralisés entre tous les intéressés qui permettraient :

- de compléter l'information des uns et des autres par des moyens autres que les canaux académiques (c'est-à-dire les colloques et les publications)
- de valoriser ce qui se fait concrètement ici et là.
- de susciter de nouvelles initiatives pour faire «mieux et autrement».

C'est pourquoi un groupe libre a eu l'idée de lancer un appel pour que se constitue un tel réseau de contacts.

Vous qui lisez ces lignes, vous êtes sans doute nombreux à partager ce souhait et à croire à sa réalisation. Si vous voulez faire ce pari avec nous, répondez à cet appel et écrivez-nous pour nous exposer succinctement mais clairement :

VOS INTERROGATIONS

Les préoccupations qui inspirent vos activités dans ce domaine, les questions auxquelles vous vous trouvez confrontés, qu'elles touchent les principes, méthodologiques, pédagogiques, culturels, éthiques etc.) ou les pratiques d'enseignement / apprentissage.

VOS REPONSES A CES INTERROGATIONS

Le quoi, le comment et le pour quoi faire ; c'est-à-dire les objectifs, les contenus et les procédures ; ou en d'autres termes, ce que vous mettez concrètement sous l'étiquette civilisation dans les programmes et les pratiques : les démarches, la nature des sujets, les types d'exercices, etc...

Pour chacune de ces deux rubriques, il serait utile de préciser le contexte et les conditions dans lesquels vous travaillez : publics, niveaux d'apprentissage, cadres institutionnels, moyens...

CET APPEL N'EST PAS UNE ENQUETE. En répondant, vous participerez à la construction d'un réseau d'informations où vous serez à la fois donneurs et bénéficiaires.

L'ensemble des réponses, en effet, sera rassemblé dans le numéro 1 d'un bulletin, diffusé d'abord à tous ceux qui auront répondu. Ce bulletin (il ne s'agit pas de créer une nouvelle revue) serait ensuite pris en charge et diffusé à tour de rôle par des équipes du réseau ainsi constitué, qui souhaiteraient apporter une contribution à cette entreprise commune d'échange.

ADRESSEZ VOS REPONSES à la Rédaction de la revue qui diffuse cet appel, sans oublier d'indiquer vos « coordonnées » (nom, adresse, etc.):

Diffusez ce texte autour de vous, faites-le publier dans les revues que vous connaissez.

Cet appel est diffusé conjointement par les revues et publications suivantes :
Le français dans le monde, Reflet, Etudes de linguistique appliquée, les Amis de Sèvres, Echos (C.I.E.P.), Travaux de didactique du français, Universités.

Robert Galisson (**Etudes de Linguistique Appliquée**). Jean-Marie Gautherot (**Le français dans le monde**). Denyse de Saivre (**Recherche Pédagogie et Culture**). Gisèle Kahn (**Reflet**). Gilbert Dalgalian (Alliance française, Paris). Bernard Clergerie (AUDECAM), Jacques David, Francis Debysse, Geneviève Zarate (B.E.L.C.), Max Delhomme (CAREL, Royan). Max Dany (CAVILAM, Vichy). May Collet et Alain Kimmel (CIEP de Sèvres). Marie-Claude Mauche (CLA, Besançon). Francis Carton (CRAPEL, Nancy). Ginette Barbé, Jacques Cortès, Jeannine Courtillon, Daniel Coste, Sabine Raillard (CREDIF), Simone Eurin (CUEF, Grenoble et ANEFLE). Pierre Carbonnier (Lycée Henri Martin St Quentin). Henri Boyer (Montpellier III). Louis Porcher (Paris III). Patrick Charaudeau (Paris XIII). Milton Arruda (Sao-Paulo). Carmen Mata (Madrid). Pierre Martinéz (Pointe à Pitre, Guadeloupe). Hélégué Venehoua (Nouméa, Nelly Calédonie). David Amara (Kenema, Sierra Leone). Salvador Benadava (Venezuela). Paluku wa Thembo (Bakawu, Zaïre).

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 60 F - membres bienfaiteurs : 100 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Dectlo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUKAKIS S.A., 4 Nikia Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOSTI, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jeannine FENEUILLE, Inspecteur général - Directeur de la publication
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27*