

# EXPRESSIONS

N° 25

Juin 2005

Christine Pic-Gillard  
*L'enseignement en langue identitaire  
en Catalogne espagnole et au Paraguay*

Yvon Rolland  
*Le rôle de l'enseignant  
dans le cadre de la compréhension orale*

Guillemette de Grissac  
*Dire, lire, écrire la poésie*

Guilhem Armand  
*Idée d'une république philosophique*

Bernard Jolibert  
*Retraite*

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

# EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,  
allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex  
(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

---

<b>Responsable de la publication</b>	Philippe GUILLOT
<b>Comité éditorial</b>	Marie-Françoise BOSQUET Jean-Marie CANS Jean-Albert CHATILLON Guy CHAUCHAIX René DUBOIS Mireille HABERT Christophe MARSOLLIER Isabelle POUSSIER Jean SIMON Martine TAVAN Dominique TOURNÈS
<b>Directeur de la publication</b>	Michel POUSSE

---

Adresse électronique des membres de la rédaction :  
prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :  
<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,  
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue  
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet  
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

## SOMMAIRE

Philippe Guillot, *Éditorial*..... p. 3

### Recherches diverses

Christine PIC-GILLARD  
**L'enseignement en langue identitaire  
en Catalogne espagnole et au Paraguay**..... 7

Yvon ROLLAND  
**Le rôle de l'enseignant  
dans le cadre de la compréhension orale**.....17

Guillemette de GRISSAC  
**Dire, lire, écrire la poésie.**  
Présence de la poésie contemporaine..... 37

Guilhem ARMAND  
**Idee d'une république philosophique.**  
l'impossible utopie solaire de Cyrano.....63

Bernard JOLIBERT  
**Retraite**.....81

### Lectures

*Sociologie*, sous la direction de Gilles Ferréol.  
Compte rendu de Pascal Espérance..... 91

*De la survivance à l'effervescence*, de Greg Allain et Maurice Basque.  
Compte rendu de Gilles Ferréol..... 92

Les formateurs de l'IUFM publient.....95



## ÉDITORIAL

**L**a revue de l'IUFM de la Réunion continue son petit bonhomme de chemin sur la Toile. Le présent numéro est la deuxième livraison de cette nouvelle vie. Ce volume, sensiblement moins épais que les précédents, est composé, pour l'essentiel, de cinq articles.

Dans le premier, faisant écho, en quelque sorte, à la question de l'usage des langues régionales, donc du créole dans notre système scolaire, Christine Pic-Gillard, de l'université de la Réunion, compare la manière dont les langues vernaculaires de Catalogne et du Paraguay sont prises en compte dans l'enseignement.

Avec Yvon Rolland, nous restons dans le domaine des langues. Sans nier, bien entendu, l'importance de la transmission des savoirs et des savoir-faire inhérents à l'apprentissage de l'anglais, l'auteur plaide, dans son article, pour une meilleure prise en compte de la dimension affective de la relation maître-élève porteuse à la fois d'efficacité et d'épanouissement.

Guillemette de Grissac, elle-même auteur reconnu de poèmes (voir la rubrique « Les formateurs de l'IUFM publient »), milite pour une réhabilitation de la poésie dans notre enseignement, principalement dans le primaire et le secondaire. Partant des représentations de la poésie dont les élèves comme les enseignants sont porteurs et montrant combien sont véhiculées avant tout des visions techniques ou « ornementales » de cet art littéraire souvent considéré comme classique, sinon désuet, elle ouvre quelques pistes qui devraient permettre aux étudiants en lettres ainsi qu'à nos élèves-professeurs (et aux autres !) d'en retrouver le goût à travers les textes d'auteurs contemporains. Une « défense et illustration » de la poésie d'aujourd'hui, en quelque sorte.

Cap sur la littérature avec le travail de Guilhem Armand sur Cyrano de Bergerac, auteur actuellement au programme de l'agrégation de lettres modernes. Tout lecteur « littéraire » doit y trouver son bonheur : redéfinition de l'utopie, analyse fine des textes des romans utopiques de Cyrano, réflexion sur le langage en utopie...

Le numéro s'achève par une brève réflexion, à la tonalité nettement pessimiste, de Bernard Jolibert sur la retraite. L'auteur, qui vient de la prendre (voir le numéro 24 que nous lui consacrons presque entièrement), la voit plus, la mort dans l'âme – c'est le cas de le dire ! – comme le début de la fin que comme de très longues vacances. À méditer !

**Philippe GUILLOT**



**RECHERCHES  
DIVERSES**





# **L'ENSEIGNEMENT EN LANGUE IDENTITAIRE EN CATALOGNE ESPAGNOLE ET AU PARAGUAY**

## **Étude comparative**

**Christine PIC-GILLARD**

Université de la Réunion

Résumé. – Dans un contexte de mondialisation et de globalisation des échanges, les populations éprouvent le besoin de racines locales fortes, dont la langue est le premier support. Certains pays y répondent par la mise en place de politiques linguistiques volontaristes dont le vecteur est l'enseignement. Ces pays favorables à l'enseignement plurilingue – plus souvent bilingue – ont une situation linguistique héritée d'une histoire où la langue a joué un grand rôle. La langue est donc langue identitaire, ciment d'une nation, pour toute la communauté nationale, quelle que soit l'origine de ses habitants. La Catalogne espagnole est une nation intégrée dans l'État espagnol ; elle a construit son identité sur la catalanisation de la Catalogne dans un contexte bilingue où la langue castillane, langue de l'État, est langue seconde. Le Paraguay est un État-Nation ; sa politique éducative linguistique repose sur la construction d'une identité hispano-guaranie. Son choix est celui du bilinguisme coordonné. Ces politiques linguistiques, bien que différentes dans leurs objectifs et dans leurs stratégies, donnent des résultats positifs, tant au niveau scolaire qu'au niveau psycholinguistique et démocratique.

Mots-clefs : bilinguisme, catalan, Catalogne, enseignement, guaraní, identité, Paraguay.

*Abstract. – In a context of univertization and globalization of exchanges, peoples experience the need for strong local roots whose chief support is language. Some countries satisfy this need by implementing voluntarist language policies whose vector is teaching. Those countries that are favourable to a multilingual – most of the time bilingual – teaching have a linguistic situation inherited from a history in wich language played an important role. Therefore language provides identity and cements a nation, for all the national community, whatever the origin of its inhabitants. Spanish Catalonia is a nation that is integrated in the Sapanish state; it has built its identity on the “cataloniasation” of Catalonia in a bilingual context in which the Castilian language – the state language – is the second language. Paraguay is a state/nation; its linguistic educationnal policy is based on the building of a Hispano-Guarani identity. Its choice is that of coordinated bilingualism. Although different in their objectives and their strategies, these linguistic policies obtain positive results on the educationnal level as well on the psycholinguistic and democratic level.*

**L**e public français, éduqué à l'école républicaine unificatrice, éprouve des difficultés à imaginer que le français puisse être une langue parmi d'autres langues d'enseignement et que la France puisse être peuplée par d'autres peuples que le peuple français. Pourtant, la France est de fait un pays plurilingue et pluriculturel, par la présence de langues régionales et la présence de ressortissants étrangers, en nombre suffisamment important pour certaines communautés, comme la communauté arabe, pour que leurs langues deviennent de fait des langues nationales. Cependant, l'État français a mis un certain temps avant de signer la Charte européenne sur les langues minoritaires, que les autres États membres avaient ratifiée dès 1992. Seule une partie de la Charte a été ratifiée en 1999. Mais que l'idéologie change, c'est-à-dire que change la représentation mentale identitaire que la société a d'elle-même, et l'école, reflet de la société et lieu de transmission des valeurs, change de discours. La langue est le vecteur de l'identité culturelle ; c'est un refuge lorsque l'individu se sent menacé dans son identité, c'est aussi un moyen pour un État de créer du lien national.

Cette étude prend deux exemples d'enseignement en langue identitaire. Le premier en Europe : l'enseignement bilingue catalan/castillan en Catalogne espagnole ; le second en Amérique latine : l'enseignement bilingue espagnol/guaraní au Paraguay. L'enseignement est l'épine dorsale de la construction identitaire dans un contexte de pluriculturalité reconnue, ce qui est le cas pour chacun de nos exemples. La Catalogne espagnole est une communauté autonome de l'État espagnol avec deux langues officielles depuis 1982 : le catalan, langue de la nation catalane – la constitution de 1978 reconnaît le peuple catalan et la nation catalane – et le castillan, langue de l'État espagnol. Le Paraguay a deux langues officielles depuis 1992 : le guaraní, parlé par l'ensemble des Paraguayens, enseigné depuis 1994, et le castillan, parlé par la moitié de la population, seule langue d'enseignement jusqu'en 1994.

Ces deux exemples, si éloignés en apparence de la réalité française – en apparence seulement car le problème de l'enseignement en langue régionale et/ou nationale en France se pose, avec une acuité particulière dans les départements d'Outre Mer – permettront de réfléchir sur les choix en matière de politique éducative linguistique, ainsi que sur la philosophie, pour ne pas dire l'idéologie, qui sous-tend ces politiques.

Il convient de définir ce qu'est une langue identitaire par rapport à une langue officielle. La langue identitaire est la langue vernaculaire, celle qui sert de support à une culture propre à un individu ou à une communauté d'individus. Dans un contexte bilingue ou plurilingue, la langue identitaire se trouve souvent en situation d'être dominée par la langue de l'État, même

lorsque le nombre de locuteurs est important, voire majoritaire comme c'est le cas au Paraguay. En fait, la diglossie est le résultat d'un processus historique. En 1492, paraît le premier outil métalinguistique, la *Grammaire* de Nebrija, qui fait du castillan une langue standard s'imposant sur l'ensemble du nouvel État espagnol et, au-delà, sur les territoires américains et asiatiques (Philippines) conquis, avec plus ou moins de résistances de la part des langues qui se trouvent alors en contact avec le castillan. La langue castillane est avant tout la langue du pouvoir, de l'administration, de la loi. Elle tend vers une valeur universelle par la domination socio-économique sur les territoires conquis. Les langues autochtones sont dominées, minorées dans leur portée et avec elles, la culture qu'elles transmettent et les individus qui les parlent.

Le droit à la langue est une revendication de nature démocratique. La dictature franquiste en Espagne impose l'unicité de la langue en interdisant la pratique des langues nationales ; la dictature de Stroessner au Paraguay maintient le guaraní dans l'oralité. Ce sont les nouvelles constitutions nationales démocratiques qui définissent le nouveau statut de langues officielles pour ces langues dominées. L'enseignement public obligatoire est l'instrument du nouveau projet démocratique, tant en Catalogne qu'au Paraguay. L'enseignement est le lieu privilégié d'expérimentation d'un projet politique car les programmes sont imposés, le public est captif, les enseignants servent de leaders et de relais. C'est aussi le lieu d'éducation de toute une génération de citoyens. Enseigner une langue vernaculaire, c'est reconnaître le droit à la diversité culturelle, c'est promouvoir une identité nationale.

## **1. Construction identitaire**

### **1.1. La nation catalane**

Il convient de faire un rapide rappel historique sur la naissance de la nation catalane. La Catalogne tire son nom de l'occupation par les Wisigoths au 5<sup>ème</sup> siècle de notre ère. La région est ensuite conquise par les Arabes en 712 puis reconquise par Charlemagne à la fin du 8<sup>ème</sup> siècle. Ayant acquis le statut de comté, elle s'unit au royaume d'Aragon au 12<sup>ème</sup> siècle, mais conserve son autonomie et la langue catalane est langue officielle du Comté jusqu'en 1472. L'apogée culturelle et politique a lieu entre le 10<sup>ème</sup> et le 15<sup>ème</sup> siècle, car les Catalans se lancent alors dans une politique d'expansion en Méditerranée (conquête des îles Baléares en 1229-1230, du royaume de Valence en 1238, de la Sicile en 1282, de la Sardaigne en 1321). Cependant, en 1472, les Catalans doivent se résigner à se soumettre à la couronne de Vieille Castille. Le déclin correspond à l'unification de l'Espagne après la chute de Grenade en

1492. Au 19<sup>ème</sup> siècle, le mouvement régionaliste est important, tant au niveau de la revendication politique que de la revendication culturelle, c'est-à-dire identitaire, qui débouche politiquement sur le premier statut d'autonomie en 1932. Balayée par le franquisme, l'autonomie est de nouveau possible en 1978 : la constitution espagnole rétablit le parlement catalan : *La Generalitat*.

Construire la Catalogne aujourd'hui, c'est homogénéiser sa population par la langue, car la Catalogne est une région de forte immigration intérieure depuis son industrialisation au 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui ; la population catalane provient donc de l'ensemble du territoire, en particulier d'Andalousie. La Catalogne compte 5,9 millions d'habitants. Les locuteurs de langue maternelle catalane forment le groupe linguistique majoritaire (environ 60 %), suivi des locuteurs castillans (35 %) et des locuteurs aranais (langue du Val d'Aran : 0,1 %). Les données d'un sondage de 1998 montrent que la connaissance du catalan s'est améliorée par rapport à 1991. Le nombre de ceux qui affirment comprendre le catalan est passé de 93,76 % à 94,97 % ; ceux qui peuvent le parler, de 68,34 % à 75,30 % ; ceux qui peuvent le lire, de 67,56 % à 72,35 %, ceux qui peuvent l'écrire, de 39,94 à 45,84 %.

La Catalogne demande aux travailleurs originaires d'autres régions une collaboration active à la construction de l'identité catalane, qui passe par l'intégration de leurs descendants. C'est le sol qui donne la nationalité catalane symbolique, non pas le sang. Est catalan celui qui vit, travaille et étudie en Catalogne. L'instrument de la création de la communauté catalane est le fait culturel et linguistique. La valorisation du pays se fait par la valorisation de la langue. Il faut remarquer que, si l'identité catalane se construit contre l'identité espagnole, cependant elle ne se construit pas contre l'identité castillane.

## 1.2. le mythe du bilinguisme au Paraguay

La construction de l'identité paraguayenne, ou plutôt hispano-guaranie, résulte aussi d'un processus historique. Lorsque les Espagnols arrivent au Paraguay, la langue guaraní est en expansion. Les Espagnols, très peu nombreux, s'intègrent à la population essentiellement par le mariage, pourtant interdit par la couronne espagnole. L'intégration par l'alliance était une stratégie que pratiquaient eux-mêmes les Guaraní pour « guaraniser » les peuples qu'ils soumettaient. La langue guaraní était la langue de l'usage quotidien, l'espagnol la langue administrative. Le Paraguay échappa même à l'obligation de parler castillan. Il faut souligner le rôle déterminant des Jésuites dans la conservation de la langue et dans sa structuration aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>ème</sup> siècles. L'expulsion des Jésuites en 1768, puis l'indépendance en 1811 ont recouvert d'un grand silence le guaraní, qui redevient oral, déprécié et domi-

né. Au 20<sup>ème</sup> siècle, le guaraní devient langue d'identification nationale face aux envahisseurs lors des deux grandes guerres<sup>1</sup>. Le guaraní est utilisé pour transmettre les messages militaires, c'est la langue des chants patriotiques et la langue usuelle de l'armée qui recrute ses soldats parmi les paysans unilingues guaranophones. La dictature de Stroessner en fait un instrument populiste et démagogique tout en la maintenant dans l'oralité. En 1974, une réforme de l'enseignement tente une opération de "castillanisation", qui échoue.

En 1992, le Paraguay compte 4 millions 900 000 habitants ; le taux de guaranophones est de 87 %, d'hispanophones unilingues, 7 %, et de guaranophones unilingues, 34 %. Le Paraguay est donc alors guaranophone. La nouvelle démocratie élabore un plan d'enseignement bilingue qui se met en place deux ans plus tard (1994-2020). La volonté du nouveau pouvoir est de créer une identité hispano-guaranie par la voie du bilinguisme, en imposant l'enseignement du guaraní et du castillan à l'ensemble des enfants scolarisés, accompagné de l'apprentissage des fondamentaux dans la langue maternelle de l'apprenant (castillan ou guaraní exclusivement). L'enseignement bilingue est présenté comme un facteur de développement socio-économique, bien sûr, mais aussi comme un facteur d'interculturalité, capable d'asseoir la démocratie.

Lorsqu'une langue accède au statut de langue officielle, elle fait son entrée dans l'enseignement. Les choix de la politique linguistique à mener sont complexes, que le bilinguisme soit institutionnel ou qu'il soit un droit dont on use ou non. Trois axes doivent être pris en compte – déterminer la langue standard (normalisation) ; diffuser la langue dans tous les secteurs de la société (planification) ; enseigner la langue et dans la langue – dans un cadre juridique précis.

## **2. Situation linguistique**

### **2.1. En Catalogne**

Le cadre juridique du catalan est défini dans les documents suivants : La Constitution espagnole (1978), le Statut d'autonomie de la Catalogne (1979), la loi sur la normalisation linguistique en Catalogne (1983) et, en janvier 1998, la loi sur la politique linguistique, approuvée par un vote favorable à 80 %. Ces textes fondamentaux sont complétés par une trentaine de lois ; la

1. Guerre de la Triple Alianza, en 1868-1870 (Argentine, Brésil, Uruguay); guerre du Chaco (1932-1935) contre la Bolivie.

Catalogne s'est donc dotée d'une législation très complète. Selon l'article 3 du Statut d'autonomie de la Catalogne, « la langue particulière de la Catalogne est le catalan ». Mais le gouvernement catalan doit garantir l'usage normal et officiel des langues castillane et catalane, afin d'en assurer la connaissance.

La Catalogne a fait montre d'une forte volonté politique quant à la planification et à la normalisation linguistique du catalan qui s'explique par le fait que le catalan est langue d'écriture, langue littéraire, depuis le 13<sup>ème</sup> siècle, contrairement au guaraní au Paraguay, langue de l'oralité. Même lorsque le franquisme a rendu le catalan inaudible, la production ne s'est jamais arrêtée. Le catalan, même en situation diglossique, est resté une langue de culture et les catalanophones appartiennent socialement et économiquement aux classes dominantes.

Le gouvernement catalan n'a pas adopté la langue maternelle comme critère principal d'enseignement dans les écoles, contrairement au Paraguay. En effet, la législation interdit la séparation des élèves en écoles ou en classes distinctes. Les deux langues officielles sont obligatoires pour tout le monde, mais le castillan est langue seconde puisque l'article 20 de la loi sur la politique linguistique de 1998 dit : « Le catalan, comme langue propre de la Catalogne, est aussi celle de l'enseignement, à tous niveaux et toutes les modalités éducatives. »

Le choix de l'enseignement qui en résulte est l'école d'immersion en catalan. Tous les enfants, quelle que soit leur langue maternelle, sont enseignés en catalan, avec l'apprentissage du castillan comme langue seconde. Il n'existe que peu d'écoles en castillan, sauf dans ce qu'on peut appeler des poches castillanes. Les parents n'ont pas de véritables choix puisque l'orientation se fait en raison de la situation géographique de résidence des parents. Ainsi, en 1995-96, 74 % des enfants scolarisés de 3 à 14 ans l'étaient en catalan. Par ailleurs on constate un consensus autour de l'enseignement en situation d'immersion. Les compétences linguistiques, d'abord meilleures en catalan, s'équilibrent à la fin de la scolarité obligatoire. Pourquoi privilégier la langue catalane dans l'enseignement ? La réponse apportée par les responsables politiques est qu'il faut permettre à la langue catalane d'affronter la concurrence avec la langue castillane, langue de communication plus large, dominante en dehors de l'école. L'important est de bien apprendre le catalan à l'école puisque le castillan est accessible en dehors de l'école et en dehors de la Catalogne où il domine.

Dans la pratique, la politique de catalanisation n'a pas toujours été appliquée strictement, notamment à cause du manque d'enseignants les premières années. Mais, chaque année, le nombre d'instituteurs catalanophones a aug-

menté. Des séminaires de didactique ont été organisés. Des cours, sanctionnés par des certificats officiels, sont offerts aux adultes. La catalanisation du système éducatif n'a pas cessé de progresser et on peut estimer qu'elle est une réussite si on en croit les chiffres officiels.

## **2.2. Au Paraguay**

La langue guaraní, écrite et normalisée par les Jésuites depuis le 17<sup>ème</sup> siècle, a été maintenue dans l'oralité par les dictatures des 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles. La production littéraire est restée confinée à la compilation de mythes et légendes de tradition orale, ou à des ouvrages d'évangélisation. Dans un pays où 64 % de la population était illettrée jusque dans les années 90, la diffusion littéraire en guaraní ne pouvait qu'être confidentielle. C'est la langue du paysans illettré. Le guaraní a évolué librement, sans norme académique. Il est donc difficile de faire accepter sa normalisation, qui provoque des conflits entre adeptes du guaraní populaire et adeptes du guaraní standard. En réalité, le guaraní courant est sa forme créole, le jopara, hybride entre espagnol et guaraní. Fallait-il alors tenter d'enseigner le guaraní ?

Le guaraní a un cadre juridique. L'article 140 de la Constitution nationale de 1992 affirme que le Paraguay est un pays pluriculturel et plurilingue et que le guaraní et le castillan sont langues officielles. L'article 77 (« De l'enseignement en langue maternelle ») affirme :

« L'enseignement au début de la scolarisation se fera dans la langue officielle maternelle de l'apprenant. Il sera aussi éduqué dans la connaissance et dans l'usage des deux langues officielles de la République.

Dans le cas des minorités ethniques dont la langue maternelle n'est pas le guaraní, le choix se portera sur l'une des deux langues officielles. »

La Loi de l'Enseignement du 10 septembre 1992 stipule l'obligation de l'enseignement du guaraní et du castillan dans le cursus scolaire. Une Commission du bilinguisme est constituée avec le rôle de définir les politiques et les stratégies linguistiques dont fait partie le Plan d'enseignement bilingue.

Le Plan d'enseignement bilingue, qui se met en place en 1994 et se poursuivra jusqu'en 2020, a été défini en 1992 lors du Congrès national de l'éducation dont le thème principal était le bilinguisme, avec les objectifs suivants :

- implanter l'enseignement bilingue au niveau de l'enseignement élémentaire, avec des enseignants formés à la pédagogie que requiert l'enseignement du guaraní ;
- inclure le bilinguisme dans le programme de formation des enseignants ; avoir des inspecteurs spécialisés en enseignement bilingue;

- introduire le guaraní de manière progressive dans le système de communication des enfants hispanophones ;
- faciliter l'apprentissage de la lecto-écriture guaraní-espagnol et vice versa ;
- faciliter l'adaptation de l'alphabet guaraní à l'alphabet espagnol ;
- déterminer des programmes et des stratégies pour l'implantation de l'enseignement bilingue ;
- dynamiser les différentes formes d'expression de la culture guaraní ;
- encourager la volonté politique pour l'utilisation de la langue maternelle à partir de l'alphabétisation ;
- faire prendre conscience aux éducateurs, apprenants et parents qu'ils font partie d'une société bilingue et les motiver en ce sens ;
- faire prendre conscience aux médias de l'importance du bilinguisme ;
- prendre en compte un programme spécial pour les communautés indigènes ;
- créer un département d'enseignement bilingue pour la réussite d'un bilinguisme intégral et coordonné ;
- créer un ministère de la Culture qui centrera son attention sur la recherche, la compilation et la diffusion, par tous les moyens possibles, des différentes manifestations de la culture populaire et du folklore.

Le Plan d'enseignement bilingue prévoit l'enseignement en langue maternelle – en castillan ou en guaraní – et l'apprentissage de la deuxième langue, la langue de l'Autre, jusqu'à obtenir l'égalité des enseignements dans les deux langues. L'objectif est de faire que toute une génération soit bilingue, avec les mêmes compétences dans les deux langues en 2020. L'expérience en cours donne lieu à des évaluations sociolinguistiques dont les résultats sont publiés régulièrement par le Ministère de L'Éducation et de la Culture depuis 1998. Très rapidement, les instituteurs remarquent des changements d'attitude psycholinguistique, tant chez les hispanophones que chez les guaranophones. L'apprenant guaranophone prend plus facilement la parole en classe ; il valorise davantage sa langue et sa culture qui cessent d'être la langue et la culture de paysans illettrés. L'apprenant hispanophone découvre que le guaraní est une langue, avec sa complexité grammaticale, capable de rendre compte d'une tradition mais aussi d'exprimer le monde actuel. Les enquêtes que nous avons menées en 1999 dans les écoles guaranophones et hispanophones confirment ces premiers résultats. Une enquête récente menée dans la capitale auprès de jeunes hispanophones des classes sociales privilégiées par Carola Gonzales Alsina, chercheur à l'Université d'Asunción, montre une très forte adhésion à la langue guaraní comme langue identitaire, comme étant celle qui permet de distinguer un paraguayen d'un non paraguayen.



## **Conclusions**

En Catalogne, la catalanisation permet d'intégrer à long terme la population issue de l'immigration intérieure et extérieure, en utilisant la scolarisation obligatoire des enfants. Elle accompagne le mouvement autonomiste, dans un consensus qui ne génère pas aujourd'hui de tensions. L'enseignement en catalan participe de la construction d'une identité régionale autonome ; le catalan est la langue de la Catalogne.

Au Paraguay, la planification linguistique rencontre des difficultés, dues en partie à ses coûts, cependant on remarque un changement dans les attitudes linguistiques par une forte valorisation du guaraní et un moindre mépris pour ses locuteurs. On remarque aussi une meilleure scolarisation, avec un moindre taux de redoublement. Enfin, le guaraní affirme son particularisme culturel face à ses partenaires du Mercosur<sup>2</sup>. Le guaraní est le ciment de la nation paraguayenne, dans une volonté de syncrétisme hispano-guaraní, hors de toute revendication ethnique séparatiste. L'enseignement bilingue pour tous procède de la construction d'une identité nationale unificatrice mais avec une volonté d'interculturalité. Le Paraguay s'affirme bilingue et biculturel ; il revendique sa double appartenance, à l'universalité par la langue espagnole et au particularisme identitaire par la langue guaraní.

L'enseignement des langues est bien l'épine dorsale de la construction identitaire, s'inscrivant dans un projet politique. L'enseignement en langue identitaire contribue à la construction démocratique. Il faut l'aborder sans crainte d'un nationalisme exacerbé, mais en se posant certaines questions : qu'enseigne l'école avec la langue ? L'école, en enseignant les langues vernaculaires, ne les vide-t-elle pas de leur contenu ? Que deviennent ces langues sur le marché linguistique ? Peut-on écrire une langue orale sans la dénaturer ?

## **Bibliographie**

- DOMINGUEZ Ramiro (1997), "Bilingüismo y cultura". *Paraguay Bilingüe. Políticas lingüísticas y educación bilingüe*, Asunción, MEC.
- FREGOSI Renée (1997), *Le Paraguay au XX<sup>e</sup> siècle. Naissance d'une démocratie*, Paris, L'Harmattan.

2. Mercosur : Marché commun sud-américain, entré en vigueur en 1995 pour promouvoir les échanges commerciaux et culturels entre l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay, avec, comme membres associés, la Bolivie et le Venezuela.

- GARCIA Marie Carmen (1998), *L'Identité catalane. Analyse de processus de production de l'identité nationale en Catalogne*, Paris, L'Harmattan, collection « Recherche et documents ».
- GILLARD Christine (2002), *Le Plan d'éducation bilingue au Paraguay. Incidences sociolinguistiques*, Lille, ANRT.
- HAGÈGE Claude (1985), *L'Homme de paroles*, Paris, Fayard.
- HAGÈGE Claude (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.
- TOURAINÉ Alain (1998), « Égaux et différents ». *Rapport mondial sur la culture*, Paris, UNESCO.
- Université Laval, Québec : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl.htm>.

# LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LE CADRE DE LA COMPRÉHENSION ORALE

**Yvon ROLLAND**

IUFM et Université de la Réunion

Résumé. – La compréhension orale est privilégiée dans l'apprentissage de l'anglais. Le rôle de l'enseignant est capital : il va pouvoir transmettre son savoir théorique acquis lors de sa formation. Les orientations institutionnelles révèlent des fondements théoriques contradictoires. Des savoir-faire complexes vont engendrer des difficultés prévisibles auprès des enseignants. Quelques tentatives de remédiation sont analysées. Savoirs et savoir-faire privilégiés dans l'approche cognitiviste ne doivent pas occulter le savoir-être et un apprentissage davantage orienté sur la dimension humaine. La forte dimension cognitiviste ne doit pas nous faire oublier la dimension affective d'un apprentissage basé sur une relation humaine.

Mots clés : compréhension orale, enseignant, savoir, savoir-faire, savoir-être, cognitif, affectivité, institution, objectifs, compétences, stratégies, empathie.

*Abstract. – Listening is important in the learning of English. So is the teacher's role: he's going to transmit his theoretical knowledge he's acquired during his training. Institutional recommendations are pregnant with contradictory theoretical concepts. Complex skills will create predictable obstacles. A few answers are being analysed. If knowledge and skills are the main tools offered by cognitivism, attitude and learning on a more human basis should not be neglected. The strong cognitivist dimension should not let us forget the emotional side of learning based on a human relationship. Key words : listening, teacher, knowledge, skills, attitude, cognitive, affectivity, institution, goals, competences, strategies, empathy.*

**L**a compréhension orale, *input*, est une des quatre composantes de la capacité de communication développée tout au long de l'apprentissage de l'anglais de l'école à l'université. Pour H.G. Widdowson (1979, p. 53), l'un des premiers théoriciens linguistes de l'approche communicative, il est important d'utiliser des énoncés dans des « actes de communication ». Selon D. Bailly (1998, p. 47), la compréhension orale relève d'une « mise en œuvre de la capacité à segmenter un flux sonore continu en y identifiant des ensembles phonétiques/phonologiques correspondant à des unités distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical ». Le rôle de

l'enseignant, selon M. Quivy et C. Tardieu (1997), s'organise autour de la nécessaire maîtrise de compétences disciplinaires (incluant linguistique, culture et didactique), relationnelles et institutionnelles. J.-P. Narcy (1990) ajoute trois fonctions distinctes : « organisateur et gestionnaire de la formation, conseiller des apprenants et interlocuteur de ces derniers » (Ginet, 1997, p. 89).

Ces définitions sont intéressantes car, si elles mettent en avant l'importance de compétences scientifiques précises, elles englobent la partie organisationnelle et ne négligent pas, non plus, la dimension humaine. Pourtant, dans la vague éducative cognitiviste actuelle basée sur la connaissance, « la relation élève-savoir est valorisée par rapport à celles entre enseignant et élève ou enseignant et savoir » (Houssaye, 1992).

Ce constat nous confirme l'importance des savoirs dans les activités proposées aux élèves ; nous y ajouterons les nombreuses compétences qu'ils doivent développer et maîtriser grâce à l'aide de leur professeur. Le rôle de celui-ci est souvent considéré, par la didactique institutionnelle, comme primordial dans la transmission de savoirs et savoir-faire, ce qui nous amène à poser le problème des nombreuses compétences théoriques, pratiques, mais aussi comportementales que celui-ci doit maîtriser. La gestion de domaines scientifiques complexes peut déboucher sur des contradictions. La pratique professionnelle adaptée ne s'acquiert qu'avec le temps et la dimension humaine, pour ne pas dire psychologique et affective de cette relation enseignant-élèves. Cette dernière est souvent négligée par la didactique scientifique, voire institutionnelle, qui prend ses sources dans la psychologie cognitive. L'effet enseignant implique sa personnalité, qui va jouer un rôle moteur capital dans sa relation avec l'apprenant.

Nous analyserons le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale en nous penchant, dans un premier temps, sur la maîtrise des savoirs théoriques scientifiques de celui-ci, compétences linguistiques, culturelles et didactiques incluses, puis, dans un deuxième temps, sur la maîtrise des savoir-faire pratiques intégrant le domaine professionnel et pédagogique du professeur.

Ces deux premiers points nous conduiront à la maîtrise du savoir-être de l'enseignant, largement négligé actuellement.

## **1. La maîtrise des savoirs théoriques**

L'élève se construit grâce à l'enseignant qui maîtrise un certain nombre de savoirs théoriques. La formation initiale de ce dernier est déterminante,

comme le sont les orientations préconisées par le Ministère. Mais cette construction ne subit-elle pas aussi l'illogisme de certains fondements théoriques contradictoires incontournables ?

### **1.1. La formation initiale**

La formation initiale du jeune professeur prend appui sur un cursus universitaire faisant suite à un vécu scolaire. Les élèves maîtrisent d'autant mieux la compréhension orale que leurs enseignants la privilégient, qu'ils l'intègrent bien dans leur progression et qu'ils prévoient la mise en place régulière de stratégies d'écoute formatrices. La compréhension orale relève d'un savoir-faire fondamental et prend appui sur des savoirs linguistiques, culturels et méthodologiques.

#### **1.1.1. Les savoirs linguistiques**

Le lexique est inféré à partir d'une contextualisation donnée par l'enregistrement. Les champs lexicaux sont exploités en fonction de la thématique fédératrice du projet pédagogique de l'enseignant (notamment en lycée et à l'université).

La morphosyntaxe est exploitée selon les données notionnelles-fonctionnelles de communication privilégiées par l'enseignant, selon des besoins répertoriés chemin faisant. L'élève prend appui sur ce qu'il sait déjà pour appréhender, avec l'aide de son professeur, ce qui est nouveau pour lui. À l'université, la morphosyntaxe fait l'objet d'une étude systématique et plus aboutie.

La dimension phonétique est capitale, car elle permet de faciliter l'accès au sens des documents écoutés ; une bonne connaissance des phonèmes de l'anglais britannique (« *Received Pronunciation* ») et américain (« *General American* ») est primordiale. Ceci implique une maîtrise articulatoire satisfaisante des voyelles, diphtongues et triphthongues, mais aussi des consonnes. Il est impératif d'articuler chaque phonème vocalique en fonction de la position, avancée ou rétractée du dos de la langue (voyelle antérieure / i: /, centrale / ə / ou postérieure / u: / sur une ligne horizontale du trapèze de D. Jones représentant les organes vocaux que sont le palais dur et le voile du palais), plus ou moins haute ou basse de ce même dos (voyelle fermée / i: /, mi-fermée / ɪ /, mi-ouverte / e /, ouverte / æ / sur une ligne verticale allant du voile du palais au pharynx). Le rôle des lèvres, étirées pour / i: /, arrondies pour les voyelles labialisées / u /, / ɔ: /, / u: / est également important. Le futur enseignant doit pouvoir discriminer facilement / i: / voyelle au caractère plus fermé et plus antérieur que / I /, voyelle plus ouverte et centralisée. La parti-

cularité des diphtongues et triphthongues est aussi abordée. Les consonnes sont répertoriées selon leur voisement (consonnes voisées /p/t/k/f/t/s/l/tʃ/, non voisées /b/d/g/θ/z/ʒ/ɖʒ/), leur mode d'articulation (plosives /p/b/t/d/k/g/, affriquées /tʃ/dʒ/, fricatives sibilantes /s/z/ʃ/ʒ/, non sibilantes /f/v/θ/h/, nasales /m/n/ŋ/, approximantes /r/j/w/. Les consonnes sont aussi classées selon leurs points d'articulation (bilabiales /p/b/m/, labio-dentales /f/v/, dentales /θ/h/, alvéolaires /t/d/s/z/n/l/, post-alvéolaires /r/, palato-alvéolaires /tʃ/dʒ/ʃ/ʒ/, palatales /j/, vélaires /k/g/ŋ/w/, glottale /h/).

La dimension phonologique se construit parallèlement avec la maîtrise du rythme. Le futur enseignant doit en maîtriser les règles générales. La notion de pied comme unité rythmique comportant plusieurs syllabes, l'une forte et les autres faibles, est capitale. Tout monosyllabe est accentué s'il est porteur de sens. Les polysyllabes comportent un accent majeur, celui étant placé sur l'une des deux premières syllabes, et on ne juxtapose pas deux accents majeurs dans un mot simple. Dans les mots de plus de deux syllabes, on peut avoir un ou plusieurs accents mineurs. Les suffixes influent sur l'accent de mot. Ceux qui sont neutres (exemple *...ly*) sont sans effet, ceux non neutres (exemple *...ive*) provoquent éventuellement un déplacement d'accent par rapport à la base. Certains suffixes auto-accentués (comme *...ese*) attirent l'accent sur eux-mêmes (exemple *Japan 01, Japanese 201*). L'accentuation des mots composés est délicate, et relative au sémantisme de chaque constituant.

À l'accent de mot s'ajoute l'accent de phrase. Le discours suivi amène de nouveaux groupes rythmiques qui évitent la juxtaposition de deux accents majeurs qui se suivent directement. Ces mots accentués dans un énoncé sont importants car ils apportent l'essentiel de l'information : on les appelle « mots porteurs de sens » et ils doivent être repérés en priorité lors de l'écoute d'un enregistrement, car ils donnent la trame du document sonore.

L'intonation est, elle aussi, un vecteur de sens. La syllabe la plus accentuée du groupe intonational est une syllabe tonique qui porte l'accent tonique. Les mouvements mélodiques de la voix (les tons) sont souvent significatifs : un ton descendant sera utilisé dans les assertions, l'impératif, les questions avec terme interrogatif en « *wh...* » ou « *how* », les exclamations et les « *question tags* » qui ne sont pas de vraies questions ; un ton montant est attendu dans les questions fermées (« *yes/no questions* »). Enfin, un ton descendant-montant sera révélateur d'une certaine réserve, et celui montant-descendant le sera pour l'insistance. Une bonne connaissance et une pratique maîtrisée de tous ces concepts est nécessaire, car elle devra faire l'objet d'une transmission de savoirs.

### **1.1.2. Les savoirs culturels et didactiques**

Le cursus universitaire est aussi l'occasion d'aborder, par la littérature et la civilisation, la dimension culturelle propre à tout apprentissage d'une langue étrangère. Le futur enseignant doit pouvoir analyser l'explicite et l'implicite d'un document authentique et le placer dans un réseau de repères culturels coordonnés.

La dimension didactique est abordée par le biais de modules de préprofessionnalisation annonçant la partie didactique des concours de recrutement. Le futur professeur apprend alors à analyser de façon critique des documents pouvant avoir une orientation didactique. L'approche communicative à visée cognitive va servir de référence, nous allons le voir dans ce que préconisent les directives institutionnelles. Ceci implique que le futur enseignant intègre, dans ses savoirs didactiques, la dimension méthodologique d'obédience cognitiviste, comme la gestion de stratégies d'apprentissage linguistique visant à améliorer la connaissance et la compréhension de la langue-cible, mais aussi des stratégies d'utilisation linguistique afin de pouvoir transférer ses acquis en phase de communication (Cohen, 2003, p. 68). L'apprentissage inclut des stratégies de compréhension et d'expression, de guidage et de début d'autonomie. Le professeur doit amener les apprenants à percevoir les stratégies mises en place pour les amener à en mesurer l'efficacité. Le principe de base est la résolution d'une ou de plusieurs situations-problèmes.

La formation initiale débouche sur des modalités de concours qui, toutes, englobent plus ou moins une épreuve de compréhension orale. Le professeur d'école, le professeur de collège et de lycée subissent l'épreuve de compréhension-restitution qui consiste en une double audition d'un enregistrement radiophonique anglophone, avec prise de notes et restitution incluant, si possible, précision et exhaustivité. La partie préprofessionnelle didactique intègre aussi la compréhension orale au travers de documents utilisables dans le cursus scolaire. Les dossiers proposés aux candidats présentent une problématique souvent liée à la dimension diachronique des documents présentés (problématique qui les amène déjà à prévoir les situations-problèmes qu'ils devront prévoir plus tard face aux élèves).

L'importance donnée à cette capacité dans les maquettes de concours de recrutement témoigne du souci de l'institution de valoriser la compréhension de documents authentiques.

Ceci se retrouve dans les orientations ministérielles récentes.

## 1.2. Le communicatif de deuxième génération

Dès l'école élémentaire, l'institution insiste sur la priorité à accorder à l'écoute de documents sonores.

« Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires et s'exercent sans bloquer la volonté et le plaisir de comprendre et de s'exprimer [...]. Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions de compétences auditives et de la construction du sens de ce que l'on entend » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 4 du 29 août 2002).

En classe de sixième, le professeur veillera à :

- « - entraîner l'élève à concentrer son attention exclusivement sur le message oral, sur le son, grâce à une mise en condition, une attente ;
- guider celui-ci en définissant avant audition, une série de tâches à effectuer pendant l'écoute (chaque tâche doit être brève et cerner des données immédiatement perceptibles : faits essentiels, ton ou atmosphère) ;
- entraîner celui-ci à repérer les mots accentués afin de rendre compte de ce qui a été compris ;
- amener enfin ce dernier à une compréhension affinée visant à faire reconstruire les énoncés, par la segmentation de la chaîne parlée, le repérage de phénomènes d'élosion, de liaison, d'accentuation, de neutralisation, d'intonation ».

Parallèlement, pour la liaison CM2/sixième, seront prévus

« un échange de documents-élève (enregistrements audio ou vidéo) [...] un dossier de l'enseignant de CM2 avec les capacités et compétences ayant fait l'objet d'un entraînement [...] et, en sixième, une continuité dans les formes de travail (gestuelle, mimiques, chants et comptines) » (*Accompagnement du programme de sixième*, 1996, pp. 55, 56 et 58).

En classe de seconde,

« les activités pédagogiques sont organisées de manière à renforcer les capacités d'écoute, de discrimination auditive et de mémorisation [...]. Il conviendra de mettre en place des stratégies d'écoute active. Pour segmenter le flot sonore continu en identifiant des groupes de sens et construire le sens du message, l'élève est amené à faire appel à certaines capacités cognitives qui concourent à faire émerger des sens » (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°7 du 7 octobre 2002).

Ces orientations ministérielles sont le fruit de l'apparition, dans les années 90, d'un courant communicatif de deuxième génération. Une dimension méthodologique d'obédience cognitiviste dans la gestion mentale des activités



de l'élève, incluant gradualité, accompagnement et aides multiples, est introduite. Parallèlement, la dimension linguistique revient en force avec la grammaire et la phonologie. La communication, certes difficile en classe de langue, ne peut exister sans apport linguistique; et inversement, un apport linguistique ne peut se faire sans tenir compte de la dimension de communication. L'apport linguistique prend appui sur l'approche énonciative qui vient à la rescousse d'une approche communicative dénuée de métalinguistique. L'élève est amené à suivre un processus déductif et/ou inductif de découverte progressive et parfois intuitive du fonctionnement de la langue. Ces fondements linguistiques prennent appui sur des théories d'apprentissage relevant d'approches interactionnistes et constructivistes propres à la psychologie cognitive.

### **1.3 Des fondements contradictoires**

Les directives ministérielles ont évolué en s'attachant à ne pas privilégier une école de pensée unique. Mais elles sont le fruit d'une juxtaposition d'approches qui se sont succédées dans l'histoire de la didactique de l'anglais en France, approches structurales, communicatives, énonciatives. Le structuralisme et l'approche communicative, et leurs concepts antinomiques ont marqué des générations d'apprenants. Les recommandations institutionnelles ont été marquées par la linguistique structurale pendant des années; certes, l'âge d'or des approches audiovisuelles structurales est révolu, mais, depuis quelques années, la phonétique est réapparue en force avec son lot d'activités de discrimination phonétique (les paires minimales, par exemple) ressemblant aux exercices structuraux d'antan. L'expression « structures grammaticales » apparaît toujours dans des glossaires à l'habillage fonctionnel et communicatif. L'approche communicative, dite de première génération (D. Bailly, 1998, p. 40), mettant en avant les fonctions langagières à privilégier eu égard aux besoins des apprenants, est, elle aussi, un peu revue : la progression des difficultés grammaticales difficilement programmable, la dimension phonologique négligée, les besoins langagiers du public mal identifiés, l'absence de dimension cognitive en sont les raisons principales. D'où l'émergence d'un courant communicatif de deuxième génération d'obédience cognitiviste, comme nous l'avons souligné, qui intègre une dimension linguistique renforcée, une approche méthodologique élaborée à partir de stratégies identifiées et les concepts de l'approche énonciative. Au niveau même de la compréhension orale, une contradiction demeure, la compréhension orale relève de deux concepts antinomiques : l'écoute pour la compréhension ou l'écoute pour l'apprentissage (Ellis, 2003, pp. 38-49) ? La maîtrise de stratégies est-elle facilement transmise aux apprenants ? À cela s'ajoute, pour

le primaire et la sixième, la multisensorialité prenant appui sur les neurosciences. Nous mesurons les contradictions sous-jacentes de concepts antinomiques : structuration, communication ou conceptualisation, travail sur la forme, le sens ou le concept. En d'autres termes, que doit-on retenir ou écarter de la linguistique structurale pour les savoirs formels, de l'approche communicative cognitiviste pour les savoir-faire linguistiques et méthodologiques, de la linguistique de l'énonciation pour la conceptualisation ? Ce constat nous amène à la difficile maîtrise des savoir-faire.

## **2. La maîtrise des savoir-faire pratiques**

### **2.1. La liaison théorie-pratique**

L'identité professionnelle du professeur se construit progressivement à partir de ses savoirs scientifiques et, par la suite, de ses savoir-faire professionnels. La compréhension est une opération mentale complexe qui vise à analyser la forme pour arriver au sens. Il faut donner du sens à ce que l'on entend à partir de données formelles. Le processus revient à émettre des hypothèses à partir d'indices plus ou moins nombreux. L'opération consiste à réduire les hypothèses pour n'en retenir qu'une seule. Sont privilégiés le cheminement et l'investigation de l'élève qui devient un véritable enquêteur. Le professeur va aider l'apprenant à se poser des questions : c'est une situation-problème qui est posée et nous sommes au cœur de la notion d'apprentissage et de l'approche communicative de deuxième génération dont nous avons parlé. Deux phases sont à prévoir : le recueil d'indices et leur traitement. Les chaînes de sons sont mises en relation pour donner du sens : c'est par la maîtrise phonologique que l'apprenant va comprendre l'énoncé sonore. L'activité de compréhension consiste à faire émerger du sens. L'élève doit percevoir des indices, les décoder, les mémoriser, et constamment émettre, puis vérifier des hypothèses. D. Bailly (1998, p. 47) parle du « travail sur la discrimination auditive et l'organisation de la chaîne sonore ». Les sons doivent être discriminés, la chaîne sonore est segmentée pour repérer les groupes de souffle et de sens, les mots accentués sont identifiés en fonction du type de question, du mot porteur de sens, des règles d'accentuation des mots composés. L'élève est aussi entraîné à chercher les indices audibles offrant une piste sémantique. J. Hamonet-Babonneau (1993, p. 10) privilégie les savoirs que sont la maîtrise des notions et catégories grammaticales, mais aussi celle de la dimension lexicale, phonétique et phonologique, sans oublier la dimension culturelle qui se construisent toutes progressivement en même temps que les savoir-faire. Car il ne suffit pas d'avoir des connaissances, il faut aussi savoir

s'en servir. Les élèves ne butent pas tant sur le manque de connaissances que sur une mauvaise maîtrise des savoir-faire. Ceux-ci relèvent de l'anticipation, du repérage et du classement. L'anticipation (à partir d'une illustration, d'un titre, du début du dialogue, d'éléments extra-linguistiques) mène à l'émission d'hypothèses. Elle est primordiale, car elle permet de partir de l'expérience du public concerné et elle détermine l'investissement de l'apprenant acteur dans ses tâches. Le repérage des éléments d'information, des éléments lexicaux connus, des mots porteurs de sens, des formes non accentuées, des unités de sens, des schémas intonatifs, des *gap fillers*, des mots de liaison permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ, et va donner du sens. Les différentes écoutes vont être de plus en plus orientées vers le détail. Parallèlement, le classement des éléments d'information à partir de la prise de notes est capital avant de procéder à une synthèse de l'écoute qui clôturera ce processus didactique. Une progression est indispensable dans l'apprentissage méthodologique, le choix de stratégies parfois contradictoires et le rôle de l'enseignant est important pour le choix des documents sonores qui seront privilégiés selon une graduation tenant compte des difficultés prévisibles. Il faut aussi souligner l'importance de l'expression orale qui se développe en osmose avec la compréhension orale. L'enseignant doit maîtriser cette liaison théorie-pratique.

## **2.2 Les aléas prévisibles**

### **2.2.1. Le manque de cohérence**

Les dernières orientations institutionnelles ont le souci de clarifier certains principes-clés relevant de l'approche cognitive, comme la mise en attente de tâches précises guidées primordiales, le passage de la forme au sens, l'importance des concepts phonologiques pour construire du sens.

La difficulté sera, pour le nouvel enseignant comme pour le praticien expérimenté, de déchiffrer la documentation qui lui est proposée et de pouvoir la remanier pour la présenter de manière cohérente ; en d'autres termes, des fondements théoriques contradictoires se sont succédés dans les recommandations officielles, ont toutes laissé des traces, et, de ce fait, rendent la tâche délicate pour le professeur. Selon l'âge et l'expérience, disons la maturité didactique de chacun, des souvenirs plus ou moins diffus vont donner des représentations sur la compréhension orale en anglais qui seront une sorte de prisme déformant par rapport aux exigences de l'institution ; et, pour aggraver la situation, les habitudes prises qui perdurent et qui ont été encouragées à un certain moment par l'institution elle-même seront d'autant plus difficiles à remettre en cause que certaines méthodes n'ont pas suivi l'évolution préconi-

sée : tel manuel ne prévoira aucune anticipation, proposera directement des grilles, des phrases lacunaires, des questions à choix multiples, des énoncés vrais ou faux à compléter ou cocher, de sorte que le travail d'émission d'hypothèses, de mise en attente, de repérages d'indices phonologiques formels est occulté, voire empêché.

### **2.2.2. L'approche communicative de première génération**

Avec l'approche communicative de première génération, on privilégiait les notions-fonctions, l'entraînement aux quatre capacités fondamentales (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) et pour la compréhension orale, l'important était de repérer les faits essentiels, puis significatifs à partir de grilles d'écoute dans lesquelles la copie d'un seul mot suffisait comme tâche d'écoute : l'apprenant n'avait, en fait, aucune perception complète et aboutie d'un document sonore, puisque le simple fait d'avoir trouvé le mot-clé (ou de l'avoir recopié après un coup d'œil sur la fiche de son voisin) lui permettait de « comprendre le document ». Cette compréhension partielle du document ne donnait évidemment aucune aide à l'apprenant pour lui permettre de transférer ultérieurement une technique appropriée. Avec l'approche communicative cognitiviste de deuxième génération, des stratégies méthodologiques peuvent être transférées par l'élève utilement, lui permettant de se construire ; mais ceci requiert de l'enseignant une parfaite maîtrise des différentes stratégies possibles, des choix didactiques privilégiés ou écartés, afin que documents sonores et compétences méthodologiques soient très judicieusement et progressivement programmés. Il faut enfin que l'apprenant ait conscience de ce qu'il apprend, certes, mais aussi de la manière dont il le fait, ce qui suppose du temps imparti à la méthodologie à proprement parler : que reste-t-il alors de la véritable approche communicative axée sur les besoins langagiers spontanément exploités ?

### **2.2.3. Les nouvelles orientations**

Un problème soulevé par les nouvelles orientations est la nécessaire utilisation de documents authentiques tout au long du cursus scolaire pour éviter de proposer des corpus artificiels sur le plan linguistique et dénués de toute dimension culturelle. L'authenticité est certes intéressante, mais ne provoque-t-elle pas de nouveaux obstacles dans la programmation de l'enseignant ?

Un autre souci occasionné par ces directives est le travail à effectuer sur les formes phonologiques indispensables pour la construction du sens en compréhension orale. Le référentiel de troisième (1998) annonce une orientation fonctionnelle incluant les structures et expressions figées, la grammaire, une étude simultanée des régularités de l'anglais oral (mise en place de sono-

rités, de réalisations phoniques, de rapports graphies-phonies) : comment concilier communication et structuration dans l'apprentissage ? La maîtrise des formes phonologiques passe par un apprentissage structuré qui implique une pratique et une conceptualisation nécessaires à l'apprentissage et à la mémorisation. Or toute manipulation fragilise la communication. Élaborer des activités de discrimination auditive basées sur le repérage de paires minimales, par exemple, nous ramène au temps des exercices structuraux ou « drills »... Peut-on faire l'impasse sur ces pratiques si l'on veut des résultats ? Comment intégrer les concepts formels liés à la phonologie et à la morpho-syntaxe dans une approche notionnelle-fonctionnelle et communicative, comment intégrer l'écoute pour la compréhension et l'écoute pour l'apprentissage ?

Quel équilibre trouver entre la forme à maîtriser, les concepts à dominer, le sens à communiquer et des stratégies à développer, sans tomber dans les dérives de l'approche structurale et de ses exercices trop axés sur les automatismes formels d'antan, de l'approche énonciative et de sa réflexion conceptualisante sur la langue, de l'approche communicative et de ses échanges spontanés, de l'approche cognitiviste et de ses stratégies méthodologiques formatrices ?

Ces questions ne trouvent pas toujours de réponses satisfaisantes chez les chercheurs, les formateurs et les enseignants.

### **2.3. Tentatives de remédiation**

#### **2.3.1. Être sensibilisé**

Bien sûr, une sensibilisation est prévue en amont par les épreuves des concours (CAPE, CAPES externe et interne, CAPLP, agrégation interne) et ceci fait l'objet d'une formation plus aboutie en deuxième année d'IUFM. Des stages de formation continue vont aussi aider les enseignants du terrain à surmonter ces obstacles. Une bonne maîtrise des différentes approches impliquées dans le processus d'apprentissage aidera les enseignants à mieux équilibrer leurs prestations. La tâche sera d'autant plus ardue que le professeur pratique depuis longtemps : il est plus aisé de démarrer sur des pratiques équilibrées au vu d'une bonne connaissance des concepts théoriques sous-jacents que de remédier à des habitudes anciennes non reliées à la moindre prise de conscience théorique. S'imprégner des orientations officielles récentes est tout d'abord la première étape. En comprendre les enjeux et ce sur quoi ces recommandations prennent appui est aussi capital, ce qui suppose des lectures scientifiques enrichissantes. Comprendre le pourquoi de telles

démarches, et ce que chaque activité implique en termes d'approches théoriques semble le minimum. S'imprégner d'approches pédagogiques prenant appui sur une évaluation diagnostique de début d'année est utile. Les fascicules publiés par le Ministère dans les années 90 pour l'évaluation nationale de seconde en sont un exemple. Le choix de stratégies proposées va enrichir la réflexion didactique du praticien.

### **2.3.2. Programmer la méthodologie**

Une programmation des stratégies et des compétences méthodologiques devrait se faire au vu des résultats de l'évaluation initiale. Une prise de conscience par les apprenants de l'utilité de maîtriser certaines stratégies transférables sera précieuse. Réévaluer plus tard de façon formative ces mêmes stratégies permettra de faire mesurer les progrès accomplis sur le plan méthodologique. Un tri des documents sonores selon leur thème et leur degré de difficulté se fera en parallèle. Un travail de progression (linguistique et culturelle pour l'école et le collège, culturelle et linguistique en lycée) sera effectué en corrélation avec les référentiels officiels. L'évaluation formative et sommative se fera en intégrant bien la compréhension orale selon la logique méthodologique, linguistique et culturelle de ce qui a été proposé en cours. Tenir compte de l'âge, de l'intérêt de son public pour tel ou tel thème est primordial.

L'authenticité des documents doit être préservée quand c'est possible ; bien sûr, des aides en tous genres visant à didactiser les supports seront élaborées (travail anticipatoire plus fourni, recherche en amont, lecture annexe, notes explicatives, suppressions de passages complexes, etc.).

L'enseignant doit être conscient du fait que comprendre et apprendre doivent être gérés par étapes. Comprendre supposerait de prendre appui sur ce que la psychologie cognitive appelle « structures mentales » élaborées à partir de la connaissance du contexte qu'a l'apprenant, c'est-à-dire sur le sens, apprendre relèverait davantage d'un recours à l'inférence et à la conceptualisation, c'est-à-dire à la forme (Ellis, 2003, p. 49). L'accès au sens se fait par la maîtrise de la forme, mais le travail sur la forme doit aussi avoir du sens... Le travail sur les formes phonologiques sera orchestré de façon ludique et contextualisée dès les classes primaires (comptines, virelangues, « chants ») puis consolidé au collège et au lycée. Des moments d'activités de pseudo-communication seront consacrés à la discrimination, la pause structurante et la réflexion afin de consolider les concepts formels incontournables pour des activités de communication plus effective. Bien sûr, une contextualisation, un guidage et un minimum de communication seront judicieusement intégrés dans des activités subtilement conçues pour mener à un début d'autonomie à

l'écoute. Celle-ci devra intégrer aussi souvent que possible la communication par des tâches d'interactivités (prévoir à l'écoute des tâches de repérages différents pour les binômes d'élèves afin de faciliter une mise en commun interactive ultérieure propre à la communication). Éduquer l'oreille progressivement, tenir compte des acquis par des tests diagnostiques de début d'année, définir une progression pour certains critères que sont la longueur des documents, la rapidité du flot sonore, la variété des accents, la richesse linguistique, le contenu culturel, les tâches à accomplir et les compétences associées, établir un niveau-seuil pour toute une classe pour l'authenticité, la difficulté, la contextualisation, l'implicite semblent importants. Alternier l'écoute pour la compréhension (les éléments du document sont connus ou compréhensibles par inférence simple) et l'écoute pour l'apprentissage (les éléments sont inconnus et doivent être inférés avec l'aide de l'enseignant) sera programmé selon l'âge des apprenants (un enfant du CE2 n'est pas un élève de première), la classe, le moment de l'année, la difficulté de l'enregistrement et les objectifs méthodologiques du professeur. Le rôle de l'enseignant est de « guider l'élève dans sa découverte du sens, le tenir informé de l'objectif de chaque activité, faire appel à sa réflexion, lui transmettre des connaissances, une méthodologie stratégique, l'aider à organiser son travail et le conseiller dans une phase d'appropriation de savoir faire ; dans la phase de contrôle, il consistera à donner à l'élève un moyen d'appréciation personnelle sur ses performances, gérer le *feedback* obtenu en termes de remédiation ou de complexifications de tâches » ( Bailly, 1998, p. 84).

Il ressort de cette réflexion qu'il est nécessaire d'organiser des liaisons plus efficaces entre les professeurs du primaire et de sixième, de troisième et de seconde pour une harmonisation plus efficace des exigences de chacun dans une perspective globale. Cette réflexion ne s'est penchée jusqu'à présent que sur les savoirs et les savoir-faire. Elle limite le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale à des fondements certes faciles à mesurer, mais vite insuffisants. Ces domaines sont vite marginalisés sans l'intégration du savoir-être de l'enseignant et de son public. Les fondements scientifiques relatifs à l'approche structurale propre aux schémas phonologiques formels, l'approche communicative de deuxième génération à visée cognitive, l'approche énonciative ne suffisent pas sans la prise en compte de la dimension psychologique et humaine, comportementale et sensorielle.

### **3. La maîtrise du savoir-être**

Selon J. Hamonet-Barbonneau (1993, p. 10), le savoir-être relève, pour l'élève, de la dimension psychologique et affective. Sur le plan psychologique et comportemental, la concentration, la persévérance, le respect des consignes et du degré d'activité mises dans la réception sont incontournables. Il faut donc que ces critères soient pris en compte par l'enseignant lui-même qui doit être conscient du phénomène de mimétisme lié à la réussite du processus didactique.

#### **3.1. La dimension psychologique**

##### **3.1.1. L'empathie**

Ce mimétisme suppose aussi une bonne connaissance des styles cognitifs des apprenants.

« Le style cognitif d'un individu serait la façon dont cet individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible, c'est-à-dire pour recevoir, comprendre, se rappeler et pouvoir employer de nouvelles données ; cette programmation est neurologique » (Narcy : 1990, 111-112).

Mais ces styles ne seraient pas figés, chacun étant caractérisé par une tendance qui pourrait se modifier (Larsen, Freeman & Long, 1991, p. 103). Ceci nécessite beaucoup d'empathie de la part de l'enseignant, qui devra consacrer du temps en début d'année à mieux connaître son public : pouvoir observer les réactions à tout moment, anticiper les difficultés, remédier aux réactions d'impuissance de certains avec des conseils précis seront très importants.

##### **3.1.2. La conceptualisation**

Il faut aussi donner aux élèves des outils leur permettant de réagir face aux données perçues lors de l'écoute ; pour la dimension phonologique, les apprenants doivent maîtriser toute une batterie de repères conceptuels acquis dès les classes primaires et consolidés au collège ; par exemple, chaque phonème sera mieux perçu si les phonèmes sont mémorisés à partir d'une contextualisation simple que sont les mots-clés porteurs de ce son. L'élève ayant acquis chaque phonème à partir d'un mot court et simple, il lui sera plus facile de maîtriser l'élément lexical nouveau s'il retrouve des repères phonétiques. De même, le mot porteur de sens accentué dans l'énoncé peut être listé avec des intrus, l'apprenant n'ayant plus alors qu'à le retrouver, ce qui suppose une bonne maîtrise en amont des accents de mot et de phrase. L'intonation et ses schémas donneront des indices au récepteur, si toutefois il



possède déjà les bases de ces concepts : l'inférence est un processus facilitateur de passage du connu vers l'inconnu et joue sur les phonèmes, le rythme, l'intonation, le lexique, la syntaxe. Ce processus associatif facilitateur nous est suggéré par les éthologistes spécialistes du comportement et de l'expérience antérieure : « Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte » (Cyrulnik, 1983, p. 65) ; « la personnalité d'un individu est forgée par l'utilisation du langage comportant des processus associatifs véhiculant des images mentales ancrées en chacun d'entre nous » (H. Laborit, 1994, pp. 114-121).

### **3.1.3. Centrer l'apprentissage sur l'élève**

Dans cette logique, J. Hamonet-Barbonneau (1993, pp. 93-94) résume pour nous ce qui lui semble essentiel : préparer les élèves par un travail anticipatoire facilitateur, « recréer une dynamique de groupe avant écoute, éviter les tensions, favoriser la concentration et la relaxation, sécuriser les auditeurs, faire comprendre les objectifs et les consignes, la finalité de l'activité ». Nous sommes en fait dans un processus d'apprentissage avec l'élève au centre et non dans le schéma d'enseignement unilatéral nombriliste du professeur qui en oublie que l'élève existe. C'est sans doute là que réside toute la difficulté de l'enseignant-metteur en scène-acteur qui doit mettre en place des outils indispensables aux élèves, puis identifier des besoins, définir des objectifs, analyser des contenus, élaborer une méthodologie, choisir des matériaux, déterminer des activités, évaluer avec une bonne empathie, pour pouvoir faire vivre le scénario avec un comportement oscillant entre le modèle rigoureux et le conseil chaleureux. Ceci implique évidemment la dimension affective si difficile à mesurer.

### **3.2. La dimension affective incontournable**

Cette dimension relève des neurosciences ; les neurobiologistes insistent sur le handicap d'une immaturité cognitive des apprenants scolarisés due à un développement progressif du néo-cortex lié au raisonnement et qui est inversement proportionnel au rayonnement du cerveau limbique émotionnel très prégnant chez les jeunes élèves du primaire et du collège (Goleman, 1995, p. 14). Une dimension affective structurée, qualifiée d'intelligence émotionnelle, permet de consolider le développement cognitif : ceci va de pair avec une acuité sensorielle aiguë chez les jeunes apprenants dont il faut tenir compte, et qui englobe justement le domaine émotionnel lié à la kinesthésie (canal sensoriel du tactile et du ressenti à privilégier autant que le visuel, l'auditif entre autres). La mise en place de l'apprentissage des langues au

primaire s'est d'ailleurs accompagnée de la multisensorialité incluant un renforcement visuel et kinesthésique (mime) facilitateur pour l'auditif. « Certains comportements relevant en principe du cognitif (comme l'apprentissage phonologique) peuvent être imprégnés d'une émotivité qui nous échappe. La charge émotive d'un contexte influencerait donc sur le champ cognitif, visuel et auditif » (Buser, 1998, p. 298). La multisensorialité devrait d'ailleurs être privilégiée sur un cursus plus long et notamment en collège. L'impact sur la motivation affective intrinsèque (Thill, 1997, p. 377), la mémorisation affective épisodique (Delannoy, 1994, p. 61) renforcera motivation et mémorisation cognitive intéressantes à long terme. Souvenons-nous de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron (1787) relaté par Singleton (1989) et mis à l'écran par Truffaut, qui, par manque de liens affectifs, n'a pu développer la parole. Ne négligeons pas la dimension humaine dans l'apprentissage et la relation élève-enseignant importante au même titre que la relation élève-savoir. Développer l'empathie, intégrer la synergie affectif-cognitif semblent incontournables pour l'enseignant soucieux de réussir dans le cadre de la compréhension orale. Privilégier des supports sonores ludiques ou proches de l'intérêt du public concerné (les « chants », comptines, chansons, vidéo-clips, dessins animés, reportages sur les chanteurs ou les acteurs, extraits de films-cultes, etc.), instaurer un climat de confiance et de concentration propice ne pourront que faciliter la tâche de l'enseignant qui saura y inclure la dimension intellectuelle et cognitive enrichissante indispensable.

La communication, actuellement très en vogue en didactique institutionnelle, doit aussi intégrer tout ce qui fait la communication, qui n'est pas que cognitive, verbale, linguistique, conceptuelle et méthodologique, mais aussi et surtout affective non verbale et extra-linguistique (Goleman, 1997, p. 130). Les élèves ne sont pas uniquement des réceptacles de savoirs, ce sont des individus et des personnalités qui ressentent, réagissent, pensent. Bien sûr, l'objectif reste la dimension cognitive, mais peut-on ignorer d'y arriver sans commencer par dresser un cadre affectif favorable ?

### **3.3. La difficulté à planifier le savoir-être**

Il est certes complexe de se pencher sur la dimension humaine des enseignants. La notion même de personnalité des uns et des autres implique une multiplicité de profils plus ou moins compatibles avec la lourde tâche d'enseigner. Les épreuves des concours de recrutement et les étapes de la validation des stagiaires s'efforcent déjà de sensibiliser, de préparer, à défaut de façonner les futurs professeurs. Prendre déjà conscience du rôle et de l'impact que ses choix et ses comportements auront nous semble être le minimum requis ; il revient ensuite à chaque praticien d'approfondir ce paramètre avec ce qui relève souvent malheureusement de l'intuitif, mais aussi et surtout de l'analyse de ses pratiques et d'une remise en question permanente qui permet de mieux faire face à des situations qui se reproduisent assez fréquemment. Intégrer davantage la dimension psychologique dans les cursus de formation initiale et continue nous semble peut-être prometteur. Prendre conscience des orientations prises selon sa personnalité, elle-même façonnée selon son expérience antérieure relèverait d'une approche psychanalytique :

« La recherche psychanalytique découvre dans la vie psychique de l'individu humain des faits qui nous permettent de résoudre ou de mettre sous leur vrai jour plus d'une énigme de la vie collective des hommes » (Freud, 1982, p. 153.)

Mais la psychanalyse (surtout freudienne) est orientée sur la recherche du refoulé interdit utile au traitement de pathologies (comme les névroses, les psychoses relevant de « conflits entre pulsions et interdits » ; cf. Laborit, 1994, p. 116, par exemple) que les neuroscientifiques ne reprennent pas. « La personnalité d'un homme est certes déterminée par son inconscient » (Laborit, 1996, p. 110), mais c'est en partant du système nerveux et en étudiant les retombées au niveau des comportements de l'individu que ces derniers distinguent la notion même de conscient et d'inconscient :

« Notre perception du monde se constitue par un acte de sélection neurosensorielle indispensable, mais très limitée. À peine perçue, l'information sera interprétée en fonction de nos désirs, de nos connaissances et de nos attitudes mentales. Notre outil d'observation subit les pressions de notre personnalité, de notre culture, de notre langage ; l'observation la plus banale devient un prodigieux travail de création neuro-imaginaire. Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe » (Cyrulnik 1983, p. 65.)

Tenir compte de ces données essentielles et chercher à mieux se comprendre par un apport en psychologie lors de la formation initiale devrait faciliter la tâche des enseignants. Reste la dimension affective qui y est liée et qui est encore plus difficile à planifier. Prendre conscience très vite de l'intérêt d'intégrer ce qui fait souvent défaut à notre système éducatif long-temps trop axé sur les savoirs, et maintenant trop ancré sur les savoir-faire, c'est-à-dire le savoir-être nous semble primordial. Développer chez les enseignants la capacité d'empathie est important : « Pouvoir connaître intuitivement les sentiments des autres, déchiffrer des signaux non verbaux – timbre de la voix, gestes, expressions du visage – » (Goleman, 1997, p. 129). N'oublions pas que « l'intérêt pour la matière est directement commandé par le rapport à l'enseignant » (Dubet, 1996, p. 151). Si ceci est difficile à mesurer avec exactitude, ce n'est pas impossible à prendre en compte par une prise de conscience du corps enseignant. L'intellectuel est certes incontournable, mais l'émotionnel mal géré peut au mieux inhiber l'apprenant, au pire le bloquer et le marginaliser à jamais. La dimension psychologique et humaine de l'acte d'enseigner ne doit pas être occultée au profit de l'importance du savoir et du savoir-faire.

### **Conclusion**

Nous avons mesuré l'importance du rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais. Celui-ci se doit de maîtriser des savoirs théoriques complexes acquis dans les cursus universitaires dans des domaines tels que la linguistique-phonologie, la morpho-syntaxe, la dimension culturelle et didactique. Le jeune professeur se trouve imprégné des orientations institutionnelles, elles-mêmes issues de divers courants antinomiques que sont les théories d'apprentissage successives, comme les approches structurale, communicative, cognitiviste, énonciative. Il doit parvenir à intégrer des paramètres contradictoires afin de planifier des savoirs formels, des savoir-faire communicationnels et méthodologiques et des concepts linguistiques. Il doit tenir compte de la forme et du sens étroitement imbriqués dans les processus didactiques de compréhension et d'apprentissage d'une langue authentique. Ces fondements ne sont pas simples à structurer de façon judicieuse, mais ils restent impuissants sans une véritable prise en compte d'une dimension humaine incluant la psychologie, l'émotionnel dans ce qui relève du savoir-être. La dimension cognitive sera renforcée par une charge émotionnelle positive bien pensée : « Dès qu'il y a sentiment, il y a mémoire et apprentissage », nous avoue H. Laborit (1996, p. 130).

## Références bibliographiques

### Ouvrages et articles théoriques

- ALTET M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*, PUF.
- BAILLY D. (1998), *Les Mots de la didactique des langues*, Ophrys.
- BERBAUM J. (1996), *Apprendre à apprendre*, *Sciences humaines*, hors-série n° 12, février-mars.
- BUSER P. (1998), *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Odile Jacob.
- BYRNE D. (1989), *Teaching Oral English*, Longman.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin.
- CHOPPIN A. (1993), *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, De Boeck Université, collection « Pédagogie en développement ».
- COHEN A. (2003), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Pearson.
- COSSU Y. (1995), *L'Enseignement de l'anglais*, Nathan.
- CYRULNIK B. (1983), *Mémoire de singe et parole d'homme*, Hachette.
- DELANNOY C. (1994), *Une mémoire pour apprendre*, Hachette.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école*, Seuil.
- ELLIS R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- FREUD S.D. (1982) *Introduction à la psychanalyse*, Payot.
- GÉRARD F.-M. & ROGIERS X. (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, collection « Pédagogie en développement ».
- GINET A. (1997), *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Nathan.
- GOLEMAN D. (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, Laffont.
- HYMAN L. (1975), *Phonology Theory and Analysis*, Holt.
- HOUSSAYE J. (1992), *Triangle pédagogique*, Peter Lang.
- JULIÉ K. (1994), *Enseigner l'anglais*, Hachette.
- LABORIT H. (1994), *La Légende des comportements*, Flammarion.
- LABORIT H. (1996), *Une Vie*, Le Félin.
- LARSEN, FREEMAN & LONG (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition*, Longman.
- LASS R. (1984), *Phonology*, Cambridge University Press.
- NARCY J.-P. (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Éd. d'Organisation.
- PATEAU J. (1994), *Approche comparative interculturelle : étude d'entreprises françaises et allemandes*, thèse de doctorat, Université de Paris X / Nanterre.

- QUIVY M. et TARDIEU C. (1997), *Glossaire de didactique de l'anglais*, Ellipses.
- ROACH P. (2000), *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press.
- ROBINSON P. (2001), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press.
- TROCMÉ-FABRE H. (1992), *J'apprends, donc je suis*, Éd. d'Organisation.
- UR P. (1988), *Teaching Listening Comprehension*, CUP.
- WIDDOWSON H. (1979), "Directions in the teaching of discourse", in C.J. Brumfit & K. Johnson, *The Communicative Approach to Teaching*, OUP.

### **Ouvrages pratiques**

- BATAIL M., IUNG C., LEOPOLD I., PETITDANT F. (1998), *Bâtir du sens en anglais*, volume 2, CRDP de Lorraine.
- HAMONET-BARBONNEAU J. (1993), *Teacher's Survival Kit*, tome 2, CRDP de Bretagne.

### **Textes officiels**

- Accompagnement du programme de 6<sup>e</sup>*, ministère de l'Éducation nationale, 1996.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, numéros des 19 mars 1992, 29 août 2002 et 7 octobre 2002.
- Évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique*, document « professeur », ministère de l'Éducation nationale, septembre 2001.

# DIRE, LIRE, ÉCRIRE LA POÉSIE

## Présence de la poésie contemporaine

Guillemette de GRISSAC  
IUFM de la Réunion

« Les mots savent de nous ce que nous ignorons d'eux »  
René Char.

Résumé. – Cet article questionne l'enseignement de la poésie à tous niveaux et principalement dans l'enseignement du premier degré et dans les classes de français des collèges et des lycées. Il s'agit, dans un premier temps, de repérer les représentations de la poésie qui sont véhiculées par l'école, à mon sens très réductrices, et de comprendre pourquoi l'on s'en contente trop souvent. Il s'agit surtout de proposer la mise en place de quelques approches actives, se fondant sur des textes classiques, modernes et contemporains. Faire découvrir la poésie contemporaine, c'est ouvrir le champ de la poésie vivante, écrite par des auteurs qui, sans renier l'héritage des textes canoniques et des poètes canonisés par la *doxa*, explorent à leur manière – distanciée et parfois provocatrice – les territoires poétiques d'aujourd'hui. Cet article se présente donc, en grande partie, comme une « défense et illustration » de la poésie contemporaine. De nombreuses citations et références jalonnent cet article car parler de poésie n'a de sens que si le texte poétique est sans cesse convoqué.

*Abstract. – The following article questions the teaching of poetry at all levels, and more particularly in primary schools and during French classes in both junior and senior high-schools. It first aims to pinpoint the poetic representations that are taught at school – to my mind, with their most basic meaning – and to understand why this is mostly the case. It then aims at suggesting some dynamic approaches based on poems both classic and modern. To acquaint students with contemporary poetry means to open up the vivid field of poetry written by poets who, far from rejecting the heritage of both canonic texts and poets canonized by doxa, explore the present day poetic territories in their own ways – from a certain distance, and at times provocatively. This article is interspersed with a great number of quotations and references, for speaking of poetry becomes worthwhile only when poems themselves are constantly quoted.*

### Préalable : faut-il enseigner la poésie à l'école ?

« Le geai gélatineux geignait dans le jasmin »  
 Voici mes zinfints  
 Sans en avoir l'air  
 Le plus beau vers  
 De la langue française

Ai, eu, ai, in  
 « Le geai gélatineux geignait dans le jasmin »

Le poite aurait pu dire  
 Tout à son aise :  
 « Le geai volumineux picorait des pois fins »  
 Eh bien non, mes zinfints...  
 [...]

René de Obaldia, « Le plus beau vers de la langue française »  
 (*Innocentines*)

Enseigner la poésie ne va pas de soi. Enseigner les mathématiques, l'orthographe ou les techniques de communication en général peut constituer une évidence, enseigner la poésie, non.

Doit-on d'ailleurs enseigner des pratiques artistiques à l'école ? Certes, il existe un consensus en faveur de ces disciplines ... jusqu'à un certain point, ce point étant le collège : les disciplines artistiques sont souvent absentes de l'enseignement au lycée général, et ne sont guère représentées dans les filières technologiques, pas davantage dans les lycées professionnels. Pourquoi ? Constituent-elles un luxe ou une frivolité peu compatibles avec le sérieux des scientifiques ou des techniciens ? Est-ce parce que, réputées trop éloignées des « sciences dures », se référant au champ de la sensibilité, elles relèveraient surtout de la sphère privée, voire de l'intimité, ou, pour d'autres, de « l'animation », c'est-à-dire qu'elles seraient facultatives, voire sans importance ?

Ce même type de questions se pose – en général implicitement – au sujet de la poésie, même si celle-ci fait officiellement partie des « genres littéraires » dont tout texte officiel recommande « l'étude » (ou la découverte, ou la pratique...)

Or, si l'école est bien un lieu d'éducation au sens propre du terme, lieu de découverte de l'art et de la culture, il est souhaitable de ne pas enfermer la poésie dans des représentations trop réductrices, conduisant à enseigner une *doxa* plutôt qu'à la faire découvrir et pratiquer.



## I. La poésie et l'école : une relation périlleuse ?

### I.1. Quelques représentations à déconstruire

Voici ce que l'on peut entendre si l'on est attentif aux propos des adolescents et des adultes : « La poésie ne s'enseigne pas, c'est un art, on y est sensible ou non ».

« La poésie se ressent, elle ne s'explique pas ». « La poésie, c'est l'émotion, on n'enseigne pas l'émotion... ». « Elle est quelque chose d'indéfinissable, elle relève de l'indicible, on lui porterait tort en l'expliquant. »

Pour d'autres, la poésie, « c'est obscur ». Quant à écrire...

L'une des plus fréquentes « idées reçues » concernant la poésie est celle de la nécessaire et prioritaire « inspiration », occultant tout le reste du travail poétique. On reconnaît, dans cette représentation du poète inspiré et de la poésie née d'une transe, la marque du Romantisme dont l'héritage est, chez nous, fort lourd.

Valéry – qui nous a appris que, si « le premier vers est donné », les suivants sont le fruit d'un travail, voire d'une besogne (*Propos sur la poésie*) – stigmatise ainsi le rapport entre la *doxa* et la poésie : « La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie. »

Or, si l'inspiration est d'origine divine, la poésie demeure un don, une grâce accordée à certains individus, des génies, qu'il n'est pas question d'imiter. Cette attitude constitue une position élitiste... et confortable : dans ces conditions, ne prenons pas la peine d'essayer d'écrire, contentons-nous de visiter les monuments Hugo, ou Baudelaire ou Verlaine, en circuits organisés.

« Si j'étais poète  
Je serais ivrogné  
J'aurais un nez rouge  
Une grande boîte  
Où j'empilerais  
Plus de cent sonnets  
Où j'empilerais  
Mon oeuvre complait »

Boris Vian, *Je voudrais pas crever*, 1962.

### I.2. Enseigner l'écriture poétique ?

Nous souhaitons, au contraire, nous placer en dehors d'une logique de la fatalité, dans une logique didactique : certes, on n'apprend pas à être un gé-

nie, mais on apprend à faire émerger son propre talent, on apprend à manipuler la langue, on apprend à utiliser des techniques. Autrement dit, l'usage artistique de la langue s'enseigne, écrire un texte littéraire constitue un apprentissage, encore faut-il accorder à cet apprentissage suffisamment de considération.

Il semble important que, par rapport à un travail d'écriture poétique – qu'il s'agisse d'une pratique individuelle en classe, d'un projet collectif ou d'un atelier de pratique artistique –, le professeur accepte d'abandonner sa posture de lecteur-évaluateur-correcteur, trois attitudes trop souvent confondues en une seule, pour une véritable posture de lecteur.

### I. 3. Qu'est-ce qu'un texte poétique ?

Si l'on se réfère à des conceptions anciennes de la littérature, on rend compte du texte poétique par des retours en amont : un texte est poétique parce qu'il est écrit par Baudelaire (ou Hugo, ou Verlaine, etc.), ce dernier étant un auteur « inspiré », sa vie, ses « tourments » voire ses maladies expliquant la forme prise par son inspiration.

À l'opposé de ces conceptions, se trouve la notion plus récente du processus de production. Par exemple, pour Francis Ponge, la poésie passe par la « fabrique » et l'auteur nous livre les différents « états » de son texte, ses variantes et ses « repentirs » (Francis Ponge, *Une figue de parole*, Gallimard, 1970). Cet intérêt pour le processus, autant que pour le « produit fini » me semble possible à transférer dans la classe.

À l'école, doit-on attendre des enfants et des adolescents des « poèmes », que certains seront bien en peine de produire (« Moi, je ne suis pas doué ») ? Évidemment non, car ce que l'on va susciter, c'est l'appropriation d'un usage artistique de la langue. Il s'agit alors d'apprendre à l'élève à réunir des matériaux (non seulement des matériaux personnels mais tout ce qui est « déjà là », la langue, les écrits des autres) à les reconnaître comme pertinents, à les structurer, et à les organiser, même s'il n'a pas, au départ, un schéma bien défini en tête.

« C'est en faisant ce que je fais que je sais ce que je cherche » (Pierre Soulages.)

#### **I. 4. Que reste-t-il aux élèves de l'enseignement de la poésie ?**

Avant de commencer une approche de la poésie, je propose souvent aux élèves, étudiants, futurs professeurs des écoles ou des collèges, un questionnaire pour constater avec eux ce qui émerge spontanément de leur mémoire, avant même de se mettre à réfléchir.

Il s'agit simplement de répondre à la question « À votre avis, quand peut-on dire qu'un texte est poétique ? » en se limitant à cinq phrases : « Un texte est poétique quand.... ». Puis, deuxième étape, on demande d'associer cinq mots au terme « poésie ».

Or, en ce qui concerne les élèves de lycée (voir ci-dessous, en annexe, le détail des réponses et l'analyse qui en est tirée), les résultats du « test » sont identiques, quelle que soit la série choisie (« littéraire » ou « technologique »). Plus surprenant encore, les réponses des adultes « non spécialistes », c'est-à-dire des futurs professeurs des écoles et des lycées professionnels, ne diffèrent guère de celles des lycéens.

Majoritairement, les réponses montrent que la poésie est d'abord ressentie comme une nécessité de mémoriser des termes techniques (rimes, vers, alexandrin, hémistiches, sonnet, etc.). La poésie est d'abord identifiée par sa forme et cette forme est « classique ».

On constate ensuite la prédominance, dans les représentations, d'un certain type de poésie, lié principalement à la culture du XIX<sup>e</sup> siècle. Par exemple, dans les réponses à la question II (cinq mots), certains « sujets » sont récurrents : « la nature », « la femme », « l'amour », « la tristesse », « la mort ». Ainsi, la poésie n'est abordée que sous l'angle d'une certaine vocation : le lyrisme et le romantisme. Peu de poètes sont cités, et toujours les mêmes : Hugo, Baudelaire, dans une moindre mesure, Rimbaud. On trouve aussi Ronsard sans doute associé à la mémorisation de la forme « sonnet ». Des termes comme « de jolies sonorités », « des belles phrases », témoignent aussi de la manière dont est perçue la poésie : ornementale.

Très rarement, la poésie est associée à la chanson, sans doute perçue comme un domaine trop peu « scolaire », aussi rarement à « l'engagement », jamais à l'humour ni à la fantaisie, alors que les manuels de tous les niveaux proposent un nombre important de poèmes humoristiques. Les auteurs contemporains ne sont jamais cités (le plus récent, cité par quelques uns : Apollinaire) alors qu'ils sont très présents dans les manuels scolaires édités depuis 1990 (du cours préparatoire aux classes de lycée).

Bien que tous ceux qui répondent au questionnaire – élèves, futurs enseignants, enseignants – aient accès au quotidien à ces manuels récents, tout se

passé comme si les représentations de la poésie s'étaient figées jadis, endormies comme la Princesse du conte, et attendaient d'être réveillées.

## II. Réveiller l'enseignement de la poésie

« Une bonne définition de la poésie ? Je n'en vois pas d'autre plus valable que celle-ci : la poésie consiste à passer à la ligne avant la fin d'une phrase » (André Gide.)

### II.1. Formes conformes

L'enseignement de la poésie peut-il se réduire à faire identifier des rimes et, plus tard dans le cursus, à faire repérer la succession et la « qualité » de celles-ci (« suivies » ou « croisées », « riches » et « pauvres »...) ? Doit-on se contenter de faire reconnaître les formes fixes, elles-mêmes réduites à une seule dans le souvenir de nos élèves : le sonnet ? Le repérage de la présence de strophes (quatrains, tercets), l'existence de vers (octosyllabe, alexandrin...) peut-il constituer une éducation artistique ? L'étude de la prosodie – pour les plus avancés – se réduit-elle à l'analyse de l'alexandrin classique et son rythme binaire et de son descendant romantique (rythme ternaire) ?

Et lorsque l'on propose aux élèves d'écouter la « musique verlainienne » (« De la musique avant toute chose »), doit-on seulement leur demander de compter jusqu'à cinq ou jusqu'à sept ?

Est-ce moi, « professeur de français », qui ai fait de mes élèves ces comptables, ces listeurs, ces découpeurs de phrases en quatre fois quatre, alors que je souhaitais les voir devenir conteurs, liseurs, amateurs de poèmes ?

Pourquoi l'Alchimie du Verbe se transforme-t-elle à l'école en lettre morte ?

La poésie n'est-elle pas au contraire ce qui dérange et vous permet « d'arracher l'ancre » ?

« Un jour,  
Un jour, bientôt peut-être,  
Un jour j'arracherai l'ancre qui tient mon navire loin des mers.  
Avec la sorte de courage qu'il faut pour n'être rien et rien que rien,  
je lâcherai ce qui me paraissait m'être indissolublement proche.  
Je le trancherai, je le renverserai, je le ferai dégringoler... » [...]

Henri Michaux, « Clown », in *Peintures*, 1939.

Est-ce moi qui ai inculqué à mes élèves ce respect – ou cette terreur – des tropes ?

Pourquoi apprennent-ils des listes de « figures de style » au lieu de lire *Une saison en enfer* ? Pourquoi me demande-t-on régulièrement, l'air inquiet, « la définition de la synecdoque » ? Pourquoi certains se préoccupent-ils de l'antanaclase, du zeugme ou du kakemphaton alors qu'ils ont à peine lu les textes poétiques ?

Déjà Hugo remettait en question le trop grand formalisme et faisait souffler sur « les tropes effarés » un « vent révolutionnaire » :

« Syllepse, hypallage, litote frémirent...  
J'ai de la périphrase écrasé les spirales »

Victor Hugo, *Réponse à un acte d'accusation* (1834).

Or, les formes ne sont que des moyens, qui n'ont pas vocation d'être enseignées en tant qu'objets, pas plus que les fort utiles moules à gâteaux – on me pardonnera cette comparaison triviale – n'ont vocation à sortir de la cuisine ...

En se laissant obnubiler par les formes, ne cherche-t-on pas toujours une esquive pour éviter l'essentiel : le sens et l'effet produit sur nos sens ?

Pourquoi la poésie dans la plupart des mémoires se réduit-elle à des formes immédiatement repérables et aussi à quelques « thèmes » qui seraient – en caricaturant – l'amour, la femme et les roses, ou « les petits oiseaux », ou encore un gros (« L'albatros ») ? Dans ces conditions, où et comment catégoriser un certain nombre de « hors forme » devenus pourtant des classiques, comme, par exemple, les *Illuminations*, les *Chants de Maldoror*, *Le Voyage en Grande Garabagne* ?

## II. 2. Feu « la récitation » ?

La mémorisation de la poésie a laissé des traces dans la plupart des consciences des anciens élèves au point que beaucoup de gens disent « une récitation » lorsqu'ils veulent parler d'un texte poétique : « La poésie à l'école ? On apprenait des récitations ».

La « récitation » – toujours en vigueur – consiste à se débarrasser du texte le plus vite possible, avant que ne surgisse le trou de mémoire, accident favorisé par la posture debout devant un aréopage confortablement assis, en s'efforçant de « mettre le ton ».

Que reste-t-il alors de la poésie ? On peut remarquer que le dernier vers d'un texte – car la « récitation » privilégie toujours les textes versifiés – est toujours escamoté, voire rendu inaudible. Comment, dans ces conditions, faire sonner la force de la « morale de la fable », et transmettre de l'émotion avec « Le dormeur du val » ?

Il semble donc important de dissocier « dire » de « mémoriser » et d'apprendre à « dire » : lecture « neutre » d'abord, sans autres effets que le repérage des pauses, des silences et des rythmes propres à la singularité d'un texte. La mémorisation, dans ces conditions, viendra d'elle-même, sans effort.

Quant à écrire de la poésie... Comme on l'a fait remarquer ci-dessus, l'écriture poétique fait l'objet de représentations tellement intimidantes qu'elle se perd à mesure que s'impose la complexité des textes « à analyser ». À ce sujet, on pourrait dire, à la suite de Daniel Pennac, que le mot « lecture » supporte mal les adjectifs : en proposant la « lecture analytique » (*versus* la « lecture cursive »), nous avons, malgré nos bonnes intentions, trop souvent rogné les ailes à la « lecture ».

Ainsi, la « production » de poèmes est, certes, encouragée à l'école maternelle et à l'école élémentaire, mais l'est-elle suffisamment ensuite ? Et au collège ? Et au lycée ?

### II.3. « Produire »

Qu'il me soit permis de récuser au passage le terme de « production » de poèmes, qui évoque trop, à mon goût, la fabrication industrielle standardisée, et connote – toujours à mon sens – la rentabilité.

On peut se demander pourquoi le goût d'écrire des poèmes se réduit peu à peu chez les élèves, à mesure, certes, qu'ils trouvent d'autres modes d'expression, mais à mesure sans doute aussi qu'on leur fait intégrer, pour « la lecture analytique » des normes et des règles.

Sans doute pensent-ils que « la vraie vie est ailleurs ». Certains cependant demandent à leurs professeurs de français de lire leurs écrits et accordent à ceux-ci une confiance qu'il serait triste de décevoir.

Mais comment encourager et accompagner la production spontanée ? N'est-ce pas, se disent les enseignants, s'immiscer dans l'univers personnel de l'élève ?

De ce fait, peu à peu la production poétique fait totalement place à la production de glose, aux commentaires et explications attendus au lycée.

Cependant, si l'on interroge les adolescents, les réponses sont éloquentes : oui, ils aiment la poésie, oui, ils en écrivent...

« Bon dieu de bon dieu que j'ai envie d'écrire un petit poème  
Tiens en voilà justement un qui passe  
Petit petit petit  
Viens ici que je t'enfile  
Sur le fil du collier de mes autres poèmes  
Viens ici que je t'entube

Dans le comprimé de mes œuvres complètes  
Viens ici que je t'empapouète  
Et que je t'enrime  
Et que je t'enrythme  
Et que je t'enlyre  
Et que je t'empégase  
Et que je t'enverse  
Et que je t'enprose  
La vache  
Il a foutu le camp »

Raymond Queneau (*L'Instant fatal*, 1948, collection « Poésie », Gallimard.)

### III. La poésie est à (re)découvrir

« Comme la danse, la poésie ne va nulle part ; elle trouve sa fin en elle-même »  
Paul Valéry (*Propos sur la poésie.*)

Et si, sans rejeter les modèles canoniques, ou même en les convoquant, si l'on s'engageait parfois à l'envers, ou en spirale, ou en pirate, dans l'univers de la poésie ? Si l'on faisait découvrir d'abord les contemporains ? Si l'on continuait à jouer ? Si l'on s'autorisait à rire ? À jouer des mots ? Si l'on commençait par les images ?

#### III.1. Inventer des images

« Par la bonté bouddhique, Bâshô modifia un jour avec ingéniosité, un haïkaï cruel composé par son humoristique disciple, Kikakou. Celui-ci ayant dit : "Une libellule rouge – arrachez-lui les ailes – un piment", Bâshô y substitua : "Un piment – mettez-lui des ailes – une libellule rouge." »  
(texte cité par André Breton, *Ode à Charles Fourier*)

Disons, pour simplifier, que depuis Apollinaire et les surréalistes, la poésie se fonde non sur le vers régulier mais sur l'image. Non sur le trope, le « topos » ou l'image « décorative », mais sur l'image neuve, organique, constitutive de la poésie moderne. On n'écrit plus de la même façon, après Breton et le *Manifeste du Surréalisme*.

Dans l'*Ode à Charles Fourier*, Breton écrit : « Le mot le plus exaltant dont nous disposions est le mot "comme", que ce mot soit prononcé ou tu ».

« Ta langue  
Le poisson rouge dans le bocal

**De ta voix »**Apollinaire (cité par Breton, *ibid.*)

En classe ou en atelier, l'écriture poétique (à quelque niveau du cursus que l'on se situe) passera avec profit par la recherche d'images. Des techniques comme le « cadavrexquis » le « portrait chinois », et même le relevé d'erreurs et de lapsus permettent de constituer un « réservoir d'images » que l'on organisera ensuite dans des structures trouvées ou données.

« La poésie se fait dans un lit comme l'amour  
 Ses draps défaites sont l'aurore des choses  
 La poésie se fait dans les bois  
 Elle a l'espace qu'il lui faut. »

André Breton, *Sur la route de San Romano*, 1948.

**III.2. La poésie sans le vers**

« J'ai jeté le vers noble aux chiens noirs de la prose »  
 Victor Hugo, *Réponse à un acte d'accusation*, 1834.

Pour ouvrir largement aux enfants et aux adolescents le champ de la poésie, on pensera à dissocier poésie et versification. Par exemple, en faisant découvrir plus souvent ce que Todorov appelle « la poésie sans le vers », ce qui ne signifie pas pour autant, la poésie sans la forme.

Ainsi, parmi les textes choisis par des adolescents, se trouvent des textes contemporains, surprenant le lecteur par leur incongruité, comme ceux de Pierre Bettencourt qui forment de courts récits insolites (*Fables fraîches pour lire à jeun*, 1986, Lettres vives) et les textes plus graves de Guy Levis Mano comme celui-ci :

**« Peupler la prison**

Il était le juge. Les cinq geôliers amenèrent le prisonnier. Le juge regarda les yeux affamés du prisonnier. Il y vit des fleuves, des prairies, des coteaux, quelques fleurs, et aussi des oiseaux qui les parsemaient. Puis il regarda les yeux gris des geôliers. Il n'y vit que des judas, des serrures séparées de leurs clefs, et des murailles. Le juge parla : que le prisonnier s'en aille récupérer son fleuve, sa plaine et ses oiseaux. Il suffit de geôliers pour peupler la prison. »

Guy Levis Mano, *Loger la source*, 1971.

**III.3. La re-création du monde par le langage**

La poésie du XX<sup>e</sup> siècle se fonde très explicitement sur la re-création du monde par le langage.



C'est ce qu'écrivait déjà Mallarmé : « Le vers qui de plusieurs vocables refait un mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire... » (Stéphane Mallarmé « Crise de vers », in *Divagations*, 1897).

Beaucoup de poètes modernes explorent les limites du langage : Henri Michaux (cf. *Le Grand Combat*, présent dans la plupart des manuels de collège et lycée), Raymond Queneau, Boris Vian, Jean Tardieu, pour ne citer que les plus scolairement représentés, sans même s'attarder sur les expériences extrêmes des « lettristes » (Isidore Isou).

Cette exploration se poursuit dans la poésie contemporaine, par exemple avec l'œuvre de Valère Novarina, à la fois théâtrale et poétique, qui constitue, à la suite de celle de Ionesco ou Jean Tardieu, un « théâtre de langage ». On remarquera que l'une des caractéristiques de la littérature contemporaine est cet effacement des frontières, ce qui, tant pis ou tant mieux, complique encore la tâche des enseignants.

L'invention d'un vocabulaire, ou le jeu avec le lexique, conservant les structures syntaxiques et s'efforçant de tenir ces trouvailles « inouïes » en-deçà de la frontière du non-sens total, constituent des exercices que les élèves de tous âges peuvent s'approprier en atelier d'écriture poétique.

Il ne s'agit pas de donner à lire aux élèves des textes qui seraient les nouveaux modèles, mais de s'appuyer sur des procédés et des techniques, déclinés avec succès et qui « donnent des idées » aux apprentis.

« [...] je te narine je te chevelure  
je te hanche  
tu me hantes  
je te poitrine  
je buste ta poitrine puis te visage  
je te corsage [...] »

Ghérasim Luca, *Prendre corps*, 1976.

Contrairement à ce que l'on entend dire parfois, il n'y a pas lieu d'opposer, d'un côté, des jeux sur le langage, gratuits – donc « sans danger » : par exemple, les jeux oulipiens (en référence à Raymond Queneau et aux artistes qui ont imaginé dans les années soixante du siècle dernier l'Ouvroir de littérature potentielle) et, de l'autre, une expression lyrique, personnelle, le texte « libre », lieu de tous les périls et risques de dérapage.

En effet, à chaque fois que l'on invente quelque chose, on parle de soi : écrire, c'est toujours dire « je », même si l'on a choisi le calembour, l'humour et la dérision, comme en témoigne, par exemple le « Je voudrais pas crever » ou « Je veux une vie en forme d'arête » de Boris Vian (opus cité).

Parallèlement, à chaque fois que l'on exprime ses propres sentiments et son propre rapport au monde, la médiation de la forme littéraire est nécessaire.

C'est là, à mon sens, la véritable nécessité de l'apprentissage des formes. Lorsqu'il s'agit de donner corps à l'expérience personnelle, de la rendre lisible et transmissible, grâce au travail sur le langage, la forme est alors nécessaire. Elle ne sera pas pour autant un préalable.

N'est-il pas préférable de privilégier un va-et-vient fécond entre la liberté du « quelque chose à dire » et la référence aux modèles, qui s'imposera peu à peu, naturellement, à « l'écrivain », plutôt que d'imposer d'entrée « formats » et « formatages » ? « J'aime la règle qui corrige l'émotion, j'aime l'émotion qui corrige la règle » (Georges Braque, *Le Jour et la nuit*, Gallimard, 1952).

#### III.4. Éloge du blanc

La poésie se fonde aussi sur le silence et sur le souffle. Typographiquement parlant, sur le « blanc ». Or, lorsque l'on observe les pratiques et les écrits, il semble que professeurs comme élèves craignent le vide et qu'ils aient tendance au remplissage de copies, de cahiers, de la mémoire, jusqu'à la saturation. Loin de susciter, comme on le voit parfois, décor et « illustration », le poème impose un espace blanc, une prise en compte de la page dans sa matérialité et sa virginité.

Ainsi, la poésie permet l'expérience du « vide » (y compris au sens oriental, comme le poète et peintre François Cheng l'entend) et oblige, en tout cas, à laisser de l'espace et du temps face à la cavalcade habituelle des idées et des mots à écrire. En cela, l'écriture poétique est véritablement formatrice. « Le blanc n'est pas en effet seulement pour le poème une nécessité matérielle... Il est la condition même de son existence, de sa vie, de sa respiration... » (Paul Claudel, *Réflexions sur la poésie*, NRF, collection « Idées », 1963).

## IV. Oser la poésie contemporaine

### IV.1. Quoi de neuf ?

Rien, serait-on tenté de dire. Rien qui ne soit déjà en germe ou exprimé chez les « rhétoriciens » du XV<sup>e</sup> siècle (Jean Molinet) et chez Villon, et Louise Labé.

Rien et tout. Tout, parce que la poésie contemporaine est l'expression du *hic et nunc*, le langage de la « modernité », au sens où l'entendaient déjà les poètes de *Zone* et de la *Prose du Transsibérien*. Tout, parce que la poésie contemporaine est le laboratoire qui vient compléter le conservatoire que constituent les œuvres incontestées et donner sens à ce conservatoire : un patrimoine n'a d'intérêt que s'il fait vivre ses héritiers et leur permet d'inventer à leur tour et à leur place.

De nos jours, les formes poétiques sont très variées, expérimentales pour certaines, allant jusqu'à occuper des « territoires extrêmes », comme on vient de le constater en citant Valère Novarina (né en 1948). On peut penser aussi aux déclamations de Gherasim Luca (1914-1993) dans *Paralipomènes* (1976) et à celles de Valérie Rouzeau (née en 1967) dans *Va où*, 2002. La liste serait trop longue à établir dans le cadre restreint de cet article.

#### Va où (bref extrait)

« L'amour continuera sans moi l'amour vivra plus vieille que mes oreilles  
 Mon bon dieu d'yeux bon dieu d'yeux muets  
 Bon d'yeux que pour toi j'avais  
 Ma peau combien et mes syllabes de chagrin  
 Mes pieds ma tête et mon cœur ça fera rien  
 D'amour d'amour tu m'en diras tant mieux  
 Les yeux en pluie les yeux en neige les mains les mains ni une ni deux [...] »  
 Valérie Rouzeau (*Va où*, éditions Le temps qu'il fait, 2002.)

### IV.2. Laisser « fulgurer la matière verbale »

Pensons aussi, lorsque nous enseignons la poésie, aux techniques de collage empruntées aux peintres et expérimentées par Cendrars (*Dix-neuf poèmes élastiques*) et, plus tard, Claude Pélieu (« Mandalas », in *Ce que dit la bouche d'ombre dans le bronze-étoile d'une tête*, éditions Le Soleil Noir, 1969). Pensons aussi aux recherches calligraphiques. Par exemple, dans l'œuvre de François Cheng, intéressons-nous à celle de Vénus Khoury-Ghata. Revoyons

le *Codex* de Maurice Roche, ou les calligrammes de Michel Leiris in *Les Mots sans mémoire*, à qui nous venons d'emprunter le titre de cette partie.

Convoquons aussi la réhabilitation d'un certain type de prosaïsme commencée avec Francis Ponge et Georges Perros, et qui constitue une veine féconde (Gilles Pajot, *La Place du mort*, éditions Dé bleu, 1991).

Comme dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, coexistent des formes et des thèmes graves ou lyriques (A. Jouffroy, Yves Bonnefoy), du « langage en folie » (Jean-Pierre Verheggen), des jeux de type oulipien (Christian Prigent) et, par ailleurs ou en même temps, une poésie engagée, y compris chez un même auteur ou à l'intérieur d'un même texte. Tout est possible quand il s'agit d'exprimer son rapport au monde, fût-il de dérision.

De fait, citer ainsi les poètes revient à une manière de réduction peu compatible avec des intentions d'ouverture du champ poétique. On pourra se reporter, entre autres, au deuxième tome de l'*Anthologie de la poésie française du XX<sup>e</sup> siècle*, Poésie-Gallimard, 2000.

Or, nombre de ces poètes figurent dans les manuels, qu'il s'agisse de livres de français de l'école élémentaire ou des livres de collèges et lycées professionnels et, bien entendu, dans les livres destinés aux lycéens qui présentent l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Citons, en ouvrant au hasard quelques uns de ces manuels : Guillevic, Jean Follain, Jean Sénac, Yves Bonnefoy, Andrée Chédid, Henri Meschonnic, Jacques Roubaud, Bernard Noël...

Cette diversité, on peut l'enseigner, la faire découvrir. Surprendre, choquer, amuser. Faire partager ses découvertes : langage-cri, langage-alchimie, « langage-tangage », autant de propositions « insubordonnées » à pratiquer sans s'auto-limiter.

Est-il utile d'attendre que les poètes soient connus de tout le monde, morts, adoptés par la *doxa* pour les faire découvrir aux jeunes élèves ? Doit-on se refuser les coups de cœur, sous prétexte que l'auteur n'est pas encore au Panthéon ?

Ce texte, de James Sacré, par exemple, qui figure dans un manuel destiné aux lycéens – pas même récent – a été choisi par des lycéens, ainsi que celui de Guy Levis Malvino (*cf. supra*) lorsqu'il s'est agi d'élire leurs propres textes d'auteurs, composant une anthologie éphémère.

On remarquera que, dans sa lettre d'amour, ce poète d'aujourd'hui réhabilite à sa manière la « fleur bleue » des clichés poétiques :

Dans ce livre peut-être que tu n'es plus rien, n'empêche :  
Toute une machine de mots fonctionne à cause  
De ton sourire qui respire le bleu silencieux du monde.

À des endroits du paysage des plantes rêches, et leurs tiges un peu raidies  
 (bourraches ou chicorée sauvage) installent de la fleur  
 Et des petits escargots calcaires qui craquent dans les oreilles.  
 C'est une longue durée de temps qui a projeté ton visage  
 Au fond vide et transparent du mot bleu.  
 Quelques morceaux d'ancienne vaisselle ou des choses rouillées (dans un coin  
 de mauvais pré)  
 C'est comme si on touchait la joue pas rasée de l'amour  
 Ou celle de la solitude

James Sacré, *Écrire pour t'aimer* (1984)

### IV.3. Ouvrir

Ouvrir le champ poétique. Ouvrir sur les territoires peu connus des lecteurs. Le monde qui se dit dans les poèmes est parfois très éloigné de notre univers familier, voire routinier, ne serait-ce que géographiquement, ou « géopoétiquement », pour reprendre une expression de Kenneth White.

On peut lire et faire lire des traductions : Garcia Lorca, Pablo Neruda, Octavio Paz (*Liberté sur parole*), des poètes japonais comme Sôseki, des poètes bilingues comme Kenneth White, des poètes de la francophonie comme René Depestre ou Édouard Glissant.

Les textes traduits ne donnent pas prise aux mêmes réflexes que les textes directement écrits français, ils obligent à utiliser d'autres outils d'interprétation et à se poser la question de la musique de la langue.

Ouvrir sur le (supposé) connu. Les poètes qui vivent à notre porte ne sont pas toujours ceux qui entrent le plus souvent dans nos classes.

Parole familière et singulière, le poème en langue régionale, le poème en langue créole dit « ce qui ne saurait se dire ailleurs ni autrement », comme l'écrit Carpanin Marimoutou, dans sa préface à l'*Anthologie de la littérature réunionnaise*.

L'extrait suivant est la fin de « K », recueil de Patrice Treuthardt (né en 1956) qui met en scène le matériau langagier et fait ressentir le pouvoir et les enjeux de la parole libre :

« *K kom kabar*

*Sak- la Parol i racont*

*In zour*

*In kamarad la domann amoin*

*Kosa i lé lo pli zoli mo kréol pou ou ?*

*La répons moin la done ali :*

*Moin la di ali*

*- kabar -*

Après  
 Li la ardomann amoin :  
 Kosa i lé  
 Lo pli gayar lèt lalfabé pou ou ?  
 La répons moin la done ali :  
 – lèt K –  
 KKKKKKKKKKKKKKKKKKK [...] »

Patrice Treuthardt, *K*, éditions Loukanou, 2000,  
 in *Anthologie de la littérature réunionnaise* (Nathan, 2004 )

Partout existent des poètes vivants. Écoutons-les.

« [...] Je n'ai voix assez rauque,  
 assez exténuée, assez trouée  
 je parle par défaut sans m'écorder  
 si profond que cela,  
 gorge à sec à force de recoudre  
 l'écho du marteau à briser les tympan, l'écho  
 du ressac de ballast qui ne sait plus s'il frappe  
 au-dehors ou au dedans des dents, l'écho  
 de ce qui chuinte au coin des vieilles lèvres  
 jusqu'à ne plus faire bouche,  
 quand on a oublié note à note la musique,  
 lettre à lettre le sens du dernier cantique... »

André Velter (né en 1945), *Ein Grab in der Luft*, éditions La Main parle,  
 2000, cité dans *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine  
 francophone*, Poésie-Gallimard / CNDP, 2002.

L'ouvrage cité ci-dessus peut constituer pour les enseignants, une référence fondamentale et une source de découverte de la poésie d'aujourd'hui.

#### IV.4. Encourager à « dire »

Comme on l'a montré plus haut, à la récitation peuvent succéder d'autres formes de parole poétique. On peut faire dire sans obligatoirement faire mémoriser, et il est préférable de dissocier diction et mémorisation. « Dire » peut constituer un projet, ou une performance : imaginons, par exemple, une recherche de mise en voix, du type « cantate » sur « Les quatre sans cou » de Desnos ou une interprétation individuelle du « Grand Combat » ou de « Contre » de Michaux, ou un travail d'incantation à partir du « Atibon-Legba » de René Depestre :

Je suis Papa-Legba

Je suis Legba-Claironde  
Je suis Legba-Sé  
Je suis Alegba-Si...

Oraliser ? C'est – pourquoi pas ? – proférer, crier, susurrer, mordre et mâcher les mots, jouer à les étirer, à les ralentir...

Essayons par exemple « Migration » de Abdellatif Laadi ou composons avec la classe un texte à dire sur ce modèle :

« **Migration**

Fès, mamie  
Mon imprécatrice chauve  
Aux talons gercés dans la boue de l'hiver  
Ma folle aux dix chats sataniques  
Aux douze tortues pieuses  
Mon irrésistible défunte  
Au suaire de basilic  
Taché du premier sang de la vierge  
Ma mendiante sous l'auvent  
De la « Boutique du prophète »  
Ma lavandière  
Ma tamiseuse  
Ma savetière  
Ma rouleuse de semoule  
Ma brodeuse [...] »

J'ai, par ailleurs, remarqué au cours des années consacrées à faire découvrir la poésie aux adolescents, que le travail de mise en voix rend inutile toute explication du texte : les questions d'interprétations se posent et se résolvent d'elles-mêmes avec la recherche d'interprétation vocale.

Interpréter ?

Comme le terme l'indique, interpréter, c'est servir de médiateur entre la parole poétique et ceux qui la reçoivent. Interpréter suppose une réflexion sur les différentes voies qu'empruntera cette médiation.

Par exemple, on pourra théâtraliser la poésie, c'est-à-dire, avec l'aide de comédiens, la mettre en scène, en musique, la chanter, y inclure des chansons. S'intéresser à l'interprétation, ce sera aussi faire entrer des conteurs dans la classe, découvrir des poètes de l'oralité, comme le Toulousain Serge Pey (né en 1950) qui « litanise » accompagné de son bâton de chaman.

On a rappelé plus haut, à propos de l'œuvre de Valère Novarina, que la frontière est poreuse entre les arts du langage. Entre les arts plastiques et la poésie, des passerelles nouvelles et inventives existent désormais. J'en veux pour preuve des expériences comme celle du poète-plasticien Jacques Rebo-

tier, investissant le vaste espace historique et sacré de la Chartreuse de Ville-neuve-lès-Avignon (J. Rebotier, *Contre les animaux*), inscrite dans le festival de théâtre d'Avignon, 2004. Ces expériences ouvrent un espace neuf dans les espaces connus et, littéralement, nous élargissent.

#### IV.4. Permettre à l'écriture d'advenir

« La poésie est un four à brûler le réel » (Pierre Reverdy.)

Faire écrire, comme on l'a dit plus haut, c'est proposer une « fabrique de littérature » qui rende créatifs les plus sceptiques sur leurs propres capacités.

Certains déclencheurs permettent d'accéder au texte poétique « en douceur », voire à se laisser surprendre par sa propre création. C'est le cas, par exemple, avec le travail sur les listes : « J'aime, je n'aime pas » de Roland Barthes, *Inventaires futiles* de Shei Shonagon, deux exemples parmi ceux proposés par la *Petite fabrique de littérature*, Magnard, et qui, depuis longtemps, ont fait leurs preuves. Le « Il y a » d'Apollinaire, les « Menus fantaisistes » de Cendrars (*Du monde entier*) peuvent aussi servir de déclencheurs. Ces propositions, à partir d'inventaires et de listes, permettent à « l'écrivain » de travailler sur le son et le sens, débarrassé des problèmes de syntaxe.

Il serait fastidieux d'énumérer toutes les propositions : je renvoie aux comptes rendus d'ateliers et de stages et à la bibliographie dans la partie « Pratiques d'écriture » et, en particulier à *Petite fabrique de Littérature*, Magnard, 1990, « Lettres en folie ».

Citons au passage quelques exemples : lipogrammes (la lettre interdite), tautogrammes (la lettre imposée), les mots-valises, les « boules de neige », les bouts rimés, les sonnets à un seul mot par vers, les vers holorimes...

Un paragramme de Michel Leiris : « Brocéliande – dans l'ombre dense de ses lianes, loin des landes, le silence brode ses danses » (B.)

Rappelons qu'il est nécessaire de mettre en circulation des outils et du matériel : le dictionnaire de rimes, de synonymes, des magazines et journaux à découper.

Ne refuser ni les calembours, ni les à-peu-près (cf. Jean-Pierre Verheggen, *Ridiculum vitae*, 1994), mais faire découvrir les « grands rhétoriciens » du XV<sup>e</sup> (Jean Molinet) et les rimes comiques d'Alphonse Allais.

Autant de propositions qui peuvent avoir le mérite de déconstruire les représentations élitistes de la poésie et permettent le plaisir du texte. Ne pas s'en tenir aux formes canoniques : composer des haïkus, ces très brefs poèmes japonais qui, en quelques mots, cristallisent une image poétique, des fragments, des sourates, des versets, des complaintes...



Inclure « le dire » et « l'écrire » poétique à la fois dans le quotidien et dans l'exceptionnel, en créant ou accompagnant des événements du type « Printemps des poètes », « Fête de la poésie », qui sont autant d'occasion d'élargir le champ vital et d'écouter, de mettre en valeur la parole des adolescents, de leur renvoyer d'eux-mêmes une image de liberté féconde.

Un exemple de proposition d'écriture, parmi beaucoup d'autres, consiste à partir d'un seul mot choisi de manière affective : ce mot sera ensuite décliné sur l'axe des idées, et sur l'axe des sonorités, fournissant ainsi des « matériaux » sémantiques et sonores, puis, afin de faire trouver des images, décliné en « portrait chinois » (« Si c'était ? »). Une troisième étape proposera d'intégrer ces matériaux à une forme répétitive, comme par exemple le « Soleil » de Claude Pélieu (*in Anthologie de la poésie française du XX<sup>e</sup> siècle*, tome 2, Poésie-Gallimard, 2000) ou ce poème de Jean Sénac (ci-dessous). Ainsi, la forme est proposée seulement lorsque les « matériaux » sont déjà trouvés. Le modèle ne bride pas l'imagination de l'écrivain, il fournit seulement une trame structurelle que l'écrivain reste libre de refuser. Pour des raisons matérielles, il ne m'est pas possible ici de citer les textes d'élèves, et je le regrette, car ces textes aussi constituent une forme d'anthologie du temps présent.

« Rien

Rien,  
 c'est un mot qui fuit  
*d'une vertèbre à l'autre*  
 Rien,  
 C'est une brindille  
 Qui casse sous la joue  
 Rien,  
 c'est dans un rocher  
 Un peu de mer qui brûle  
 Rien, c'est la liberté  
 qui blesse vos pieds nus »

Jean Sénac (1926-1973), *Œuvres poétiques*, Actes-Sud, 1999.

Parfois l'élève refuse ou déborde de la consigne : c'est qu'il a quelque chose à dire, c'est que s'exprime son propre rapport au monde. Souvent avec force, parfois avec violence. Alors tant pis pour la consigne et même pour la forme. Et tant mieux si l'on en reste étonné. La poésie, c'est aussi ce qui détonne et ce qui étonne. Au sens fort du terme.

**Conclusion** (empruntée à Jacques Réda)

Ce que j'ai voulu c'est garder les mots de tout le monde ;  
 « Un passant parmi d'autres, puis plus personne (sinon  
 Ce bâton d'aveugle qui sonde au fond toute mémoire)  
 Afin que chacun dise est-ce moi, oui, c'est moi qui parle  
 Mais avec ce léger décalage de la musique  
 À jamais solitaire et distraite qui le traverse. »  
 Jacques Réda, *La Tourne*, Gallimard, 1975.

**Bibliographie****1. Poètes modernes et contemporains**

(Cette liste est à compléter tous les jours...)

- AUFFREY Benoît (1993), *Courte Lampe*, Dé bleu.  
 BALPE Jean-Pierre (1990), *Le Silence*, Action poétique.  
 BEN JELLOUN Tahar (1993), *Les Amandiers sont morts de leurs blessures. À l'insu du souvenir*, La Découverte.  
 BETTENCOURT Pierre (1986), *Fables fraîches pour lire à jeun*, Lettres vives, collection « Entre quatre yeux ».  
 BOBIN Christian (1986), *Le Huitième Jour de la semaine*, Lettres vives.  
 BOULANGER Daniel, *Retouches ; Intailles ; Tchadiennes, etc.*, Gallimard, collection « Poésie ».  
 CHÉDID Andrée (1970), *Cérémonial de la violence ; Textes pur un poème* (1<sup>re</sup> éd. : 1949), Flammarion.  
 CHÉDID Andrée (1991), *Poèmes pour un texte* (1<sup>re</sup> éd. : 1970), Flammarion.  
 CHENG François (1989), *De l'arbre et du rocher*, Fata Morgana.  
 DUBOST Louis (1992), *L'Île d'Elle*, Tarabuste.  
 FOLLAIN Jean (1972), *Exister*, Gallimard, collection « Poésie ».  
 GASPARD Lorand (1982), *Sol absolu et autres textes*, Gallimard, collection « Poésie ».  
 GLEIZE Jean-Marie (1999), *Les Chiens noirs de la prose*, Seuil.  
 LUCA Ghérasim (1976), *Paralipomènes, etc.*, José Corti.  
 MESCHONNIC Henri (1999), *Poésie sans réponse*, Castor astral.  
 MICHAUX Henri (1967), *Ailleurs*, Gallimard, collection « Poésie ».  
 NOËL Bernard (2002), *La Peau et les mots*, Pol.  
 PAJOT Gilles (1991), *La Place du mort*, Dé bleu.  
 PINÇON Isabelle (1996), *Mort ou vif*, Dé bleu.  
 PERROS Georges (1988), *Une vie ordinaire*, Gallimard, collection « Poésie ».  
 PONGE Francis (1986), *Une figue de paroles*, Gallimard, collection « Poésie ».

- QUENEAU Raymond (1992), *L'Instant fatal*, Gallimard, collection « Poésie » (1<sup>re</sup> édition : 1948).
- RÉDA Jacques (1992), *Hors les murs, Le bitume est exquis, etc.*, Gallimard, collection « Poésie ».
- ROUBAUD Jacques (1990), *Les Animaux de personne*, Seghers, collection « Volubile ».
- SACRÉ James (2000), *Figures qui bougent un peu. Écrire pour t'aimer. Si peu de terre, tout*, Dé bleu.
- SÉNAC Jean (1999), *Œuvres poétiques*, Actes-Sud.
- SAMPIERO Dominique (1996), *Les Pluies battantes*, Lettres vives.
- TARDIEU Jean (1986), *L'Accent grave et l'accent aigu. Poèmes 1976-1983*, Gallimard, collection « Poésie ».

## 2. Anthologies

- ANTOR Agnès *et alii* (2004), *Anthologie de la littérature réunionnaise*, Nathan.
- BIANU Zeno (présentation et choix de) (2002), *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Gallimard/CNDP, « Poésie ».
- DECAUDIN Michel (éditeur) (2000), *Anthologie de la poésie française du XX<sup>e</sup> siècle*, 2 tomes, Gallimard, « Poésie » [NB : la plupart des références fournies ici peuvent être retrouvées dans cette *Anthologie* de 1200 pages en tout !].
- PAIRE Alain (préface, choix et notes d') (1979), *Poésies contemporaines*, Édisud.

## 3. Revues

- Décharge*, revue de poésie contemporaine éditée par L'Idée bleue (ex-Dé bleu), 85310 Chaille-sous-les-Ormeaux :  
<http://perso.wanadoo.fr/gerard.debouverie>.  
 Adresse électronique : [ledebleu@wanadoo.fr](mailto:ledebleu@wanadoo.fr).
- Magazine littéraire* (2001), « La nouvelle poésie française », n° 396, mars.

## 4. Références théoriques : poètes et critiques littéraires

- BERNARD Suzanne (1959), *Le Poème en prose*, Nizet.
- BRETON André et GAULMIER J. (1947), *Ode à Charles Fourier*, Fata morgana, « Les attractions électives ».
- CLAUDEL Paul (1963), *Réflexions sur la poésie*, NRF, « Idées ».
- DESSONS Gérard (1985), *Introduction à l'analyse du poème*, Bordas.
- DUCROS David (1996), *Lecture et analyse du poème*, Armand Colin, « Cur-sus ».

- GENETTE Gérard (1969), *Figures II* : « Le jour, la nuit » ; « Langage poétique, poétique du langage », Seuil, « Points ».
- HAMON Philippe (1991), « L'œuvre poétique », in *Grand Atlas de littérature*, supplément à *Encyclopædia Universalis*.
- JOUBERT Jean-Louis (1988), *La Poésie*, Armand Colin, « Coursus ».
- MALLARMÉ Stéphane (1897), « Crise de vers » in *Divagations*.
- REVERDY Pierre (1918), « L'image poétique », revue *Nord-Sud*.
- SANDRAS Michel (1995), *Lire le poème en prose*, Dunod.
- TODOROV Tzvetan (1987), « La poésie sans le vers », in *La Notion de littérature*, Seuil, collection « Points ».
- VALÉRY Paul (1963), *Propos sur la Poésie*, Gallimard, « La Pléiade » (1<sup>re</sup> éd. : 1927).

### 5. Approches pédagogiques

- BALPE Jean-Pierre (1986), *Promenade en poésie*, Magnard.
- DELAS Daniel (1990), *Aimer, enseigner la poésie*, Syros.
- MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge (1996), *Les poésies, l'école*, Presses universitaires de France.
- MÉGRIER Dominique (2001), *100 poèmes à lire et à dire du CP au CM2*, Retz, « Pédagogie pratique ».
- ORIZET Jean (1990), *Les Poètes et le rire*, Le Cherche-midi, « Espaces ».
- RIVAIS Yak (1999), *Jeux de langage et d'écriture*, Retz, « Pédagogie pratique ».

Revue pédagogique :

- AFEF (1996), « Il y a poésie et poésie », *Le Français aujourd'hui*, n° 114.
- *Cahiers Pédagogiques* (2003), « La poésie à l'école », n° 417, octobre.

### 6. Pratiques d'écritures

- BON François (2000), *Tous les mots sont adultes*, Fayard.
- BONIFACE Claire et PIMET Odile (1999), *Ateliers d'écriture, mode d'emploi* ESF.
- BUCHETON Dominique (1995), *Conduites d'écriture*, CRDP de Versailles.
- DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry (2002), *Petite fabrique de littérature*, Magnard (1<sup>re</sup> édition : 1984).
- DUCHESNE Alain et LEGUAY Thierry (1990), *Lettres en folie*, Magnard.

## Annexe

Comment, au tout début de la classe de 1<sup>ère</sup> L, les élèves se représentent-ils la poésie ? Les propositions suivantes ont été faites à une classe de 30 élèves, la semaine de la rentrée, sans commentaire ni suggestion. Il leur a seulement été indiqué que les réponses étaient anonymes et qu'il ne s'agissait en rien d'un « contrôle de connaissances ». À la suite de l'analyse des réponses, nous relaterons brièvement quelle expérience poétique en classe a permis de changer ces représentations.

### Quand diriez-vous d'un texte qu'il est poétique ?

#### I. Un texte est poétique quand...

Les élèves ont à fournir trois réponses. Les chiffres entre parenthèse correspondent au nombre d'occurrences des différentes réponses : par exemple on rencontre 11 fois « Un texte est poétique quand il a des rimes » en première position, 8 fois, en deuxième position. On a conservé les formulations des élèves et rectifié l'orthographe.

1	Il a des rimes (11), il a des vers (8), des strophes (4) ; une certaine forme (2) ; une certaine construction ; il est composé de manière spécifique ; il a des phrases de même longueur ; des parties égales ; des paragraphes. Il a des métaphores (2) ; de belles sonorités ; de jolis mots. Il est mystérieux (2), il a des thèmes spéciaux comme l'amour (2) ; il dit des sentiments ; il dit « l'intérieur » de l'auteur. Il exprime et provoque des sentiments.
2	Il a des rimes (8), des vers (6) ; une structure propre à la poésie ; une certaine forme ; une mise en page ; un même nombre de syllabes ; des strophes ; des règles ; des alexandrins ; un rythme (3) ; il apporte, suscite de l'émotion et des sentiments (3) ; des sensations (2) ; il fait de l'effet sur le lecteur ; il a de belles phrases ; il y a des sonorités.
3	Il y a des figures de style, des comparaisons (3), des strophes, des rimes, un même nombre de syllabes ; il est régulier ; il y a des rythmes ; on peut le chanter ; il faut le lire en mettant le ton ; chacun peut l'interpréter à sa façon ; il y a des phrases belles bien construites ; des sujets particuliers : l'amour, la femme ; la mort la vie.

## II. Citez cinq mots qui sont en relation avec la poésie

1	Rime (13) ; vers (6) ; strophe (3) ; alexandrin (2) ; amour (2) ; prose ; ballade ; surréalisme ; lyrisme ; mystère ; état d'esprit.
2	Vers (6) ; strophe (5) ; quatrain (2) ; déclaration (2) ; prose ; rythme ; tercet ; paragraphe ; ode ; assonances ; rejet ; sonnet ; alexandrin ; figure de style ; métaphore ; spleen ; amour ; haine ; désespoir ; mal au cœur ; lyrisme ; méandres ; femme.
3	Rime (4) ; alexandrin (3) ; assonance (2) ; sentiment (2) ; tristesse (2) ; mort ; amour ; nature ; expression ; littérature ; sonnet ; ode ; pointe ; prose ; mots ; allitération ; diérèse ; vers ; syllabes ; hémistiche.
4	Alexandrin (3) ; quatrain (2) ; césure (2) ; sentiments (2) ; nature (2) ; expression ; amour ; tristesse ; personnages réels ou rêvés ; romantisme ; multiples ; embellissement ; sonnet ; tercet ; syllabe ; pied ; diérèse ; césure ; chanson.
5	Sonnet (3) ; alexandrin (2) ; tercet ; rime ; sentiments ; romantisme ; déclaration ; beau ; découverte infinie ; vie ; césure ; hémistiche ; versification ; Baudelaire.

### Analyse des réponses

Une première remarque s'impose : la ressemblance entre les réponses au I (« Un texte est poétique quand... ») et les réponses au II (« Citez des mots en relation avec... ») comme si les élèves ne s'étaient pas accordé la liberté supplémentaire qu'autorisait le II.

### Prééminence de la forme

Majoritairement, les réponses, toutes questions confondues, concernent la forme et la technique : 162 mentions d'ordre « technique » contre 60 concernant les contenus ou les mouvements littéraires.

La poésie est identifiée à la forme et en particulier à la « rime », au « vers », à la « strophe ».

- la rime : mentionnée en tout 38 fois, réponse n°1 en I-1 et en I-2, présente dans I-1, I-2, I-3, II-1, II-2, II-3, II-5 ;

- le vers : 27 mentions et une seule mention de la « prose ».

D'autres éléments formels sont abondamment cités, qu'il s'agisse d'organisation globale : « une mise en page », « une certaine composition », « des règles », des « strophes » (11), « des parties égales », des « paragraphes » ; de formes fixes : « sonnet » (cité 6 fois en II) et éléments qui compo-

sent le sonnet (« quatrain », « tercet », « pointe ») « ode » et « ballade », ou de micro-organisation : « alexandrin » cité 11 fois en II; « césure » ; « rejet » ; « diérèse » ; « hémistiche » ; « syllabes » ; « allitérations » ; « assonances », « sonorités », « versification ».

On remarque que les mentions des « rythmes » sont peu abondantes (4), que certains font allusion au « ton » (« il faut le lire en mettant le ton ») et au fait que [le texte poétique] « on peut le chanter ». Deux réponses seulement associent poésie avec « chanson » (II-3), comme si la posture scolaire interdisait de faire allusion à la culture personnelle.

### **Les « contenus »**

On mentionne qu'un texte est poétique :

- quand il exprime « des sentiments », des « sensations », constitue une « expression », exprime « l'intérieur » ;
- quand le poète « décrit quelque chose qui lui tient à cœur », etc. (13 formulations de ce type) ;
- quand le texte poétique suscite de « l'émotion » (6), « fait de l'effet », « on ressent sa force »).
- quand on trouve des « thèmes spéciaux ».

On remarque que certains associent « poésie » à « mystère » (3), à « non-dit », aux « méandres » et à l'interprétation personnelle : « Chacun peut l'interpréter à sa façon ». Les thèmes mentionnés sont en priorité : « l'amour » (9) auquel on peut associer « déclaration » (2) . Viennent ensuite « la tristesse » (3), « la mort (2), « le spleen », « le désespoir », « la haine », « la nature » (2), « la femme » (2). Quelqu'un associe « l'amour, la mort, la vie » ; un(e) autre élève mentionne : « découverte infinie » ; un(e)autre encore : « personnages réels ou rêvés », « la vie ».

La dimension esthétique (ornementale ?) est assez peu prise en compte : « belles sonorités » ; « jolis mots » ; « belles phrases » ; « beau » ; « embellissement ».

Enfin, il est rarement fait mention de genres et mouvements littéraires : lyrisme (2), romantisme (2) et surréalisme.

Un seul nom de poète est cité : Baudelaire en II-5.

On remarque que la poésie n'est pas associée à l'art, rarement à la musique et à la chanson.

### **Bilan de l'analyse**

La poésie, associée à la demande scolaire, est ressentie d'abord comme une nécessité de mémoriser des termes techniques. Les élèves, forts de leurs souvenirs de la classe de 2<sup>nd</sup>e, proposent un catalogue de termes techniques assez

bien connus et mémorisés (une seule réponse utilise le terme : « pied »). À la question II (citez 5 mots), il est symptomatique qu'un élève prenne l'initiative de tracer deux colonnes : l'une pour les « sujets », l'autre pour les « termes techniques ». La poésie n'est associée ni à la violence, à la révolte ou à l'engagement, ni à la folie, ni à l'humour, ni au plaisir, ni à la modernité (pas de noms de chanteurs contemporains, ni d'allusions au rap, par exemple).

La poésie est donc ressentie comme forme et, secondairement, comme « fond ». Ce fond correspond à un seul type de poésie : le lyrisme, et majoritairement à une seule école, Le Romantisme.

### **Un projet propre à modifier ces représentations**

Pour élargir le champ des connaissances et des émotions, j'ai proposé à ces élèves de participer à un colloque autour du poète René-Guy Cadou, originaire de leur région. Pour leur participation à ce colloque, les élèves ont travaillé sur *Hélène ou le règne végétal*. Trois séances d'écriture poétique et une séance d'atelier-théâtre leur ont permis d'investir personnellement le texte. La séquence proprement dite, constituée aussi d'analyses et de lectures, n'a pas duré plus longtemps qu'une séquence ordinaire – si l'on excepte la visite à Louisfert (Loire-Atlantique), la rencontre avec le poète Christian Bulting, suivie du documentaire de Jean Rouaud sur Cadou, et une demi-journée au colloque « René-Guy Cadou, un poète dans le siècle ». La séquence a été normalement inscrite sur la « liste » pour l'EAF.

Cette expérience est relatée sous le titre « L'héritage fabuleux : une expérience de poésie au lycée » dans les actes du colloque réunis par D. Briolet, R. Miannay, C. Robin, p. 277-295<sup>1</sup>. Les actes du colloque gardent témoignage de textes d'élèves et rapportent un bilan d'activité qui montre l'évolution des apprentis-poètes, très conformistes au début, vers des formes poétiques plus libres, à la fois hardies et rigoureuses, leur appropriation du « blanc » et de la mise en page, leur quête du sens et de l'émotion authentique.

1. Guillemette de Grissac et Marie-Hélène Jaffrezic : « L'héritage fabuleux : une expérience de poésie au lycée », in actes du colloque *Un poète dans le siècle, René-Guy Cadou*, éditions Joca Seria, Nantes, 1999.



# IDÉE D'UNE RÉPUBLIQUE PHILOSOPHIQUE

## L'impossible utopie solaire de Cyrano

Guilhem ARMAND

Lycée Georges-Brassens, Saint-Denis

Résumé. – La critique cyranienne s'est souvent penchée sur les rapports qu'entretient *L'Autre Monde* avec l'utopie, pour conclure, la plupart du temps, que ce récit de voyage n'en est pas une. C'est oublier la destination finale du héros-voyageur : la Province des Philosophes, lieu idéal qui réunit les penseurs favoris de Cyrano, mais où le voyageur n'arrive pas à cause de l'inachèvement du récit. La relation du second volet de ce récit avec *La Cité du Soleil*, utopie célèbre, invite à renouveler une analyse de la part de l'utopie dans la création de cet espace imaginaire, qui n'existe dans le texte qu'au futur : on y va. Cette dimension projective de l'espace correspond en tous points au projet utopique.

*Abstract. – Critics have often analysed the relation between Cyrano's Autre Monde and utopia, and most of the time concluded that this traveller's account was not one. But we must not forget the hero's final destination: the "Province des Philosophes", ideal place where author's favourite freethinkers live together. But Dyrcona does not succeed in arriving there: the book is unfinished. The second part of the text is clearly bound to Campanella's famous utopia : Civitas Solis. This link invites us to renew our analyse of utopia's function in the creation of the "Province des Philosophes", imaginary place that does not really exist in the text, except as a project and the projective dimension is a constitutive part of every utopias.*

**L'***Autre Monde* s'apparente assez clairement au voyage imaginaire, et, malgré la liaison étroite qu'entretient ce genre avec l'utopie narrative, on ne peut pas parler à propos de l'œuvre de Cyrano de Bergerac d'utopie<sup>1</sup>. En effet, aucun modèle politique n'est proposé au lecteur dans cette œuvre qui s'attache principalement aux grandes questions de théologie, de science et de philosophie.

1. Pour une définition de l'utopie comme genre littéraire, nous renvoyons à l'ouvrage de J.-M. Racault, *L'Utopie narrative*. En 1648, date supposée de la rédaction de *L'Autre Monde*, l'utopie classique n'est pas encore constituée comme genre. Diverses études se sont attachées à déterminer les rapports entre l'œuvre de Cyrano et l'utopie, mais pas en tant qu'utopie sociale. Citons entre autres : M. Calle-Gruber, « Au non-lieu du texte : l'utopie de Cyrano de Bergerac », Dinah Ribard qui, dans « L'utopie

Le héros-voyageur traverse de nombreuses régions – républiques ou royaumes – en particulier sur le Soleil, dans le second volet. Mais les différents épisodes auxquels donnent lieu toutes ces étapes ont le plus souvent une valeur allégorique. Ainsi, la rencontre avec le « petit peuple » du Soleil permet de donner à voir, par un effet de grossissement fabuleux, la vie des atomes. L'épisode vaut alors pour une fable illustrant<sup>2</sup> les différentes théories de la matière, qui sont l'objet de nombreux débats, notamment dans le premier volet. L'intérêt des différentes rencontres de *L'Autre Monde* n'est pratiquement jamais dans la découverte d'une société autre, qui pourrait servir d'exemple. Bien au contraire, lorsque la société rencontrée par le héros-voyageur fait l'objet d'une attention particulière, comme c'est le cas pour les Sélénites et les Oiseaux, elle constitue un contre-exemple sur le mode du *mundus inversus* : reflets inversés de la société terrestre, elle permet une mise en accusation de l'intolérance terrestre. Les Sélénites et les Oiseaux répondent à l'anthropocentrisme respectivement par le sélénocentrisme et l'ornythocentrisme.

Cependant, vers la fin du récit, Dyrcona rencontre Campanella ; la présence de ce personnage, dont l'œuvre constitue un hypotexte majeur de *L'Autre Monde*, évoque immédiatement au lecteur averti *La Cité du Soleil, ou Idée d'une république philosophique*, écrite vers 1613. Le rapprochement entre le nom de la cité utopique et l'astre sur lequel déambulent les deux personnages, ainsi que le rôle de guide que l'auteur assigne au philosophe calabrais, suggèrent une filiation entre les deux textes : *L'Autre Monde* pourrait être en partie une réécriture de *La Cité du Soleil*.

Nous verrons en effet que, dans le texte de Cyrano – qui rédigea, rappelons-le, nombre de mazarinades –, s'esquisse, de manière épisodique, une réflexion politique, par des ébauches d'utopies narratives dont la plupart – dans la deuxième moitié du second volet – semblent influencées par la lecture de Campanella.

D'autre part, l'auteur italien devenu personnage de fiction évoque un lieu qui pourrait s'avérer une utopie : il s'agit de la Province des Philosophes. Le philosophe calabrais et Dyrcona se dirigent vers cet espace mystérieux lors-

physique de Cyrano de Bergerac » s'intéresse aux pouvoirs de l'imagination réalisante (pour lui « l'opération utopique apparaît comme un exercice de hardiesse philosophique ») et c'est sous un angle semblable que Maria Susanne Seguin s'intéresse à la « quête utopique » de Cyrano dans « Raison et invention dans *Les Etats et Empires de la Lune et du Soleil* : du discours scientifique au discours littéraire ».

2. Au sujet des fables solaires illustrant des théories philosophiques, voir les travaux de J.C. Darmon, notamment « L'épicurisme et les fables du monde : remarques sur Gassendi et Cyrano ».

que l'œuvre s'achève brusquement. La Province des Philosophes n'aura pas été atteinte. Cette dernière destination du héros-voyageur pourrait-elle être, contrairement à toutes les autres, un espace utopique ?

### Des esquisses d'utopies

Si aucune des contrées traversées par le héros-voyageur ne peut se donner à lire comme une utopie, nombre de ces régions, en revanche, possèdent quelques caractéristiques, sur le plan du mode de vie ou sur le plan proprement politique, qui les rapprochent des pays décrits dans les utopies narratives comme *Utopia* de Thomas More, ou *La Cité du Soleil* de Campanella.

Ainsi, la description de la société sélénite s'opère certes selon le procédé baroque du *mundus inversus* déjà exploité dans l'épisode du Paradis lunaire<sup>3</sup>, mais, comme dans celui-ci, la fonction de ce *topos* n'est pas seulement esthétique. Les Sélénites inversent en effet un certain nombre de valeurs par rapport à la norme que constitue la Terre : ils accordent davantage de respect aux jeunes qu'aux anciens et considèrent comme nobles les « parties honteuses », et comme ignoble le port de l'épée, « un instrument qui désigne un bourreau »<sup>4</sup>. Dans ce dernier exemple, on se rend vite compte que le procédé, bien que comique, sert à la fois une critique de la société de référence, et une réflexion sur ce que devraient être les valeurs fondamentales d'une société : l'arrivée d'un homme portant « pour médaille la figure d'un membre viril » permet au « Filz de l'hoste » d'esquisser à grands traits les vertus d'une société qui se fonde sur le fait qu'il n'y a rien « de plus glorieux que de donner la vie, et rien de plus infâme que de l'oster ». De même l'inversion du rapport entre les anciens et les jeunes donne lieu à un long discours sur l'importance de la jeunesse et de la génération qui n'est pas sans rappeler les théories (ici détournées de manière burlesque) de Campanella ou de More<sup>5</sup>.

Dans le second volet, les sociétés rencontrées sont bien plus nombreuses. Le « Petit Peuple » du Soleil, déjà évoqué dans l'introduction, peut être

3. Pour une analyse plus précise de cet épisode, voir l'article de Jean-Michel Racault, « La Bible travestie. Libertinage et parodie antichrétienne dans les littératures de l'ailleurs à l'âge classique ».

4. Cyrano de Bergerac (1977), *L'Autre Monde*, in : J. Prévot (éd.), *Oeuvres complètes*, Paris : Belin, p. 417. Nous renverrons désormais à cette édition sous le sigle AM.

5. Voir T. More, *Utopia*, livre II, notamment le chapitre « Des rapports mutuels entre les citoyens » ; et T. Campanella (1990) *La Cité du Soleil*, in F. Lacassin (éd.), *Voyages aux pays de Nulle part*, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », pp. 245-250. Nous renverrons désormais à cette œuvre sous le sigle CS.

considéré aussi comme une allégorie politique puisqu'elle figure déjà l'Etat comme un corps : sous la direction du roi, les « Petits Hommes » se lancent dans un mouvement des plus harmonieux pour former « un jeune Homme [...], dont tous les membres estoient proportionnez avec une cimetrie où la perfection dans sa plus forte idée n'a jamais pu voler » (AM, p. 458). Cependant, Cyrano ne va pas plus loin et l'allégorie, qui s'inscrit dans l'image de la grande chaîne des êtres, semble avoir une portée plus physicienne (en rapport avec la théorie des atomes) que politique. D'autre part, l'« Histoire des Oiseaux » est souvent lue, elle aussi, sous le signe du renversement et de la critique de l'anthropocentrisme<sup>6</sup>. On peut néanmoins remarquer la précision avec laquelle est rapporté par le héros-narrateur en procès (qui devrait donc avoir d'autres préoccupations qu'« ethnologiques ») le système extrêmement hiérarchisé de cette société, et les raisons qui président à cette organisation politique. Par exemple, une pie explique ainsi leurs principes de gouvernement à Dyrcona :

« Pensiez-vous donc, dit-elle, que ce grand Aigle fut notre souverain ? C'est une imagination de vous autres Hommes, qui à cause que vous laissez commander aux plus grands, aux plus forts, et aux plus cruels de vos compagnons, avez sotement crû, jugeant de toutes choses par vous, que l'Aigle nous devait commander.

Mais notre politique est bien autre ; car nous ne choisissons pour nos Roys que les plus foibles, les plus doux, et les plus pacifiques ; encor les changeons-nous tous les six mois, et nous les prenons foibles, à moins que le moindre à qui ils auroient fait quelque tort, se pût venger de luy. Nous le choisissons doux afin qu'il ne hâisse ny ne se fasse haïr de personne ; et nous voulons qu'il soit d'une humeur pacifique, pour éviter la guerre, le canal de toutes les injustices. [...] » (AM, p. 469)

Le système de renouvellement et de contrôle de l'autorité suprême s'apparente, malgré l'usage du mot « Roy », à une république, dont les modèles sont nombreux, de Platon jusqu'à More (dans *Utopia*, excepté le Prince, les gouvernants sont renouvelés chaque année, et le système des institutions est organisé afin « d'empêcher le prince et les tranibores de conspirer ensemble contre la liberté, d'opprimer le peuple par des lois tyranniques, et de changer la forme du gouvernement » (*Utopia*, p. 152).

Plus loin, le héros-voyageur rencontre Campanella, l'auteur de la *Civitas Solis*. Celui-ci, avait déjà été mentionné à plusieurs reprises : par le Démon de Socrate, tout d'abord, qui se donnait comme l'inspirateur du *De Sensu rerum*, puis à travers des renvois plus ou moins explicites à cet ouvrage, dans

6. Cf. J. Prévot, *Cyrano de Bergerac romancier*, deuxième partie, chapitre 5 : « L'homme en procès », pp. 89 et sq.

les nombreux développements théoriques sur la nature des sensations notamment. Il peut être considéré à plus d'un titre comme la « figure tutélaire »<sup>7</sup> du *Voyage dans le Soleil*, d'autant plus que ce volet de *L'Autre Monde* entretient de nombreux rapports avec *La Cité du Soleil*. En effet, dès l'arrivée du voyageur sur la macule, le petit habitant lui explique la génération des êtres vivants. Dans ce développement qui fait intervenir un grand nombre de références, on peut reconnaître l'hypotexte calabrais dans l'idée que la terre serait le principe femelle s'accordant avec le soleil, principe mâle : « les choses inférieures procèdent de deux principes, l'un mâle, l'autre femelle, le soleil et la terre, suivant eux » (CS, p. 270). Aussi, lorsque apparaît le personnage de Campanella, les théories de celui-ci sont-elles davantage convoquées – au sens étymologique du terme – dans l'intertexte cyranien, ce que facilite le rapprochement implicite entre l'astre visité par Dyrcona et le nom de la cité utopique de Campanella. La construction de l'image du soleil comme un « grand et parfait animal » (AM, p. 493), comme une sorte d'*anima mundi* par le personnage de Campanella est directement inspirée par la *Cité du Soleil*<sup>8</sup>, où cet astre est donné comme la figure de Dieu dans l'univers :

« [les Solariens] vénèrent le soleil par dessus tous les autres astres [...]. Ils reconnaissent et contemplant dieu sous la figure du soleil, qu'ils appellent son image, sa face et sa statue vivante, source par laquelle il déverse sur nous la lumière, la chaleur, la vie, la fécondité, en un mot, tous les biens. » (CS, p. 269)

À mesure que l'on avance dans l'œuvre, les références se font de plus en plus explicites : les deux personnages rencontrent une femme originaire du Royaume des Amoureux. Les lois dudit royaume s'inspirent directement des règles de la génération de *La Cité du Soleil*. La description du « noviciat d'amour » est une reprise de celle de l'accouplement dans l'utopie de Campanella :

« [...] hommes et femmes paraissent sans aucun vêtement, à la manière des Lacédémoniens, et les magistrats [du triumvir *Amour*] voient quels sont ceux qui, par leur conformation, sont plus ou moins aptes aux unions sexuelles, et dont les parties se conviennent réciproquement le mieux » (CS, p. 248.)

7. L'expression est de J. Prévot : Cyrano de Bergerac (1998), *L'Autre Monde*, in J. Prévot (éd.), *Les Libertins du XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ». Sur l'influence de Campanella, nous renvoyons le lecteur aux abondantes annotations de cette édition.

8. Mais on retrouve aussi cette vision du monde chez de nombreux auteurs, de Plutarque à Cardan.

Le rôle des magistrats de la *Cité du Soleil* est le même que celui des « Médecins » du Royaume des Amoureux.

La femme rencontrée mentionne encore trois autres pays dont les noms sonnent eux aussi comme un programme utopique : la « République de Paix », la « République des Justes » et « le Royaume de Vérité ». Cependant, cités pêle-mêle dans le récit empreint de merveilleux du personnage, ces contrées s'apparentent davantage à des pays de conte de fées, à la manière de ceux que décrira Mlle de Lubert, quelques années plus tard dans le *Tecserion*. L'excès de modèles (bien qu'à peine évoqués) nuit en quelque sorte à l'idée même d'exemplarité<sup>9</sup>.

Il ne s'agit donc, à chaque fois, que de quelques ébauches d'utopies, ou de *topoi* utopiques travestis par le burlesque cyranien. Cependant, dès la rencontre du héros-narrateur et de Campanella, est évoquée la « Province des Philosophes », qui devient la destination des deux personnages.

### **La Province des Philosophes, *eu-topos*.**

L'émerveillement du héros-narrateur en apprenant l'existence d'une « Province des Philosophes » permet d'ores et déjà de penser cet espace comme un lieu du bien, étymologiquement un espace utopique – *eu-topos* :

« - Quoy, luy dis-je, il y a donc aussi des Philosophes dans le Soleil ?  
- S'il y en a, répliqua le bon Homme, Oüy, certes, et ce sont les principaux habitans du Soleil, et ceux-là mesmes dont la renommée de vostre Monde a la bouche si pleine. » (AM, p. 492)

Cet enthousiasme si subit vient du goût qu'a Dyrcona pour la philosophie et les philosophes, seul trait de caractère véritablement constant du héros-narrateur. Tout au long de ce récit de voyage il a en effet fait allusion de manière explicite à de nombreux penseurs, qu'il ne se privait pas de citer. Notons d'ailleurs que, dès le début de l'œuvre, le héros fait allusion à Pythagore, Épicure, Démocrite, Copernic et Kepler pour justifier sa thèse de la réversibilité Terre-Lune.

Cet espace semble d'autant plus être un « lieu du bien » que d'autres personnages interviennent au milieu de la narration pour, d'une part accrédi-

9. B. Parmentier développe la même idée : « Les éléments signifiants sont emportés dans le flux d'une écriture qui, puisqu'elle ne marque jamais la "nuance du ridicule au sérieux", interdit au monde inventé de se constituer en monde parfait. Le texte se maintient ainsi avec fermeté dans une démarche proprement critique, sans jamais laisser s'établir ni doctrine de référence stable, ni idéalité descriptive » (Parmentier, 2004, p. 14).

son existence, et surtout mettre en avant la supériorité et l'exemplarité de cette province sur les autres. Ainsi, les deux amants originaires du « Royaume des Amoureux », qui viennent chercher chez les Philosophes une issue équitable à un différend de couple. Et, disent-ils, leurs nations s'avèrent impuissantes à régler leur problème – un comble pour un « Royaume des Amoureux » : « Le Sénat [...] nous a ordonné de nous venir présenter aux Philosophes, et plaider notre cause devant eux » (AM, p. 502).

L'espace vers lequel se dirigent les protagonistes apparaît clairement comme un point de référence exemplaire, même par rapport aux autres pays mentionnés, dont les noms évoquent aussi des utopies (la République de Paix, la République des Justes, le Royaume des Amoureux).

D'autre part, la localisation de cette province sur le Soleil a une forte valeur symbolique qui contribue à en faire un lieu positif. À toute la symbolique attachée à l'astre du jour, s'ajoute, dans le discours de Campanella, une théorie du Soleil perçu comme l'Âme du Monde :

« Les ames viennent par un principe de ressemblance se joindre à cette masse de lumière ; car ce Monde cy n'est formé d'autre chose que des esprits de tout ce qui meurt dans les orbes d'autour, comme sont Mercure, Venus, La Terre, Mars, Jupiter, et Saturne » (AM, p. 493).

Cette théorie, que J. Prévot nomme « l'héliozoïsme »<sup>10</sup>, permet de conférer à l'espace utopique une sorte de pureté spirituelle, qui rappelle – étonnement – l'astronomie aristotélécienne qui considérait l'espace supra-lunaire (et donc le Soleil) comme un lieu pur, non soumis à la corruption et à la génération. Cependant la pureté solaire provient justement du fait qu'il se forme à partir des autres planètes selon le principe de la génération. Il apparaît donc comme un « élixir », au sens alchimique du terme<sup>11</sup>, comme le fruit d'une purification et d'une sélection de tout ce qui est « bien » dans « les orbes d'autour ». D'autre part, le Soleil, et en particulier la Province des Philosophes, est aussi le lieu de l'immortalité, une immortalité intégrale, c'est-à-dire non seulement de l'âme mais aussi du corps, pour les Philosophes, dont les esprits

« sans avoir rien contracté d'impur dans leur exil, arrivent tout entiers à la sphere du jour pour en estre habitans. [...] Ces ames de Philosophes sont tellement à l'égard des autres ames, ce que l'or, les diamans et les astres sont à

10. J. Prévot, éd. cit., p. 1080 n.9. Cette théorie va, en quelque sorte, à l'encontre de la théorie galiléenne de l'infini de l'univers que le héros-voyageur a appuyé à plusieurs reprises. Mais le discours du philosophe calabrais distingue soleil et Soleil.

11. Pour une analyse plus précise de la place de l'alchimie dans l'œuvre de Cyrano, voir D. Kahn, « L'alchimie dans *Les États et empires de la Lune et du Soleil* », et notamment p. 161 au sujet du de l'emploi du terme « élixir ».

l'égard des autres corps, qu'Epicure dans le Soleil est le mesme Epicure qui vivoit jadis sur la terre » (*AM*, p. 493).

Il s'agit plutôt d'une forme de métempsycose, semblable à celle des Pythagoriciens<sup>12</sup>, puisque, comme en témoigne l'épisode de l'agonie d'un Philosophe, ces êtres meurent et ressuscitent. L'espace solaire devient ainsi un lieu paradisiaque, et la Province des Philosophes, en particulier, semble véritablement un « lieu du bien ».

Enfin, la Province des Philosophes n'est pas sans évoquer au lecteur cette autre utopie qu'est la République de Platon, mais en allant plus loin dans l'idéal, puisque les Philosophes ne constituent pas la classe dirigeante de la société décrite par Campanella, mais sont les habitants, les seuls occupants de l'espace utopique. Nous pouvons toutefois noter que, malgré cette parenté, l'utopie – si utopie il y a véritablement – n'est pas comme celle de Platon une utopie programmatique, mais bien une utopie narrative, en tant qu'elle prend place dans un récit de voyage : Campanella y est déjà allé, et il y retourne en compagnie du héros-voyageur. Le rôle de Campanella est ici celui du voyageur de l'utopie narrative traditionnelle qui « raconte » l'espace utopique, et il constitue en même temps une accréditation de son propre discours en tant qu'habitant de cet espace. Par un jeu de renvois intertextuels, Cyrano donne ainsi au personnage de Campanella un rôle semblable à celui du Génois de *La Cité du Soleil*.

## Une société-modèle ?

Cependant, ces références sont ambiguës car elles ne sont pas dénuées d'ironie et Cyrano parodie ici le genre même de l'utopie sociale, et notamment celle de Campanella par un travestissement burlesque des lois de la génération exposées dans *La Cité du Soleil*. Ainsi les lois du Royaume des Amoureux donnent lieu à quelques allusions salaces<sup>13</sup>, qui vont à l'encontre du sérieux du genre utopique. Cette critique du genre entraîne une remise en

12. Cf. J. Prévot, éd. cit., p. 1090, n.1. Cette métempsycose fait écho, mais de manière encore plus poétique, à l'épisode d'anthropophagie lunaire du premier volet.

13. Notons, entre autres, une remarque du type : « À cause des excès d'amour trop continus qui nous affoiblissent nous avons besoin de repos » (*AM* 502), qui va à l'encontre de l'idée de prescription médicale et mesurée de l'acte de génération ; par d'autres aspects, le texte suggère, à l'inverse de Campanella, que l'acte prime sur le résultat qui devrait en découler.



question de la validité de l'espace utopique vers lequel se dirigent les personnages.

En outre, l'espace utopique porte en lui-même ses propres nuances ; il ne s'agit pas en effet, comme l'espérait Dyrcona, d'un endroit lumineux :

« Elle est plus ténébreuse que brillante, [dit Campanella], car comme nous sympathisons encore beaucoup avec la Terre notre pays natal, qui est opaque de sa nature, nous n'avons pas pu nous accommoder dans les régions de ce globe les plus éclairées » (*AM*, pp. 500-501).

L'utopie solaire est d'autant plus ambiguë qu'en tant que lieu de résurrection, elle s'apparente à un royaume des ombres, paradoxalement situé sur le soleil. Les Philosophes sont tous morts, et le voyage de Dyrcona devient une descente aux Enfers (sans connotation négative). De plus, cette société faite de morts, d'après un principe de sélection naturelle (les âmes des philosophes parmi toutes les autres), ne peut se donner comme un modèle à reproduire, ce qui est le but de l'utopie.

En outre, l'espace utopique est proprement un lieu qui n'existe pas : *ou-topos*, selon une autre acception de l'étymologie du mot. Mais, dans l'œuvre de Cyrano de Bergerac, l'espace utopique est réellement absent : objet des discours, il n'apparaît pas dans le récit. Si le discours de Campanella est bien une relation de voyage enchâssée dans celle de Je/Dyrcona, l'espace évoqué ne devient jamais objet de la narration, décor du premier récit de voyage : tout simplement parce que les deux voyageurs n'y sont pas arrivés lorsque s'achève *L'Autre Monde*. Il s'agit du seul espace évoqué dans l'œuvre qui ne suscite pas un épisode, ou une étape de ce récit de voyage : dans la relation de voyage, il s'agit donc d'un espace qui n'existe pas, sinon en tant que destination.

La province des Philosophes n'est d'ailleurs pas située géographiquement sur une carte solaire – mais c'est le cas de toutes les régions visitées par le héros-voyageur. Sa localisation, en tant que destination n'est déterminée que par rapport à une bipartition solaire assez floue entre régions opaques et régions lumineuses. Où est-elle ? Là vers où se dirige Campanella, dans une continuité de son cheminement. Or, si l'on considère les différentes régions visitées par les deux protagonistes – voire par Dyrcona seul – on constate qu'elles sont caractérisées par le merveilleux : chênes parlant grec, combat de la salamandre et de la remore, lacs et fleuves à l'image du cerveau humain, apparition d'un condor géant... autant d'étapes dont le caractère invraisemblable contamine l'espace utopique qui se dessine comme horizon de ce parcours. La localisation de l'espace utopique, qui n'est déjà pas scientifique-

ment vraisemblable – comme le fut la Terre australe pour Foigny et Veiras<sup>14</sup> –, s’inscrit ainsi dans un univers fabuleux, donc faux.

### Un lieu de rencontre

La Province des Philosophes est donc un espace assez ambigu qui ne respecte que trop les normes de l’utopie : lieu du bien, elle l’est assurément, mais le procédé de métempsycose qui permet ce bien est justement l’obstacle à ce qu’elle puisse faire figure de modèle ; et lieu qui n’existe pas, elle l’est excessivement, car contaminée par le caractère fabuleux des étapes du parcours au bout duquel elle s’inscrit. La Province des Philosophes met en scène un dépassement des normes de l’utopie avant l’heure, un excès cyranien qui fait de cet espace un lieu en quelque sorte « trop bien », « trop idéal », et un lieu exagérément invraisemblable. Et ce sont ces excès que nous allons maintenant essayer d’analyser et de comprendre.

Comme dans le genre à venir de l’utopie classique, cet espace mystérieux est principalement caractérisé par la société qui l’occupe, société d’ailleurs éponyme du lieu. Aussi l’intérêt des deux voyageurs ne porte-t-il pas sur le lieu lui-même, mais sur ses habitants. L’espace, destination floue sans doute vouée à rester indéterminée géographiquement, permet uniquement de mettre en valeur la réunion de personnages célèbres, les Philosophes.

Le motif du voyage de Dyrcona et de Campanella n’est pas en effet de visiter cette province mais plutôt de rencontrer des philosophes, et en premier lieu Descartes :

« L’impatience de voir un de ses amis, lequel estoit nouvellement arrivé, l’obligeoit à rompre son voyage. [...] Je reconnus par la suite de son discours, que cet Amy estoit ce fameux Philosophe de nostre temps Monsieur des Cartes, et qu’il ne se hastoit que pour le joindre » (AM, p. 494).

La visite du Soleil est ici secondaire par rapport à la rencontre du philosophe. La rencontre est dans *L’Autre Monde*, comme dans le roman picaresque, un ressort narratif primordial qui marque les différentes étapes du récit. Dyrcona rencontre Campanella, habitant de l’espace utopique, et le suit pour rencontrer Descartes, qui seul peut répondre à ses questions. Le motif du voyage en utopie n’est pas la visite d’un État exemplaire, mais la rencontre de personnages qui peuvent apporter des réponses. Les deux habitants du Royaume des Amoureux doivent aller dans cette province, eux aussi, pour trouver une réponse à travers une rencontre, comme le souligne Campanella :

14. Voir, à ce sujet, J.-M. Racault, *Nulle part et ses environs*.

« [...] il faut nécessairement que vous acheviez votre voyage ; car c'est à Socrate auquel on a confié la surintendance des mœurs, qu'appartient de vous juger » (*AM*, p. 503).

La Province des Philosophes devient donc – plus encore que les autres espaces de la narration – un lieu de rencontres, voire un espace de réunion : c'est l'assemblée de tous ces Philosophes qui motive l'existence de cet espace qui, en tant que lieu de résurrection, permet d'aller contre la géographie terrestre objective et le fil du temps (de l'histoire), deux vecteurs qui séparent en réalité les membres de cette société utopique, de cette utopie « infernale », pourrait-on dire<sup>15</sup>. Une utopie, certes, mais pas un modèle : les noms des différents auteurs cités en font plutôt un contre-modèle, une anti-norme, qui viendrait s'opposer à la norme scolastique décriée par Cyrano tout au long de l'œuvre. L'utopie cyranienne se construit donc selon un procédé de reflet inversé et suit la logique de l'affranchissement qui motive l'œuvre : au Monde figé et centré d'Aristote Cyrano oppose son *Autre Monde* décentré et en mouvement perpétuel, sur lequel il recrée une société paradoxale en tant qu'elle s'oppose à la norme (terrestre bien entendu).

En effet, pris individuellement, les habitants constituent chacun un contre-modèle de pensée par rapport à la norme aristotélicienne à laquelle s'attaque Cyrano tout au long de l'œuvre. Or, renversant la norme terrestre, Cyrano fait de ces auteurs-philosophes ses références. Aussi, plus que d'une société modèle, s'agit-il d'une pléiade de modèles autres réunis et constitués en société par Cyrano. L'utopie cyranienne prend alors un tour pour le moins original de la part d'un libertin, de quelqu'un qui tend à s'affranchir des normes : son entreprise d'affranchissement l'amène à constituer une autre norme.

Épicure, Campanella, Socrate, autant de noms cités afin de réfuter les thèses officielles, sont ici sur le point d'apparaître, non pas en tant que simples références, mais en tant que personnages. Épicure, premier habitant de la Province mentionné par Campanella, est d'ailleurs une des premières références citées par le héros-narrateur.

D'autre part, l'utopie implique une certaine cohésion sociale, une cohérence politique ; cette cohérence s'exprime ici à travers une certaine identité entre les philosophes. Plus qu'une identité de pensée artificielle, Cyrano met en scène un langage philosophique qui permet une véritable union des habitants. Tout autant que l'espace, le langage permet l'existence de la société, car il en est en quelque sorte le ciment. Bien plus qu'un simple moyen de

15. Aux modèles utopiques de cette Province des Philosophes s'ajoute celui – hérité de Lucien, tout comme l'idée d'un voyage imaginaire dans la Lune – du dialogue des morts.

communication, il permet la fusion des habitants en une seule unité ; Campanella le décrit ainsi :

« Nous pouvons toutefois par une vigoureuse contention de la volonté, nous rendre diafanes lors qu'il nous en prend envie ; et mesme la plus grande part des Philosophes ne parlent pas avec la langue ; mais quand ils veulent communiquer leur pensée [...] comme leur corps est alors diafane, on aperçoit à travers leur cerveau, ce dont ils se souviennent, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils jugent ; et dans leur foye et leur coeur, ce qu'ils desirent et ce qu'ils resolvent [...] »

Ainsi quand quelqu'un de nous veut découvrir à son amy l'affection qu'il luy porte, on apperçoit son coeur élaner des rayons jusque dans sa memoire, sur l'image de celuy qu'il aime [...] » (AM, p. 501).

La lumière recherchée par Dyrcona est non pas une caractéristique de l'espace, ainsi que nous l'avons démontré précédemment, mais une caractéristique des habitants eux-mêmes et de leur langage, l'espace de la pensée. Le problème de la langue a été mainte fois souligné dans l'œuvre : Cyrano s'est plu à imaginer différents langages : chez les Sélénites, un langage musical et un autre gestuel, sur le Soleil une langue matrice, du Grec pour les chênes de Dodone... Mais ici, le langage, caractérisé par la transparence et la lumière est, d'une part, un langage de vérité, mais aussi et surtout le truchement, au double sens du terme, d'une fusion des individus, ainsi que l'analyse M. Laugaa :

« [...] intermédiaire à double titre, [la langue] véhicule le fantasma de son effacement ; l'universel de la langue ne serait alors qu'un état intermédiaire entre l'accident d'une pluralité et la saisie directe du vrai, dans la fusion des identités [...] »<sup>16</sup>

Et au début de la rencontre de Dyrcona et de Campanella, celui-ci contre-fait le héros-voyageur, l'imité dans une gesticulation plus subtile que celle des Sélénites, pour savoir ce qu'il pense. L'imitation, en remplaçant l'oralité, permet en quelque sorte ici la fusion des identités. À propos du langage dans *L'Autre Monde*, M. Alcover fait remarquer que le corps reste un intermédiaire<sup>17</sup> ; cependant, rendu transparent, il devient le reflet de l'âme, ce qui, chez un matérialiste tel que Cyrano, correspond à une fusion de l'intermédiaire et du sujet, du signifiant et du signifié. Le langage oral, à l'inverse s'avère ou trompeur ou dangereux comme le montre le discours de la femme du Royaume des Amoureux où des expressions telles que « verser des torrents de larmes » (AM, p. 505) sont burlesquement prises au pied de la lettre.

16. M. Laugaa, « La langue de Dyrcona », 34/44, n° 7, 1980, p. 70.

17. M. Alcover, éd. cit., pp. CLXXXI-CLXXXIII.

Les individus ainsi que le langage s'effacent pour que n'existe plus que la Province des Philosophes, véritable « République des idées ». Et c'est cette fusion des identités qui autorise en quelque sorte Campanella à parler pour Descartes, à exposer ses théories, avant même que celui-ci n'apparaisse. Or il s'agit d'un système philosophique radicalement opposé au sien (le sensitivisme). Les deux philosophies se rejoignent d'une manière totalement artificielle ; reposant chacune sur certaines propriétés des atomes, elles s'apparentent à l'épicurisme : « Quoy qu'il fut epicurien », dit Campanella au sujet de Descartes. J.C. Darmon parle à ce sujet de « surimpression [des] deux types de figuration de la matière »<sup>18</sup>. Ainsi la fusion des identités permet la fusion des systèmes philosophiques.

L'utopie cyranienne, comme le suggérait déjà son appellation de « Province » (qui évite le choix politique entre royaume et république) est davantage une utopie de la pensée philosophique qu'une utopie politique. Elle répond ainsi à la définition de G. Benrekassa : « L'utopie classique propose un savoir et, ce qui n'est pas la même chose, elle tient la place d'un savoir ».

Et la société des philosophes commence paradoxalement à se former avant l'arrivée à destination. Le phénomène de réunion se déroule sous les yeux du lecteur. L'énumération purement verbale des habitants laisse la place à leur apparition dans le récit : Dyrcona, dernier maillon de la chaîne, se joint à Campanella, et tous deux rencontrent, à la fin du récit, Descartes. Trois personnages, presque une société. L'espace, caractérisé principalement par le phénomène de réunion qu'il engendre, est donc en train de se construire progressivement, sur la route. L'utopie cyranienne ne se déroule pas dans un endroit géographiquement délimité : elle ne le peut pas puisque son espace est celui de la pensée, comme le voyage imaginaire lui-même. Centrée sur la rencontre et la fusion des philosophes et des philosophies – à l'exception de la scolastique – cette utopie est, à la fin de l'œuvre, toujours en cours de construction : l'espace est donc aussi celui de la route qui, comme dans de nombreux romans libertins, est symbolique d'un cheminement de la pensée. Nous allons donc voir maintenant comment l'utopie de la Province des Philosophes, en tant que destination, se donne comme un des aboutissements possibles de la dynamique du récit de voyage de Cyrano.

18. J.C. Darmon : *Philosophie épicurienne et littérature au XVII<sup>e</sup> siècle en France*, Paris, PUF, coll. « Perspectives littéraires », 1998, p. 256.

## L'utopie cyranienne : une destination

L'espace de la Province des Philosophes, en cours de réalisation, est donc principalement caractérisé par l'idée de progression. Cet espace n'est pas une étape du récit de voyage : il n'existe pas à proprement parler car il ne s'agit jamais de là où l'on est, mais de là où l'on va. L'espace, toujours absent de la narration demeure une simple destination, un but : « Nous y allons », répètent sous plusieurs formes les protagonistes.

Il faut noter que c'est la deuxième fois dans tout ce récit de voyage que le héros-voyageur se fixe un but. La première fois, au début du récit, le narrateur, afin de prouver la thèse d'une réversibilité Terre/Lune, se décidait à accomplir un périple vers l'astre de la nuit. Mais ensuite Je/Dyrcona s'est laissé aller au gré des chemins, à la manière du héros picaresque : en réalité, il s'agit d'une errance, si l'on se rapporte aux trois modalités du déplacement à l'âge classique, « le voyage, l'errance et la promenade »<sup>19</sup>. Or à partir du moment où Dyrcona rencontre Campanella, l'errance devient une visite guidée du Soleil, une promenade, et se transforme ensuite en voyage lorsque la destination de la Province des Philosophes est mentionnée : « Vous pourrez bientôt converser avec eux [les philosophes], pourvu que vous ayez le courage de me suivre [...] » (AM, p. 492).

Le périple de Dyrcona est un passage de l'errance au voyage, de l'erreur à la vérité. L'errance à l'âge classique est en effet étroitement associée à l'idée de doute, voire d'erreur<sup>20</sup>. Or il semble que l'errance soit le mode privilégié de déplacement du libertin, comme l'a montré M. Bénard dans son étude sur Théophile de Viau et Tristan L'Hermite : « L'errance [...] suggère une attitude de pensée en marge de la norme »<sup>21</sup>. Il s'agit ainsi de sortir des routes tracées pour se frayer un chemin personnel. Or la Province des Philosophes constitue, avons-nous dit, une norme fondée sur la marginalité, une anti-norme. L'espace utopique permet ici un nouveau renversement des *topoi* de l'écriture du voyage, possible au monde du Soleil, centre d'un univers qui

19. N. Doiron : *L'Art de voyager. Le déplacement à l'époque classique*, Sainte-Foy, Paris, Les Presses de l'Université de Laval, Klincksieck, 1995, p. 63 (M. Bénard, p. 31).

20. Platon définit ainsi l'ignorance : « [...] j'erre çà et là dans une incertitude sans fin » (*Hippias Majeur* 304 c).

21. M. Bénard : *La Libre Écriture dans Le page disgracié de Tristan L'Hermite et La Première Journée de Théophile de Viau*, mémoire de DEA, J.-M. Racault (dir.), Université de la Réunion, 1999, p. 31.

n'en a plus : « Le soleil est un monde qui n'a point de centre » (AM 455), observe Dyrcona en faisant ses premiers pas sur cet astre.

La destination que se fixe le héros à la fin de *L'Autre Monde* s'inscrit dans la continuité logique de ses pérégrinations antérieures, et ainsi le voyage prend véritablement un sens. Tout au long de l'œuvre, les dialogues mis en scène permettent la confrontation de différents systèmes de pensée, de divers philosophes, dans une interrogation incessante qui correspond à un besoin de vérité. Si les thèses aristotéliennes sont clairement réfutées, les différentes opinions philosophiques relevant du corpus libertin sont bien souvent en contradiction les unes avec les autres<sup>22</sup>. Et la contradiction n'est quasiment jamais levée, la synthèse appelée par la dialectique de l'œuvre n'arrive jamais, ainsi que le souligne J. Prévot :

« Thèse et antithèse ne se résolvent pas en synthèse, la dialectique demeure en suspens. C'est pourquoi le roman ne peut être lu que dans une perspective de polysémie. »<sup>23</sup>

La Province des Philosophes, lieu de réunion et de fusion des différents philosophes appréciés par l'auteur, apparaît donc comme l'espace de la synthèse attendue après cette accumulation de théories qui constitue la philosophie de Cyrano :

« Accumulation dont je serais tenté de dire que c'est elle qui constitue comme telle la "philosophie" de Cyrano : non pas une philosophie qui se résume en une thèse ou une position déterminée, même pas, sans doute, la position terminale la plus hardie, mais une sorte de solidarité globale avec l'ensemble des attitudes novatrices présentes dans l'horizon culturel, en tant qu'elles peuvent être orientées vers le maximum de libération par rapport aux visions religieuses, théologiques et spiritualistes de l'univers. Sommatum qui [...] tente d'intégrer les données nouvelles de la science et des philosophies modernes, et qui est elle-même rendue possible par la dimension proprement littéraire d'une œuvre où, sous le couvert des effets du style et de la fiction, peuvent coexister différences et disparates. »<sup>24</sup>

L'espace utopique, lieu de rencontre et de fusion des systèmes de pensée, se donne donc comme l'aboutissement attendu de la dialectique de l'œuvre : il s'agit en quelque sorte d'une utopie de la synthèse.

22. Les théories de la matière, notamment, foisonnent, et relèvent d'épistémologies diverses : sur ce point, voir J.-C. Darmon, *op.cit.*.

23. J. Prévot, *op. cit.*, p. 109.

24. O. Bloch (1985), p. 347.

Le parcours de Dyrcona, rythmé tout au long de ce récit de voyage par des allusions, des allégations, des citations, doit aboutir à la rencontre véritable des auteurs. Les discours des différents personnages sont la plupart du temps des discours « empruntés » : les locuteurs ne sont pour ainsi dire que des bouches qui permettent d'actualiser le contenu des livres – plutôt que de citer simplement. Ce procédé de dialogue permet de redonner vie aux livres, par le truchement d'une autre voix. On assiste ainsi à une forme de métempsychose des livres. Mais la virulence du discours du « filz de l'hoste » dans le premier volet, par exemple, n'est pas celle de Lucrèce dont ses propos sont fortement inspirés. La Province solaire des Philosophes, véritable espace de métempsychose, permet alors l'effacement du truchement – dans tous les sens du terme – au profit de la voix vraie... mais d'une voix que le lecteur ne pourra entendre.

Il s'agit, dans une optique de vérité, d'une part de remplacer la citation, le discours indirect par le discours direct, « la seconde main » par la première, et, d'autre part, de permettre l'expression de la polyphonie philosophique : non pas une cacophonie, mais une véritable symphonie solaire.

Ce vrai, vers lequel chemine le voyageur, vers lequel progresse l'œuvre, n'est jamais mis en scène. En effet, l'œuvre est inachevée, et le lecteur ne peut assister à ce qui semble s'apparenter à un dialogue des morts dans la tradition lucianique ; mais le pourrait-il, alors que le langage s'efface ? À cela on peut ajouter le fait que faire parler Descartes, une dizaine d'années seulement après sa mort constitue une véritable gageure tant littéraire que philosophique. L'inachèvement de l'œuvre nous apparaît donc comme un phénomène contingent non à une éventuelle panne d'inspiration, mais à l'Impossible auquel aboutit forcément la logique d'écriture de l'œuvre. Le récit de voyage de Cyrano, dans l'état dans lequel il nous est parvenu, ne donne pas de solution, n'exprime pas la synthèse, mais l'évoque, non seulement comme une utopie de la pensée, mais aussi et surtout comme le résultat d'un cheminement, une destination et un but, un idéal – sens moderne et dérivé du mot « utopie ».

## Conclusion

La Province des Philosophes n'est pas un espace utopique au sens strict. Non délimitée géographiquement, moins encore que les autres étapes du voyage, elle est avant tout, plus qu'un espace imaginaire, un espace de la pensée. La rencontre des philosophes est, d'une certaine manière, l'allégorie d'une volonté de fusion des différents systèmes philosophiques dont ressortirait la



vérité par l'effacement des contradictions. Cette fusion passe par l'effacement des identités et de tous les intermédiaires, et notamment du truchement de la langue.

En outre, cet espace utopique se donne comme l'aboutissement du voyage de Je/Dyrcona, et se dessine lentement, progressivement sur la route, montrant ainsi que la recherche du vrai – ou de la synthèse : c'est la même chose chez Cyrano – est avant tout une démarche dans le sens le plus pragmatique du terme.

On a pu relever dans le texte une véritable tension entre parodie et aspiration sincère à un idéal, et c'est cette tension qui caractérise le projet d'utopie de Cyrano, et en justifie l'inaboutissement. Cyrano parvient à faire de la Province des Philosophes un véritable espace utopique : un espace qui, dans l'état actuel de l'œuvre, n'existe qu'en tant que destination, comme aboutissement d'une progression, d'une création en mouvement comme l'est la fiction cyranienne. Ainsi se résout l'aporie que constitue l'expression « espace utopique ».

À partir du moment où on y arrive, où on y est, l'espace utopique ne peut plus exister. Chez Cyrano, la Province des Philosophes, contre-modèle idéal, n'existe qu'au futur, ou dans le présent de l'imagination. Il s'agit d'un espace en devenir.

La définition de cet espace utopique solaire, liant le progrès et la lumière, présage en quelque sorte les Lumières du siècle suivant.

### Bibliographie sélective

- ALCOVER Madeleine (1970), *La Pensée philosophique et scientifique de Cyrano de Bergerac*, Genève, Librairie Droz.
- BENREKASSA Georges (1976), « Le savoir de la fable et l'utopie du savoir : Textes utopiques et recueils politiques vers 1764-1788 », *Littérature*, « Lieux de l'utopie », n° 21, février.
- BLOCH Olivier (1985), « Cyrano et la philosophie », *XVII<sup>e</sup> siècle*, n° 149, pp. 337-348.
- CALLE-GRUBER Mireille (1979), « Au non-lieu du texte : l'utopie de Cyrano de Bergerac », *XVII<sup>e</sup> siècle*, n° 125, pp.349-357.
- CAMPANELLA Tommaso (1990), *La Cité du Soleil*, in F. Lacassin (éd.), *Voyages aux pays de Nulle part*, Paris, Robert Laffont, « Bouquins » (1<sup>re</sup> éd. : 1613).
- CYRANO DE BERGERAC Savinien de (1977), *L'Autre Monde*, in J. Prévot (éd.), *Œuvres complètes*, Paris, Belin, pp.351-507.

- CYRANO DE BERGERAC Savinien de (1998), *L'Autre Monde*, in : J. Prévot (éd.), *Les Libertins du XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- CYRANO DE BERGERAC Savinien de (2004) *Les États et Empires de la Lune et du Soleil (avec le fragment de Physique)*, édition critique, texte établi par M. Alcover, Paris, Honoré Champion, « Champion classiques » (1<sup>re</sup> éd. : 1661).
- DARMON Jean-Charles (1998), *Philosophie épicurienne et littérature au XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, « Perspectives littéraires ».
- DARMON Jean-Charles (1994), « L'épicurisme et les fables du monde : remarques sur Gassendi et Cyrano », *Littératures classiques*, « La notion de monde au XVII<sup>e</sup> siècle », n° 22, automne, pp. 87-125.
- LAUGAA Maurice (1980), « La langue de Dyrcona », *Trente-Quatre/Quarante-Quatre*, n° 7, pp. 69-80.
- MORE Thomas (1990), *Utopia*, in *Voyages aux pays de Nulle part*, Francis Lacassin (éd.), Paris, Robert Laffont, « Bouquins » (1<sup>re</sup> éd. 1518).
- PARMENTIER Bérengère (éd.) (2004), *Lectures de Cyrano de Bergerac*, Presses Universitaires de Rennes.
- PRÉVOT Jacques (1977), *Cyrano de Bergerac, romancier*, Paris, Belin.
- RACAULT Jean-Michel (2003), *Nulle part et ses environs. Voyage aux confins de l'utopie littéraire classique, 1657-1802*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, « Imago mundi ».
- RACAULT Jean-Michel (1991), *L'Utopie narrative en France et en Angleterre (1675-1761)*, Oxford, University of Oxford, *Studies on Voltaire*, 280.
- RACAULT Jean-Michel (1998), « La Bible travestie. Libertinage et parodie antichrétienne dans les littératures de l'ailleurs à l'âge classique », *Actes du colloque « Rire des dieux »*, Université de Clermont-Ferrand, février.
- RIBARD Dinah (2004), « L'utopie physique de Cyrano de Bergerac », Parmentier Bérengère (éd.), *Lectures de Cyrano de Bergerac*, Presses Universitaires de Rennes.
- SEGUIN Maria Susanne (2004), « Raison et invention dans *Les États et Empires de la Lune et du Soleil* : du discours scientifique au discours littéraire », *Littératures classiques*, « Les États et empires de la Lune et du Soleil », n° 53, supplément, pp. 159-171.
- TUZET Hélène (1965), *Le Cosmos et l'imagination*, Librairie José Corti, Paris.

## RETRAITE

**Bernard JOLIBERT**

Résumé. – La « retraite », moment tant espéré, n'est peut-être pas l'eden tant attendu. Même lorsque les conditions matérielles sont encore favorables (pour combien de temps ?). La retraite porte en elle le signe imparable de notre déclin. Il faut l'accepter avec le sourire puisque seule l'ironie peut nous sauver.

*Abstract. – Retirement, a time so many people eagerly expect, may not be the end that they always dreamed of. Even today, when material conditions are still good (but for how long ?), retirement is the first sign of our decay. However we must try to accept it with a smile, as only irony can save us in front of what cannot be helped.*

**T**out être vivant, aux abords d'un âge variable suivant les espèces et la constitution individuelle de chacun, entre en vieillesse, un peu comme on entre dans les ordres, irrésistiblement et irrévocablement. De manière plus ou moins progressive certes, plus ou moins brutale aussi, il nous faut, bon gré mal gré, faire l'épreuve du temps. J'ai bien dit l'épreuve, car il ne s'agit plus seulement de « penser » la temporalité, d'en cerner le concept en philosophe bavard, mais de la vivre, d'en ressentir et d'en accepter les marques sensibles jusqu'aux tripes, irréversiblement.

Vous m'objecterez que cette expérience ne vient pas d'un coup et que nous commençons à vieillir dès que nous venons au monde, peut-être même avant. D'ailleurs, les Grecs en général, et Homère en particulier, nous rappellent que, dès la naissance, on est assez vieux pour mourir. Sans aucun doute, vous avez mille fois raison ! Mais il y a des étapes. Je sais bien que certains meurent jeunes et que c'est au plus tôt qu'il conviendrait d'y songer. Mais pour ce qui est de mourir à la première personne, comment apprendre quelque chose d'une expérience unique et dont personne ne revient ? Existe-t-il une didactique permettant « d'impulser une stratégie différenciée à la fois formative, formatrice et sommative, offrant à l'apprenant mortel un parcours modulable, quoiqu'individué » face à l'expérience de la mort ? Il est permis d'en douter.

De plus, on peut vous répondre que, de l'adolescence à la maturité finissante, les transitions sont lentes. Les rides, les fatigues, les lassitudes sont comme graduées. On ne perçoit guère le changement. Et puis, il y a des illusions de retour en arrière, des rémissions : tous les amoureux ont connu

cela ! C'est par de lents glissements que l'automne succède à l'été. Le teint se fane imperceptiblement, le dos se voûte un peu, le regard s'éteint lorsqu'apparaissent les premiers cheveux blancs. Tout cela se passe encore sans catastrophes. C'est sans le savoir vraiment que nous vieillissons. Si nous sentons des faiblesses inconnues, des abandons curieux ; si nous récupérons moins bien, plus lentement, voire plus du tout, on en accuse alors le temps, la pollution, l'alimentation, la couche d'ozone, le ministère, voire les OGM ! Et puis, il y a le travail qui impose ses règles, son emploi du temps, ses projets à plus ou moins long terme. Tel le divertissement pascalien, l'occupation quotidienne et son cortège de banalités faussement urgentes nous éloignent de l'évidence du temps qui passe et qui laisse pourtant sur nous sa trace. Le dérisoire tient lieu d'essentiel.

C'est en effet une chose étrange que de vieillir, si étrange que nous avons beaucoup de peine à croire que l'âge puisse nous atteindre comme il semble atteindre les autres. Certes, notre miroir nous le répète tous les matins ; mais, comme nous conservons des yeux et des cœurs d'adolescents, nous ne le voyons pas ! Peut-être simplement parce que nous ne voulons pas le voir...

Vous m'objecterez encore que, si nous sommes aveugles devant les miroirs et les fatigues du temps qui passe, les autres sont là pour nous les rappeler. C'est encore un fois vrai ! Incisive, et plus cruelle est en effet la place que nous assignent les générations montantes dans l'échelle des âges. Tout à coup, les étudiants, les jeunes collègues nous donnent du « Monsieur ». On nous parle avec une déférence si inattendue qu'on est tenté de prendre la politesse pour de l'ironie. Je veux parler ici des étudiants qui conservent les marques traditionnelles de la bienveillance respectueuse ou des collègues indulgents formés à la vieille école ; pour les autres, l'expression « vieux c.. » est quasiment explicite. Elle n'a même plus à transparaître hypocritement derrière des marques de pseudo-respect. Elle exprime de manière explicite un fond de pensée à la fois cruel et lucide : le passé n'a-t-il pas pour fonction essentielle de se voir dépassé puis remplacé ?

Ici, le monde animal, dans sa cruauté métaphorique, fera mieux sentir ce que je voudrais dire. Plus les êtres sont proches de la nature, plus ils traitent férocelement la vieillesse. Le vieux loup est respecté « tant qu'il peut traquer et mener la meute, saisir la proie et l'égorger. Le jour où le vieux lion manque la gazelle, les jeunes en embuscade viennent achever le vieux solitaire édenté ». Sommes-nous si loin de l'animalité que décrivait ainsi André Maurois vieillissant ? Dans certaines peuplades, on abandonne les vieillards sur la glace, dans d'autres on les suspend au cocotier et on secoue ; si le vieillard tombe, « l'affaire est jugée en même temps que la sentence exécutée ». Après tout, le procédé a une petit côté pratique, économique, rapide qui ne manque

pas de charme ; aménagé à la sauce libérale, il devrait convenir au monde économique qui nous guette.

La méthode paraît brutale, sauvage, sommaire. Sans aucun doute, elle l'est !

Vous m'objecterez qu'après tout, nous ne sommes pas des bêtes. Sous nos climats, les icebergs, les cocotiers et les savanes à cimetière pour éléphants ou vieux lions édentés n'existent pas. Nous sommes devenus plus policés : les cotisations, versées durant de nombreuses « annuités », permettent d'améliorer le confort des générations vieillissantes : de croisières idylliques en universités du troisième âge, de « maisons de vie » en cliniques de remise en forme thalasso-thérapeutique, d'instituts d'esthétique en stages de chirurgie plastique, le jeunisme triomphant s'affiche jusque sur les carcasses les plus délabrées. Même les maisons de repos les plus sordides font tout pour conserver en vie leurs vieillards le plus longtemps possible, voire au-delà ! Tant il reste vrai qu'on ne tue pas la poule aux œufs d'or !

Et la retraite, demanderez-vous ? C'est précisément là que surgit la question de sa pertinence et de son contenu. S'il y a, comme ailleurs, « des maisons pour ça » et si les retraités constituent un marché juteux, c'est bien qu'il existe des retraites en fanfare, aux flambeaux.

On l'attend, on l'espère, on désespère de la voir arriver ! Et soudain elle est là : on est enfin « admis à faire valoir ses droits », à bénéficier d'une rente qui permettra de couler de vieux et paisibles jours. Sous ce terme de retraite, en apparence inoffensif, ne pressent-t-on pas le havre enfin touché d'une tranquillité méritée qui fera oublier les cheveux blancs, les courbatures et la fin qui s'approche ? La retraite, c'est l'abri protecteur, l'asile enfin atteint, le refuge paisible où chacun pourra se livrer à ses activités favorites, altruistes ou égoïstes, paresse comprise. C'est le retour des troupes à la caserne au son de la trompette. C'est le « désert » des religieux, l'ermitage dont on peut enfin se faire un repaire chaleureux pour la méditation, l'écriture ou, plus modestement, le culte de l'amitié. Pour d'autres, c'est l'engagement dans les causes généreuses, le dévouement jusqu'au sacrifice. De plus, sous nos climats et pour quelques temps encore, la retraite, c'est l'idée d'un revenu assuré, de soins garantis, d'un minimum fixe permettant de mettre ses vieux jours à l'abri. On est donc loin des visions cruelles de l'éthologie et de l'anthropologie. Nous ne sommes pas des bêtes, je vous l'accorde volontiers.

J'entends bien votre panégyrique du retraité béat. Toutes ces raisons que vous avancez avec chaleur et conviction sont justes et fort consolantes. J'y souscris entièrement et je veux bien oublier un instant les menaces sur la retraite par répartition, l'incertitude des fonds de pension, les aléas de la capitalisation, le désengagement de l'État, le vieillissement de la population,

l'augmentation du prix des soins, l'état inhumain des maisons de retraite transformées en mouvoirs et l'abrutissement infantilisant de la pseudo-culture destinée à ceux qu'on appelle, pudeur oblige, les « seniors ». Laissons tout cela. Il y a autre chose.

En arrière-fond de toutes ces qualités que vous annoncez, il reste que, dans l'idée de retraite, sont aussi sous-entendues des idées plus ambiguës, plus sombres, plus rudes aussi : celles de recul, de retrait, de mise à l'écart et, pour finir, d'abandon.

Le véritable mal de la retraite, symbolique et direct car visant au cœur, ce n'est pas plus l'affaiblissement du corps que l'imminence de la mort, pourtant tous deux très réels car inscrits en nature, c'est la signification hautement affirmée, inscrite dans le droit, ritualisée par une cérémonie bienveillante certes, mais en même temps si ambiguë, de notre soudaine et irréversible inutilité institutionnelle. La « retraite » signifie fondamentalement à qui veut bien montrer un minimum de lucidité que la partie est terminée et que, dans le jeu socio-économique, il est désormais trop tard. D'un coup, la société nous fait comprendre que nous ne lui sommes plus utiles, sinon comme consommateurs passifs. La scène du grand théâtre de la vie appartient désormais à d'autres générations. Il est grand temps de prendre du recul, de se retirer, de s'écarter du champ de bataille. Il faut d'urgence en rabattre. L'exemple napoléonien montre qu'il n'y a pas loin de la retraite à la déroute et de la déroute à la débâcle. Les meilleurs y feront encore un peu de figuration, les plus mauvais cabotineront en vieux-beaux insupportables.

Quand bien même le désir de comprendre et d'agir subsisterait et se manifesterait par l'engagement dans divers domaines d'activité, une ligne d'ombre a surgi soudain ; l'horizon se rapproche qui nous désigne comme étant hors jeu : nous sommes inscrits sur le « grand livre de la dette publique ». Phrase lourde de sens pour qui sait lire au-delà des mots et deviner l'avenir derrière les bulles et les petits fours ! La retraite est un retrait. Tout est dit ! La thébaïde se fait tanière et le refuge solitaire devient vite un simple « trou ». Notre temps est passé, nous ne sommes plus d'une quelconque utilité sociale.

L'avons-nous jamais été, objecteront les plus ironiques ou les plus cyniques d'entre vous ? Encore une fois l'objection est pertinente. Mais celle-là ne console pas, elle « enfonce » au contraire puisqu'elle nous laisse entendre que tout est vain, ce que nous nous préparons à être comme ce que nous avons été ! Noir tableau, diront les hommes de foi ou d'engagement ! Les plus courageux m'objecteront qu'on doit lutter, qu'il ne faut pas se laisser abattre, qu'il faut continuer le combat précisément parce qu'il est absurde et

perdu d'avance ; C'est la marque de la vertu humaniste que de faire front quand la situation se montre sous le jour le plus désespéré !

Encore une fois, les moralistes kantien ont raison. N'ont-ils pas toujours raison ?

Il y a en effet deux manières de faire front, deux manières de ne pas se laisser démonter par cette exclusion du champ des actifs dont on attend encore quelque chose. Mais, à moins de se bercer d'illusions, l'un est aussi risqué que l'autre.

Comme le vieux philosophe qui prouvait le mouvement par le fait de marcher, on peut d'abord répondre par l'action. Pour cela, il suffit de conserver des raisons d'agir, de ne pas rompre les relations sociales. Conserver des projets qui mobilisent paraît de ce point de vue salutaire. Loin d'user un être, les études poursuivies, les recherches occupent assez l'esprit pour éviter de s'interroger sur l'indifférence qui nous guette. Pour qui garde un curiosité intacte, la retraite serait alors le temps de plus délicieux de la vie, celui de l'action enfin libérée des entraves de l'autorité extérieure, des nécessités de l'emploi du temps, des pesanteurs socioculturelles souvent envahissantes.

Mais, à y regarder de plus près, on se rend vite compte que ce n'est pas le retraité qui fuit les occupations, ce sont le plus souvent les occupations qui fuient le retraité. Qui, en ces temps gidiens de jeunisme incantatoire, écoute encore un « vieil abruti » qui est bien le seul à se croire riche d'une expérience dont personne n'a que faire ? Que dire alors d'un professeur qui eut en charge une discipline que d'aucuns prétendent totalement déconnectée du réel, abstraite, inutile, voire perverse ? Quoi de plus sinistre que le raisonneur vieillissant qui refuse de passer la main ? J'ai connu pour ma part des vieux « maîtres » aux doigts tremblants et à la pensée vacillante empoisonnant jusqu'à leur dernier souffle des étudiants mi-terrorisés, mi-sarcastiques, ou des éditeurs atterrés ! Convient-il de leur ressembler ? J'en doute. Quoi de plus insupportable en effet que ces faux sages pontifiants dont la sérénité feinte n'est que le masque d'un gâtisme à la limite la décomposition neuronale ? Monté sur le échasses d'une expérience sans appui, le retraité s'accroche aux préjugés de sa propre jeunesse avec une ténacité hargneuse.

La seconde manière de rentrer dans un bonne retraite serait d'accepter le renoncement intellectuel comme une sorte de fatalité nécessaire. Pour celui aux yeux de qui la partie est jouée, les malheurs profonds n'ont plus de prise. Aigreur, pessimisme et jouissance effrénée ne sont pas incompatibles, loin s'en faut ! Le retraité est alors perçu par tous, et se perçoit lui-même, comme une « presque ombre » qui a franchi la mer agitée de l'existence. Il ne pontifie pas, il grince. Il ne s'agit plus pour lui de se lancer dans l'action, mais de jouir au plus vite de ses dernières forces. Égrillard et aigri à la fois, de croi-

sières du troisième âge en bals de charité pour causes bien pensantes quoique perdues, le retraité aux finances honorables traîne de tangos sensuels pour veuves caressantes en « pochetronnades » œnologiques, critiquant la jeunesse pour toutes sortes de bonnes raisons aussi mauvaises les unes que les autres.

Point d'issue donc, demanderont les plus attentifs et qui ont bien voulu suivre jusque là ?

Si ! Peut-être n'y a-t-il qu'une seule bonne retraite, celle qu'on aspire à prendre, toujours repoussée et finalement toujours demandée et jamais obtenue. Comme en philosophie où l'idée d'homme n'est qu'un idéal inaccessible pour l'humaniste qui aspire à la perfection, la retraite n'a de vertu véritable que pour faire avancer dans la carrière le travailleur actif ou celui qui, harassé par des tâches souvent arides, rêve de ce temps idéal où son activité sera enfin autonome. Son efficacité repose entièrement sur l'illusion, qu'elle entretient chez celui qui y aspire, que le bonheur est toujours à venir. Une fois là, c'est une baudruche qui se dégonfle en nous signifiant seulement notre exclusion et notre dérélition.

Moment de « plénitude » parfaitement illusoire puisque l'activité y faiblit à vue d'œil, sans jeu de mots, que la liberté y ressemble à un retrait du monde, que le corps s'effondre de plus en plus vite quand l'âge vient et que l'esprit s'appauvrit avec l'espace social qui rétrécit. La réalité de la retraite est toute dans cet abandon irréversible et ultime ; elle nous renvoie à l'image de notre nécessaire décrépitude : on croit toujours que le plus dur est fait et, du jour où elle est là, on sait d'évidence que le pire de notre brève existence est désormais à venir !







# LECTURES



## NOTES DE LECTURE

**Gilles Ferréol** (sous la direction de)

***SOCIOLOGIE***

***Cours. Méthodes. Applications***

Bréal. Collection Grand Amphi. 2004, 399 pages.

La collection « Grand Amphi » propose, avec cette *Sociologie* rédigée sous la direction de Gilles Ferréol, un manuel qui, nous le pensons, est amené à devenir une référence.

De prime abord, c'est une contribution qui présente une facture classique, « conventionnelle », à tout le moins en apparence. Trois parties peuvent être distinguées. La première fournit un éclairage historique, concis et dense, sur les grands auteurs et leurs traditions (chapitre 1), la démarche d'objectivation des connaissances (chapitre 2) et les spécificités du travail de terrain (chapitre 3). La seconde porte sur la « statique » des cadres et des structures du social. Elle place l'analyse sur les processus de socialisation *via* la famille et la parentèle (chapitre 4), l'éducation et la formation (chapitre 5), les médias et la communication (chapitre 6), la culture et les systèmes de valeurs (chapitre 7), la religion et les croyances (chapitre 8), la politique et les pouvoirs (chapitre 9). La troisième questionne les dynamiques du changement. Les derniers items sont consacrés aux formes de la stratification sociale et aux hiérarchies (chapitre 10), aux villes et aux recompositions spatiales (chapitres 11), au travail et aux relations professionnelles (chapitre 12), aux organisations et aux ressources humaines (chapitre 13), ainsi qu'à l'intégration et à l'exclusion (chapitre 14).

En réalité, son originalité est ailleurs. Voilà un ouvrage de sociologie dont l'optique est résolument didactique. La chose est suffisamment rare pour qu'on le souligne. Chacun des quatorze chapitres est organisé comme une leçon suivie d'applications pédagogiques (QCM, commentaires de textes et de tableaux, sujets de dissertation) et de corrigés. On se reportera, par exemple, aux pages 160 et 161, pour définir les notions de « catégories de Bales » et de « société hypertexte ». On note, dans chacun de ces chapitres, un réel effort d'actualisation, des références bibliographiques solides, un balisage théorique et des points d'ancrage clairement identifiés. Le tout reste succinct et clair. De fait, en tant que tel, ce manuel est recommandé à tous ceux qui préparent des concours (le CAPES ou l'agrégation, les IEP ou les écoles de

commerce), ou ceux qui souhaitent disposer d'un manuel de base dans leur cursus universitaire.

Il faut souligner, par ailleurs, cet effort intellectuel et institutionnel remarquable, dont le sens, il nous semble, dépasse le seul intérêt des étudiants en sciences humaines. La grande variété thématique offerte est le fruit accompli d'une collaboration trans-frontière entre des enseignants-chercheurs francophones. La sociologie n'est pas plus spécifiquement française ou anglo-saxonne : elle est autant ici belge, canadienne, ou, d'outre-mer – notons à cet effet que Philippe Guillot, responsable de la revue *Expressions*, a pris en charge le chapitre « Politique et pouvoirs ». Incidemment, si l'on retrouve derrière ces horizons nouveaux un même socle commun, certains de ses articles tranchent avec les grilles d'analyse auxquelles nous sommes traditionnellement accoutumés.

On reconnaît au final cet engagement typique de Gilles Ferréol : faire en sorte, quel que soit le sujet, que soient dépassées les querelles de chapelle afin qu'émerge en définitive une production sociologique, à la fois scientifique et originale. En faisant appel à des chercheurs d'horizon très différents, l'auteur a inscrit résolument cette démarche dans une certaine forme de mondialité. Ce qui, en définitive, se traduit par un ouvrage peu classique, vivant et réussi.

**Pascal Espérance**

Lycée Bellepierre, Saint-Denis, et IUFM de la Réunion

**Greg Allain et Maurice Basque** (avec la collaboration de Mélanie Méthot)

***DE LA SURVIVANCE À L'EFFERVESCENCE.***

**Portrait historique et sociologique de la communauté acadienne et francophone de Saint-Jean, Nouveau-Brunswick.**

**Saint-Jean, Association régionale de la communauté francophone (ARCF), 2001, 299 pages** (avec cartes, images et photos).

D'entrée de jeu, les auteurs font observer que l'existence d'une communauté francophone à Saint-Jean – « cœur manufacturier des Maritimes » et cité portuaire « loyaliste », à la fois « très anglophone » et « très traditionnelle » – a été, pendant longtemps, le secret le mieux gardé de la province du Nouveau-Brunswick. Depuis une vingtaine d'années cependant, des « pas de géant », notamment dans le domaine socioculturel, ont été accomplis, mettant en exergue la « cohésion », le « dynamisme » et la « vitalité » d'une minorité

au passé tourmenté et parfois tragique mais confiante en sa destinée et résolument ouverte à la modernité. Derrière cette effervescence et cette affirmation relativement récentes, se cache en réalité une « longue histoire de présence et d'enracinement » (pp. 25-26).

Les premiers chapitres, sous la plume de Maurice Basque, retracent tout d'abord de manière minutieuse les principaux épisodes de cette implantation et de cette survivance : expédition au printemps 1604 du sieur de Monts, ancien compagnon d'armes du roi Henri IV lors des Guerres de Religion ; création, en 1627, de la Compagnie des Cent-Associés, société de colonisation et de commerce ayant reçu le monopole de la traite des fourrures en Nouvelle-France ; octroi de seigneuries et construction ou consolidation de forts ; Grand Dérangement...

Ce cadrage effectué, place alors à l'exploitation de données quantitatives. Le dépouillement systématique des recensements de 1871, 1881 et 1891 nous apporte, à cet égard, de précieux enseignements, qu'il s'agisse des évolutions démographiques et des flux migratoires, du milieu d'origine et de la situation familiale, sans oublier les appartenances religieuses ou l'activité professionnelle. Les sources documentaires dont on dispose, est-il souligné à juste titre, souffrent certes de nombreux biais, le travail imprécis de certains « énumérateurs » (combien de Haché sont-ils ainsi devenus des Ashley ?) ayant forcé les « compilateurs » à faire des compromis (p. 75). Les informations obtenues n'en sont pas moins pertinentes et corroborent le plus souvent celles tirées d'annuaires d'affaires ou de publications d'agences de crédit. Plusieurs portraits, succinctement brossés, comme ceux consacrés à Israël Landry, fondateur en 1867 du *Moniteur acadien*, ou à Élisabeth Forest, responsable d'une « maison de chambres » dans laquelle se réunissaient les sympathisants du Parti libéral local, enrichissent l'analyse, de même que l'évocation de faits ou d'événements marquants tels que la célébration du tricentenaire du débarquement dans la baie de Fundy, l'inauguration du monument Champlain, la désignation de M<sup>gr</sup> Édouard-Alfred LeBlanc à la tête de l'évêché ou bien encore le développement de coopératives d'achat et – à l'initiative des assembléeistes – de mutuelles.

S'il y a là, comme l'affirmait avec fougue au début du siècle dernier le révérend père Hector Belliveau, matière à « être fier de son cheminement, de sa langue et des belles vertus de ses aïeux », le combat pour la reconnaissance de ses droits et de sa singularité est pourtant loin d'être gagné, la crise de 1929 ravivant les tensions et multipliant les frictions, en particulier sur le marché de l'emploi (*cf.*, par exemple, les témoignages d'Émery Richard, Marguerite Michaud ou Suzanne Guigou, pp. 103-105). Face à la « marée assimilatrice » et à un « taux de transfert linguistique alarmant », le mouve-

ment associatif – gravitant autour de clubs ou de cercles – a joué un rôle essentiel. À son actif : la valorisation du patrimoine, le renforcement des liens d'entraide et la promotion d'écoles, de foyers ou de lieux de culte spécifiques.

L'ouverture en septembre 1984 du Centre scolaire-communautaire Samuel-de-Champlain constitue, sous cet angle, une avancée décisive : l'heure n'est plus au silence et à la quasi-clandestinité mais à la « conscientisation » et à la « visibilité ». Un tel changement, montre bien Greg Allain dans la deuxième partie de l'ouvrage, « ne s'est pas fait tout seul, ni par magie » (p. 133) mais apparaît comme la « résultante de deux séries de facteurs convergents » : d'un côté, les « efforts héroïques et sans relâche » d'un noyau de militants « enthousiastes et déterminés » ; de l'autre, une « conjoncture propice à ce type de lutte » et marquée – suite à maintes recommandations, dont celles contenues dans le Rapport Finn-Elliott – par la mise en œuvre du programme *Chances égales pour tous* (pp. 142-147).

Même si « la route a été par moments difficile, comme dans toute organisation » (p. 165), l'image d'un « ghetto replié sur lui-même, attendant plus ou moins passivement la venue de la clientèle » n'est plus de mise (p. 269) : de nos jours, les moyens se sont accrus, les services diversifiés et les partenariats élargis.

L'éclairage sociologique retenu, prenant appui sur le paradigme de l'action collective et de la mobilisation des ressources, nous aide à mieux décrypter les stratégies déployées, les entretiens réalisés permettant d'explicitier les logiques sous-jacentes. Au total, une monographie qui tient toutes ses promesses et qu'il convient de saluer comme il se doit.

**Gilles Ferréol**

Université de Poitiers (Laresco-Icotem)



## LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

### Livres

Commençons cette rubrique en signalant que le jury du prix **Grand Océan**, créé en 1999, a attribué, pour 2004, dans la catégorie « poésie francophone », le premier prix à **Guillemette de Grissac** pour son recueil de poèmes *Inventerres. Journal de l'île-poème*, 90 pages, ce qui lui vaut d'être publiée par cet éditeur réunionnais dans la collection « La Roche écrite ».

*Présentation de l'éditeur* — Nouvelle venue – *isolée* – elle est attentive à la musique des noms. Cette musique, elle l'a anticipée, attendue. Elle n'écrit pas de poèmes : elle regarde, elle écoute, elle laisse l'île se dire de ses propres mots, se donner à lire. C'est l'île qui se fait poème. Elle note au passage ce que révèlent le sable, les fleurs, les voix, les registres, les routes : *inventerres*. Ce sont les éléments ou les passants qui inventent. Elle, elle inventorie, elle note au passage le sublime et le trivial du monde insulaire. Ce qu'elle déchiffre, c'est un langage qui s'adresse aux sens et à l'âme. Sensible aux signes ténus et multiples, très doucement, elle s'avance vers le cœur symbolique de l'île.

Bien d'autres travaux ont été publiés depuis novembre dernier, date de la dernière parution de cette rubrique. Parmi ceux-ci, un ouvrage où **Francis Simonis**, maître de conférences à l'IUFM de la Réunion, fait bénéficier les lecteurs de l'expérience acquise lorsqu'il était instituteur : *Livre d'histoire du professeur des écoles*, Paris, **Seli Arslan**, collection « Petite bibliothèque professeur des écoles », 2004, 350 pages.

*Présentation de l'éditeur.* – Le *Livre d'histoire du professeur des écoles* est un outil de formation au service des enseignants du primaire, titulaires ou stagiaires des IUFM, et des candidats au concours de professeur des écoles. L'enseignement de l'histoire à l'école, nous disent les textes officiels, vise « à fournir aux élèves un cadre chronologique élémentaire leur permettant de situer un choix restreint d'événements, créations, inventions, personnages et groupes significatifs au sein de quelques grandes époques ». Pourtant, les professeurs des écoles se sentent souvent démunis face à leurs élèves. Le *Livre d'histoire du professeur des écoles* applique finalement au maître les sages principes des instructions de 1882 : « Apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer ». Il n'est d'enseignement, en effet, qu'à partir de la maîtrise de solides compétences disciplinaires. D'où l'intérêt d'un ouvrage alliant la rigueur scientifique et la connaissance de l'historiographie la plus récente à la clarté d'un manuel spécifiquement destiné aux enseignants du primaire. Pour la première fois, se trouvent ainsi réunis dans un même ouvrage une réflexion sur la discipline historique et sur la ma-

nière dont se construit l'histoire, une étude détaillée des divers points au programme de l'école primaire et un dictionnaire exhaustif du vocabulaire, des personnages et des groupes significatifs dont les documents d'accompagnement des programmes prescrivent l'étude à l'école.

Sous la direction de **Christophe Marsollier** :

***Le Conseil d'élèves. Pour apprendre à vivre ensemble***, Paris, **L'Harmattan**, collection « Savoir et formation », paru en mars 2005, 280 p.

*Présentation de l'éditeur.* – Le conseil d'élèves est une instance de médiation et de régulation de la vie de la classe. Les enfants y débattent démocratiquement de tous les sujets et problèmes ayant de l'importance pour eux : conflits, projets pédagogiques, cantine, etc. Dans une période où l'apprentissage du « vivre ensemble » est devenu une des priorités de l'école primaire, cet ouvrage original présente un double intérêt. Il apporte, par les récits de trois praticiens, un éclairage pluriel et des repères pédagogiques concrets à tous ceux qui souhaitent se lancer dans la pratique du conseil d'élèves ou en repenser le fonctionnement. Il présente, dans une deuxième partie, les résultats de recherches menées par un chercheur à la Réunion sur les modalités organisationnelles et relationnelles que déclarent adopter les maîtres dans leur classe, mais aussi sur les motivations, les résistances qui les animent ainsi que sur l'impact qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Les données et les récits recueillis s'adressent aux enseignants de la Réunion et à leurs collègues de métropole qui envisagent de se lancer dans l'aventure du conseil ainsi qu'aux formateurs, étudiants et chercheurs qui s'intéressent à la démocratie à l'école et aux pédagogies coopératives.

De **Thierry Gaillat** :

- « ***La prise de parole chez l'enfant mahorais*** », in *Aider à l'accompagnement des élèves primo-arrivants mahorais et comoriens*, CD du **CRDP de la Réunion**, 2004, texte équivalent à 25 pages qui doit paraître également en 2005 dans *Travaux de didactique du FLE*, Montpellier.

*Résumé.* – C'est parce que l'usage d'une langue ne peut être indépendant du rapport au langage qui y est associé qu'il nous est apparu incontournable de nous arrêter en premier lieu sur les pratiques langagières des enfants mahorais et de repérer ce qui les détermine. Cette étude se propose donc de présenter les différentes instances de parole que rencontre l'enfant de Mayotte et les modalités d'expression qui s'y construisent peu à peu. Les données et observations recueillies à travers nos différentes expériences mahoraises et exposées dans ce cadre montrent de manière singulière comment les usages développés à la maison, au village ou à l'école coranique induisent les attitudes des élèves dans leur rapport au langage dès qu'ils se retrouvent à l'école de la République et engendrent, de fait, un rapport délicat aux apprentissages tels qu'ils y sont définis. La prise en compte de cette réalité nous paraît alors être un préalable essentiel à la scolarisation des enfants mahorais. Elle doit aider l'enseignant à mettre en place des stratégies qui permettent à ses élèves de faire évoluer leur prise de parole vers les attentes de notre système scolaire.

- « **Instituteurs mahorais et langue française : une relation singulière** », in *L'Éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*, **Karthala / Université de la Réunion**, pp. 231 à 271.

*Résumé.* – Il est essentiellement question, dès lors que l'on aborde un apprentissage, de s'intéresser voire se polariser sur les apprenants et/ou les objets d'apprentissage. Mayotte ne déroge pas à cette règle, et lorsqu'il fut question de développer des méthodes d'apprentissage du français à l'école élémentaire à la fin des années 90, celles-ci furent construites en s'appuyant sur le fait que les élèves étaient en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Établies dans la droite ligne de l'approche communicative, élaborées sous la tutelle essentielle d'enseignants-formateurs métropolitains, ces méthodes se sont construites sur le rapport *a fortiori* subjectif de ce que représentait pour ces derniers le fait de parler une langue étrangère et d'en parfaire l'apprentissage. Or qu'en est-il des enseignants mahorais chargés au premier chef de mettre en place cette approche qui constitue en elle-même un rapport subjectif à la langue, et qui peut être une remise en cause totale de l'image qu'ils se font de leur métier, de leur statut de *fundi* ? C'est à partir d'une enquête réalisée auprès de 22 enseignants très ciblés et au travers d'animations menées au cours de divers stages de formation continue auprès d'une cinquantaine d'instituteurs de la collectivité départementale de Mayotte, que nous avons essayé de faire émerger ce rapport au français qu'a la majorité des instituteurs mahorais, rapport qui s'inscrit profondément dans celui qu'ils ont plus généralement au langage, étroitement lié lui-même à leur statut d'adulte-maître d'école et aux moyens de transmission du savoir tels qu'ils se pratiquent à Mayotte. Parce qu'apprendre, enseigner, « parler » sont intimement liés mais de façon différente suivant le rapport subjectif que l'on en a, la prise en compte des enseignants mahorais nous paraît être un préalable essentiel, voire fondamental, dans la conception et la mise en place des approches pédagogiques de l'apprentissage du français qui doivent se faire à Mayotte.

Enfin, le 27 avril 2005, est paru, chez **Hachette**, l'ouvrage collectif suivant dont **Thierry Berthomieu** est, avec A. Pouget, Y. Boutron, E. Cuenot, F. Duchenois, D. Esprimont, D. Hoarau, D. Manglon et F. Rouge, un des co-auteurs : *Structures et mécanismes. Activités de construction mécanique*, 287 pages et un CD-Rom (ISBN : 2-01-116571-7).

*Résumé.* – Cet ouvrage de construction et de mécanique est destiné aux élèves de l'enseignement industriel en lycée. Il s'appuie sur le programme le plus complet définissant des connaissances et des compétences traduites en centres d'intérêts. Il est construit afin de permettre aux élèves d'acquérir, grâce à la résolution d'études de cas et à la pratique d'exercices d'application, les connaissances et les compétences indispensables à l'enseignement industriel.

## Articles

D'Yvon Rolland :

« **La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation** », *Asp* numéro 45-46, revue du GERAS (Groupe d'études et de recherches sur l'anglais de spécialité), Université Victor-Ségalen, Bordeaux 2, 2005.

*Résumé.* – Faire émerger une cohérence de recherche en didactique des langues est difficile face à une multitude de domaines de références souvent contradictoires. Les théories psychologiques axées sur le conditionnement, la forme ont précédé la psychologie cognitive qui n'a pas entièrement détrôné ces dernières. Elles ont toutes influencé les théories d'apprentissage, le behaviorisme, le nativisme, l'environnementalisme, l'interactionnisme, l'approche heuristique. Les théories linguistiques ont aussi été modifiées selon les influences subies. La linguistique structurale formaliste, la linguistique davantage portée sur la parole, l'influence cognitive, la linguistique de l'énonciation ont toutes joué et jouent encore un rôle dans la didactique des langues. Les conflits déjà patents à ce niveau théorique se retrouvent aussi dans des fondements comme la notion d'âge, la dimension psychanalytique, le concept de phonème, l'approche linguistique, la notion d'apprentissage. La nécessité de transcender ces fondements théoriques en élargissant vers d'autres champs semble nécessaire pour une plus grande cohérence didactique. Il en résulte une juxtaposition équilibrée d'approches certes contradictoires mais aussi nécessairement complémentaires.

D'Isabelle Poussier, ces publications dans *Picassiette*, site « Arts et culture » du CRDP de la Réunion (<http://www/crdp-reunion.net/>), numéros :

- 17 : « **Digestion perpétuelle : impossible de s'asseoir, Chen Zhen** » ;

- 21 : « **Conjuguer l'art au présent et au futur** ».

...et, sur le site <http://salondelunaba.forumactif.com/>, une nouvelle : « **Murmures** ».

*Last but not least*, Patrice Pongérard est, avec F. Derrab, A. Nabaji et C. Wagschal, l'auteur de l'article suivant : « **Problème de Cauchy fuchsien dans des espaces de Gevrey** », *Journal of Mathematical Sciences, University of Tokyo*, 11 / 2004, pages 401 à 424.

*Résumé.* – Cet article a pour objet l'étude du problème de Cauchy pour des équations aux dérivées partielles linéaires du type de Fuchs selon Baouendi-Goulaouic. Ces problèmes sont résolus dans des espaces de fonctions holomorphes par rapport à la variable fuchsienne et de Gevrey par rapport aux autres variables. Les méthodes utilisées reposent sur le formalisme développé par Wagschal pour la résolution locale

du problème de Goursat, puis par Pongérard-Wagschal pour la résolution dans des espaces de fonctions entières et enfin adapté à des équations fuchsienues par Pongérard (Goursat fuchsien local non linéaire holomorphe-gevrey ou Cauchy fuchsien linéaire global pour des fonctions entières). Il convient de préciser qu'on traite ici de résultats d'existence et d'unicité globale ; par exemple, la classe  $G^{\omega(d)}(U \times \Omega)$  (introduite par H. Komatsu) « contient » l'ensemble des fonctions entières lorsque  $U = \mathbf{C}$ ,  $\Omega = \mathbf{C}^n$  et  $d = 1$  (et permet de retrouver les théorèmes déjà connus dans ce cas). On recolle d'abord par rapport à la variable temporelle pour obtenir l'existence sur un disque  $D(0; R)$ , ensuite par rapport aux variables d'espaces des ouverts  $\Omega'$  pour obtenir  $D(0; R) \times \Omega$  soit  $D(t_0; R) \times \Omega$  pour tout  $t_0$  convenable ; enfin, on effectue le prolongement analytique dans  $U \times \Omega$ . On peut ainsi obtenir le résultat global : si le second membre  $v$  appartient à  $G^{\omega(d)}(U \times \Omega)$  et si les données de Cauchy  $(w_j)$  appartiennent à  $G^{(d)}(\Omega)$ , alors le problème de Cauchy fuchsien considéré admet une unique solution dans  $G^{\omega(d)}(U \times \Omega)$ .



Maquette :  
**Philippe Guillot**  
IUFM de la Réunion

**ISSN 1769-7107**

# EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

## *Au sommaire des précédents numéros*

### 22 / Novembre 2003

**Dossier « Innovations didactiques et pédagogiques »** : Ch. Marsollier, *L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux* ; E. Le Deun, *Ecléc : écriture et lecture dès la maternelle* ; Ch. Bosc, *Lecture littéraire de compréhension fine d'une œuvre intégrale en cycle 3 : quelle utilisation des TICE ?* ; Y. Rolland, *Storytelling et nouvelles technologies pour un apprentissage phonologique de l'anglais à l'école* ; Br. Faure-Vialle, *Vers une rénovation de l'enseignement expérimental en biologie* ; I. Poussier, *Les stratégies et les outils innovants en arts plastiques ou visuels* ; **Recherches diverses** : Ch. Coutel, *Le paradoxe de l'admiration* ; B. Jolibert, *Les sectes et l'école* ; J.-L. Ayme, *La droite de Newton*.

### 23 / Novembre 2004

#### **Hommage à Bernard Jolibert**

M. Pousse, *Adieu Jolibert* ; J. Lombard, *Pensée de l'éducation, aventure philosophique* ; Br. Barthelmé, *La défense des savoirs scolaires* ; Y. Lorvellec, *Un philosophe polémiste* ; B. Vandewalle, *Les figures philosophiques du maître* ; Ph. Guillot, *À la Réunion, une école de la réussite pour qui ?* ; M.-Fr. Bosquet, *Une pédagogie de l'amour : l'exemple du théâtre de Bernard Jolibert* ; G. Ferréol, *Bernard, Jo, Georg et les autres* ; R. Audrain, *Bernard Jolibert musicien* ; **Textes récents de Bernard Jolibert** : *Science et religion chez Auguste Comte* ; *La laïcité* ; *L'autorité et ce qu'elle n'est pas* ; *Dissenter, pour quoi faire ?*

### 24 / Décembre 2004

**Dossier « Analyse de pratiques »** : J. Lambert, *Co-conseil, co-construction et partage des savoirs* ; J. Lambert, *La place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse de pratiques* ; L. Le Roux, *Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations* ; I. Poussier, *Spécificité des arts visuels à travers l'analyse de pratiques* ; A. Millet-Babassud, *Pour une pédagogie de la motivation* ; **Recherches diverses** : Y. Rolland, *L'apport et les limites des références théoriques dans la constitution de l'inconscient cognitif chez l'enfant apprenant une L2 à l'école : une gageure didactique ?* ; P. Uhl, *Du bon usage du livre de Gaston Zink*, *Phonétique historique du français* ; G. Ferréol, *Société de communication et « cyberspace »*.

