



Traits d'Union

la revue  
du BDP3

# 05

## L'apprentissage

*entre initiation et expérience,  
quel rapport à la connaissance ?*



# Sommaire

- **Édito** **p. 4**  
> *Justine Paris, Vanille Roche-Fogli*
  
- **L'apprentissage de la communication des émotions en milieu familial** **p. 7**  
> *Fazia Khaled*
  
- **Apprendre le français en situation de mobilité :  
entre parcours linguistiques et expériences de vie** **p. 14**  
> *Laura Guzman*
  
- **Qu'apprend-on en s'alphabétisant à partir de slogans marxistes  
en période de guerre postcoloniale ?** **p. 20**  
> *Fanny Dureysseix*
  
- **Devenir étudiant(e) en CPGE littéraire :  
la construction d'un nouveau rapport au travail** **p. 26**  
> *Morgane Maridet*
  
- ***Crawling into the unknown*** **p.33**  
> *Claire Pacquelet*
  
- **Mines, sidérurgie, images animées :  
l'apprentissage du geste et des techniques (1920-1983)** **p. 39**  
> *Nadège Mariotti*
  
- **Apprendre à improviser, c'est apprendre à apprendre** **p. 45**  
> *Auteur invité : Hervé Charton*
  
- **L'apprentissage chez Grotowski** **p. 52**  
> *Marina De Castro*
  
- **Jan Fabre et le performer du XXI<sup>e</sup> siècle** **p. 58**  
> *Giulio Boato*
  
- **Qu'apprend-on au cinéma ? Un éloge de la distraction** **p. 64**  
> *Damien Marguet*
  
- **Biographies des auteurs** **p. 69**

## Édito

On fait souvent référence à l'Université comme le lieu du savoir et de sa transmission. Il nous a paru pertinent, pour ce cinquième numéro de *Traits-d'Union*, et en tant que doctorantes et doctorants, de nous interroger sur l'apprentissage : il nous semble légitime d'interroger les processus d'acquisition et les méthodes de transmission d'un savoir et d'un savoir-faire, aussi bien dans le cadre de leur organisation institutionnelle que dans leurs rapports à l'expérience. Dans quelles mesures l'expérience est-elle le résultat de l'apprentissage ou participe-t-elle à son processus ? Qu'est-ce que devenir un expert et quelles stratégies permettent d'y parvenir ?

C'est à travers un parcours allant de la plus petite division sociale au groupe le plus large qui soit en matière d'apprentissage et de formation que le cinquième numéro de la revue *Traits-d'Union* tentera de répondre à ces questions. Du cocon familial à la population générale, en passant par l'espace institutionnel de l'université puis par la troupe de théâtre et par la salle de cinéma, l'apprentissage et le transfert de connaissances sont appréhendés dans de nombreux contextes.

L'article de Fazia Khaled ouvre la réflexion avec un sujet des plus fondamentaux en matière d'apprentissage, celui de l'acquisition du langage. L'auteure se penche plus particulièrement sur la façon dont l'enfant apprend à exprimer ses émotions au cours des premières années de la vie. On découvre le cheminement d'une enfant américaine vers la verbalisation du sentiment de colère entre les différentes modalités d'expression de la communication qui ponctuent nos interactions sociales – ici familiales – que sont les gestes, les expressions du visage, les vocalisations et le langage.

Nous restons dans une perspective langagière avec les deux articles suivants mais changeons de contexte d'apprentissage et abordons l'acquisition des langues étrangères. Laura Guzman s'intéresse tout d'abord aux apprenants de langues en situation de mobilité internationale. À l'heure des programmes Erasmus et de la quête du dépassement langagier et culturel, l'auteure s'intéresse aux besoins et aux difficultés (souvent sous-estimés) d'étudiants colombiens en pays francophones. Elle s'attache également à mener une réflexion sur les dispositifs didactiques que l'on pourrait mettre en place afin d'y répondre.

Puis l'on s'introduit dans la classe de langues vivantes avec Fanny Dureysseix qui nous propose une réflexion sur les pratiques pédagogiques mises en place au lendemain de l'indépendance angolaise en 1975 pour l'alphabétisation de la population. On y apprend qu'enseignement rime avec propagande, et que le transfert de connaissances linguistiques peut dissimuler un transfert de connaissances idéologiques : les ressources didactiques destinées à alphabétiser la population angolaise en portugais se font, en vérité, le véhicule de la pensée marxiste.

Nous quittons la classe de langues pour la classe préparatoire littéraire avec l'article de Morgane Maridet. Celle-ci s'interroge sur les savoirs acquis lors de cette entrée dans le supérieur particulière et sur les conditions de ces acquisitions au travers de la lecture. On découvre les motivations et les attentes des « khâgneux » et des « khâgneuses », ainsi que leur rapport au temps et à l'organisation. On observe à quel point ces apprentissages peuvent pénétrer leurs ha-

bitudes de vie quotidiennes, surtout en matière de pratiques de lecture, et plus particulièrement des lectures personnelles, où le loisir peine à trouver sa place.

On s'éloigne d'un cadre institutionnel spécifique avec l'article de Nadège Mariotti qui attire notre attention sur le film pédagogique, sa nature, ses spécificités et sa visée. Cette dernière se penche sur un corpus de films traitant des mines et de la sidérurgie et étudie l'évolution de ces œuvres. Le contexte historique dans lequel ces derniers ont été réalisés mène l'analyste à finalement douter de la visée pédagogique de certains d'entre eux – nous rappelant ainsi l'article de Fanny Dureysseix.

Si *Traits-d'Union* privilégie la publication des doctorants de la Sorbonne Nouvelle, nous avons souhaité également donner la parole à Hervé Charton, jeune docteur en études théâtrales, qui est l'auteur invité de ce numéro. Il se penche sur l'enseignement de l'improvisation en milieu scolaire et s'interroge sur les présupposés et aboutissements pédagogiques de cette démarche. L'institution scolaire semble en effet privilégier la forme du match, et ainsi la compétition et le résultat, plutôt que l'apprentissage des moyens de création.

Nous poursuivons la réflexion dans le domaine du théâtre avec l'article de Marina de Castro qui s'interroge sur la transmission de l'apprentissage chez Grotowski, que la découverte du livre de Ramana Maharshi, *Qui Suis-je ? Les enseignements de Sri Ramana Maharshi*, a profondément marqué. Le metteur en scène polonais entend réaliser dans sa relation avec ses comédiens ce que préconisait l'auteur indien en leur permettant de faire l'expérience et de prendre conscience d'eux-mêmes.

Giulio Boato s'intéresse aux modalités d'apprentissage dans les collectifs théâtraux à travers l'exemple de la troupe Troubleyn/Jan Fabre, qui se forme autour de la création d'un spectacle : il s'agit d'observer comment les performers peuvent simultanément apprendre sous la direction du metteur en scène, et créer une œuvre. Le travail devient, à son tour, lieu de formation.

Enfin, s'interrogeant sur la passivité supposée de la masse opposée à l'émancipation du spectateur, Damien Marguet étudie l'essai de Walter Benjamin *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Il montre que la distraction fait partie prenante du processus d'apprentissage en ce qu'elle permet au public de cinéma de se laisser surprendre par ce qu'il ignore et auquel il n'est pas préparé. ■

**> Justine Paris  
Vanille Roche-Fogli**



**Avec le soutien  
du Bureau des doctorants (BDP3)**

**Comité de rédaction :** Justine Paris / Vanille Roche-Fogli

**Secrétaires de rédaction :** Pauline Armenoult / Claire Couturier

**Chargée de communication :** Aïcha Kathrada

**Chargées de diffusion :** Laura Bitarelli / Florelle Isal

**Responsables du comité scientifique :** Amélie Brito / Adeline Liébert

**Comité scientifique :** Stéphanie Caët

Claire Cornilleau / Elsa Déléage / Claire Hélie

Audrey Mirlo / Camille Prunet

Stefano Rezzonico / Maria Serafina Russo

**Comité de lecture :** Anne Bessette / Yasna Boshkova

Sébastien Candelon / Aliette Ventéjoux

Elsa Déléage / Lamia Dzanouni

Émilie Kasazian / Macha Ovtchinnika / Alice Yao

**Conception graphique, photographies, mise en pages :**

Claire Pacquelet ([www.icietcote.fr](http://www.icietcote.fr))

excepté pour les images p. 22 (droits réservés) et pp. 59, 60 (© Giulio Boato)

Les photographies du dossier (p.33-38)  
ont été prises dans l'installation *Tape Paris*.

Numen / For use. Exposition INSIDE,  
Palais de Tokyo (2014).

# L'apprentissage de la communication des émotions en milieu familial

> *Fazia Khaled*

La façon dont nous communiquons les émotions est un champ de recherche complexe sur lequel les chercheurs de plusieurs disciplines se penchent pour tenter d'en décrypter le fonctionnement et de faire apparaître des normes qui régiraient sa mise en œuvre. Neurologues, psychologues et linguistes cherchent à comprendre comment la communication des émotions se met en place lors des interactions sociales ou des conversations de tous les jours, en analysant les données dont chacune de ces disciplines est experte. Le linguiste se concentre sur l'expression des émotions à travers la langue et à travers le langage, qu'il faut distinguer. En effet, si l'on s'en remet aux fondements saussuriens, la langue n'est qu'une partie du langage ; elle fait référence à un ensemble de conventions et de règles. Selon la conception saussurienne, la langue permet d'exprimer des idées à travers la parole, tandis que le langage renvoie aux phénomènes d'acquisition des langues<sup>1</sup>. Saussure décrit la langue utilisée par les locuteurs comme un système de signes, reliés à des concepts. Ces concepts sont par ailleurs liés à une image auditive grâce à la faculté de coordination du langage. Afin d'émettre les sons nécessaires à la production orale de mots, l'homme est doté d'un appareil phonatoire et vocal. Cet appareil est également utilisé pour produire des vocalisations tels les cris, les rires et les pleurs. Langue et langage servent à communiquer les émotions, c'est pourquoi l'ensemble

doit être étudié. Par ailleurs, Saussure distingue également langue et parole. Il oppose d'un côté la langue, c'est-à-dire le système qui nous sert à communiquer, et la parole, soit les énoncés produits. Cependant cette dimension langagière n'est pas suffisante pour rendre compte de l'expression des émotions. L'homme a également recours à la gestualité et aux expressions faciales pour communiquer les émotions, c'est pourquoi nous les étudierons également. Tous ces modes d'expression, du verbal au gestuel en passant par les expressions faciales, sont appelés « modalités » et leur analyse nous renseignera sur le type d'émotions

communiquées et la manière dont les émotions sont exprimées. Comme nous étudierons plusieurs modalités d'expression des émotions, nous qualifierons notre étude de multimodale. S'il semble simple de saisir que notre interlocuteur est en colère ou attristé, cette compréhension n'est en rien un automatisme inné. La compréhension des émotions et le mécanisme de projection des émotions (à travers la langue, les gestes et les expressions faciales) sont le fruit d'une acquisition progressive réalisée dans l'enfance, sans que nous nous en rendions compte lors des premières années de la vie. Avant même de pouvoir produire



des énoncés construits et complexes, l'enfant interagit avec son entourage, le plus souvent dans le milieu familial. Celui-ci joue un rôle dominant pour le développement du langage en exposant l'enfant à diverses productions linguistiques, nommées *input*<sup>2</sup>. L'*input* renvoie donc à tout énoncé auquel l'enfant est exposé, qu'il lui soit adressé ou non. Pour le moment, nous ne parlerons pas encore d'apprentissage mais d'acquisition. Nous pouvons les distinguer ainsi : l'acquisition d'une langue est réalisée de manière inconsciente en milieu naturel, tandis que l'apprentissage d'une langue est conscient et a pour conséquence la connaissance des règles qui régissent la langue apprise<sup>3</sup>. Parallèlement à l'acquisition du langage (acquisition du lexique, de la phonologie et des normes syntaxiques), a lieu le repérage de l'expression des émotions par l'enfant. L'enfant peut alors commencer à s'approprier les outils de l'expression des émotions à travers la langue, les gestes et les expressions faciales avant de les réemployer. L'acquisition de la communication des émotions chez l'enfant repose donc sur l'acquisition de plusieurs modes ou modalités d'expression, à travers la communication parentale, qui, au gré des interactions spontanées, fournit à l'enfant des modèles en matière de communication des émotions. Dans notre cas, l'*input* ne concernera pas seulement les productions parentales verbales mais également leur manière de communiquer les émotions grâce aux expressions faciales, gestes et vocalisations. Nous considérerons donc l'*input* dans chacune de ces modalités. Comment l'acquisition de la communication des émotions se met-elle en place ? L'*input* parental fournit-il tous les codes de la communication des émotions ? Nous nous pencherons sur ces questions à

travers l'étude d'un corpus qui, sans prétendre révéler une norme générale, fournira un exemple de communication d'une émotion, la colère, par un enfant en phase d'acquisition du langage. Nous proposons grâce à notre étude d'évaluer l'acquisition de l'expression de la colère chez l'enfant pour analyser si les modalités sont acquises en même temps ou s'il existe des disparités entre les modes verbaux, vocaux, les expressions faciales et la gestualité lorsqu'il s'agit d'exprimer ses émotions. En effet, nous avons choisi d'étudier plusieurs modalités en parallèle car le croisement des données multimodales augmente notre capacité à identifier les émotions de manière correcte. Par ailleurs, comme l'enfant de notre étude est en phase d'acquisition du langage, la question de savoir à quel rythme les modalités s'acquièrent peut être posée.

### Corpus de vidéos

Nous avons étudié un corpus de douze vidéos d'une durée d'une heure à une heure et vingt minutes, issues de la base de données CHILDES, le corpus Providence<sup>4</sup>. Ce dernier suit l'évolution langagière d'une enfant américaine de l'âge de onze mois à trois ans et dix mois. Afin d'analyser les processus d'acquisition de l'expression de la colère chez l'enfant, nous avons relevé chaque passage où l'enfant a recours à l'une des modalités d'expression mentionnées plus haut. Nous avons analysé les modalités favorisées par l'enfant sur trois ans en parallèle à celles utilisées par les parents pour exprimer leurs émotions. Par ailleurs, la colère fait partie du nombre très restreint d'émotions auxquelles correspondent une expression faciale universelle<sup>5</sup>, voilà pourquoi il nous a paru pertinent d'analyser cette émotion.

### Expression de la colère et acquisition du langage dans la littérature

Depuis maintenant plus d'un siècle, des auteurs s'attachent à recenser les traits caractéristiques de l'expression des émotions chez l'homme. Darwin a été l'un des premiers à s'intéresser à l'expression des émotions à travers plusieurs modalités lorsqu'il a décrit de manière précise l'utilisation des expressions faciales, de la gestualité et des vocalisations chez des locuteurs d'origines diverses<sup>6</sup>. En ce qui concerne la colère, elle génère selon Darwin le resserrement des lèvres et le froncement des sourcils ainsi que des cris et des gestes visant à repousser autrui, ou à lui porter des coups<sup>7</sup>. Ekman, spécialiste des expressions faciales, décrit l'expression faciale de la colère de manière similaire à Darwin<sup>8</sup>. Cette émotion peut bien évidemment varier en intensité mais, pour les expressions faciales, le type de mouvements réalisés par les muscles faciaux est identique quelle que soit l'intensité de l'émotion<sup>9</sup>. D'après Taumopeau et Ruffman<sup>10</sup>, au niveau lexical, l'enfant acquiert les termes liés aux émotions et aux états mentaux progressivement, en parallèle à son exposition à ces termes grâce aux interactions langagières auxquelles l'enfant est exposé. Taumopeau et Ruffman expliquent que l'évolution de l'enfant et de ses besoins langagiers s'accompagnent d'une augmentation de la fréquence des mots liés aux émotions. Ainsi, les notions liées aux désirs sont acquises plus tôt par l'enfant car les parents font plus facilement référence aux désirs de l'enfant (et d'autrui) lorsque celui-ci est très jeune. Puis, plus tard, la lecture et la description d'images, apportent une dimension supplémentaire au langage utilisé par les parents pour s'adresser à l'enfant<sup>11</sup>. Selon Bretherton et

Beeghly<sup>12</sup>, l'usage du lexique lié aux émotions en milieu familial mène à la reconnaissance des émotions par l'enfant. L'analyse est cohérente avec celle de Taumopeau et Ruffman : ils ont montré qu'il existe une zone proximale de développement durant laquelle l'exposition de l'enfant aux termes liés aux états mentaux (tels les désirs ou les émotions) à travers le langage des parents favorise l'acquisition future des états mentaux par l'enfant. La zone proximale de développement correspond à un moment dans la vie de l'enfant où ses capacités cognitives lui permettent d'acquérir des savoirs grâce à des interactions avec un adulte (ou toute autre personne) aux capacités plus développées et étendues<sup>13</sup>. Les travaux de Taumopeau et Ruffman et de Bretherton et Beeghly démontrent l'influence des interactions langagières auxquelles l'enfant est exposé sur ses connaissances liées aux émotions.

## La présente étude

Afin de mener notre étude, nous avons visionné l'ensemble de douze vidéos et relevé chaque moment où au moins l'un des marqueurs suivants était présent : une expression faciale, une vocalisation, un geste ou du lexique en lien avec l'expres-

sion des émotions. Le plus souvent, nous avons observé une combinaison de marqueurs, c'est-à-dire une combinaison de traits caractéristiques dans plusieurs modalités. Par exemple, l'enfant peut avoir recours à une expression faciale ainsi qu'à des vocalisations simultanément. Pour chacun des passages analysés, le relevé a consisté à recenser les informations suivantes : description de la scène, identité du locuteur et son énoncé (facilement retrouvable dans le fichier de transcription CLAN<sup>14</sup> grâce à une ligne d'énoncé). Ces éléments nous permettent d'identifier le contexte plus facilement lors des analyses. Pour le domaine non verbal, nous avons relevé les éléments du tableau 1 (ci-dessous). Pour le domaine verbal et vocal, nous avons indiqué les données du tableau 2.

Pour établir une liste de termes en lien avec le domaine des émotions, nous nous sommes basés sur un tableau réalisé par Tom Drummond de l'université North Seattle Community College<sup>15</sup>. Même si ce tableau ne présente pas une liste exhaustive du vocabulaire lié aux émotions, il comprend cependant une liste de termes regroupés en catégories d'émotions, dont la colère fait partie. La liste de la colère comprend entre autres des termes comme « en colère,

grincheux, énervé, agacé... ». L'étude de tous les marqueurs cités précédemment permet dans un premier temps d'analyser l'émotion projetée. Il s'agit jusqu'alors uniquement d'identifier à quelles émotions les marqueurs recensés correspondent, et si elles sont conformes aux descriptions trouvées dans la littérature. Cependant, il nous faut garder à l'esprit que l'émotion réellement ressentie par l'enfant ou les parents peut être différente de la façon dont elle est projetée en raison d'un processus que l'on nomme régulation de l'émotion<sup>16</sup>. Ce processus regroupe un ensemble de manipulations de l'expression des émotions qui aboutit à une différence entre ce qui est exprimé, c'est-à-dire ce qui est visible pour l'observateur, et ce qui est ressenti par le sujet. Ekman a en partie traité ce processus à travers les « *display rules* »<sup>17</sup>, règles sociales qui varient en fonction des cultures, et qui poussent le sujet à modifier l'expression de son émotion. Il a identifié quatre mécanismes qui rendent la régulation de l'expression d'une émotion possible. Le sujet qui ressent une émotion peut par exemple réduire l'intensité de l'expression, ou au contraire l'augmenter. Il est également possible de masquer son ressenti en adoptant une attitude et une expression faciale neutres, ou encore en

**Tableau 1**

Visibilité de l'expression faciale	Type d'expression faciale	Visibilité de la gestualité	Geste symbolique	Actions
Oui/Non	Ex : colère	Oui/Non	Ex : dire bonjour en agitant la main	Ex : l'enfant repousse le parent de la main

**Tableau 2**

Recours aux vocalisations	Type de vocalisations	Verbalisation de l'émotion
Oui/Non	Ex : Cris, pleurs, sanglots	Ex : « fâché, énervé... »



substituant l'expression faciale d'une émotion à celle d'une autre. Pour interpréter l'émotion réelle, une place « remarque sur l'interprétation » est nécessaire. Celle-ci comprend ce qui semble être la motivation (ou élément déclencheur) de l'émotion, c'est-à-dire sa source probable au cours de l'interaction. Pour déterminer la source probable de l'émotion, nous nous servons du contexte de la scène, et des énoncés qui précèdent ou suivent le passage à analyser. Par exemple, lorsque l'enfant demande à s'asseoir sur un tabouret et à tourner sur son siège, puis qu'elle fait face à un refus de sa mère et exprime de la colère, nous analysons le refus de la mère comme la motivation de l'émotion. Ce refus est apparemment source de frustration pour l'enfant, ce que nous lions à une émotion de colère. La distinction entre l'interprétation de l'émotion et l'émotion réelle probable permet de vérifier l'écart entre l'expression prototypique d'une émotion et celle effectuée par l'enfant, qui peut avoir

acquis ou non les codes de l'expression des émotions. Ainsi, la projection prototypique de la colère pourra inclure conformément aux marqueurs trouvés dans la littérature des vocalisations (cris), resserrements des lèvres, froncements des sourcils. Si l'enfant projette des cris mais aussi des pleurs et une expression de tristesse, et que la motivation de l'émotion tend à confirmer plutôt l'hypothèse de la colère, nous indiquerons que l'émotion réelle est probablement la colère. L'interprétation de l'émotion décrira cependant les émotions correspondantes aux marqueurs sollicités, soit, dans l'exemple donné, une association de colère et de tristesse. Enfin, nous devons également considérer toute une dimension pragmatique. En effet, le phénomène d'interaction avec les parents est au cœur de la motivation de l'émotion que l'on peut considérer comme objet social et relationnel qui effectue un parcours, depuis la motivation ou source de l'émotion vers une cible présente dans l'interac-

tion<sup>18</sup>. En d'autres termes, l'émotion naît en interaction, où se trouvent à la fois sa source et la personne vers qui elle est dirigée. L'émotion peut parfois devenir une manière d'agir sur la cible dans le phénomène interactionnel. Par exemple, si les parents refusent quelque chose à l'enfant, celui-ci peut exprimer de la colère afin de les faire changer d'avis ou d'obtenir quelque chose. C'est pourquoi, la dernière catégorie d'éléments relevés concerne cette dimension pragmatique et renseigne l'aspect perlocutoire de l'énoncé. L'aspect indique ce que l'enfant cherche à obtenir à travers l'émotion projetée. Plus précisément, il s'agit de l'effet psychologique produit chez l'interlocuteur suite à un énoncé. Ainsi, si l'enfant se met à pleurer ou crier, cela peut être un moyen d'obtenir que les parents cèdent à une demande de l'enfant et obtempèrent. Nous avons réalisé le même travail avec les énoncés des parents, ce qui permet de déterminer si l'enfant communique les émotions de la même manière que ses parents ou si un écart existe entre les modalités favorisées par les uns et les autres. Nous tâcherons également d'observer l'écart entre l'expression prototypique de la colère dont nous donnerons une description ci-dessous et la manière dont l'enfant exprime cette émotion. Cela nous permettra de mesurer ce que l'enfant a acquis ou non en ce qui concerne l'expression de la colère, en comparaison du modèle parental.

## Résultats

Voici ce que nos analyses nous révèlent sur la manière dont l'enfant communique les émotions. Sur les douze vidéos que nous avons analysées, nous observons 169 moments où la colère a été identifiée soit par le biais d'un marqueur caractéristique de cette émotion, soit comme émo-

tion réelle probable après analyse du contexte. Les expressions faciales ne sont malheureusement pas toujours visibles mais elles le sont pour 27,2% des occurrences. Parmi les moments de colère où l'expression faciale est visible, nous avons recensé 82,6% d'expression de tristesse et seulement 10,9% d'expression de colère. Pourtant, cela ne permet pas encore de conclure que l'enfant projette ces deux émotions dans les proportions sus-citées. Afin d'affiner les résultats, il convient de combiner les expressions faciales à la gestualité et aux vocalisations. La gestualité est visible pour 59,1% des moments. Nous avons découvert que l'enfant de notre corpus n'a pas recours aux gestes symboliques lorsqu'elle exprime de la colère. En revanche, le recours aux actions est plus développé puisque l'enfant en effectue dans 14,8% des moments où une émotion de colère est montrée.

Nous avons regroupé des catégories d'actions que nous avons détaillées dans le tableau 3 (voir ci-dessous). Pour 91% des moments de colère, l'enfant a recours aux vocalisations. Le tableau 4 (voir ci-dessous) indique leur type et la proportion de chaque type de vocalisations.

L'enfant n'a à aucun moment verbalisé sa colère grâce à des moyens lexicaux. Cependant, en analysant ses énoncés, nous avons noté une forte tendance de l'enfant à utiliser des formes grammaticales négatives dans les énoncés empreints de colère. Si des formes comme « *no* » ou « *not* » ne marquent pas la colère sémantiquement, nous pouvons cependant lier leur emploi au contexte qui fait naître la colère et où l'enfant s'oppose à ses parents. Les passages où l'enfant tente d'obtenir quelque chose de ses parents, comme une permission, sont également liés à des formes grammaticales impératives. Nous restons cependant prudents quant aux marqueurs grammaticaux comme la négation ou le mode impératif car leur usage seul n'est pas nécessairement synonyme de colère, même si associés à d'autres marqueurs comme les cris, ils sont souvent employés lorsque la colère est exprimée. Après une étude combinée de ces marqueurs, nous avons analysé 14,8% de ces manifestations comme une combinaison de colère et de tristesse, 39% comme de la tristesse et 14,8% comme de la colère. Cependant, la comparaison des émotions projetées et du ressenti réel montrent une réalité quelque peu différente. En effet, le ressenti réel probable n'est pas

toujours en adéquation avec ce qui est montré. Ainsi dans 12% des cas, la colère correspond à un ressenti réel de peur, émotion que l'enfant ne parvient donc pas encore à projeter grâce à l'expression faciale correspondante et sans avoir recours aux vocalisations (cris ou pleurs). Par ailleurs, la totalité des manifestations de colère et de tristesse combinées servent à communiquer un ressenti réel de colère (et parfois de frustration, proche de la colère chez l'enfant). Ici encore, l'expression de la colère n'est pas prototypique, puisque l'enfant y associe l'expression faciale ainsi que les vocalisations de la tristesse. Or, chez l'adulte, la colère n'est pas associée à des marqueurs indiquant la tristesse. Que ces résultats nous permettent-ils de déduire ? Il semblerait que l'enfant utilise certes plusieurs modalités pour communiquer la colère (des expressions faciales, des vocalisations et des actions), mais dans des proportions différentes et d'une manière bien particulière. Tout d'abord, bien que l'enfant ait des connaissances lexicales importantes (en témoignent la complexité de certains de ses énoncés), le mode verbal n'est pas favorisé, à l'exception de certaines structures grammaticales comme la négation ou le mode impératif. Par exemple, pour la

**Tableau 3**

Type d'action	L'enfant s'agite ou agite les mains et/ou les bras	L'enfant évite quelqu'un ou quelque chose	L'enfant part chercher un parent	L'enfant repousse quelqu'un ou quelque chose	L'enfant s'enfuit
Pourcentage par rapport au nombre total d'actions dans des moments de colère	68%	12%	8%	8%	4%

**Tableau 4**

Type de vocalisations	Pleurs	Cris	Sanglots	Cris et pleurs combinés	Gémissements
Pourcentage par rapport au nombre total de vocalisations dans des moments de colère	79,2%	9%	7,8%	2,6%	0,6%

négaration, lorsque la mère n'a pas suivi à la lettre les instructions de l'enfant au cours d'un jeu, l'enfant a manifesté sa colère en répétant : « Non, non, non ». Au cours de la même scène, l'enfant a également exprimé sa colère face au comportement de sa mère en s'exclamant : « Ce n'est pas comme ça qu'on fait ». Pour le mode impératif, alors que la mère s'était éloignée, l'enfant a manifesté sa colère en lui donnant l'ordre suivant : « Non, viens ici ». Le recours aux expressions faciales n'est acquis que partiellement lorsqu'il faut exprimer la colère. Cependant, l'utilisation de la gestualité est plutôt prototypique puisque les gestes qui visent à éviter ou repousser un objet ainsi que le fait de s'agiter violemment signent la colère. L'usage des vocalisations n'est pas encore prototypique pour l'enfant qui a recours aux pleurs pour exprimer de la colère.

Si nous regardons la manière dont les parents communiquent les émotions, cela peut éclairer notre lecture des résultats pour l'enfant. Tout

d'abord, nous constatons que les parents n'ont presque jamais recours au mode verbal (sauf une seule fois pour exprimé de la joie), ce que l'enfant semble répliquer. Dans le corpus de douze vidéos, les expressions faciales ne sont visibles que dans 13% de cas chez l'adulte, cependant, elles sont prototypiques puisque 100% des expressions faciales de joie correspondent à ce ressenti réel. Les parents font, par ailleurs, un usage important du mode vocal ; ainsi, 90% des émotions sont accompagnées de vocalisations, qui sont prototypiques dans 99,3% des cas. Seule une occurrence de vocalisation liée à la tristesse ne correspond probablement pas à un ressenti de tristesse. Il s'agit d'un passage où la mère joue avec l'enfant et imite des pleurs de tristesse. Par ailleurs, nous ne savons pas si les parents n'ont pas recours aux vocalisations et à l'expression faciale de la colère de manière générale, ou si cela est lié à la présence de la caméra ponctuellement. Cependant, dans le corpus étudié, le mo-

dèle communicationnel parental est marqué par l'absence de projection de colère via les expressions faciales et le mode vocal. Pour répondre aux nombreuses occurrences de colère de l'enfant, les parents répondent de manière neutre, sans user de vocalisations, ni même d'expressions faciales ou de gestualité particulières. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette absence d'expression prototypique de la colère ne favorise pas son acquisition chez l'enfant, si tant est que cette absence d'expression de colère est générale et non ponctuelle. Par ailleurs, nous remarquons une corrélation très nette entre les occurrences de colère et le domaine perlocutoire. Sur les douze vidéos, nous avons découvert que 88,7% des occurrences de colère relèvent de cas où l'enfant cherche à obtenir quelque chose. Parmi les demandes explicites ou implicites les plus fréquentes, nous pouvons citer les cas où, notamment dans des situations de jeu, l'enfant souhaite que ses parents suivent ses instructions à la lettre (33%), ceux où elle souhaite obtenir de l'aide (18%), ceux où elle souhaite obtenir une permission (9,8%), et ceux où elle souhaite purement attirer l'attention sur elle (8,3%).

## Conclusion

Pour conclure, nous pouvons établir que dans notre corpus d'enregistrements vidéo, le recours aux canaux non verbaux et vocaux est privilégié, et le verbal, malgré la richesse lexicale du champ lexical des émotions et les connaissances de l'enfant, est quasiment absent, à l'exception de certaines structures grammaticales (négaration et mode impératif). En ce qui concerne les choix de modalités d'expression des émotions, l'enfant semble hériter des modes de communication de ses parents. Cependant, sa maîtrise des différentes mo-



dalités n'est pas entièrement acquise en ce qui concerne l'expression de la colère, surtout au niveau des expressions faciales, où l'expression de la tristesse est fréquemment utilisée. Comment expliquer que l'enfant exprime autant la colère à travers les modes non verbaux et vocaux contrairement à ses parents ? Nous avançons l'idée que le phénomène interactionnel et environnemental joue un rôle important et agit sûrement comme un contrepoids qui vient déséquilibrer ou bouleverser ce que les parents tentent de mettre en œuvre, en raison par exemple de l'aspect sécurisant de l'environnement familial au sein duquel les interactions sociales sont moins contraintes qu'en extérieur pour l'enfant. Le recours quelque peu démesuré aux vocalisations que fait l'enfant n'est que très peu corrigé verbalement par les parents. Un aspect culturel important semble jouer un rôle ici lorsque les parents laissent libre cours à l'expression de la colère de l'enfant, notamment à travers l'usage de cris. Aux États-Unis, d'où l'enfant est originaire, les valeurs d'individualité, d'autonomie et d'expression de l'enfant sont mises en avant. Cette attitude a pour conséquence une plus grande tolérance face à l'expression de la colère<sup>19</sup>. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que l'enfant a besoin d'un modèle complet de communication des émotions, que celui-ci soit fourni par les parents ou des membres extérieurs à l'environnement familial. Une part de « dé-contextualisation » peut alors s'avérer nécessaire, pour que l'enfant, hors du milieu familial, puisse être exposé à des schémas communicationnels plus variés. La variété des expressions faciales décrites par

Darwin, puis celles identifiées par Ekman<sup>20</sup> comme universelles (à savoir les expressions de la joie, la colère, la tristesse, la peur, le dégoût et la surprise) observées chez l'adulte sont jugées prototypiques dans la littérature mais la question de leur acquisition par l'enfant reste entière. L'étude d'une enfant américaine nous a révélé la complexité de son acquisition de la communication de la colère. Ainsi, l'universalité de l'expression faciale de la colère n'est pas synonyme d'une compétence innée, qui précéderait la socialisation de l'enfant et son interaction avec le monde extérieur. Il en va de même pour les vocalisations associées aux émotions, dont l'usage prototypique devrait résulter d'un long apprentissage à travers l'interaction et la socialisation y compris en dehors de la sphère familiale. Si l'étude réalisée n'a pas vocation à établir des généralités en raison du nombre d'heures limitées de corpus, elle parvient tout de même à montrer à quel point l'acquisition de l'expression d'une émotion n'est pas un processus linéaire. ■

## Notes

1. Saussure, Ferdinand (de). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, coll. Grande Bibliothèque Payot. 1916. p. 23-35.
2. Krashen, Stephen. « Some issues relating to the monitor model ». In *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Brown, H. Douglas, Yorio, Carlos et Crymes, Ruth (dir.). Washington, DC, 1977. p. 144-148.
3. Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon. 1982. p. 10.
4. Demuth, Katherine, Culbertson, Jennifer et Alter, Jennifer. « Word-minimality, epenthesis, and coda licensing in the acquisition of English ». *Language & Speech*. n°49. 2006. p. 137-174.
5. Ekman, Paul, « Universal Facial Expressions of

Emotions ». *California Mental Health Research Digest*. Vol. 8, n°4. 1970. p. 151-158.

6. Darwin, Charles. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London, John Murray, Albermarle Street. 1872. p. 243-247.

7. *Ibid.*

8. Ekman, Paul, « Universal Facial Expressions of Emotions ». *California Mental Health Research Digest*. Vol. 8, n°4. 1970. p. 154.

9. Ekman, Paul. « Facial Expression ». In *Non Verbal Behavior and Communication*. Siegman, Aron et Feldstein, Stanley (dir.). New Jersey, Lawrence Erlbaum Association, 1977. p. 110.

10. Taumoepeau, Mele et Ruffman, Ted, « Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding ». *Child Development*. Vol. 77, n°2. 2006. p. 467.

11. *Ibid.* p. 470.

12. Bretherton, Inge et Beeghly, Marjorie, « Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind ». *Developmental Psychology*. n°18. 1982. p. 906-921.

13. Vygotsky, Lev, « Interaction between learning and development ». *Mind and Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press. 1978. p. 79-91.

14. CLAN est un logiciel de transcription et d'analyse de données linguistiques où chaque ligne d'énoncé est numérotée.

15. Drummond, Tom. [www.sba.pdx.edu/faculty/mblake/448/FeelingsList.pdf](http://www.sba.pdx.edu/faculty/mblake/448/FeelingsList.pdf)

16. Schröder, Marc. *The SEMAINE API: A component integration framework for a naturally interacting and emotionally competent Embodied Conversational Agent*. PhD Dissertation, Saarland University, 2011. p. 125

17. Ekman, Paul, « Universal Facial Expressions of Emotions ». *California Mental Health Research Digest*. Vol. 8, n°4. 1970. p. 152.

18. Denzin, Norman. *On Understanding Emotion*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers. 2007. p. 56-57.

19. Cole, Pamela, Bruschi, Carole, et Tamang, Babu, « Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations ». *Child Development*. Vol. 73, n°3. 2002. p. 984.

20. Ekman, Paul, « Universal Facial Expressions of Emotions ». *California Mental Health Research Digest*. Vol. 8, n°4. 1970. p. 151-158.

# Apprendre le français en situation de mobilité : entre parcours linguistiques et expériences de vie

> *Laura Guzman*

Les particularités du panorama économique et géopolitique mondial révèlent des faits socioculturels marquants tels que l'internationalisation des institutions éducatives et professionnelles et le développement de nouveaux phénomènes de mobilité sociale. Dans ce cadre, le déplacement géographique des groupes sociaux crée des espaces et des situations propices à la rencontre entre des communautés langagières et socioculturelles différentes. Pour les locuteurs d'une langue étrangère qui se trouvent en situation de mobilité, cette rencontre est une partie essentielle dans la réalisation de leur projet académique et professionnel à l'étranger. Plus particulièrement, pour les individus apprenant le français en tant que langue étrangère dans leur pays d'origine, l'expérience d'intégration en milieu francophone, qu'elle soit de type académique ou professionnel, est clairement une nouvelle étape d'apprentissage langagier. En outre, elle représente aussi la concrétisation d'un projet de vie, la réalisation d'un rêve, un pas vers l'épanouissement personnel, en somme tout un tas de projets liés à leur vie personnelle et leur identité. Ce rapport entre langue et projet de vie fait surgir plusieurs questionnements théoriques concernant la liaison entre la maîtrise du français langue étrangère que possèdent les populations migrantes et la réussite de leur intégration académique et professionnelle dans un contexte francophone. C'est pourquoi

à travers l'étude des témoignages des étudiants et des professionnels colombiens en situation de mobilité dans des pays francophones comme la France, la Suisse ou le Canada, nous tenterons de montrer les caractéristiques des parcours linguistiques de ces personnes mobiles ainsi que la façon dont ces individus perçoivent leur expérience sociolangagière en milieu de communication exolingue, c'est-à-dire dans un contexte où ils doivent communiquer avec des locuteurs qui ne disposent pas de la même langue maternelle qu'eux. Tout d'abord, nous réfléchirons sur les spécificités des besoins langagiers des étudiants et des professionnels non francophones en situation de mobilité. Ensuite, nous nous intéresserons au rôle qu'on peut accorder à la dimension culturelle et interculturelle dans les enseignements en Français Langue Etrangère (dorénavant FLE) et en Français sur Objectifs Spécifiques (dorénavant FOS) destinés à former ce type de publics. Puis, nous essayerons d'analyser les différents types de difficultés linguistiques et culturelles rencontrées par les publics académiques et professionnels lors des échanges communicatifs avec des locuteurs natifs francophones. Et finalement, au vu des problématiques observées, nous proposerons quelques perspectives concernant le développement des programmes de formation en langues que suivent les personnes préparant un projet de mobilité de cette nature.

## Les besoins des publics mobiles

L'accès des individus à la mobilité internationale favorise les échanges entre les populations de cultures différentes et élargit les perspectives du marché académique et professionnel. Les compétences langagières que possèdent les individus à communiquer dans une langue étrangère deviennent ainsi un moyen d'accès à des nouveaux espaces socioprofessionnels et éducatifs. Le caractère mobile des publics académiques et professionnels se traduit par des besoins linguistiques et culturels qui leur sont propres. Il est évident que dans une situation d'immersion linguistique, ces locuteurs allophones, autrement dit, les locuteurs qui ont une langue maternelle différente de la langue officielle du pays d'accueil, doivent se confronter à des situations de communication particulières : participer à une réunion de travail, mener une conversation avec un professeur ou avec un camarade de classe, etc. C'est pourquoi le marché des langues se doit de proposer des formations adaptées aux besoins et aux attentes de ce type de publics. Nombreux ouvrages en FLE et en FOS s'étant penchés sur les problématiques d'intégration des étudiants ou des professionnels allophones dans l'espace français, peuvent nous apporter des éclairages d'ordre didactique ou linguistique. Dans le cadre de la préparation des programmes de formation destinés à des publics non francophones

en situation de mobilité, les travaux de Parpette<sup>1</sup>, Goes<sup>2</sup> ou encore Mangiante<sup>3</sup>, insistent sur l'importance de bien approfondir l'étape concernant l'analyse des besoins. D'après Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, cette étape consisterait à « recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations<sup>4</sup> ». Il est certain qu'un public qui apprend le français à des fins de mobilité académique ou professionnelle ne possède pas les mêmes besoins d'apprentissage qu'un public qui apprend le français afin d'élargir son capital culturel. Les spécificités des besoins des publics académiques ou professionnels sont en accord avec les particularités des motivations et des objectifs d'apprentissage des étudiants ou des professionnels en situation de mobilité. C'est pour cette raison que l'analyse des besoins du public-apprenant est une étape fondamentale dans la conception d'un programme de formation en FLE et notamment en FOS. Que ce soit à travers le recensement des situations de communication que devront gérer les locuteurs non francophones en milieu exolingue ou à travers la catégorisation des types de discours propres à ces contextes langagiers (discours de spécialité), il convient à l'enseignant-concepteur d'observer les spécificités des besoins des apprenants et d'adapter son programme en ciblant les contenus et les compétences académiques ou professionnelles nécessaires à la réussite de l'intégration langagière et culturelle des locuteurs allophones dans un contexte francophone précis. Par exemple, dans le cas des publics académiques, pour certains individus, il s'agit d'apprendre le français pour faire des études supérieures spécialisées au sein d'une université française afin d'obtenir un diplôme dans un domaine particulier, et pour d'autres, il s'agit de maîtriser la langue française afin

d'être capable de préparer un travail de recherche au niveau doctoral ou postdoctoral en France. De toute évidence, les étudiants et professionnels avec un projet de mobilité dans un pays francophone sont des publics demandeurs de formations en FLE et plus précisément de formations en FOS ou pour le cas des publics avec des objectifs strictement académiques, des formations en Français sur Objectifs Universitaires (dorénavant FOU). Dans cette perspective, les dispositifs d'enseignement/apprentissage du FLE dans leur pays d'origine doivent prendre en compte toutes les particularités de ces publics sans oublier les spécificités propres des contextes de communication auxquels les locuteurs allophones devront faire face pendant leur expérience en milieu de communication exolingue. C'est uniquement à cette condition que les enseignements linguistiques pourront être utiles aux apprenants et pourront contribuer au bon déroulement de leur expérience langagière, éducative ou socioprofessionnelle en milieu francophone. À ce sujet, il est important de noter que les contextes de communication seront imprégnés des variables culturelles relatives au pays d'accueil et aux locuteurs natifs. Ces variables culturelles ont été le sujet de divers travaux de recherche en FOS et en Français Langue Professionnelle (FLP). Par exemple, comme le précise Florence Mourlhon-Dallies<sup>5</sup>, dans le cas des contextes professionnels, à part la maîtrise des compétences linguistiques, le travailleur migrant non-francophone doit connaître et comprendre certains éléments culturels sous-jacents aux échanges communicatifs et qui sont caractéristiques de la culture professionnelle des locuteurs francophones :

*« L'exercice d'une profession en français (ou dans toute autre langue) demande non seulement de maîtriser le système linguistique en question mais également de comprendre ce qui est attendu comme*

*parole, attitude, réactions, initiatives. Sans cela, on ne saurait tenir de discours adéquat sur le lieu de travail. »*

En d'autres termes, pour le locuteur allophone l'acquisition des savoirs culturels liés au milieu de travail est essentielle pour bien se développer dans un domaine professionnel spécifique. C'est pourquoi, selon Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, « l'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communication dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière plan culturel qui les structure<sup>6</sup> ». Toute cette dimension culturelle peut concerner les représentations sociales que les locuteurs natifs se font du milieu académique ou du milieu du travail, l'organisation du système éducatif ou de l'organisation de l'entreprise dans certains pays francophones, les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des champs disciplinaires de spécialité, les codes culturels propres à certains secteurs professionnels comme la médecine, le droit ou l'entrepreneuriat, entre autres.

## **La dimension culturelle et interculturelle des enseignements en FLE et FOS**

Au vu de l'influence marquée de certains facteurs culturels dans la réussite de l'intégration académique des étudiants et des professionnels colombiens dans un milieu universitaire ou professionnel francophone, il conviendrait de se questionner sur la place qu'il faudrait donner à la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère et sur les approches et démarches didactiques susceptibles d'améliorer la qualité de ces enseignements.

Pour le sociologue Pierre Bourdieu<sup>7</sup>, la « culture » s'opère dans « la distinction ». La culture rend l'individu capable de repérer les différences qui

existent entre le groupe social auquel il appartient et d'autres systèmes sociaux existants. Cependant, la capacité que possède l'individu à se différencier des autres lui permet aussi de confirmer son appartenance à un groupe spécifique. Ainsi, la culture désigne et délimite les appartenances sociales et identitaires de chaque être humain. L'expérience académique ou professionnelle en situation de mobilité est pour l'apprenant du FLE ou du FOS une opportunité d'entrer en contact avec les traits culturels des peuples francophones à travers des situations de rencontre directe. Cette rencontre interculturelle ou « entre cultures » qui se fait à travers un code langagier qui leur est étranger sera l'occasion pour les apprenants de découvrir de nouveaux horizons de la pensée humaine, de découvrir l'« Autre ». De ce point de vue, communiquer avec des locuteurs natifs signifierait donc explorer leur perception du monde et s'ouvrir aux spécificités sociolangagières qui caractérisent les espaces académiques ou professionnels francophones. Il faut dire que l'université ou le lieu de travail se présente ici comme un contexte socioculturel spécifique que les locuteurs allophones doivent à la fois découvrir, comprendre et maîtriser. En ce sens, la dimension culturelle doit être au centre de toutes les réflexions didactiques et de toutes les actions d'enseignement qui prévoient la préparation linguistique et culturelle de ce type de publics. Il est vrai qu'un apport efficace en documentation en ce qui concerne les spécificités du système académique ou le monde professionnel dans un pays francophone peut élargir les connaissances de ces individus. Néanmoins, l'acquisition de ce savoir socioculturel ne garantit pas forcément la compréhension et l'ouverture des locuteurs allophones à la culture éducative ou professionnelle étrangère. D'après le Cadre européen pour les langues, « une prise de conscience interculturelle<sup>8</sup> » de la part des apprenants de langues serait nécessaire pour traiter les pro-

blématiques relatives à la rencontre entre cultures. Prendre conscience de l'existence d'autres systèmes socioculturels différents et réfléchir sur les ressemblances et dissemblances existantes entre la vision du monde des locuteurs allophones et la vision du monde de « la communauté cible », seraient des conditions indispensables pour comprendre les phénomènes culturels relatifs au domaine éducationnel ou professionnel, auxquels nous nous intéressons particulièrement ici. Selon Martine Abdallah-Preteceille, c'est « une éducation à la décentration qu'il s'agit de promouvoir et non un reniement, un rejet de son propre environnement culturel<sup>9</sup> ». Il est essentiel de rendre les publics FLE et FOS conscients de leur propre subjectivité par rapport à la conception du réel et ceci à travers la décentration de leur propre culture. En effet, relativiser leur propre conception de la réalité et celle des autres peut leur permettre de mieux se confronter à l'altérité, c'est-à-dire, à la différence de l'Autre, évitant tout jugement hâtif qui puisse conduire à des réactions négatives telles que la dévalorisation (intolérance, racisme) ou la survalorisation culturelles (acculturation)<sup>10</sup>. Par exemple, face aux habitus culturels concernant les contextes académiques ou professionnels, les locuteurs allophones devraient se rendre compte de la diversité des conceptions culturelles qui existent par rapport à l'exécution d'une activité ou d'une tâche académique ou professionnelle. Apprendre à accepter la différence ou la variété sans vouloir les « tacher » de connotations négatives ou les surestimer permettrait à ces publics de s'ouvrir à la découverte des valeurs et des habitudes des locuteurs de la langue-cible sans tomber dans le renfermement identitaire et/ou la perte de leurs propres valeurs. Par ailleurs, des locuteurs allophones qui seraient constamment en situation d'insécurité langagière et culturelle et qui se sentiraient incapables de gérer ce type de situations, auraient plus de dif-

ficultés à interagir avec la communauté francophone et à s'intégrer de façon efficace dans les sphères académiques ou professionnelles du pays étranger. C'est pourquoi, d'après Gerhard Neuner<sup>11</sup>, une des priorités de la formation interculturelle serait aussi d'aider les locuteurs non-natifs à « surmonter l'ambiguïté » qui peut surgir dans une situation de communication avec un locuteur natif de la langue-cible :

*« L'un des objectifs principaux de l'approche interculturelle doit être (...) de définir des stratégies permettant à l'apprenant de surmonter l'ambiguïté, c'est-à-dire de le rendre capable de signaler qu'il n'a pas compris ou qu'il est gêné ; d'inviter les autres à expliquer ou à aider ; de se référer à des 'repères sûrs' dans une situation ou un contexte critique ; de retrouver ses marques en 'terrain sûr' ; d'expliquer son point de vue ; de demander ou de donner des raisons. »*

Apprendre à gérer l'insécurité et le stress ressentis dans une situation problématique devient essentiel pour que les locuteurs allophones puissent progresser dans leur apprentissage et pour qu'ils arrivent à s'épanouir socialement dans un contexte exolingue. Il faut que les apprenants prennent conscience que les difficultés de compréhension au niveau culturel et communicatif sont inhérentes à la communication dans une langue étrangère. Il est fondamental qu'ils apprennent à assumer leurs difficultés et à trouver les stratégies nécessaires pour les surmonter : garder une attitude positive face aux situations d'incompréhension, solliciter de l'aide, revenir sur une idée, etc.

## **Les difficultés d'intégration académique et professionnelle des locuteurs allophones**

Pour les locuteurs allophones, utiliser la langue étrangère en milieu naturel



serait l'occasion de mettre en pratique les compétences communicatives développées pendant leur formation institutionnelle, mais également le moment de se confronter aux problèmes de communication qui peuvent surgir lors des échanges entre des locuteurs de langues et de cultures différentes. Interagir de façon efficace avec la communauté autochtone dans des situations de communication très diverses, avec la compréhension de tous les imaginaires socioculturels que cela implique, représente aussi un grand défi à relever pour les locuteurs non francophones. Par conséquent, dans le cadre de notre étude, afin d'apprendre davantage sur l'expérience d'intégration linguistique et socioculturelle des étudiants et des professionnels colombiens dans des pays francophones, et de mieux comprendre les diverses problématiques linguistiques et didactiques sous-jacentes, nous avons tenté, à l'aide des témoignages recueillis lors d'une vingtaine d'entretiens effectués auprès de personnes en situation de mobilité en France, en Suisse et au Canada, d'examiner les types de difficultés langagières et socioculturelles existant chez ce type de publics. Nos entretiens de type semi-directif, axés sur un guide d'entretien défini en amont, ont abordé différentes thématiques<sup>12</sup>, nonobstant nous allons nous focaliser ici spécialement sur la partie concernant les difficultés ressenties par les sujets mobiles

pendant leur expérience d'intégration. Nous nous sommes questionnés ici sur le rapport qui peut exister entre les problèmes d'intégration rencontrés par ces locuteurs allophones et leur niveau de compétences en langue. Cette partie cherche à décrire leur expérience sociolangagière en milieu francophone et ceci, à différents niveaux : dans le milieu académique, dans le milieu professionnel et dans la sphère publique<sup>13</sup>.

À l'issue des entretiens, les récits recueillis des sujets mobiles sont devenus pour nous une source de données capable de nourrir diverses pistes de réflexion concernant l'acquisition et la mise en pratique des compétences langagières spécifiques à un domaine académique et/ou professionnel de spécialité, ainsi que des compétences culturelles et interculturelles indispensables à la maîtrise de l'interaction exolingue et à la réussite d'une expérience d'intercompréhension sociale. Nous avons voulu explorer ces récits afin d'observer certaines difficultés récurrentes et d'établir une typologie des besoins qui puisse favoriser l'adaptation des programmes de formation en langues existant actuellement en Colombie. Grâce à l'enregistrement et la transcription de nos entretiens, nous avons pu constituer un corpus d'étude hétérogène quant à la localisation géographique des interviewés (France, Canada, Suisse) et aux domaines dis-

ciplinaires de spécialité de ces derniers (commerce, architecture, arts plastiques, didactique des langues, ingénierie, anthropologie, entre autres). Évoquons donc quelques éléments de réflexion révélés par notre corpus.

Pour nous, les difficultés observées chez ce type de publics académiques et professionnels en situation de mobilité relèvent des problèmes de compréhension ou d'expression dus au manque de maîtrise de certains éléments linguistiques ou culturels propres soit aux contextes géographiques francophones, soit aux situations universitaires ou de travail auxquelles ont été confrontés ces locuteurs allophones. D'une part, nous avons observé certaines problématiques générales liées tout simplement au contexte géographique francophone, comme par exemple les spécificités propres du français du Québec. La phonétique et la prononciation ainsi que le lexique québécois sont des facteurs récurrents qui causent des problèmes aux locuteurs allophones localisés dans cette zone. Ces difficultés n'ont aucune relation particulière avec les contextes académiques ou professionnels. Il est évident que cette problématique touche tous les locuteurs allophones d'origine colombienne au Canada. Il faut dire que les méthodes d'enseignement utilisées en Colombie proviennent de la France, ce qui fait que les locuteurs allophones qui doivent interagir dans

un espace québécois se retrouvent perdus face aux spécificités phonétiques et lexicales du français québécois. D'autre part, nous pourrions citer les difficultés liées aux spécificités linguistiques et culturelles des contextes académiques ou professionnels francophones. En guise d'exemple, une grande majorité des étudiants colombiens interviewés disent avoir rencontré des difficultés d'intégration dans le milieu universitaire. Il existe certes des difficultés linguistiques liées au suivi des cours (problèmes de compréhension orale à cause du débit de parole soutenu des locuteurs natifs ou de l'usage d'une terminologie spécialisée), mais ce qui a attiré notre attention sont les témoignages répétés des étudiants qui expriment avoir eu des difficultés à s'adapter à certaines spécificités culturelles du système d'enseignement supérieur de leur pays d'accueil. Par exemple, nous pourrions citer des difficultés d'adaptation au niveau des formes d'évaluation comme la passation d'une seule évaluation annuelle à la fin du semestre ou au niveau de la méthodologie d'enseignement et notamment le suivi des cours magistraux. Il convient de noter que les problèmes d'adaptation culturelle vécus par les étudiants en situation de mobilité se traduisent souvent par leur incapacité à accomplir certaines tâches académiques caractéristiques de la méthodologie du travail universitaire pratiquée dans certains pays francophones, comme par exemple la réalisation de certains travaux académiques qui demandent la maîtrise d'une méthode d'analyse et de rédaction de documents propre aux programmes éducatifs implantés dans le pays d'accueil (la prise de notes, la préparation d'un travail de recherche documentaire, la rédaction d'une note de synthèse, d'un commentaire de texte, d'une dissertation, entre autres). Ces tâches sont définies très souvent par la culture académique des locuteurs natifs et elles peuvent donc être très différentes de ce que les

locuteurs allophones ont l'habitude de faire en milieu académique dans leur pays d'origine. D'ailleurs, d'après certains témoignages, les personnes mobiles perçoivent leur culture universitaire comme assez différente ou assez éloignée de la culture universitaire francophone, d'où les difficultés d'adaptation qui ont été relevées. De même il faudrait dire que la nature de ces tâches peut être variable en fonction du domaine disciplinaire choisi par les étudiants, surtout au niveau des genres de discours : le système énonciatif, la structure et la finalité de l'écrit, entre autres. L'incapacité de ces individus à réaliser ces types de tâches peut donc compromettre leur réussite universitaire. Des sentiments d'incapacité ou de frustration peuvent surgir de cette inadéquation et avoir ainsi des répercussions négatives sur l'état d'esprit ou même sur l'amour-propre des individus en immersion. Ici, les compétences interculturelles des sujets mobiles sont essentielles pour arriver à bien gérer ces types de situations d'inadéquation linguistique et culturelle, et d'éviter des problèmes d'ordre affectif qui peuvent atteindre l'identité des individus et peut-être même compromettre le bon déroulement de leur projet d'études.

Comme nous pouvons l'observer les difficultés d'intégration se présentent donc à plusieurs niveaux. D'une part, on peut observer des difficultés linguistiques liées aux spécificités du discours académique ou professionnel de leur discipline scientifique et d'autre part, des difficultés d'adaptation culturelle liées aux spécificités de l'organisation du système universitaire ou de certains milieux de travail. Ce constat suscite chez nous de nouveaux questionnements concernant la formation en FLE qu'ont suivi ces étudiants et ces professionnels en Colombie. Pour nous, une réflexion autour de l'efficacité des programmes actuels et autour de l'évolution de nouveaux projets de formation

en Colombie nous paraît fondamentale pour pallier les problèmes d'adaptation et/ou d'intégration qui peuvent expérimenter les sujets mobiles pendant leur expérience académique ou professionnelle à l'étranger.

## Vers le développement d'une offre de formation plus adaptée ?

Les observations faites auprès des individus interviewés dans le cadre de notre projet de recherche mettent en évidence certains problèmes d'intégration linguistique et culturelle dont souffrent les étudiants colombiens en situation de mobilité et nous permettent par la même occasion de nous interroger sur la manière d'aider ce type de publics à travers les dispositifs de formation en français langue étrangère proposés par les institutions de formation privées ou publiques en Colombie. Une réflexion autour des besoins spécifiques de ces publics-apprenant serait essentielle à l'adaptation des programmes de formation. Dans un contexte académique comme dans un contexte professionnel, les locuteurs allophones doivent mettre en pratique diverses compétences langagières, culturelles et interculturelles. Afin de développer toutes ces compétences nécessaires à l'intégration en milieu exolingue, il est fondamental que les étudiants et professionnels préparant un projet de mobilité suivent une formation spécifique en amont. Avant le commencement de leur séjour, les locuteurs allophones doivent donc développer des compétences communicatives, discursives et interculturelles spécifiques afin d'accomplir les tâches qui leur seront demandées dans un milieu universitaire ou professionnel francophone spécifique. En effet, tout ceci nécessite une action d'enseignement adéquate et ciblée. C'est pourquoi il faudrait réfléchir également à la possibilité de mettre en œuvre, au plus vite, des dispositifs de formation ins-

pirés de la démarche FOS et de l'éducation interculturelle afin de relever ce type de défi.

D'autre part, certains nouveaux enjeux socio-éducatifs qui caractérisent le contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Colombie comme c'est le cas de la mobilité académique des Colombiens vers la France peuvent aussi nourrir notre réflexion en ce qui concerne l'état des dispositifs de formation en FLE et en FOS existant en Colombie. En effet, d'après l'étude présentée par Campus France en novembre 2012<sup>14</sup> sur la mobilité des étudiants latino-américains, nous remarquons que la France est devenue la troisième destination préférée des étudiants colombiens qui souhaitent faire des études supérieures à l'étranger. D'après cette enquête, nous pouvons observer une croissance d'environ 18% en ce qui concerne l'évolution des effectifs dans les universités françaises entre 2007 et 2012. De même, le Ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche révèle, après enquête, que la Colombie est le deuxième pays latino-américain le plus représenté en France avec 3367 étudiants entre 2011 et 2012. D'après les données statistiques, 2449 de ces étudiants étaient inscrits en université, soit 72,7% de la totalité. Il faut dire que ce phénomène actuel de mobilité académique, renforcé par les nouvelles politiques de coopération linguistiques et éducatives entre la France et la Colombie, notamment au niveau de l'éducation supérieure, et les nouvelles approches didactiques plurilingues, pluriculturelles et bilingues adoptées par le Ministère de l'Éducation National pendant ces dernières années, peut donner un nouvel élan à l'enseignement du français langue étrangère en Colombie. C'est la raison pour laquelle il est fondamental de se questionner sur les particularités de cette nouvelle demande sociale et sur la façon de pré-

parer ce type de public au niveau linguistique et culturel afin de faciliter leur intégration au système français d'enseignement supérieur. Malheureusement en Colombie, les programmes de formation en FOS ne sont pas encore assez développés, mais nous espérons que les phénomènes récents de mobilité sociale pourront accélérer les démarches didactiques, financières et institutionnelles qui permettront le développement d'une offre de formation en FOS dans notre contexte socioéducatif.

Pour conclure, il nous semble intéressant d'observer comment certains phénomènes sociaux tel que la mobilité, peuvent susciter des questionnements didactiques très divers. Dans le cadre de ce travail réflexif sur la mobilité académique et professionnelle des Colombiens vers des pays francophones et les spécificités de leur expérience d'intégration en milieu exolingue, nous avons eu l'opportunité d'examiner les difficultés linguistiques et culturelles rencontrées par ce type de public en contexte francophone. Nous avons également pu confirmer le rôle fondamental que jouent les compétences culturelles et interculturelles des sujets mobiles en ce qui concerne leur intégration à un système éducatif ou professionnel qui leur est étranger. Compte tenu de la mobilité croissante des Colombiens vers certains pays francophones tels que la France, la Suisse ou le Canada, il serait nécessaire d'évaluer au plus vite les offres de formation existantes dans le contexte colombien au niveau de l'acquisition des savoir-faire linguistiques et socioculturels et des savoir-faire disciplinaires de spécialité afin de rendre ces formations le plus cohérentes et le plus efficace possible. ■

## Notes

1. Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette. 2004.
2. Goes, Jan et Mangiante, Jean-Marc. *L'accueil des*

*étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras, Artois Presses Université. 2007.

3. Cadet, Lucile, Goes, Jan et Mangiante, Jean-Marc. *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles, P.I.E., Peter Lang. 2010.

4. Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal. 2004. *op cit.*, p. 22.

5. Mourlhon-Dallies, Florence. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Didier. 2008. p. 102.

6. Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal. 2004. *op cit.*, p. 23.

7. Bourdieu, Pierre. *La distinction*. Paris, Éditions de Minuit. 1979.

8. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier. 2005. p. 83.

9. Abdallah-Pretceille, Martine. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Anthropos (3<sup>e</sup> éd.). 1996. p. 123.

10. Il convient de noter que malgré l'admiration que portent les peuples latino-américains pour les sociétés occidentales et, notamment, pour la culture française, les étudiants et professionnels colombiens peuvent être aussi victimes d'attitudes ethnocentristes qui peuvent les conduire au rejet des systèmes sociaux francophones.

11. Byram, Michael. *La compétence interculturelle. Politiques linguistiques*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. 2003. p. 54.

12. Le passé pédagogique des interviewés ; le rapport entre l'apprentissage de la langue cible et la préparation d'un projet d'étude ou d'un projet professionnel défini ; la place du français, d'autres langues étrangères ou de la langue maternelle des locuteurs allophones dans la réalisation d'activités académiques ou professionnelles en milieu francophone ; les difficultés d'intégration rencontrées en milieu exolingue ; et l'évaluation de l'efficacité des programmes de formation en français langue étrangère suivis en Colombie par les interviewés.

13. Voici, en guise d'exemple, certaines des questions qui ont été formulées dans cette partie dans notre guide d'entretien : « Avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ? Lesquelles ? » ; « Où avez-vous trouvé plus de difficultés ? Dans le milieu académique ? Dans le milieu professionnel ? Ou dans l'interaction avec les gens dans la sphère publique ? » ; « Avez-vous trouvé des problèmes à vous adapter au système éducatif français/qubécois/suisse ? Lesquels ? ».

14. CampusFrance, « La mobilité des étudiants d'Amérique latine ». *Les notes de CampusFrance*. Hors série n° 5. 2012.

# Qu'apprend-on en s'alphabétisant à partir de slogans marxistes en période de guerre postcoloniale ?

> Fanny Dureysseix

En 2015, les huit « objectifs du Millénaire pour le développement » définis par l'UNESCO, dont celui d'atteindre la scolarisation primaire universelle, arrivent à échéance. La persistance du défi posé par l'analphabétisme est un signe important de cette *condition humaine*<sup>1</sup> demeurant à défendre et à améliorer.

Les études sur l'Afrique subsaharienne – nombreuses pour les espaces dits francophones et anglophones – montrent que l'étape initiale de l'alphabétisation complexifie la question éducative dans des nations et des communautés plurilingues où la langue de scolarisation est bien souvent différente de celle parlée dans les familles. Les supports d'enseignement et d'apprentissage représentent un des piliers des systèmes éducatifs sur lesquels les gouvernements agissent pour permettre l'accès à une école de qualité pour tous. La production de manuels scolaires et de guides destinés aux enseignants ne marque cependant pas la seule volonté de développement social. Ce sont également des outils ancrés dans leur époque de conception et dans une ou des idéologies dominantes. Leur analyse permet d'obtenir des données sur une partie de la culture éducative et d'en tirer les conséquences sur le terrain, dans l'élaboration de nouveaux supports notamment. Dans ce travail privilégiant, une approche historique,

nous étudions l'utilisation de slogans marxistes pour alphabétiser des adultes dans l'immédiate postindépendance angolaise (1975-1980).

Un slogan est une « formule concise et expressive, facile à retenir, utilisée dans les campagnes de publicité, de propagande pour lancer un produit, une marque ou gagner l'opinion à certaines idées politiques ou sociales »<sup>2</sup>. L'usage de slogans politiques à l'école signale une entrée explicite et doctrinaire de l'idéologie d'État. Cette utilisation, qui peut paraître extrême et synonyme d'État totalitaire, ne peut cependant pas être considérée comme en rupture avec des conceptions éducatives plus traditionnelles. Dans l'éducation informelle ou religieuse, les maximes sont fréquentes, montrant bien que la répétition de formules liminaires est un moyen didactique transculturel et intemporel. Cependant, nous considérons que lorsqu'un parti ou un État fait le choix d'utiliser des slogans politiques pour alphabétiser des adultes, il est important de s'interroger sur les finalités de cette décision politique et leur pertinence didactique. L'objectif est de mieux comprendre l'héritage actuel de ces choix postcoloniaux et leur impact dans la société d'aujourd'hui.

Publiés en 1980, les deux ouvrages qui constituent notre corpus d'analyse sont destinés, pour l'un, au pro-

fesseur en charge de l'alphabétisation (intitulé *Le Guide de l'alphabétiseur*<sup>3</sup>, 82 pages), et, pour l'autre, à l'apprenant adulte analphabète (*le Manuel d'alphabétisation*<sup>4</sup>, 80 pages). Nous exposons ici les résultats de l'analyse globale de cet ensemble didactique en examinant en particulier l'usage de trente-trois slogans politiques comme supports centraux de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du portugais langue seconde, la grande majorité du peuple n'ayant pas le portugais comme langue maternelle<sup>5</sup>. Les slogans sont dans ce cas ceux du parti au pouvoir à cette époque et se revendiquant du marxisme-léninisme<sup>6</sup>. *A priori* ce choix laisse supposer que cet ensemble didactique serait avant tout un outil idéologique dans un contexte de guerre et de division politique de l'État-nation angolais.

Nous apportons tout d'abord un éclairage sur le contexte de production de ces deux ouvrages didactiques puis les résultats de l'analyse de l'utilisation de slogans politiques pour permettre de discuter les leçons à tirer de cette expérience éducative.

## Un contexte postcolonial complexe

À l'image de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, la société angolaise est plurilingue : dix-huit langues natio-

nales, bantoues et khoisanes, sont utilisées en sus du portugais. Ce dernier est aujourd'hui la langue maternelle de la majorité des populations urbaines, particulièrement à Luanda, la capitale. En 1975, soit tardivement au regard des indépendances dans les pays frontaliers, l'Angola se libère du colonialisme après quasiment cinq siècles de domination portugaise progressive<sup>7</sup>. Lors de la proclamation d'indépendance, le 11 novembre de la même année, l'ancienne langue du colonisateur devient *de facto* officielle. Le parti qui accède au pouvoir, le « Mouvement populaire de libération de l'Angola » (MPLA)<sup>8</sup>, justifie ce choix par la nécessité d'une langue d'unité nationale, idée qu'il défend depuis le début de la guerre de libération en 1961. Pourtant, déjà durant la période coloniale, le pays est morcelé en raison des divergences d'orientation politique et d'appartenance ethnique des trois principaux mouvements de résistance à l'impérialisme portugais<sup>9</sup>. Le maintien officiel du portugais est à bien des égards problématique. L'idéologie coloniale portugaise, longuement fondée sur une vision évolutionniste<sup>10</sup> de l'humanité, a limité la diffusion du portugais en privilégiant l'éducation d'une élite, souvent métisse, en milieu urbain. Au sortir de la colonisation, la majorité du peuple n'est pas ou peu lusophone et, par conséquent, l'unité linguistique s'avère difficile. Le fort taux d'analphabétisme (environ 90 % de la population) dû à la politique éducative coloniale engage également le nouveau gouvernement à tenter d'y remédier. La guerre civile, le manque chronique de moyens humains et financiers et la division nationale rendent le contexte politique et économique défavorable à cette tâche. L'écart de développement entre le milieu urbain (en particulier dans la capitale, Luanda, peu touchée par le conflit armé et donc lieu de refuge

pour les populations du reste de pays) et le milieu rural se creuse.

En novembre 1975, le MPLA réussit à prendre le pouvoir et à créer la nation angolaise grâce au débarquement de troupes cubaines. En 1976, il signe un accord de coopération avec le gouvernement cubain qui se poursuit jusqu'en 1991 et le retrait des troupes. Cette importante collaboration tant militaire que civile<sup>11</sup> est singulière : pour Cuba, c'est un moyen concret de poursuivre la lutte internationaliste dans un rapport Sud-Sud ; pour l'Angola du MPLA, c'est une force matérielle, logistique et humaine pour la construction de la nation et l'opposition armée dans ce contexte local de la guerre froide. Un nouveau système éducatif communiste<sup>12</sup> est mis en place avec l'aide de 10 000 professeurs, éducateurs et conseillers cubains. Ils contribuent ainsi à d'importants transferts de savoirs et à la substitution partielle des anciens cadres portugais revenus en métropole<sup>13</sup>.

Notre corpus date de l'immédiate postindépendance. La situation est alors si critique que l'objectif premier est d'atteindre un résultat pouvant paraître humble suivant le contexte et le moment d'interprétation : « tous les Angolais, sans considération de couleur, de sexe, d'ethnicité, de conditions de vie et de lieu de résidence, devaient accéder gratuitement à quatre années d'éducation de base »<sup>14</sup>. Cet idéal impliquerait, pour le moins, une « transcendance » des « champs » et des « hiérarchies sociales » par l'éducation<sup>15</sup> ainsi qu'une homogénéité entre espace urbain et rural.

La vocation sociale de ces deux livres est déterminante au moment où l'État souhaite faire disparaître l'illettrisme, créer une unité linguistique et former du personnel. Le choix de la méthode et des contenus des supports didac-

tiques est crucial : alphabétiser en portugais des adultes pas ou peu lusophones nécessite une réflexion sur l'apprentissage de l'écrit et de l'oral. En 1976, le ministère de l'éducation angolais est conseillé à ce propos par le pédagogue brésilien Paulo Freire et les méthodologues cubains. Lorsque la balance penche en faveur de la méthode cubaine, Freire se retire en considérant que « la pédagogie ne devrait pas être détournée pour renforcer des dogmes politiques, mais devrait émanciper les étudiants et encourager leur prise de conscience, de manière à ce qu'ils puissent agir indépendamment et se libérer de l'oppression »<sup>16</sup>. En 1978, le Ministère de l'éducation subdivise son système pour créer un parcours d'apprentissage dédié aux adultes illettrés et fréquemment non lusophones. Le premier semestre de cette formation est consacré à l'alphabétisation.

Le *Manuel d'alphabétisation* et le *Guide de l'alphabétiseur* portent le même sous-titre : *La victoire est certaine*. Ce symbole ostentatoire de sa production par le MPLA nous a permis d'établir un lien inattendu avec les activités de ce parti durant la période coloniale. En 1968, il publie un manuel éponyme<sup>17</sup> également destiné à l'alphabétisation en portugais des adultes angolais. Les 31 leçons de ce court manuel (77 pages) visent à faire acquérir la phonie-graphie du portugais (relation entre l'écriture d'un son et sa réalisation acoustique / phonétique) à partir de l'étude syllabique de sept slogans politiques – communistes, révolutionnaires et anticolonialistes : « l'Angola est notre terre » (leçon 1), « Le peuple est uni » (leçon 2), « Le peuple uni lutte » (leçons 3 à 6), « Le peuple dirigera l'Angola (leçons 7 à 9), « Le colonialisme va perdre la guerre » (leçons 10 à 15), « Les bombes ne font pas reculer les guérilleros » (leçons 16 à 20) et « Aujourd'hui le peuple sait

qu'il est nécessaire d'arriver à l'indépendance » (leçons 21 à 27)<sup>18</sup>. Ces slogans reprennent en partie la méthode de Freire qui utilise des mots-clés de la révolution marxiste comme thèmes centraux de sa méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : peuple, unité, combat, victoire, défense et production<sup>19</sup>. Ces mots auraient pour vocation de transcender les frontières et ont par exemple été sollicités dans des manuels scolaires de nations postcoloniales sud-américaines et africaines.

Les deux ouvrages de 1980 reprennent en partie la structure du manuel de 1968 mais dans une version postcoloniale, c'est-à-dire dans une dialectique de poursuite de l'idéal révolutionnaire communiste pour aboutir à une société sans classes. L'objectif explicite est similaire. La première phrase du *Guide de l'alphabétiseur* indique ainsi que « le MPLA et le Gouvernement de la République populaire d'Angola se proposent de

mettre fin à l'analphabétisme qui existe dans notre pays »<sup>20</sup>. Par ailleurs, le support privilégié pour l'alphabétisation est identique : ce sont des slogans qui servent de support didactique à chaque nouvelle leçon.

### Le slogan comme support d'un double apprentissage

L'analyse des contenus des deux ouvrages de 1980 montre que les slogans choisis par le MPLA servent un double objectif : celui, « explicite », d'alphabétiser des adultes et d'enseigner le portugais langue seconde et celui, « implicite », de diffuser l'idéologie du parti, tant aux apprenants qu'aux alphabétiseurs.

Ces deux volumes se font écho par leur présentation matérielle et l'organisation des contenus. Leur progression est construite à partir de 33 slogans tels que « Vive le MPLA » (leçon 3), « La lutte continue », (leçon 5) ou « La République popu-

laire d'Angola est libre et indépendante » (leçon 33). Ainsi, dans le *Manuel d'alphabétisation*, ces énoncés simples constituent à la fois le titre de chaque leçon et également le support exclusif de lecture pour la découverte d'une nouvelle phonie-graphie du portugais. *A priori*, il semblerait que ce soit le signifiant<sup>21</sup> d'un mot (sa forme écrite et non-son sens) adapté à la progression fondée sur une approche syllabique de la lecture qui détermine le choix des phrases. À titre illustratif, ce sont les sons [o ; a ; e] qui sont étudiés dans la première leçon par le biais du syntagme *Angola é a nossa terra* (« l'Angola est notre terre »). Un des mots de la phrase-clé est mis en exergue et contient la phonie-graphie faisant l'objet de la leçon. Les apprenants découvrent dans l'ordre les voyelles et les consonnes simples du portugais puis les phonies-graphies plus complexes telles que les voyelles nasales, les diphtongues ou encore les doubles consonnes dont la prononciation n'est pas transparente (/nh/ prononcé [ɲ] ou /lh/ prononcé [j]).

Figure 1 – Exemple de première page d'une leçon avec photographie thématique.



## LIÇÃO 4

1. Vamos ler:

Viva o MPLA

Toutefois, l'observation du sens (contenu sémantique) de ces phrases permet indubitablement de les qualifier de slogan politique. Dans le *Manuel d'alphabétisation*, chaque énoncé est précédé d'une photographie en noir et blanc en rapport avec le thème. Ci-après apparaît l'image de la première page de la leçon 4 centrée sur le slogan « Vive le MPLA » pour étudier la consonne /v/<sup>22</sup>.

La photographie doit servir de document authentique déclencheur pour un échange oral préalable au travail de la lecture et de l'écriture<sup>23</sup>. Le *Guide* met l'accent sur l'importance à consacrer à cette première phase de la leçon : l'accès au sens. Il est demandé d'établir avec l'ensemble du groupe

« une conversation, en s'appuyant sur le thème inclus à la fin du manuel de l'alphabétiseur, en demandant la participation de tous les apprenants<sup>24</sup>, lesquels, avec leur expérience de vie, enrichiront la discussion »<sup>25</sup>.

Une comparaison avec le *Manifeste du MPLA*<sup>26</sup>, datant de la période coloniale, permet de dire que le *Guide de l'alphabétiseur* en est effectivement une version abrégée et adaptée au contexte postcolonial. En ce sens, il y a une permanence idéologique au niveau local.

En principe, la vocation d'un support tel que le *Guide de l'alphabétiseur* est d'exposer de manière pratique la mise en œuvre d'un programme pédagogique en fonction d'instructions officielles. Il est en général une forme simplifiée du curriculum de formation retenu par les décideurs éducatifs et s'inscrit donc dans un processus descendant. En tenant compte du faible niveau de formation initiale et de maîtrise de la langue portugaise des enseignants destinataires (soulignés à plusieurs reprises dans le *Guide de l'alphabétiseur*), il paraît *a priori* logique que les contenus soient majoritairement consacrés à des conseils pédagogiques et à des éclairages linguistiques. L'observation de sa structure générale révèle au contraire un vide didactique<sup>27</sup>, les contenus dédiés à l'explicitation des slogans étant prédominants (75 % des contenus). La langue seconde, parce qu'elle est transmise à partir de trente-trois slogans politiques (et leur explicitation) tant aux alphabétiseurs qu'aux adultes analphabètes peu lusophones, est réduite sur les plans discursifs et linguistiques : comprendre, savoir répéter et lire des slogans à l'école ne fait pas d'un individu un sujet autonome. L'alphabétisation est donc avant tout un prétexte à la transmission d'une

idéologie fondée sur une adhésion aux principes marxistes visant, via l'éducation, à former « l'homme nouveau »<sup>28</sup>. L'apprentissage de la langue seconde est conçu comme une « lutte » et une « tâche révolutionnaire »<sup>29</sup> pour pouvoir atteindre le « but ultime » qui est de former « des ouvriers et paysans qualifiés pour augmenter la production »<sup>30</sup>. L'inadéquation didactique de ces supports met en question la qualité de la formation de cet « homme nouveau ».

### L'éducation des adultes comme outil de propagande

Pour tirer parti de l'analyse de supports didactiques, la « double historicisation » prônée par Bourdieu<sup>31</sup> est nécessaire. Afin de reconstituer le contexte de production de ces deux ouvrages, il faut prendre en compte la variété des points de vue possibles. Prêter attention aux conditions historiques d'élaboration et à celles du moment d'interprétation est nécessaire dans l'analyse de tout corpus historique (didactique ou autre).

Les manuels officiels, en tant que produits conçus dans le cadre d'une politique éducative, s'inscrivent dans la lignée de l'idéologie dominante. En fonction des époques, des régimes et du niveau de pluralisme politique, leurs contenus sont plus ou moins fortement orientés. Ici, l'importance du contexte postcolonial est saillante. Outre le fait que les concepteurs reprennent et modifient un manuel révolutionnaire de 1968, ils actualisent les contenus, et donc les slogans, en tenant compte du critère postcolonial. D'une part, la référence à la fin et aux maux de l'impérialisme portugais est constante (« Les richesses de l'Angola appartiennent au peuple angolais », leçon 29). D'autre part, la construction d'un état révolutionnaire marxiste-léniniste, inscrit dans une

vision politique binaire du monde, est au centre des propos. Les leçons 12 et 13 sont, à ce titre, très emblématiques. Dans la leçon 12, le slogan est « La Guinée-Bissau est l'amie de l'Angola ». Les explications du *Guide de l'alphabétiseur*<sup>32</sup> consistent à rappeler quelles sont les nations amies, à savoir celles alignées sur l'URSS et en particulier Cuba. Au contraire, le thème du slogan de la leçon 13 (« L'Amérique est un continent ») est prétexte à lister les nations ennemies impérialistes, en premier lieu les États-Unis et le Portugal, mais également la France ou encore la Belgique<sup>33</sup> – d'où l'importance de prendre en compte également les dynamiques régionales.

Au niveau doctrinaire, il n'est pas anodin que l'expression de l'idéologie du MPLA soit fondée sur des slogans. Ce type d'énoncé est justement choisi pour son effet « illocutoire », c'est-à-dire celui produit sur le destinataire, ici « la masse ». « La formule « slogan » est à la fois anonyme et à paternité unique puisque, sans être signé par son auteur, le slogan émane, s'il est politique, d'un mouvement, d'une organisation ou d'un parti [...] »<sup>34</sup>. Ici les concepteurs s'effacent, seul le parti du MPLA est mis en avant. Même si les utilisateurs ne vérifient pas celui qui a publié ces ouvrages, leur « paternité » est donc explicite, tout comme celle des slogans : la photo du premier président, António Agostinho Neto, fondateur du MPLA, fait office de quatrième de couverture, et l'occurrence de l'acronyme MPLA est très fréquente, tant dans les textes expliquant les slogans dans le *Guide de l'alphabétiseur* que dans les slogans eux-mêmes. Certains de ses slogans ont été conçus avec les procédés stylistiques communs tels que l'assonance dans *Angola é a nossa terra* (« l'Angola est notre terre »<sup>35</sup>) ou le rythme dans *O povo unido luta* (« Le peuple uni lutte »<sup>36</sup>).

Toutefois, les auteurs se sont en priorité attachés au vocabulaire. La thématique prédominante est marxiste dans la mesure où les termes choisis empruntent à la rhétorique de Marx et d'Engels : « Le pouvoir appartient aux classes ouvrière et paysanne »<sup>37</sup>, « La production est aussi une source de combat »<sup>38</sup> ou encore « Le peuple angolais est vigilant contre ses ennemis »<sup>39</sup>.

Outre la critique de l'aliénation par le travail de l'impérialisme et des ennemis nationaux et internationaux de l'Angola en guerre, la vision de l'école et de l'éducation dans une société révolutionnaire occupe une place centrale. L'apprentissage gratuit et pour tous est posé comme condition nécessaire pour mettre fin à la division de la société entre une élite et une masse brute et permettre à chaque « camarade » de prendre part à l'effort de « production ».

## Conclusion

Cette analyse permet de mesurer l'impact social des orientations politiques et idéologiques d'un gouvernement sur l'éducation. La finalité du matériel pédagogique est déterminée par l'idéologie dominante d'un contexte spatio-temporel précis. Ici, le slogan marxiste apparaît comme un moyen didactique discutabile au sens où son usage dissimule une quasi-absence de réflexion didactique tout en contribuant à une monotonie syntaxique peu apte à stimuler « l'éveil des consciences ». La diffusion de ces deux livres, bien que très limitée durant certaines phases de la guerre et au niveau géographique, dure plus de deux décennies. En plus des autres moyens matériels de la propagande (médiat, presse, affichage public, drapeau, etc.), ces ouvrages et leurs slogans servent à l'État et au parti unique pour agir sur le peuple angolais : ils aident à

influencer la connaissance du monde des deux publics destinataires mais ne contribuent pas à une formation de qualité. L'importance des liens de dépendance entre les conditions historiques et la formation et le développement des systèmes éducatifs, pensée par Durkheim<sup>40</sup>, est alors vérifiée. Se pose aussi la question de l'héritage actuel d'une telle conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est nécessaire de mesurer les effets à plus long terme de choix éducatifs effectués durant la période consécutive à l'indépendance, notamment au niveau de la pratique enseignante et de la culture éducative et linguistique<sup>41</sup>.

L'impact de ces ouvrages n'a fait l'objet d'aucune recherche scientifique de terrain, probablement en raison de la poursuite de la guerre jusqu'en 2002 et de la permanence au pouvoir du MPLA. Cependant, le constat général dressé par Hatzky montre l'effet limité de ces campagnes d'alphabétisation durant lesquelles ces ouvrages ont été mis à profit : « malgré les énormes efforts fournis par Cuba, les importants problèmes éducatifs de l'Angola n'ont pu être résolus durant les quinze ans de présence cubaine »<sup>42</sup>. Près de deux décennies plus tard, en 2012<sup>43</sup>, les données officielles annoncent qu'au moins 20 % des adultes sont analphabètes<sup>44</sup>.

Les enjeux éducatifs caractéristiques des pays sous-développés auxquels fait face la société angolaise aujourd'hui sont, pour partie, consécutifs aux conditions historiques. À travers l'analyse de notre corpus, il apparaît que le rôle social et la finalité de l'éducation des adultes en 1980 est avant tout dogmatique. Les politiques postcoloniales, complexifiées par la période de guerre, n'ont que trop peu participé à l'amélioration du niveau éducatif du peuple. Dans une

approche comparative<sup>45</sup>, les effets et les résultats des politiques éducatives à Cuba, en Algérie ou au Vietnam par exemple, sont bien différents : l'importance de l'articulation entre le local et le global pose la question des moyens et des effets de la transposition didactique en fonction des contextes. La principale difficulté dans ce transfert méthodologique d'une nation vers une autre est bien celui de la langue de scolarisation : alors que l'espagnol est la langue maternelle de la majorité des Cubains au moment de la révolution de 1959, le portugais est seulement la langue de l'élite en 1975 en Angola.

À l'heure où l'on discute au Nord comme au Sud de la « globalisation », la recherche « plurilingue » en didactique des langues et des cultures devient stratégique. Par définition, elle est aussi multiculturelle, aidant à rompre avec « l'épicentrisme scientifique » qui ne répond pas aux défis des sociétés actuelles et aux évolutions des usages des langues, souvent bien plus rapides que les politiques éducatives et linguistiques des nations. ■

## Notes

1. « Ces objectifs ont fixé un calendrier ambitieux visant à améliorer la *condition humaine* d'ici 2015. » (UNESCO : 2014). Voir à ce propos sur le site officiel de l'UNESCO, [en ligne]. [www.unesco.org/new/fr/natural-sciences/environment/water/wwap/facts-and-figures/millennium-development-goals/](http://www.unesco.org/new/fr/natural-sciences/environment/water/wwap/facts-and-figures/millennium-development-goals/) . (9 février 2015).
2. Extrait de la définition de « slogan » (Centre national de recherche scientifique - Institut national de la langue française de Nancy. *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles (1789-1960)*. Paris, Gallimard. 1992. p. 561).
3. Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Angola. *Guia do alfabetizador : a vitória é certa. Luanda*, Ministère de l'éducation et de la culture. 1980. Version numérisée sur la bibliothèque digitale de l'Université d'Aveiro. Universidade de Aveiro. *Livros e Manuais Escolares*

- (*Período Pós-Colonial*) [en ligne]. <http://memoria-africa.ua.pt/Library/LivrosEscolaresPosColoniais.aspx>. (9 février 2015).
- 4.** Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Angola. *Manual de alfabetização: a vitória é certa, a luta continua*. Luanda, Ministère de l'éducation et de la culture. 1980.
- 5.** Voir à ce propos : Cuq, Jean-Pierre. *Le Français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette. 1991.
- 6.** Doctrine politique développée par Lénine à partir de celle de Marx et d'Engels. Elle vise à guider l'action de la masse prolétarienne et paysanne dans la lutte des classes afin d'aboutir au communisme. Au 20<sup>e</sup> siècle, elle a été l'idéologie officielle de la majorité des partis et des États alignés sur l'URSS.
- 7.** Même si la date de « découverte » remonte à 1482, ce n'est que dans les années 1920 que le Portugal réussit à occuper l'ensemble de l'Angola.
- 8.** Le MPLA est le parti fondé en 1956 par l'ancienne élite coloniale locale majoritairement luandaïse, lusophone, métisse et d'origine mbundu (langue kimbundu).
- 9.** Les deux autres partis, soutenus par l'Afrique du Sud, sont l'UNITA (Union nationale pour l'indépendance totale de l'Angola) et le FNLA (Front national de libération de l'Angola). L'UNITA a été formée par l'élite lusophone d'origine ovimbundu (langue umbundu). Le FNLA est créé dans la zone frontalière avec les deux Congo. Ses membres sont majoritairement francophones et locuteurs du kikongo et du lingala. Langue de pouvoir et langue identitaire divergent en fonction des allégeances politiques.
- 10.** L'évolutionnisme est élaboré durant la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle par les fondateurs de l'anthropologie comme Morgan, Tylor ou Spencer. Ce dernier a promu le darwinisme social en considérant que les sociétés humaines sont telles des organismes vivants et seraient en conséquence sujettes à des règles d'évolution identiques. Pour Leclerc, cette conception de l'humanité est ethnocentrée et mène au racisme scientifique. Leclerc, Gérard. *Anthropologie et colonialisme*. Paris, Fayard. 1972.
- 11.** En tout, plus de 450 000 Cubains (militaires, médecins et enseignants) sont intervenus en Angola. Hatzky, Christine. *Cubans in Angola: South-South Cooperation and Transfers of Knowledge, 1976-1991*. Madison, University of Wisconsin Press. 2014. p. 153-156.
- 12.** La première décision emblématique est d'instaurer la gratuité de l'éducation. Voir à ce propos : Zau, Felipe. *Angola, trilhos para o desenvolvimento*. Lisbonne, Universidade Aberta. 2002.
- 13.** Hatzky, Christine. « Cuba's Educational Mission in Africa: The Example of Angola ». In. *The Capacity to Share. A study of Cuba's International Cooperation in Educational Development*. Hickling-Hudson, Anne, Corona Gonzáles, Jorge et Preston, Rosemary (dir.). New York, Palgrave Macmillan's, 2012. p. 141-159.
- 14.** Hatzky, Christine. 2014. *op. cit.*, p. 129. *N.B.* l'ensemble des traductions à suivre des citations et des extraits en anglais et en portugais sont effectuées par l'auteur. Elles n'engagent donc qu'elle.
- 15.** Voir à ce propos Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit. 2005.
- 16.** Hatzky, Christine. *op. cit.*, p. 134.
- 17.** Movimento Popular de Libertação de Angola, « A Vitória é Certa ». Luanda, MPLA. 1968. Version numérisée. Coimbra, Nátercia. Issuu. [en ligne]. [http://issuu.com/natc/docs/nreg\\_8457/43](http://issuu.com/natc/docs/nreg_8457/43). (9 février 2015).
- 18.** L'auteur serait Pepetela, célèbre auteur angolais, activiste du MPLA exilé à partir de 1961 puis premier ministre de l'éducation à l'indépendance. Tutikian, Jane. « Entrevista com Pepetela por Jane Tutikian ». *Organon*. n°47. 2009. p. 209-211.
- 19.** Hatzky, Christine. *op. cit.*, p. 135.
- 20.** *Guia do alfabetizador. op. cit.*, p. 3.
- 21.** Selon le linguiste français F. de Saussure, un mot est un signe qui a un signifiant (l'image acoustique) et un signifié (le sens). Voir Saussure, Ferdinand (de). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot. 2005.
- 22.** *Manual de alfabetização. op. cit.*, p. 14. Et [en ligne] <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&p=15>. (9 février 2015)
- 23.** Chaque leçon est organisée en sept phases : 1) observation de la photo et discussion sur le sens du slogan, 2) découverte d'une nouvelle syllabe, 3) lecture collective de la « famille syllabique », 4) lecture de mots isolés, 5) lecture d'une phrase, 6) copie de la phrase et 7) dictée de mots.
- 24.** Nous choisissons par commodité de traduire le terme *alfabetizando* signifiant littéralement « celui qui est alphabétisé » ou « celui qui est en cours d'alphabétisation » par « apprenant ».
- 25.** *Guia do alfabetizador. op. cit.*, p. 12.
- 26.** Le *Manifesto do MPLA* date de décembre 1956. Version numérisée sur le site de la Fondation Mário Soares, MPLA, *Manifesto do MPLA*. [en ligne]. <http://casacomum.net/cc/visualizador?passa=04334.004.002#1>. (9 février 2015)
- 27.** Seules deux pages sont dédiées à une courte exemplification de la démarche à adopter pour enseigner selon les sept phases de la leçon.
- 28.** La leçon 9 est intitulée « Nous allons créer l'homme nouveau ». *Manual de alfabetização. op. cit.*, p. 25-26.
- 29.** *Guia do alfabetizador. op. cit.*, p. 4.
- 30.** *Ibid.* p. 37.
- 31.** Bourdieu, Pierre. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Éditions du Seuil. 1998. p. 502-505.
- 32.** *Guia do alfabetizador. op. cit.*, p. 40-41.
- 33.** *Ibid.* p. 42-44.
- 34.** Navarro, Domínguez Fernando. « La rhétorique du slogan : cliché, idéologie et communication ». In. *Bulletin Hispanique*. Tome 107, n°1. 2005. p. 270.
- 35.** Leçon 1, *Manual de alfabetização. op. cit.*, p. 8-9.
- 36.** Leçon 3, *ibid.* p. 12-13.
- 37.** Leçon 8, *ibid.* p. 23-24.
- 38.** Leçon 18, *ibid.* p. 44-45.
- 39.** Leçon 15, *ibid.* p. 37-38.
- 40.** Durkheim, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris, PUF. 1968.
- 41.** Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, Francine et Véronique, Daniel. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF. 2005.
- 42.** Hatzky, Christine. 2012. *op. cit.*, p. 155.
- 43.** Instituto Nacional de Estatística. *Angola em Números 2012*. Luanda, INE. 2012.
- 44.** Après 44 ans sans collecte officielle de données sur la population, le premier recensement postcolonial a été organisé en 2014. Les chiffres sont à considérer avec réserve et demeurent peu détaillés. Voir à ce propos : Instituto nacional das estatísticas Censo 2014. [en ligne]. <http://censo.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=censo2014>. (14 février 2015).
- 45.** Voir par exemple les travaux d'Achille Mbembe, historien et politologue camerounais de l'Université Witwatersrand en Afrique du Sud. Il est considéré comme l'un des principaux théoriciens du postcolonialisme. Voir aussi en français : Lazarus, Neil. *Penser le postcolonialisme. Une introduction critique*. Paris, Éditions Amsterdam. 2006.

# Devenir étudiant(e) en CPGE littéraire : la construction d'un nouveau rapport au travail

> **Morgane Maridet**

Les classes préparatoires représentent une partie du système de formation des élites françaises : elles permettent d'accéder aux grandes écoles (Polytechnique, Écoles normales supérieures...) qui, elles, mènent aux positions dominantes du monde de l'entreprise, politique ou intellectuel<sup>1</sup>. Il sera question ici des seules classes préparatoires littéraires, aussi appelées hypokhâgnes et khâgnes, qui présentent des caractéristiques sociales quasi semblables à celles de leurs consœurs scientifiques et économiques (51 %<sup>2</sup> des étudiants sont issus des couches favorisées de la population, avec une surreprésentation d'enfants dont les parents appartiennent au milieu enseignant<sup>3</sup>). De nombreux travaux sociologiques ont

abordé la composition sociale de ces classes et les questions de reproduction sociale qu'elles soulèvent<sup>4</sup>. Plus récemment, des travaux s'attachent à étudier quels sont les apprentissages et les cadres d'apprentissages des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE)<sup>5</sup>.

Cette recherche, faite dans le cadre d'un doctorat en sociologie commencé en 2011, se place dans cette même perspective. Il s'agit de comprendre, en étudiant les pratiques de lecture, comment les étudiants des CPGE construisent durant ces années un rapport particulier au savoir qui s'élabore en fonction de différents aspects de leur formation : l'idée d'élitisme et d'excellence qui y est attachée, les

but poursuivi par l'institution et ceux qui visent les étudiants.

Travailler sur la lecture chez les étudiants des CPGE littéraires me permet d'envisager la pratique – particulièrement polymorphe<sup>6</sup> – essentiellement sur deux versants : la lecture comme apprentissage scolaire, et la lecture comme pratique de loisirs. Les CPGE littéraires sont un terrain particulièrement propice pour observer comment l'institution scolaire – et *a fortiori* l'institution préparatoire – « forme et transforme les individus »<sup>7</sup>. Travailler sur la question plus spécifique de la lecture (et non pas des apprentissages scolaires dans leur ensemble) permet de réfléchir à la constitution d'une « culture littéraire » qu'apporteraient les CPGE, mais également à la place des humanités dans la formation des élites aujourd'hui. La pratique de la lecture, très diversifiée, ne se limite pas à la lecture d'œuvres littéraires ; s'y intéresser permet de comprendre comment les individus construisent des catégorisations (bonnes ou mauvaises lectures, lectures de travail ou de divertissement, par exemple), des manières de lire en fonction des différents genres et supports, ainsi que les objectifs qu'ils poursuivent.

Dans cet article, nous verrons plus exactement que les apprentissages effectués par les étudiants ne se



limitent pas à un apprentissage de contenu mais qu'il s'agit également pour eux de développer un certain nombre de dispositions envers le travail et les savoirs. En effet, les types de lectures demandées et les fonctions qu'elles remplissent pour ces étudiants demandent d'acquérir un nouveau rapport non seulement à la lecture, mais également au temps et à son organisation.

## Méthodologie

L'enquête se base essentiellement sur quarante-neuf entretiens semi-directifs réalisés de mai 2011 à octobre 2013 avec trente étudiants et dix-neuf anciens étudiants de CPGE littéraire de Paris et d'Île de France. Je ne mobiliserai ici que ce qui, dans le discours des enquêtés, fait référence à la période de la classe préparatoire, sans aborder la question de la persistance des habitudes et des façons de faire après cette expérience. Les entretiens semi-directifs sont une méthode d'enquête sociologique dite « qualitative ». Il n'y a pas une seule et unique façon de les mener, mais ici, après avoir recruté des enquêtés (en passant dans les classes, via des forums spécialisés

ou encore mon réseau personnel), j'ai amené les individus à me parler de leur expérience suivant une grille d'entretien construite en amont (autour de leur histoire de lecteur, de leur rapport à l'école, de leurs choix de formation, de leur rapport à la culture...). L'entretien n'est pas un questionnaire et prend davantage la forme d'une discussion, l'enquêteur tentant toutefois d'influencer le moins possible l'enquêté. Les entretiens sont ensuite, en général, retranscrits pour analyse. Cette méthode d'enquête ne permet bien entendu pas d'interroger un très grand nombre de personnes et ne vise pas à la représentativité à laquelle peuvent prétendre des enquêtes statistiques plus larges, mais plutôt à la connaissance des façons de faire et de penser des individus : « L'objectif est par conséquent de susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation »<sup>8</sup>. Les entretiens sont complétés pour cette recherche par des ressources statistiques et des analyses de contenus (rapports de jurys, sites institutionnels, etc.).

## Intégrer une CPGE : motivations et apprentissages attendus

À la différence des autres filières de CPGE les plus connues, économiques et scientifiques, un nombre restreint d'étudiants de CPGE littéraire intègrent une grande école à l'issue des deux ou trois ans. La récente réforme instaurant une « Banque d'Épreuves Littéraires » (BEL) a fait évoluer les possibilités de débouchés – sans être jusque-là strictement limités à l'École Normale Supérieure (ENS), il en existait peu, dans un système peu lisible – en créant un partenariat avec d'autres écoles et grandes écoles comme Science Po, le CELSA<sup>9</sup> ou des écoles de commerce. Pour autant, les classes préparatoires littéraires sont aujourd'hui encore – institutionnellement et symboliquement – liées aux concours des ENS. Or, 4 à 5 %<sup>10</sup> des khâgneux et khâgneuses intègrent une ENS à la fin de leur classe préparatoire ; si l'on considère toutes les autres écoles de la BEL, le chiffre passe à 29 % en 2012, ce qui montre l'efficacité du dispositif en terme de débouchés mais reste faible comparé aux autres filières des CPGE (80 % des scientifiques, 81 % pour les économiques<sup>11</sup>). Ainsi, l'horizon le plus probable pour les khâgneux et les khâgneuses reste la poursuite de leur cursus à l'université, et non l'intégration d'une école.

L'objectif d'intégrer l'ENS n'est donc pas la motivation première pour s'inscrire en hypokhâgne. Les enquêtés n'ont en général qu'une connaissance assez vague de l'issue de la khâgne, et pour ceux qui décident de s'investir réellement dans la préparation du concours de l'ENS, il s'agit d'une décision qui se construit au fil des deux ans (souvent trois) plus que d'une décision prise au moment où ils choisissent



de faire une classe préparatoire littéraire. En effet, la majorité des enquêtés considère la classe préparatoire comme une formation en soi plutôt que comme une préparation à un concours, même si, bien entendu, l'horizon du concours règle le déroulement des deux années, notamment en raison des programmes, mais aussi dans l'organisation temporelle de la scolarité.

Souvent, l'inscription en classe préparatoire répond à un besoin de « gérer l'incertitude »<sup>12</sup>. Ce choix représente pour les étudiants un bon moyen de ne pas décider tout de suite d'un domaine d'étude et de garder une certaine pluridisciplinarité, tout en s'engageant dans une formation qu'ils estiment plus valorisée et plus ambitieuse que l'université. Par conséquent, ils mobilisent leur connaissance du système de l'enseignement supérieur et de ses hiérarchies pour mettre en place une stratégie d'évitement telle qu'on en trouve à d'autres niveaux du système scolaire<sup>13</sup>; ainsi que Nahui<sup>14</sup> nous l'explique :

*« Et puis bon... Je savais très bien que si je partais en fac directement après la Terminale, vue la fiesta continue que*

*mon lycée a été, ça aurait été que... la continuité quoi ! Donc bon je me suis dit essayons de tenter quelque chose d'un peu plus ambitieux... »*

La classe préparatoire littéraire attire les étudiants pour ces raisons mais également pour les savoirs et les savoir-faire qu'ils s'attendent à recevoir, c'est à dire des « méthodes de travail » efficaces et de la « culture générale »<sup>15</sup>. La classe préparatoire est alors une sorte de propédeutique à la poursuite d'études à l'université, un moyen d'acquiescer de façon efficace les outils pour poursuivre ses études supérieures. Ils vivent ainsi leur classe préparatoire en se pliant aux règles du concours (tous projettent de le passer, à l'exception d'une étudiante, qui le passera finalement) mais sans, pour la plupart, s'investir particulièrement dans sa préparation (par exemple, en ne préparant pas les programmes d'oraux, même une fois les écrits passés). Rosalie<sup>16</sup> décrit par exemple son choix de la classe préparatoire :

*« Et j'avais envie de... justement, la culture pour la culture. J'avais conscience que j'avais un abîme d'ignorance et j'avais une boulimie de savoir. J'avais enfin envie d'apprendre des*

*trucs en classe. Disons qu'avant la prépa c'est quelque chose que j'ai eu très rarement, donc c'est ça que je suis venue chercher. Et que j'ai trouvé ! ».*

Les futurs étudiants qui s'inscrivent en classe préparatoire littéraire ont donc des attentes concernant ce qu'ils vont pouvoir y trouver. Celles-ci sont formulées de manière récurrente dans les discours des enquêtés, mais ce sont également des objectifs clairement énoncés par l'institution elle-même, qu'il s'agisse du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche<sup>17</sup> ou des sites Internet des établissements. On trouve ainsi une assez forte cohérence entre les objectifs d'apprentissage définis par l'institution, ceux qui sont attendus par les individus au moment de leur orientation et ce qu'ils disent avoir acquis lors de leur passage en hypokhâgne et khâgne.

La classe préparatoire semble donc être le lieu d'incorporation d'un certain nombre d'habitudes en termes de travail mais aussi d'un certain rapport au savoir qui lui est propre. Mais si les discours à différents niveaux s'accordent pour en donner l'image d'une formation efficace, il est nécessaire de se pencher sur ce qui, dans les pratiques des individus, change et vient confirmer qu'il y a également un effet concret sur les apprentissages des étudiants.

## De nouvelles dispositions

Les premiers d'entre eux sont des apprentissages très pratiques qui visent à réaliser, dans les temps et selon les consignes données, diverses tâches scolaires : faire un plan avant de rédiger une dissertation, consulter une bibliographie, faire des recherches ciblées sur Internet sans s'éparpiller... Mais ces méthodes de travail acquises sont à mettre en



lien avec l'organisation et la gestion du temps, ce que l'on retrouve aussi chez les étudiants des autres filières de CPGE<sup>18</sup>. En effet, acquérir des méthodes de travail, c'est être efficace : ne pas s'éparpiller, arriver à remplir le maximum de tâches scolaires dans un temps imparti, ne pas se laisser déborder par le travail. Même si pour beaucoup d'élèves le travail n'a jamais été un problème dans leur scolarité – et qu'on pourrait croire qu'il s'agit ici d'« enseigner au poisson à nager »<sup>19</sup> – beaucoup soulignent leurs nouvelles capacités à s'organiser et à être plus efficaces. Cette nouvelle compétence d'organisation du temps peut se traduire de façon très pragmatique par l'utilisation de nouveaux outils, comme les *posts-it* ou les agendas par exemple :

« [**>Question**]: Et tu peux me dire un peu comment tu t'organises pour ton travail en général ? Tu fais des emplois du temps ? Des listes ? Chez toi, à la bibli... »

[**>Réponse**]: Mh... Un peu de tout ! (rires), mais vraiment un peu de tout. J'ai même, j'ai découvert les *post-its*, ce que j'avais jamais fait de ma vie mais bon pour me rappeler parfois

de trucs... Les surligneurs... L'emploi du temps qu'est devenu un gros bordel parce que je mets... c'est devenu ma meilleure amie, mon agenda c'est ma meilleure amie, je le balade partout avec moi... Et oui... les marques-pages... Enfin cette année c'est l'année où je suis censée m'organiser. Pour ne pas me retrouver avec un gros bordel en fin d'année. Ouais franchement je suis devenue plus organisée ! » (Salimata<sup>20</sup>).

« *Et cette année je me suis achetée un agenda (rires), c'est un truc débile mais ça fait partie... Je fais beaucoup de listes, des choses à faire, que je ne fais pas toujours. Et cette année en fait je me suis achetée un agenda qui fonctionne par semaine, donc résultat j'ai tous mes devoirs et je suis obligée de les affronter, alors que l'année dernière j'en avais un par jour ce qui faisait que je m'avançais pas (rires). Ça a l'air bête mais c'est le genre de chose qui te fait voir à ta semaine le nombre de choses que t'as à faire ou pas, et qui m'oblige à m'organiser, ou pas (rires).* » (Solène<sup>21</sup>).

Pour Solène, c'est un apprentissage qui se fait progressivement, en se basant sur l'expérience de sa première année de préparation. Pour

Vincent, ancien khâgneux du lycée Henri IV qui a intégré l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), la gestion du temps s'est ainsi faite très différemment d'une année sur l'autre :

« [...] *je travaillais de façon beaucoup plus rationnelle en khâgne. En hypokhâgne je faisais un peu n'importe quoi, je faisais des nuits blanches... Je m'évanouissais dans la rue parce que j'étais trop fatigué... [...] Mais par contre la khâgne du coup j'étais toujours dans une même dynamique d'horaires précis, limite chronométrés. De travail toujours utilitaire... ».*

Planifier, organiser, anticiper : les étudiants des classes préparatoires développent une gestion du temps où l'urgence (induite par la quantité de travail et le rythme des échéances) prend une large part<sup>22</sup>. Tous ne s'adaptent pas facilement à ce nouveau rapport au temps, mais la plupart déclarent parvenir à justement mieux y faire face en mettant en place une certaine organisation. C'est que cette nouvelle situation scolaire – beaucoup de travail, nécessité de travailler en dehors des cours sans forcément avoir des exercices indiqués – les pousse à l'autocontrainte<sup>23</sup> dans le travail scolaire. Pour les lectures par exemple, les demandes expresses et obligatoires de lecture par les enseignants sont rares : les prescriptions lectorales passent davantage par des conseils plus ou moins formels que par des consignes sanctionnées par un contrôle de lecture, comme dans le secondaire par exemple. Les sollicitations ne sont pas pour autant absentes : les étudiants reçoivent régulièrement des bibliographies ou des conseils durant les cours. Il leur appartient donc d'organiser leurs lectures seuls et de décider des moments pendant lesquels ils travailleront sur tel article ou sur tel ouvrage. Il leur



revient également de choisir ce qu'ils ont le temps de lire ou non, ce qu'il est essentiel de connaître et pour quelle échéance (lire pour le prochain devoir, ou lire, à plus long terme, pour le concours ?).

Ce choix requiert, au moins, deux savoir-faire : celui de se repérer dans

les sollicitations, notamment les bibliographies, et dans les ressources disponibles (où chercher un livre ?), et celui de hiérarchiser les besoins de lecture. Par exemple, lire le manuel d'histoire généraliste est-il plus urgent que de lire des essais universitaires sur des détails de la période ? La réponse à ces questions n'est

pas instinctive, et est le fruit d'un apprentissage qui ne passe d'ailleurs pas forcément de l'enseignant à l'élève :

*« [...] je me souviens que quand j'étais carré j'avais un khûbe<sup>24</sup> qui m'avait dit « Mais en histoire ça sert à rien d'aller lire les articles etc., ce qu'il faut c'est maîtriser à fond les ouvrages généraux ». Et c'est ce que j'ai fait en deuxième année. En l'occurrence, bon, maîtriser à fond les ouvrages généraux, avoir des références précises, mais ça sert à rien de s'éparpiller à lire des trucs ultra précis. »<sup>25</sup>*

Ainsi, les étudiants apprennent à faire la part entre ce qui est nécessaire et ce qui est superflu, et pour quels objectifs. Il s'agit donc pour eux d'apprendre à être autonomes pour faire leurs choix – et d'être parfois autonomes dans leur apprentissage. Coralie<sup>26</sup> souligne ce manque d'explicitation :

*« Ça aurait été tellement plus simple si quand j'étais arrivée on m'avait dit par exemple « Bon alors en histoire, le cours c'est qu'une infime partie, c'est de l'historiographie, mais pour tout le reste, il faut que vous travailliez par vous-mêmes, ce domaine, ce livre-là puis ce livre-là, et ensuite vous pourrez choisir et voilà... ». Et ça aurait économisé tellement de TEMPS<sup>27</sup> et de PLEURS et de sueur... ».*

Ils rencontrent des situations semblables à celles des étudiants des universités qui reçoivent des bibliographies sans savoir s'en servir<sup>28</sup>, mais, parce qu'ils se rendent compte qu'ils ne peuvent en général pas compter uniquement sur le cours pour réussir pendant l'année ou au concours, font des essais, tâtonnent, se renseignent auprès de leurs pairs et se construisent petit à petit une méthode de travail personnelle.



L'apprentissage de l'autonomie dans le travail scolaire – ou plus exactement le renforcement de cette compétence – s'appuie sur le passé scolaire généralement bon des étudiants : si la quantité de travail est beaucoup plus importante que dans le secondaire, les élèves ont déjà intégré avant la CPGE la nécessité de s'investir et de se responsabiliser, ce qu'ils font ici à la hauteur des enjeux qu'ils rencontrent<sup>29</sup>. Le « style d'étude »<sup>30</sup> dans lequel ils évoluent, particulièrement encadré pédagogiquement, leur permet de consolider leur approche du travail scolaire : contraints pendant les heures de cours (obligation de présence, de rendus de devoirs...), ils continuent d'eux-mêmes, avec plus ou moins de difficultés selon leurs origines scolaires et sociales, à se contraindre en dehors des cours.

## Des pratiques entre travail et loisirs

Par ailleurs, les enquêtés disent souvent que leur rapport à la lecture pendant ces années est très marqué par la nécessité de faire des lectures qui pourront être réutilisées dans le travail scolaire. La lecture, qui était auparavant pour eux une pratique essentiellement de loisir (en dehors de la lecture de leurs cours pour les apprendre) devient alors le moyen d'acquérir les connaissances nécessaires pour suivre sa scolarité. Dans cette perspective, les étudiants de CPGE littéraire ont un rapport essentiellement instrumental au savoir, et plus particulièrement à la lecture : lire dans la perspective d'une réutilisation immédiate ou presque des connaissances acquises, avec le développement de savoir-faire permettant l'accumulation et la mémorisation de savoirs. Ainsi, la prise de notes, la mise en fiche, la relecture de passages, la reformulation sont autant d'outils que les étudiants mettent en place pour rendre leurs lectures

utiles sur le plan scolaire – souvent avec l'idée que chacun construit ses propres méthodes, même s'il existe des formes de partage comme la circulation des fiches de lecture par exemple. Il s'agit donc pour eux de faire de la lecture une pratique rentable selon les règles de l'institution, et leurs lectures se font en grande partie dans le cadre du travail scolaire qui leur est demandé. Bien entendu, ils ne suppriment pas toute pratique de lecture de loisir, même si, dans les entretiens, l'idée que la lecture devient prioritairement un outil de travail est très présente. Une enquêtée parle par exemple de « l'asphyxie » que connaissent ses lectures personnelles pendant cette période.

Cette situation aboutit progressivement à un brouillage de la frontière entre travail et loisir : les étudiants constituent peu à peu des formes de lectures « hybrides » pour lesquelles aucune catégorisation claire n'est possible, car les enquêtés ne les considèrent ni totalement comme des lectures scolaires, ni totalement comme des lectures personnelles. Ils choisissent, par exemple, pour leurs lectures personnelles pendant l'année, des ouvrages qui font également l'objet de prescriptions scolaires (des auteurs français du XIX<sup>e</sup> siècle par exemple) et qui peuvent être réutilisés à des fins scolaires (fournir une citation dans une dissertation...):

« [**Question**]: Et tu les lis [tes lectures personnelles] en te disant « bon ça va me servir quand même » ou...

[**Réponse**]: La plupart du temps oui je les lis en me disant [que] oui je pourrais m'en servir d'exemple pour les dissertations, donc j'en fiche des morceaux qui me paraissent vraiment intéressants ou... qui me... Ou alors par exemple toutes les fois où je lis un livre en me disant « Ah il me fait penser à

tel autre livre » et j'essaie de faire des liens et je les note. Mais oui la plupart du temps, même quand je lis un livre pour mon divertissement personnel je fais des liens, je peux pas m'en empêcher... À force... » (Roxanne<sup>31</sup>).

Dans la même idée, les façons de lire apprises en classe préparatoire – une lecture analytique, semblable à celle enseignée au lycée<sup>32</sup>, mais plus approfondie – influencent les façons de lire les lectures personnelles. De fait, les étudiants transposent les apprentissages d'une sphère à l'autre, mobilisant des connaissances stylistiques ou des références à d'autres textes dans leurs lectures de loisir – mettant en application certaines théories de la réception qu'ils ont étudiées en cours.

Ainsi, les apprentissages et les dispositions acquises par les étudiants des CPGE littéraires n'ont pas seulement un impact sur leur travail scolaire, mais modifient également la façon dont ils appréhendent la lecture, à la fois dans la catégorisation de la pratique (travail ou loisir ?) et dans l'approche du texte, avec l'apport de réflexions issues de l'étude des textes critiques et de théorie littéraire qui modifient la définition qu'ils se font de ce qu'est, par exemple, un « bon style ».

## Conclusion

Les étudiants, en entrant en CPGE littéraire, ne poursuivent ainsi pas forcément le but que l'institution pourrait attendre d'eux, à savoir viser un concours pour intégrer une grande école<sup>33</sup>. Ils rejoignent cette formation en espérant acquérir un certain nombre de compétences, tant en termes de connaissances que de pratiques de travail. En nous penchant sur ce que représentent ces « méthodes de travail », nous avons ici pu voir comment les conditions d'études – pluridisciplinarité, encadrement pédagogique, rythme

de travail – induisent un rapport particulier au savoir, et plus particulièrement à la lecture. La construction de ce rapport au savoir passe par l'acquisition d'outils pratiques ou de dispositions (temporelles notamment), qui ne limite pas ses effets au seul domaine scolaire, mais touche aussi, entre autres, aux loisirs. ■

## Notes

1. Voir par exemple : Saint Martin, Monique (de), « Les recherches sociologiques sur les grandes écoles : de la reproduction à la recherche de justice ». *Éducation et sociétés*. n° 21. 2008. p. 95-103.
2. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Repères et références et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. 2012. p. 195. À titre indicatif, la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) « Cadres supérieurs et professions intellectuelles » représentait 9,6% de la population de plus de 15 ans en 2012 (INSEE, 2012). On a donc ici une forte surreprésentation des étudiants issus de cette PCS. Même surreprésentation à l'université, mais dans une moindre mesure : 30,6% (RERS, 2012).
3. Bouhia, Rachid, « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, Année 2004-2005 ». Note d'information, MEN-DEP. 05-22. 2005, p. 5. En 2002 : 15,6% des étudiantes et 20,1% des étudiants étaient issus du milieu enseignant en CPGE littéraires, pour 13,3% et 11,4% en CPGE scientifiques et 8,3% et 9% en CPGE économiques (Baudelot, Christian, Dethare, Brigitte, *et al.* « Évolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans ». In *Colloque Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*. Paris, École normale supérieure, 2003. p. 22.).
4. Notamment : Bourdieu, Pierre. *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Les Éditions de minuit. 1989.
5. Darmon, Muriel. *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, La Découverte. 2013 ; Daverne, Carole et Dutercq, Yves. *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris, PUF. 2013.
6. Passeron, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan. 1991. p. 336.
7. Darmon Muriel. *op. cit.*, p.20.
8. Demazière, Didier, « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens ». *Langage et société*. n° 123. 2008. p. 16.
9. École des Hautes Études en Sciences de l'Information et de la Communication, proposant des formations en journalisme, marketing, médias, ressources humaines.
10. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale. *Évaluation de la réforme des classes préparatoires littéraires*, Rapport n° 2010-099.
11. Jaggars, Christophe. *Les bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la quatrième année ?* Note d'information. MEN-DEP. 2014. p. 42.
12. Daverne, Carole, Dutercq, Yves. *op. cit.*, p. 2.
13. Duru-Bellat, Marie. *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris, PUF. 2002.
14. Étudiant en CPGE au lycée Jean Jaurès (93), 19 ans.
15. Ces deux éléments, par leur récurrence dans les discours des enquêtés comme dans ceux de l'institution, deviennent des expressions stéréotypées pour décrire une part de l'expérience de la CPGE.
16. Étudiante en CPGE au lycée Louis-le-Grand (75), 19 ans.
17. Par exemple : p. 3 de l'Annexe 1 au *Bulletin officiel* spécial n° 3 du 30 mai 2013 fixant les « Objectifs des classes préparatoires aux grandes écoles », pour les classes littéraires on trouve « assurer aux étudiants une culture générale solide dans les disciplines du champ des lettres, des langues et des sciences humaines » et « faire acquérir des méthodes de travail rigoureuses et efficaces ».
18. Darmon, Muriel, *op. cit.*
19. Bourdieu, Pierre, « Épreuve scolaire et consécration sociale ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 39, n°1. 1981. p. 3-70.
20. Étudiante au lycée Jean Jaurès (93), 20 ans.
21. Étudiante au lycée Jean Jaurès (93), 18 ans.
22. Darmon, Muriel. *op. cit.*
23. Lahire, Bernard. *Conditions d'études, manières d'étudier et pratiques culturelles. Les conditions de vie des étudiants*. Paris, PUF. 2000.
24. Un(e) redoublant(e) de 2<sup>e</sup> année de CPGE – le redoublement de la khâgne ne révèle pas un niveau scolaire trop bas pour valider son année mais souvent, au contraire, que l'étudiant(e) a une chance d'obtenir un meilleur classement au concours.
25. Céline, ancienne étudiante au lycée Henri IV, enseignante d'histoire dans le secondaire, 27 ans.
26. Coralie, ancienne étudiante au lycée Louis-le-Grand, normalienne, étudiante en Littérature comparée, 23 ans.
27. Elle insiste particulièrement sur ces termes en haussant la voix.
28. Marcoin, Francis. « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. ». In *Les étudiants et la lecture*. Fraisse, Emmanuel (dir.). Paris, PUF. 1993. p. 101-112.
29. Daverne, Carole, et Dutercq, Yves. *op. cit.*
30. Lahire, Bernard. *op. cit.*
31. Étudiante au lycée G. Monod (95), 19 ans.
32. Renard, Fanny. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes, PUR. 2011.
33. Rappelons qu'il s'agit là officiellement de la « raison d'être » de ces classes ; bien entendu d'autres objectifs sont définis, notamment en terme de contenus et d'apprentissages pratiques, d'autant plus en CPGE littéraires où, comme nous l'avons précisé, les taux d'intégration restent faibles : « Les classes préparatoires aux grandes écoles (C.P.G.E.) ont pour fonction d'accroître le niveau des connaissances des bacheliers dans différents champs disciplinaires de manière à les rendre aptes à suivre une formation en grande école dans les filières littéraires, économiques et commerciales et scientifiques » (présentation des CPGE, site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Notons par ailleurs que l'espace des CPGE est fortement hiérarchisé : si certains lycées insistent moins sur la préparation du concours que d'autres, c'est qu'ils ont renoncé à tenir une position de force sur le marché scolaire des CPGE littéraires (nous rejoignons ici les constatations de Dutercq et Daverne, 2013).

*Crawling into  
the unknown*

> *Claire Pacquelet*











# Mine, sidérurgie, images animées l'apprentissage du geste et des techniques (1920-1983)

> **Nadège Mariotti**

**T**rès tôt, à des degrés divers, l'école a intégré le cinéma dans son fonctionnement : création du Service central des projections lumineuses en 1896, premières séances de cinéma scolaire à Paris en 1907<sup>1</sup>. Parallèlement, la ville de Paris se joint à la Société française de l'Art pour créer des films consacrés à l'enseignement. C'est dans ce contexte que naissent la Cinémathèque scolaire de la ville de Paris en 1926 et la Cinémathèque centrale de l'enseignement public<sup>2</sup> en 1920. Cette société organisait l'expédition, l'entretien et la correspondance des vues déposées au sein du Musée pédagogique afin qu'elles circulent auprès des instances éducatives partout en France<sup>3</sup>. Avec l'arrivée de nouvelles technologies comme la VHS et la naissance de 113 vidéothèques en France en 1986 (appelées *Images à lire*), ces supports de visionnement, essentiellement des bobines 16 mm, deviennent obsolètes. Ces mutations entraînent en 1996 la fermeture du service de location et d'expédition des films<sup>4</sup>.

Le fonds<sup>5</sup> de cette cinémathèque se compose de 2 743 titres et de 5 147 copies, soit 4 838 copies 16 mm et 309 de 35 mm. Le corpus « mines et sidérurgie » qu'il renferme compte 104 titres<sup>6</sup> ; soit un film en 35 mm et 103 en 16 mm. Il permet d'appréhender l'ensemble de la chaîne opératoire du minerai à l'objet usiné. Ces images

constituent aujourd'hui un témoignage exceptionnel en épistémologie des Sciences de l'éducation et de la communication mais pas seulement : les reportages apportent un regard inédit sur le monde industriel et sur des techniques révolues. Pour autant, le regard porté par le scénariste et le caméraman va bien au-delà de ce seul témoignage.

La diversité de ces 104 films constitue leur principale richesse. On y distingue deux catégories : ceux produits par l'Institution pédagogique (CNDP, IPN, OFRATÉME) et ceux produits par des entreprises à des fins pédagogiques. Des interrogations portant sur ces deux ensembles se posent : peut-on retracer l'histoire de l'apprentissage à travers le film pédagogique ? En termes d'exemple, quel peut être l'impact de l'image animée dans l'évolution des techniques d'apprentissage en métallurgie ?

Béatrice de Pastre-Robert<sup>7</sup> définit le film pédagogique comme « ayant des objectifs scolaires pour principe de création ».

Pour vérifier la visée éducative de ces films, il convient d'en déterminer le public choisi, les techniques cinématographiques (ralenti, schéma, commentaire explicatif), la méthode utilisée et de les replacer dans un courant pédagogique, un contexte socio-économique.

En listant l'évolution des années de production de ces 104 films traitant des mines (fer, charbon) et de la sidérurgie, il est possible de mettre évidence trois périodes de l'utilisation de l'image animée comme outil d'apprentissage, bien que le corpus choisi<sup>8</sup> ne représente qu'une portion de la production filmique technique éducative. Le passage de l'une à l'autre de ces périodes est le fruit d'évolutions lentes, qui se superposent, mais elles seront ici présentées, pour les besoins de l'analyse, comme des périodes bien distinctes.

## **L'entre-deux-guerres : première diffusion du film d'entreprise<sup>9</sup> dans les écoles**

Le catalogue de la Cinémathèque centrale de l'enseignement public ne mentionne que trois films. L'un d'entre eux est représentatif des débuts de l'insertion du film d'entreprise dans la classe<sup>10</sup>.

Réalisé par Jean Loubignac en 1934, *À la gloire de l'industrie française : l'automobile de France* est un court-métrage (35 mn) qui présente les usines Renault.

L'entre-deux-guerres a été l'âge d'or de l'automobile. La crise de 1929, dont les effets ne se font sentir en

France qu'à partir de 1930, oblige les constructeurs à relancer l'économie en offrant des modèles plus économiques, plus sûrs, plus confortables et au style aérodynamique. Renault est en concurrence directe avec beaucoup de marques mais c'est surtout avec Citroën que s'installe une compétition historique, en particulier à partir de 1934 lorsque cette firme lance le « tout acier » pour ses véhicules<sup>11</sup>.

Le film présente l'ensemble de la chaîne opératoire de fabrication d'une automobile. On peut y observer les techniques de fonderie<sup>12</sup>. Les procédés de montage permettent de comprendre qu'on change d'atelier grâce à un long fondu au noir. Le but est de montrer qu'il n'y a pas qu'une usine mais plusieurs. L'utilisation de plans larges et de plongées donnent une indication de la taille monumentale des ateliers ; *a contrario* les gros plans sont utilisés pour montrer le perfectionnement et la modernité des machines. Produit par Pathé dans le cadre du *Pathé-Journal*, ce film est destiné à être montré au grand public dans les salles de cinéma. Le ton enjoué donné au film par Jean Lou-

bignac, dont c'est une des premières réalisations, est proche des comédies populaires qu'il produit ensuite.

Les liens qui unissent les sociétés de production cinématographiques et les industriels sont réels. Ces images constituent un outil de communication destiné à relancer la production en perte de vitesse depuis la crise. Il s'agit bien d'un film d'entreprise destiné à promouvoir Renault mais aussi Pathé qui filme à plusieurs reprises sa camionnette *Pathé-Journal*. Ce n'est donc pas un film pédagogique, mais il a été utilisé au service de la pédagogie puisqu'il figure dans le catalogue de la Cinémathèque de l'enseignement public<sup>13</sup>. Il s'inscrit dans une méthode d'enseignement purement expositive<sup>14</sup> : il transmet un savoir puis illustre sa description par l'utilisation de l'image animée pour confronter théorie et exemple.

Ces images confortent l'idée qu'à cette époque, l'apprentissage n'est pas la principale préoccupation des entreprises. Pourtant, depuis la loi Astier de 1919<sup>15</sup>, les patrons ont obligation de laisser leurs apprentis suivre des

cours professionnels et d'assurer leur formation en atelier pour l'obtention du Certificat d'aptitude professionnelle<sup>16</sup>. Cet état de fait se modifie durant la période suivante.

### De 1945 à 1959 : l'âge d'or du film pédagogique au service de la politique économique française

Dans ce corpus de 104 films, cette période correspond aux années les plus prolifiques de production de films traitant des mines et de la sidérurgie<sup>17</sup>. Ceci est à mettre en parallèle avec la reconstruction du pays après la Seconde Guerre mondiale, la mise en place du plan Marshall (1948-1951) et la première époque des Trente Glorieuses (de 1952 à 1959), période faste marquée par la naissance de la CECA<sup>18</sup> et d'autres phases de planification économique (plan Pinay-Rueff, 3<sup>e</sup> plan : 1958-1961). À partir de 1954, la France s'engage dans une période de croissance hors du commun, toutefois limitée par la persistance d'une crise financière et monétaire. C'est pourquoi la toute nouvelle



V<sup>e</sup> République lance un emprunt en juin 1958. Ce début des Trente Glorieuses correspond aussi, à partir de 1956, à l'apogée de la *Cinémathèque centrale* intégrée à l'*Institut Pédagogique National*. En effet, la loi de 1953 accordant une prime à la qualité des courts-métrages participe au fleurissement des documentaires éducatifs de réalisateurs de renom.

À titre d'exemple, le court-métrage de 6 minutes daté de 1951 que l'on doit à Albert Guyot, réalisateur et producteur de films d'enseignement et auteur d'autres séries traitant de la fonderie ou de la métallurgie, est particulièrement remarquable. Ce film est le premier épisode d'une série intitulée : *Fonderie, préliminaires*<sup>19</sup>. Elle présente une progression d'exercices pratiques à l'usage des apprentis-mouleurs. Le catalogue signale qu'il est réservé à l'enseignement technique et produit entre autre par le Syndicat général des fondeurs de France. On distingue quatre parties : les objectifs de la fonderie, une présentation de l'outillage individuel et de son utilisation et pour finir la tenue de la pelle.

Il s'agit bien ici d'un film à vocation pédagogique. Pour faciliter la compréhension, le cinéaste a recours au schéma animé<sup>20</sup>, ce qui permet de discerner en coupe la progression du métal en fusion dans un moule. Dans la seconde partie, le matériel et les outils sont présentés en gros plans sur un support tournant comme pour une exposition et la voix « off » en donne l'utilité et les noms<sup>21</sup>. Nous sommes à nouveau face à une méthode expositive : le formateur transmet des connaissances aux apprentis par le biais d'images animées. La fin de cette seconde partie se veut rassurante, comme le montre le commentaire élogieux sur le métier et sur les ouvriers qui le pratiquent<sup>22</sup>. Les images

confortent cette voix « off » en montrant cinq plans poitrine de jeunes apprentis souriants et confiants.

La troisième partie montre la complexité du métier de mouleur sur sable. Le geste est précis et mûrement réfléchi.

La dernière phase du film concerne la tenue de la pelle. Cet extrait constitue un témoignage rare. Savoir utiliser une pelle ne se limite pas à la profession de mouleur mais se retrouve par exemple chez le herscheur au fond de la mine qui charge le minerai dans les berlines ou encore dans l'aciérie où les ouvriers manœuvres chargent les adjouvants dans le convertisseur, autrement dit introduisent des produits chimiques divers correspondant à la composition du produit souhaité (fonte).

La méthode pédagogique utilisée ici est démonstrative<sup>23</sup> : le formateur présente l'opération, décompose et expose chaque phase en prenant appui sur une voix « off »<sup>24</sup>. Il s'agit d'une technique, datant de la Seconde Guerre mondiale, adoptée aux Etats-Unis pour accroître la production et la productivité de matériel de guerre, le *Training Within Industry*<sup>25</sup>. Le formateur analyse la tâche à effectuer en la décomposant, présente l'action, en fait la démonstration en la commentant. Enfin, un des participants s'exécute avec répétition des commentaires jusqu'à une maîtrise complète du geste.

Ces images sont représentatives de leur époque. En ces temps de pénurie, il faut produire et les priorités politico-économiques françaises, par le biais du plan Monnet (1946), sont placées sur le charbon (nationalisation des Houillères<sup>26</sup>, bataille du charbon<sup>27</sup>), l'acier, l'électricité, le ciment, les transports ferroviaires et

le matériel agricole. C'est l'époque où l'ouvrier est représenté comme le héros économique, le redresseur du pays. Cependant, le manque de main-d'œuvre constitue un frein majeur. Il s'agit de former puis de recruter massivement. Les méthodes pédagogiques sont en adéquation avec la volonté de transmettre le geste maîtrisé à un apprenti. Les Centres d'apprentissage sont créés en 1949<sup>28</sup>. Nous sommes également aux débuts de la télévision et plus particulièrement de la télévision scolaire<sup>29</sup>, il faut donc montrer la reconstruction à ceux qui représentent cette manne ouvrière.

*Le coke métallurgique*, réalisé par Marc Cantagrel en 1957 (22 mn), s'inscrit dans cette optique<sup>30</sup> car le réalisateur, professeur au Conservatoire des Arts et Métiers et à l'École supérieure de commerce de Paris, a produit des films d'enseignement comme *Illustration d'un cours sur la métallurgie du fer* et a fondé en 1931 le Centre de production de films scientifiques au Conservatoire des Arts et Métiers. Les objectifs de ce film sont de montrer qu'à partir de la houille distillée il est possible d'obtenir du gaz et du coke métallurgique destiné à alimenter les hauts-fourneaux.

Très vite, on se rend compte que dans le cinéma d'enseignement, la technique sert aussi la pédagogie. Marc Cantagrel initie dès les années 1930 des dispositifs d'animation de schémas, de dessins en coupe. Il s'agit ici de décrypter des images et des processus de fabrication qu'on ne peut distinguer parce qu'ils sont dissimulés. À d'autres moments il utilise le ralenti pour rendre perceptible un mouvement rotatif. Ses films sont volontairement muets car ils tiennent une place centrale dans ses cours. Pendant que l'élève observe, le maître explique. Il s'agit là encore d'une méthode strictement expositive.

*Le coke métallurgique* constitue un véritable film pédagogique bien que le but ici ne soit pas de former des ouvriers mais des commerciaux. Comprendre comment est fabriqué le coke doit permettre de mieux le vendre. C'est pourquoi ce film est davantage tourné vers une information généraliste destinée à sensibiliser des élèves du Secondaire et plus précisément de la filière technique. D'autres films visent les élèves du primaire.

À titre d'exemple, le dessin animé intitulé *Magie moderne* que nous devons au réalisateur et producteur de film d'animation Jean Image en 1958 est exceptionnel à plus d'un titre<sup>31</sup>. Un petit boulon fait la visite d'un « monde magique ». Le ton est donné et montre que le public visé est bien celui du primaire et du collège. La présentation de la chaîne opératoire est ponctuée de références à des citations historiques : « Du haut de ces hauts-fourneaux, 4 000 tonnes de fonte vous contemplant ». Un tel dessin animé a une visée pédagogique certaine. Sa conception laisse imaginer là encore une mise en place « traditionnelle » de la pédagogie centrée sur le savoir transmis par le maître.

Ces trois exemples filmiques permettent de comprendre une évolution majeure dans l'histoire de l'apprentissage. D'une part, le public visé change : il s'agit de former aux nouveaux métiers comme les commerciaux. D'autre part, la formation des ouvriers en Centres d'apprentissage intervient à l'issue des études primaires. Vecteurs d'informations à caractères disciplinaires, ces films correspondant aux âges et au niveau de connaissances des élèves visés. Il ne s'agit plus de former dans l'urgence pour répondre aux nécessités de la Reconstruction mais d'établir un véritable plan de formation en lien avec les secteurs économiques porteurs. Le

message pédagogique recouvre et justifie une nouvelle forme de discours politico-économique conjoncturel.

### **La fin des Trente Glorieuses : le retour du film d'entreprise comme médium recruteur pour des métiers automatisés et spécialisés**

Durant la fin des Trente Glorieuses (de 1960 à 1973) la production de films liés au charbon et à l'acier est encore présente, avec quinze films produits sur treize ans.

Réalisé en 1960 par Guy Gillet, *Les houillères françaises* illustre cette période<sup>32</sup>. Après avoir expliqué par le biais d'images et de schémas la géologie du charbon, le film montre la modernisation du fond à travers la mécanisation et l'automatisation. L'ouvrier est loin de la représentation traditionnelle du mineur. C'est ici un opérateur de commande. L'utilisation des haveuses<sup>33</sup> en continu, l'apparition du soutènement marchant<sup>34</sup> démontrent que l'augmentation de la production et donc de la productivité s'accompagne d'une nécessité impérieuse de formation. L'enseignement technique constitue le premier domaine d'apprentissage visé. Ces images jouent très précisément le rôle d'organe recruteur de métiers spécialisés<sup>35</sup>. Ce documentaire<sup>36</sup>, commandé par le Service de communication des Charbonnages de France, produit par la société Son et Lumière<sup>37</sup>, passe à l'époque en première partie des séances de cinéma. Onze films sont ainsi financés par les Charbonnages de France uniquement en 1960. Nous ne savons pas si et comment ce film était utilisé par les enseignants. Bien que faisant partie de la Cinémathèque, il ne figure pas dans ses catalogues.

À partir de 1973, le coût de revient d'exploitation de la houille et du minerai de fer français est trop élevé par rapport à la concurrence étrangère : la plupart des gisements commencent à fermer. Les deux chocs pétroliers de 1973 et 1979 enterrent définitivement toute velléité de sauvetage de ces secteurs d'activité. La sidérurgie suit avec quelques années de décalage.

C'est sans doute pourquoi les films qui traitent des mines et de la sidérurgie cessent d'être produits<sup>38</sup>. Les mines font désormais partie de l'histoire. En 1983, seulement trois films sont produits et n'abordent que le travail de la fonte. Le service de prêt de la Cinémathèque, périclitant suite au développement de l'usage de la vidéo, ne possède pas de films sur cette thématique au-delà de 1983.

En parallèle, un autre phénomène est observable, que nous allons comprendre à travers le film *Aciers spéciaux* de Bernard Mercier qui date de 1976<sup>39</sup>. Les quelques films produits durant cette période correspondent aux politiques des entreprises qui, pour survivre, jouent la carte de la spécialisation. Les aciers spéciaux entrent dans cette logique économique. Ils sont fabriqués par ajouts de composants qui donnent certaines propriétés à l'acier. Ce film est coproduit d'une part par la Chambre syndicale des producteurs d'aciers fins et spéciaux et l'Office français des techniques modernes d'éducation (OFRATEME). Il est représentatif des films qui montrent la coopération entre une institution pédagogique et une fédération d'entreprises privées. Tous les indices concourent à dire qu'il s'agit d'un film pédagogique. Cependant, l'insertion d'une musique rapide et rythmée, un montage qui utilise des images aux couleurs vives marquantes des années 1970, dont l'ob-

jectif est de présenter l'ensemble des activités et des produits d'un groupe industriel, sont les signes récurrents des films d'entreprise<sup>40</sup>. La formation professionnelle répond aux nécessités techniques de la métallurgie. Pour fabriquer des aciers spéciaux, il faut des ouvriers spécialisés. Le film n'est plus le support pédagogique qui permet d'apprendre un geste, mais un outil de communication destiné au recrutement.

Les films choisis sont représentatifs d'une évolution à la fois technique (les métiers s'automatisent et se spécialisent), économique (disparition de l'industrie lourde), et éducative (après de nombreuses réformes dans l'apprentissage, les CAP sont maintenus, les Brevets d'enseignement professionnel sont créés). De par leurs contenus et le public visé, les images animées s'adaptent à ces évolutions. Elles permettent de percevoir l'ambivalence évoquée par Vincent Troger<sup>41</sup> : l'État oscille entre deux obligations. D'une part, il s'agit de répondre à la pression industrielle, quitte à négliger des domaines de formation et des niveaux de qualification. D'autre part, l'État se doit d'offrir un contenu d'enseignement qui permette de lier enseignement scientifique et professionnel.

## Conclusion et prospective

L'étude du fonds consacré aux mines et à la sidérurgie de la Cinémathèque centrale de l'Enseignement public permet de définir trois périodes représentatives de l'évolution de ses catalogues. L'entre-deux-guerres facilite la diffusion du film d'entreprise dans les écoles. Durant l'après-guerre et le début des Trente Glorieuses, le film pédagogique sert le recrutement massif de main-d'œuvre. La fin des Trente Glorieuses est caractérisée par une nouvelle utilisation du film

d'entreprise comme vecteur de recrutement pour des métiers automatisés et spécialisés.

L'étude de ces 104 films permet de mettre en exergue deux types de films techniques présents dans cette cinémathèque : les films non produits pour l'enseignement (59 films) aux visées diverses (33 d'entre eux) ; les films produits pour l'enseignement (45 films), véritables films pédagogiques (41 d'entre eux).

Le premier groupe se révèle être davantage un outil de promotion industrielle. Certains films utilisés étaient destinés à relancer un secteur en difficulté, à montrer des spécialisations, des perspectives d'embauche, à renvoyer une image de modernité tout en prônant la sécurité, ce qui correspondait aux nécessités de l'époque.

Les films produits pour l'enseignement par des institutions pédagogiques (CNDP, OFRATTEM, IPN) favorisent l'apprentissage par l'intermédiaire de problématiques techniques. Le public est ciblé et les visées correspondent en général au niveau des élèves sélectionnés. Ces images animées offrent également une représentation de l'utilisation de ces films dans la démarche pédagogique des enseignants. Elle consiste à transmettre des connaissances, faire comprendre et expliquer par l'image. Deux approches sont ainsi visibles. Dans la méthode expositive, l'objectif est une transmission théorique, directive, de connaissances. L'autre méthode est démonstrative et s'attache à l'apprentissage d'un geste technique. Il s'agit ici de montrer et de faire répéter. Ces approches multiples montrent que les enseignants s'inscrivent encore à cette époque dans un courant behavioriste<sup>42</sup>. Le formateur montre, explique. L'élève écoute, observe et reproduit. S'il

réussit, il est récompensé, s'il échoue, le maître reproduit le même cycle. Nous nous trouvons ici dans une formation de masse.

La présence de ces deux types de films au sein de la Cinémathèque et leur utilisation dans l'enseignement n'est pas contradictoire. Elle correspond aux volontés politico-économiques de cette période centrale du XX<sup>e</sup> siècle qui consistent à faire de l'ouvrier un individu intégré socialement dans une économie d'apparence stable et florissante. Cette approche épistémologique s'inscrit aussi dans une technogenèse, c'est-à-dire une mise en récit à travers un discours caractérisé par une succession de plans permettant de penser et de se représenter les gestes et les techniques du monde industriel à travers le temps.

Témoignages historiques inédits sur l'histoire du monde ouvrier, ces images mettent en scène et portent en elles les prémices d'une authentique méthodologie de formation au savoir et au savoir-faire usinier. ■

## Notes

1. Majault, Joseph. *Le Musée pédagogique. Origines et fondation : 1872-1879*. Paris, CNDP. 1978.
2. Guillemoteau, René. *Du Musée pédagogique à l'Institut pédagogique national : 1879-1956*. Paris, CNDP. 1979.
3. Ministère du commerce, de l'industrie, des postes et du télégraphe. *Exposition Universelle Internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international*. Paris, Imprimerie Nationale. 1902-1906. p. 294.
4. Entretien avec Bruno Veyret, responsable de la Cinémathèque centrale de l'enseignement public à l'Université de la Sorbonne Nouvelle de Paris 3. Depuis le déménagement du reste du fonds papier de la Cinémathèque au CNDP (Aujourd'hui Canopé) à Poitiers, aucun document statistique ne permet plus aujourd'hui de confirmer ces chiffres.
5. En 2010, suite à la délocalisation du SCEREN-CNDP à Poitiers, le fonds de la Cinémathèque centrale est cédé au Service commun de documentation de l'Université de la Sorbonne Nouvelle à Paris 3.

6. étude quantitative menée à partir du catalogue actuel de la Cinémathèque centrale de l'enseignement public à Paris 3.
7. Pastre-Robert, Béatrice (de), Dubost, Monique et Massit-Folléa, Françoise. *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*. Paris, ENS Éditions. 2004. p. 48.
8. Ce corpus de 104 films correspond à la totalité des films de la Cinémathèque centrale ayant pour thématique les mines et la sidérurgie. Cependant, d'autres productions de films éducatifs existent : le CAV de St-Cloud, la Cinémathèque de la ville de Paris (Robert lynen). Les films proposés ici ont été choisis parce qu'emblématiques de leur période.
9. Le film d'entreprise appartient à la famille des documentaires. Le terme est compris ici dans une acception similaire à celle de film institutionnel. Le film d'entreprise est un film qui promeut l'ensemble des activités d'une entreprise ou d'un groupe industriel.
10. Le choix s'est porté sur ce film parce qu'il est aussi emblématique de la concurrence que se livrent Renault et Citroën pour survivre à la crise.
11. Carrosserie autoporteuse.
12. Coulée dans de petits moules par des ouvriers équipés de creusets à bras, étapes de montage d'un bloc-moteur, fabrication des ailes de la carrosserie par pression.
13. Les archives papier précisant le nombre de prêts par film et les établissements emprunteurs, ont, à ce jour, disparu.
14. « Les méthodes pédagogiques ». Éduscol. [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3b1.php> (12 février 2014).
15. Troger, Vincent, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité ». *Histoire, économie et société*. 8e année, n°4. 1989. p. 593-611.
16. *À la gloire de l'industrie française : l'automobile de France* montre des progrès techniques qui seront dépassés après la Deuxième Guerre mondiale, ce qui explique le fait que le film ait disparu des catalogues de la Cinémathèque.
17. 58 films produits de 1945 à 1959.
18. Communauté économique du charbon et de l'acier.
19. Film emblématique à la fois de l'aspect promotionnel de certains métiers mais aussi comme exemple d'une méthode d'apprentissage fondée sur la rapidité d'apprentissage du geste technique adoptée aux Etats-Unis à partir de 1940 dans les usines d'armement.
20. L'utilisation du schéma animé se généralise depuis que Marc Cantagrel les insère dans les films d'enseignement dans le courant des années 1930. Le film d'Albert Guyot Fonderie, Préliminaires, a encore recours en 1951 à cette technique éducative.
21. « [...] Pour travailler ce sable, l'apprenti-mouleur dispose d'un grand nombre d'outils : les truelles, les spatules, les pinceaux, les lisseurs, enfin le fouloir, la pilette et la brosse. »
22. « [...] Tels sont la matière et les outils dont tu vas apprendre à te servir, apprenti-mouleur, toi qui a su choisir, dynamique et souriant, un des métiers les plus intéressants par la qualité du travail et la qualité professionnelle qu'il met en action. »
23. Éduscol. *op. cit.*
24. « [...] Il faut tenir correctement. Il y a une position du corps et des mains à respecter. Celle-ci est mauvaise. Celle-là est bonne. Observez le mouvement donné à la pelle qui non seulement déplace le sable mais en brise les mottes, le frotte et le rend propre au serrage ».
25. Pacrot, Alexandre et Toromanoff, Michel, « Les applications du T.W.I. dans les Houillères ». *Revue de l'industrie minière*. Vol. 37. 1955. p. 289-310.
26. « L'ensemble des mines de charbon est nationalisé en 1946 : l'État devient le seul patron, à même de décider des objectifs et de l'organisation de la production du charbon, énergie cruciale dans le contexte de reconstruction du pays après la Seconde Guerre mondiale », *Mines et mineurs de charbon, entre réalité et imaginaire*. Archives nationales du monde du travail. [en ligne]. [www.archives-nationales.culture.gouv.fr/camt/fr/memoires/donnees\\_expositions/06\\_11\\_06-07\\_07\\_27\\_mines/expo\\_virtuelle/html/exploitation\\_charbon/nationalisation.php](http://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/camt/fr/memoires/donnees_expositions/06_11_06-07_07_27_mines/expo_virtuelle/html/exploitation_charbon/nationalisation.php) (20 septembre 2014).
27. « Dès 1944, le Nord-Pas-de-Calais avait été nationalisé. L'année suivante, Maurice Thorez et le général de Gaulle décrètent la mobilisation des mineurs et lancent la bataille du charbon. C'est l'union sacrée des communistes et du chef de la France libre pour relever le pays et le mineur, travailleur de l'ombre, se voit attribuer le titre de premier ouvrier de France », *L'histoire du charbon en France. La bataille du charbon*. Charbonnages de France. [en ligne]. [www.charbonnagesdefrance.fr/dArticle.php?id\\_article=362&id\\_rubrique=132](http://www.charbonnagesdefrance.fr/dArticle.php?id_article=362&id_rubrique=132) (20 septembre 2014).
28. Les Centres d'apprentissage sont issus des anciens Centres de formation professionnelle créés sous Vichy, qui voulait occuper et former, dans l'esprit de la Révolution nationale, une jeunesse désœuvrée.
29. 1945 : premières diffusions des émissions produites par la Radiotélévision Française ; 1951 : le Ministère de l'Éducation Nationale crée la télévision scolaire.
30. L'exemple filmique choisi est là encore tout à fait emblématique de l'utilisation de l'image animée pour faire un cours dans le secteur technique et industriel.
31. Le choix de ce film se justifie par le fait qu'il illustre l'utilisation du dessin animé pour montrer la métallurgie aux plus jeunes élèves.
32. Ce film est emblématique de l'utilisation du film à des fins promotionnelles en faveur de certains métiers.
33. Dans les mines, la machine servant à abattre le minerai par creusement de saignées dans la roche.
34. « Dans les mines de charbon - et de potasse -, principalement, soutènement [automoteur], progressant en même temps que le front de taille », Corbion, Jacques. *Le savoir... fer, glossaire du haut-fourneau*, 2011. p. 298.
35. Becker, Nathanaël. *Vidéo d'entreprise et communication*. Paris, Éditions Vuibert. 2008.
36. « Le documentaire n'est pas un genre mais une vaste famille aux multiples ramifications qui tiennent à la variété de ses propos (l'information, l'éducation, l'apprentissage, la promotion, la propagande), de ses formes (actualités, reportage, film-enquête, le cinéma direct, le film de montage, le film publicitaire), de ses écoles et de ses mouvements [...] et enfin de ses propres genres (le document historique, le document biographique, le film sur l'art, le film technique, le film d'entreprise, le film industriel, le film ethnographique [...]). » Pinel, Vincent. *Genres et mouvements au cinéma*. Paris, Larousse. 2009. p. 80.
37. La société Son et Lumière est à cette époque attachée à Charbonnages de France.
38. Neuf films en dix ans.
39. Le film *Aciers spéciaux* représente la spécialisation industrielle et l'automatisation, aboutissements actuels de l'évolution technique dans ce secteur.
40. Becker, Nathanaël. *op. cit.*
41. Troger, Vincent. *op. cit.*
42. Good, Tom et Brophy, Jere Edward. *Educational psychology: a realistic approach*. New-York, Longman. 1995.

# Apprendre à improviser, c'est apprendre à apprendre

> **Hervé Charton**

Le 10 septembre 2014, les abonnés de Canal+ ont pu découvrir un documentaire produit par Mélissa Theuriau, avec l'étroite complicité de Jamel Debbouze, intitulé *Liberté, égalité, improvisez !*. On y est sensibilisé à la cause que ce dernier a décidé d'embrasser, aux côtés de son ancien professeur d'improvisation théâtrale Alain Degois, compagnie Déclat Théâtre, et de l'homme d'affaire Marc Ladreit de Lacharrière, maître d'œuvre de la fondation Culture et Diversité. Cette cause ? Introduire l'enseignement de l'improvisation théâtrale dans les écoles, et particulièrement les collèges et lycées dans les banlieues. À l'adolescence, l'âge où apparaît ce monstre boutonneux, malodorant, poilu et difforme que l'on restera plus ou moins toute sa vie, et chez les autres des qualités désirables que nous ne nous connaissons pas à nous-mêmes, où les évaluations implacables des disciplines du collège glorifient certains et renvoient les autres à un sentiment profond de médiocrité, l'improvisation théâtrale avait aidé Jamel Debbouze, « petit, moche, arabe et handicapé<sup>1</sup> », à *se libérer*, à prendre confiance en lui, et à développer la personnalité comique qu'on lui connaît tous. Cette révélation, il voudrait la faire partager à tous, et en particulier à tous les jeunes de banlieue, les exclus de la société. Un rêve qui deviendra peut-être bientôt réalité : sa fougue, sa conviction

et, sans doute, la puissance de conviction du portefeuille de M. Ladreit de Lacharrière ont réussi à faire venir, le 19 mai 2014, François Hollande, Benoît Hamon et Aurélie Filipetti<sup>2</sup>, au Théâtre le Comedia à Paris pour remettre le Trophée d'improvisation théâtrale à des collégiens.

Si cette démarche tour à tour nous enthousiasme et nous interroge, c'est qu'il faut rappeler un certain nombre d'idées. D'abord de quoi parlons-nous quand nous parlons d'improvisation théâtrale ? Les producteurs et les réalisateurs du documentaire ne filment que du Match d'improvisation. Mais cette forme particulière est loin de résumer ou de recouvrir toute la diversité des formes de théâtre improvisé qui se sont développées et disséminées à travers le monde depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Elle n'est même pas majoritaire en France. Créé en 1977 par Robert Gravel et Yvon Leduc au sein du Théâtre expérimental de Montréal, fruit de l'union entre des jeux d'improvisation théâtrale et le hockey sur glace, sport fortement populaire au Québec, le Match d'impro est une forme compétitive d'improvisation où deux équipes, portant maillots, s'affrontent sur une patinoire sous le regard intraitable d'un arbitre qui impose le type d'improvisation qui devra être joué, ses contraintes et sa durée. À la fin de chaque improvisation, le

public décide quelle équipe a marqué le point – le vainqueur étant bien sûr l'équipe qui en récolte le plus.

Cette forme a dès le début connu un succès fulgurant sur sa terre natale, jusqu'à être pratiquée partout, y compris dans les écoles. Il faut souligner qu'à peu près à la même époque, dans le reste du Canada, est créée dans les lycées la compétition ImprovOlympics, renommée Canadian Improv Games, selon un principe similaire. En France, le concept est importé avec la première tournée en 1981 de la Ligue nationale d'impro, repris par quelques ligues professionnelles qui se créent dans la foulée, et connaît un certain succès au cours des années 1990 en tant que pratique amateur. Mais la mayonnaise n'a pas autant pris qu'outre-Atlantique : le match est dès les débuts vertement critiqué pour son aspect racoleur, sa tendance à véhiculer des clichés et sa forme compétitive, peu compatible avec le déploiement de situations dans un jeu collectif dénué d'égo. Depuis le début des années 2000, cette forme est de plus en plus supplantée dans la pratique des troupes amateurs comme professionnelles par d'autres formats<sup>3</sup>, qu'elles inventent elles-mêmes ou en s'inspirant d'autres courants, tels que ceux de Chicago ou de Keith Johnstone. C'est cette diversité qui fait la richesse de l'improvisation théâtrale en France aujourd'hui. Nous reven-

drons plus bas sur l'historique de ce genre particulier.

Mais la raison plus fondamentale pour laquelle cette initiative de Jamel Debbouze et consorts nous interpelle, c'est parce qu'il est avoué et même mis en avant que la raison pour laquelle on souhaite importer l'improvisation théâtrale à l'école n'est pas pour apprendre positivement une matière, un art, une discipline, mais plutôt pour aider des jeunes à dépasser leurs inhibitions, leurs peurs, à prendre confiance en eux. Voici ce que nous en dit Delphine Roux-Bellicaud, professeure de lettres-histoire en lycée professionnel dans l'académie de Poitiers, qui a expérimenté la technique :

*« La pratique régulière du théâtre d'improvisation à l'école peut avoir pour objectifs de remotiver et revaloriser des élèves car elle travaille sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et permet d'éviter le décrochage scolaire. Ensuite, cette revalorisation de l'individu va générer une amélioration du climat de classe et du climat d'établissement. Ces élèves, investis dans une activité artistique, valorisés dans leur individualité, vont devenir moteurs dans l'établissement. Enfin, et ne l'oublions pas, cette activité peut également interagir sur les relations élèves-enseignants. L'équipe éducative, en les voyant autrement, aura une image plus positive de ces élèves, ne les considérant plus comme « perdus », on notera davantage de bienveillance à leur égard, donc des appréciations plus nuancées ou plus valorisées, donc une re-motivation, moins de décrochage, etc. »<sup>4</sup>*

En travaillant sur soi, sur son image sociale, et à partir de l'imaginaire de chacun plutôt que d'objets extérieurs, étrangers, à incorporer, l'improvisation permettrait de mieux se connaître, s'approprier, mieux jouer

de ses faiblesses et de ses qualités, de s'en trouver valorisé socialement et d'ainsi être encouragé à rester à l'école. Ceci est étrange. Bien sûr on n'enseigne pas non plus les mathématiques dans le secret espoir que tous remportent la médaille Fields, mais la matière reste transmise pour elle-même, au-delà du simple appareil mental de construction logique qu'elle possède en commun avec d'autres. Qu'aurait de différent l'improvisation théâtrale ? Est-elle vouée à colmater des brèches, servir de pansement pour les blessures que d'autres forces auront ouvertes, ou bien peut-elle positivement apprendre quelque chose à quelqu'un ? Notre hypothèse est que l'improvisation, peut-être non seulement théâtrale, apprend à apprendre. Une hypothèse quelque peu paradoxale, mais que conforte en partie son histoire.

## De l'éducation vers les scènes

L'improvisation théâtrale est une pratique récente dans l'histoire occidentale. D'abord parce que le terme même d'improvisation est assez récent ; on enregistre le mot pour la première fois au tout début du XIX<sup>e</sup> siècle. Ensuite, parce que ce que nous appelons aujourd'hui l'improvisation théâtrale n'est pas tant le fait d'improviser en faisant du théâtre, ou de faire du théâtre en improvisant, un peu, parfois, beaucoup, mais ce genre spécifique de théâtre apparu dans la moitié du XX<sup>e</sup> siècle à différents endroits, qui consiste à organiser des spectacles dont l'improvisation est la raison d'être et même, souvent, la seule. On vient y voir des acteurs jouer, créer et prendre des risques, et non un texte, une mise en scène, une interprétation, ni même un sujet.

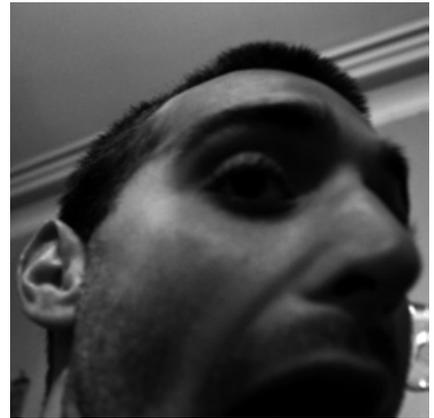
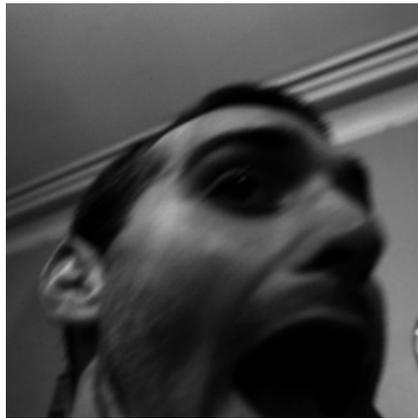
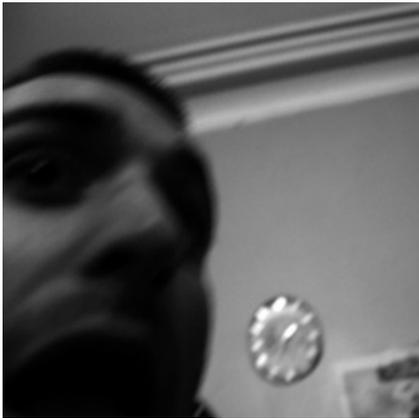
D'où est venu ce genre, comment est-il né ? Le théâtre du siècle dernier, qui

s'est construit en grande partie autour de la figure du metteur en scène et de l'interprétation des textes, quand bien même serait-ce pour la remettre en cause, a-t-il pu nourrir en son propre sein cette dissension fondamentale ? Ou bien est-elle venue d'ailleurs ?

À une exception près, dont nous parlerons plus bas, c'est bien grâce au travail de pionniers qui étaient d'abord des éducateurs qu'est née l'improvisation théâtrale que nous connaissons aujourd'hui.

Dans les années 1920 à Chicago, c'est alors qu'elle étudie avec Neva Boyd pour devenir travailleuse sociale que Viola Spolin prend conscience, comme elle, de l'importance du jeu pour le développement personnel des enfants, pour en faire des citoyens épanouis, capables de nouer des relations sociales satisfaisantes. Avec la révolution industrielle, le jeu, activité séculairement sociale, s'était retrouvé limité aux seules fonctions de délasserment personnel, de passe-temps, et s'en était trouvé déprécié. Boyd a redécouvert son potentiel éducatif, et Spolin a appliqué cet enseignement au travail théâtral pour y retrouver un sens profond de l'« ici et maintenant », de la spontanéité, et de l'écoute entre partenaires de jeu. Les jeux qu'elle propose sont organisés autour de la résolution de problèmes<sup>5</sup>. L'attention des participants se porte donc davantage sur leur capacité à proposer des solutions pour le jeu que sur la qualité de leur prestation ou de leur personnage, ce qui les libère de l'injonction de « bien faire ».

Si le fils de Viola Spolin, Paul Sills, fondateur de Second City à Chicago, le premier théâtre dédié au théâtre d'improvisation et une des plus importantes écoles de comédie aux États-Unis, a très certainement contribué au-delà des enseignements



de sa mère à développer l'improvisation théâtrale comme genre spécifique de théâtre, c'est néanmoins sur cette base que celle-ci s'est construite et a irrigué le monde professionnel du spectacle outre-Atlantique. C'est notamment directement sur ces jeux que les tournois du Canadian Improv Games, dont nous parlons plus haut, se sont organisés.

Une autre grande figure de l'improvisation théâtrale est Keith Johnstone. Avant de devenir un metteur en scène, auteur et pédagogue de théâtre mondialement reconnu, Johnstone a d'abord été professeur d'art et instituteur à Battersea en Angleterre, au début des années 1950, dans un milieu de classe ouvrière où les élèves étaient considérés par leurs professeurs comme des causes perdues. Influencé par Anthony Stirling, son professeur d'art à St. Luke's College, il essaie avec eux une pédagogie de « non interférence », dans un principe similaire à celui développé par Spolin : au lieu de chercher à déposer chez l'élève un savoir, il encourage les élèves à résoudre des problèmes, en inventant pour chaque sujet un processus ludique. Réussir devient alors une envie, et non un devoir imposé<sup>6</sup>. L'idée maîtresse est que l'élève ne devrait jamais ressentir un sentiment d'échec, et ne devrait donc pas avoir peur d'essayer. À cette époque, Johnstone est assez peu

attiré par le théâtre et n'y connaît pas grand-chose. La découverte de *En attendant Godot*, des concours de circonstances, son activité d'écrivain en même temps que la nécessité de gagner de l'argent font qu'il se retrouve associé au Royal Court Theater, dirigé par George Devine, en tant qu'animateur du Groupe d'écriture (auquel participa notamment Edward Bond). C'est là qu'il commence à développer des jeux d'improvisation et à expérimenter des formes scéniques improvisées, sur des principes hérités directement de ses quelques années comme enseignant à Battersea : accueillir l'échec avec joie, éviter les dogmes qui tuent la créativité, se libérer de la volonté de vouloir être original. Plus tard, émigrant à Calgary, Canada, où on lui offrait un poste à l'université, il put ouvrir le Loose Moose Theater et développer un système de formation des acteurs basé sur l'improvisation, ainsi que plusieurs formats d'improvisation théâtrale qui ont fait sa renommée<sup>7</sup>.

Ces deux personnalités que nous venons d'évoquer, et avec elles les courants qu'elles ont fondés ou qu'elles représentent, sont des références pour ce genre théâtral que d'aucuns veulent introduire à l'école sous la forme du match<sup>8</sup>. Il est pourtant manifeste que c'est l'école, fonctionnant ici comme anti-modèle, et le travail

éducatif qui leur ont servi d'incubateur, et que ces formes théâtrales sont plutôt une émanation d'une toute autre approche de la pédagogie – transposée à la formation des acteurs. La question pourrait donc être : au lieu d'introduire l'improvisation théâtrale à l'école, ne faudrait-il pas réfléchir à une refonte de l'école qui permette des pédagogies plus ludiques, davantage orientées sur le processus que le résultat et l'acquisition de connaissances normées ? Plutôt que de chercher, par l'improvisation, à redonner confiance aux élèves, à développer un esprit d'équipe, à initier un cercle vertueux en revalorisant certains élèves aux yeux de leurs enseignants, pourquoi ne pas s'efforcer d'abord à ne pas détruire leur confiance en eux, ne pas introduire de climat de compétition au sein des classes et veiller à ce que les relations avec les enseignants soient plus égalitaires, moins conflictuelles ? Pour autant que nous les connaissons, les pédagogies Freinet, Montessori ou l'éducation universelle vont dans ce sens. Ainsi, pour reprendre autrement la question que nous posons au début de ce texte : si l'improvisation théâtrale est née de la pédagogie, après avoir mûri dans le monde professionnel du théâtre pendant plus de cinquante ans, a-t-elle quelque chose de spécifique à apporter au sein de l'école, qui ne soit pas seulement un pansement psycho-social ?

## Des laboratoires d'acteurs aux écoles

Pour tenter de répondre un peu plus précisément à cette question, intéressons-nous au même chemin parcouru dans le sens inverse : les approches pédagogiques héritées de la recherche sur le travail de l'acteur. Nous en évoquerons deux, celle d'Alain Knapp, la pédagogie de l'acteur-créateur, et celle qui se situe dans la lignée de Copeau et Chancelerel, le Jeu dramatique.

Alain Knapp est un pionnier méconnu de l'improvisation théâtrale. Après s'être formé un temps à Paris dans l'école d'André Voisin, dans le sillage de l'Atelier de Charles Dullin, il revient à Lausanne pour y débiter sa carrière professionnelle d'acteur. Son goût pour la recherche, sa lecture et connaissance intime du travail de Brecht, son implication dans le théâtre universitaire de la fin des années 1960, fortement libertaire et collectif, vont l'amener à développer une recherche sur le jeu de l'acteur, et sur comment celui-ci, en jouant, peut arriver à une forme d'écriture spontanée. Remarquons d'emblée le sens de la démarche, qui se distingue des autres précédemment évoquées : la libération dont il est question ici n'est pas celle de la spontanéité de l'acteur, mais davantage de sa création artistique. De ces recherches naîtra en 1968 le Théâtre-Création, troupe qui pendant ses cinq premières années d'existence réalisera devant public, au milieu de créations collectives avec ou sans auteur, des spectacles d'improvisation sur la base de thèmes proposés par les spectateurs – une première pour l'époque. Ils auront également une forte activité d'animation en milieu scolaire, ou auprès d'associations telles que l'Union française des centres de loisirs et de vacances ou le Centre national de formation à l'animation de Fublaines, ainsi qu'une

implication dans les milieux psychiatriques. Après cette période passée en troupe, Alain Knapp se consacre principalement à l'enseignement, d'abord dans une école privée qu'il ouvre à Paris, nommée Institut pour le développement de la l'individualité créatrice, puis à l'École du Théâtre national de Strasbourg, qu'il dirige de 1983 à 1990, et enfin à l'École nationale des arts et techniques du théâtre jusqu'en 2000.

Un des objectifs du Théâtre-Création à sa fondation était de « pratiquer une démocratisation de la culture en révélant les moyens de création plutôt qu'en cherchant à mettre à portée de tous un répertoire éclectique<sup>9</sup> ». Par quelle méthode cherchent-ils à y parvenir ? Il serait vain de tenter ici de résumer l'ensemble de la démarche d'enseignement d'Alain Knapp, mais nous pouvons déjà souligner quelques principes directeurs. D'abord, la démarche créatrice doit se développer à partir de l'individu, et non du groupe ou du pédagogue – quand bien même cela se fait au sein d'un groupe encadré par un pédagogue. Cela implique d'une part une démarche consciente de la part de l'élève, qui doit s'engager dans les exercices, les accepter pour lui-même et au niveau de sa propre progression, d'autre part un certain retrait de la part du pédagogue, qui, s'il doit être présent pour énoncer les règles de façon claire et intelligible et répondre aux questions des élèves, ne doit pas les stimuler artificiellement ni chercher à se placer avec eux sur un plan affectif ; c'est l'intérêt même des exercices pour la démarche propre de l'élève, lente et progressive, qui doivent le stimuler. Ensuite, les exercices proposés ne doivent jamais séparer forme, structure, technique et contenu ; autrement dit, l'exercice doit être suffisamment ouvert pour donner une tâche à réaliser sans imposer une forme de réalisation,

la technique utilisée pour la mener à bien, ni une structure ou dramaturgie, ni un contenu (un sens, une idée, des sentiments...) préétablis. Ces quatre éléments sont travaillés conjointement, sur scène puis dans l'analyse. Par conséquent, il ne s'agit pas de faire des exercices pour développer telle ou telle technique, en particulier corporelle, sans les relier à une réflexion ; notamment, corps et parole sont toujours intégrés l'un à l'autre. Enfin l'entraînement que propose Knapp est en grande partie un entraînement à la perception active, qu'il nomme *scrutation*. C'est une activité qui demande du temps, de l'entraînement. Il faut repérer, avant d'agir, les éléments qui vont permettre l'action. Nous pourrions faire une analogie avec l'escalade : avant de grimper, il faut visualiser le parcours à réaliser, les différents appuis à utiliser. Charge alors au grimpeur de les relier entre eux, de réaliser son parcours. Cette scrutation est pour Knapp la base de l'activité créatrice, qu'il oppose à l'analyse : « la pensée analytique part d'une œuvre achevée pour en décomposer les éléments essentiels afin d'en saisir les rapports, la logique interne, et donne un schéma de l'ensemble. La pensée créatrice procède d'une démarche inverse : elle part de fragments dont elle tire une succession de conséquences dynamiques<sup>10</sup> ». Mais il faut constater que si l'analyse décompose, il n'est possible de synthétiser, recomposer différemment que par une opération semblable à ce que Knapp identifie comme la pensée créatrice.

Dans l'animation scolaire, la démarche du Théâtre-Création adapte son exigence au public, mais les principes restent les mêmes ; aux enfants comme aux adultes, aux professionnels du spectacle comme aux amateurs, l'enjeu est le même, transmettre à tous les outils de la création. Et il

est d'ailleurs frappant en parcourant la liste des anciens élèves de l'Institut Knapp à Paris d'y découvrir une diversité de professions : instituteurs, professeurs, comédiens, auteurs, peintres, psychiatres... Sa pédagogie y est toute entière tournée vers la création, quel que soit le domaine où elle s'applique. On voit ici une approche de l'improvisation théâtrale fondamentalement différente de ce que laisse entendre l'introduction du Match d'impro à l'école : non seulement un moyen pour valoriser certaines personnes, laissées sur le carreau par le système éducatif ou bien par la société cruelle des adolescents, mais bien un outil de développement intellectuel, psychique et physique, susceptible de rentrer en relation profonde, méthodologique et complexe, avec d'autres types d'enseignement.

Mais ceci ne devrait pas nous surprendre, et si nous remontons encore une fois à la source, nous remarquons qu'existe déjà en France, depuis la fin de la Seconde guerre mondiale, tout un mouvement éducatif basé, entre autres choses, sur l'improvisation théâtrale. Une improvisation particulière, que l'on nomme Jeu dramatique.

Autour de Jean-Marie Conty, dans le sillage là encore de l'Atelier de Charles Dullin et de sa recherche sur le jeu de l'acteur, est créé en 1946 à Paris l'Association Coopérative Ouvrière « Éducation par le Jeu dramatique », réunissant six metteurs en scène : Jean-Louis Barrault, Roger Blin, Claude Martin, Marie-Hélène Dasté, André Clavé et Jean Vilar. Elle se fixe deux missions : être une école d'acteurs « ayant un idéal élevé, un sens de la vie, du mouvement, une sensibilité affinée » ; « former des éducateurs populaires pour apprentis, jeunes ouvriers et mouvements de jeunesse<sup>11</sup> ». On reconnaît

là l'idée que la culture n'est pas un élément figé à transmettre comme un capital de connaissances, mais un outil de transformation du monde. L'ambition était d'utiliser l'improvisation telle que l'avaient expérimentés ces metteurs en scène dans l'école de Dullin pour fonder une méthode d'éducation universelle. L'école résista six ans, mais forma les principaux acteurs qui ont fait la décentralisation et promu l'idée du théâtre populaire.

À partir de 1978, à l'Institut d'études théâtrales de Paris III, Richard Monod et d'autres, dont Miguel Demuynck des CEMEA<sup>12</sup>, animeront le groupe de recherche *Jeu dramatique et pédagogie*, à l'origine de nombreuses publications et expériences dans les écoles primaires et les collèges. Le jeu dramatique est un cas particulier d'improvisation ; c'est le plus souvent une improvisation sur un canevas élaboré par les participants à partir d'une proposition de jeu. Comme dans l'approche d'Alain Knapp, les participants doivent tout inventer, de la création de l'histoire à l'interprétation. Pour une étude approfondie de ce type de jeu et des ateliers qui l'utilisent, nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-Pierre Ryngaert, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, mais citons en particulier quelques caractéristiques qu'il explicite, qui nous permettront de sentir la proximité avec ce que nous exposions de la pédagogie de Knapp<sup>13</sup> :

1. « Le jeu dramatique est une activité collective. Le groupe est le lieu où l'individu s'élabore *pour soi* et avec les autres. (...) »

2. Le jeu dramatique n'est pas subordonné au texte. Celui-ci est remplacé par une parole improvisée ou établie à partir d'un canevas. (...) »

3. Le jeu dramatique ne vise pas à la représentation officielle entourée d'un appareil important. Il utilise la présentation à l'intérieur de l'atelier comme un moyen d'interrogation et de vérification de la communicabilité du discours tenu. (...) »

4. Le jeu dramatique ne réclame pas des acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d'expression. Il vise à former des joueurs plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion. (...) La recherche de l'expression est étroitement liée aux exigences du discours, le travail sur la forme à une critique du contenu. »

### Apprendre, improviser, s'émanciper

À travers les deux exemples précédents, mais aussi, si nous avons eu la place de le développer, à travers l'examen plus détaillé de l'improvisation selon Johnstone et Spolin, nous pouvons voir ce qui nous interpelle dans ce « combat », puisqu'il le présente comme tel, que Jamel Debouze mène en ce moment, qui vise à l'introduction de l'improvisation théâtrale, réduite au match d'impro, comme option en collège. D'une part, nous l'avons dit plus haut mais le redisons, il nous paraît hypocrite, voire pervers, de chercher à introduire à l'école une activité d'emblée pensée comme palliative, plutôt que de travailler à faire évoluer les fondements d'un système scolaire qui reste, dans son ensemble, relativement néfaste pour la créativité et le développement intellectuel, et peine aujourd'hui, peut-être pour cette raison précise, à proposer autre chose que la reproduction des couches sociales. Lutter contre le décrochage à l'école, lequel est lié à l'origine sociale et à la situation financière de l'élève, par l'improvisation théâtrale, nous semble ne



fonctionner que dans la mesure où certains jeunes pourront se remettre à envisager de sortir de leur condition *via* l'humour et le spectacle – comme Jamel Jadis.

Mais d'autre part, cela nous semble être convoquer un outil formidable, le travail par improvisation, qu'elle soit théâtrale ou non, pour un résultat relativement faible, voire opposé à tout objectif pédagogique. Nous connaissons les casseroles que se traînent les matchs d'improvisation : recherche de l'efficacité spectaculaire, au détriment

de la construction collective, pour plaire au public qui attribue les points ; emphase sur la capacité technique à répondre à une contrainte plutôt que sur le développement d'un discours original ; en l'absence de tout travail spécifique sur les contenus, une reproduction non distanciée des schémas de pensée et d'organisation de la société d'inscription, par exemple misogynie, racisme, culture *mainstream* – autrement dit, des clichés. À l'inverse, les pratiques de l'improvisation que nous avons évoquées portent en elles une véritable ambition pédagogique. À

travers le jeu, elles visent non seulement à donner confiance, mais aussi à transmettre des outils intellectuels de création, de lecture et de réappropriation du monde. Elles ont toutes les vertus, sans s'arrêter à mi-chemin, de l'improvisation que faisait pratiquer à ses élèves Joseph Jacotot, fondateur de l'éducation universelle :

*« Apprendre à improviser, c'était d'abord apprendre à se vaincre, à vaincre cet orgueil qui se farde d'humilité pour déclarer son incapacité à parler devant autrui – c'est-à-dire son refus de se soumettre à son jugement. C'était ensuite apprendre à commencer et à finir, à faire soi-même un tout, à enfermer la langue dans un cercle »<sup>14</sup>.*

Remarquons la différence de vocabulaire : improviser ici, c'est *se vaincre*, et non *se libérer*. Vaincre son orgueil, et non se libérer d'un manque de confiance. S'il est important d'avoir une certaine confiance, d'être valorisé dans son intelligence, dans ses capacités à inventer, découvrir, créer, cela ne doit pas reposer sur la fausse illusion que tout est déjà acquis, et ce n'est que la première étape. La seconde, c'est faire l'épreuve d'une construction de pensée, de la production d'un discours intelligible, et donc de l'éventuelle insuffisance de ses connaissances. En improvisant, on n'apprend rien en tant que tel, car tout apprentissage suppose répétition ; mais l'on vérifie ce que l'on a appris, et l'on apprivoise notre ignorance.

On peut alors se demander quel serait l'intérêt pour nos dirigeants politiques, président et ministres, en dehors de cette sorte de réflexe qu'ils peuvent avoir d'aller se coller à tout ce qui les valorise dans les médias, d'introduire l'improvisation théâtrale comme option au collège, sans prendre appui sur ce qui existe déjà, et la multitude d'expériences qui ont



été menées. Car aujourd'hui, même s'ils sont loin d'être présents partout ou d'être basés sur une pratique de l'improvisation, ce qui les érigerait à un autre statut que simple annexe des cours de français, les ateliers de théâtre en milieu scolaire se sont fortement développés. Introduire de façon plus systématique et officielle le travail de l'improvisation théâtrale, telle qu'elle peut être comprise en prenant en compte l'ensemble de son histoire, demanderait une formation des pédagogues en profondeur. Voilà qui serait coûteux et laborieux. Nous pourrions avoir l'idée d'en charger les professionnels du spectacle, sensibilisés à ces outils, mais non ! Les choix conventionnels qui régissent les métiers du spectacle, agréés par le gouvernement, ne favorisent pas une présence des artistes dans les écoles ; ceux-ci ne peuvent actuellement compter les heures de formation dispensées pour obtenir l'indemnisation de leurs périodes de chômage en tant qu'intermittent du spectacle. Le match possède ici un

avantage concurrentiel : l'initiation et l'entraînement au match peut être fait par à peu près n'importe qui ; il suffit d'en avoir intégré les règles et avoir dans son escarcelle quelques exercices d'échauffement sympathiques. Ainsi le *statu quo* sera respecté : l'école ne formera pas plus qu'aujourd'hui des citoyens capables d'apprendre par eux-mêmes, émancipés, politiquement dangereux. Mais au moins la main d'œuvre de demain sera bien dans sa peau. ■

### Notes

1. Radier, Véronique, « Jamel Debbouze : son « traitement de fond » pour l'école ». Le Nouvel Observateur [en ligne]. <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20140905.OBS8346/jamel-debbouze-son-traitement-de-fond-pour-l-ecole.html>. (2 février 2015).
2. Respectivement à cette époque Président de la République, Ministre de l'Éducation nationale et Ministre de la Culture et de la Communication. Nous ne savons pas où en est le projet depuis le dernier remaniement ministériel.
3. En improvisation théâtrale, un format ou concept est un ensemble de variables formelles qui définissent les limites dans lesquelles le contenu du spectacle

sera improvisé. Zaunbrecher en identifie quatre catégories : celles qui ont trait aux acteurs et à leurs relations ; celles qui ont trait au lieu et au temps de la représentation ; les relations entre les acteurs et le public ; les règles qui limitent l'action spontanée elle-même, en sus des précédentes catégories. Se référer à : Zaunbrecher, Nicolas, « The Elements of Improvisation : Structural Tools for Spontaneous Theatre ». *Theatre Topics*. Vol. 21, n°1. 2011. p. 49-60.

4. Roux-Bellicaud, Delphine, « Du théâtre d'impro au programme ». *Le Café pédagogique* [en ligne]. [www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/15092014Article635463632070097214.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/15092014Article635463632070097214.aspx). (4 février 2015).
5. Spolin, Viola. *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. London, Pitman. 1973.
6. Dudeck, Theresa. *Keith Johnstone: a Critical Biography*. Methuen Drama. 2013.
7. Parmi lesquels le TheatreSports, le Micetro, le Life Game, Gorilla Theatre, etc... Johnstone, Keith. *Impro. Improvisation and the Theatre*. London, Methuen Drama. 1989 ; Johnstone, Keith, *Impro for storytellers. Theatresports and the Art of Making Things Happen*. London, Faber & Faber. 1999.
8. Les liens entre le match d'impro de la Ligue nationale d'impro et ces deux pionniers ne sont pas clairs. Dans les années 1960 / 1970, les expériences autour de l'improvisation sont légion, surtout dans un Québec soucieux d'affirmer son identité culturelle, et certaines héritent directement des jeux théâtraux de Viola Spolin (son livre est publié pour la première fois en 1963). Il est également probable que les fondateurs du *Match* aient été influencés par des stages donnés à Montréal par Alain Knapp, dont nous parlerons plus bas.
9. Roy, Martin. *Rapport sur les animations et formations proposées par Alain Knapp*. 1970. Document inédit.
10. Knapp, Alain. *A.K. : Une école de la création théâtrale*. Paris, Actes Sud, coll. Cahiers Théâtre-éducation. 1993. p. 50.
11. Lorelle, Yves. Dullin-Barrault, *L'éducation dramatique en mouvement*. Paris, Éditions de l'Amandier. 2007. p. 167.
12. Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.
13. Ryngaert, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université. 1996. pp. 8-9.
14. Rancière, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard. 1987. p. 73.

# L'apprentissage chez Grotowski

> Marina De Castro

Comment appréhender la question de la formation dans un domaine comme le théâtre, où il s'agit essentiellement de l'apprentissage d'une pratique ? Quel est le rôle du metteur en scène dans ce processus ? Est-il toujours indispensable ? Et surtout : de quoi avons-nous finalement besoin pour qu'un processus d'apprentissage ait lieu ? Dans le cas du metteur en scène et pédagogue polonais Jerzy Grotowski (1933-1999), les réponses à ces interrogations dépassent les frontières de ce qu'on pourrait considérer comme théâtre, et trouvent leurs racines dans ses convictions les plus essentielles à propos de l'existence humaine.

Après une formation d'acteur et de metteur en scène à l'*École Nationale Supérieure du Théâtre de Cracovie*, Grotowski, fasciné et inspiré par l'un des créateurs du *Théâtre d'art de Moscou*, le metteur en scène et professeur d'art dramatique russe, Constantin Stanislavski (1863-1938), séjourna à Moscou pour connaître l'enseignement du metteur en scène et pédagogue russe Iouri Zavadski (1894-1977), l'un des meilleurs acteurs de Vakhtangov (1883-1922), et assistant de Stanislavski dans sa dernière période.

Grotowski, un « formateur »<sup>1</sup>, comme il se qualifiait lui-même, a choisi de se tenir à l'écart des normes établies par les institutions de l'enseignement, et a réuni autour de lui des compagnons, des acteurs en accord avec ses convictions théâtrales, et désireux eux aussi d'un cadre plus libre de création. Avec l'écrivain et critique Ludwik Flaszen, il a fondé en 1959 le *Théâtre*

*des 13 Rangs* (Opole, Pologne), devenu *Théâtre Laboratoire* en 1962, et déménagé dans la ville universitaire de Wrocław, en 1965.

Plus qu'un théâtre dans son sens habituel, le *Laboratoire* où Jerzy Grotowski et quelques acteurs rejetés par les conservatoires de Cracovie et de Varsovie ont réalisé leurs principales créations<sup>2</sup>, était plutôt un institut de recherche dans le domaine de l'art théâtral, spécialement de l'art de l'acteur, et fondamentalement un lieu d'investigation de l'être humain. Explorer la nature de l'action, son phénomène, sa signification, son processus, et ses impulsions originelles, pour arriver à quelque chose lié à l'essence de l'être : c'était ce à quoi aspirait ce « laboratoire théâtral ». Et pour cela, il était surtout question de ne pas jouer : « Nous jouons tellement dans notre vie que le théâtre ne peut consister aujourd'hui qu'en une absence de jeu »<sup>3</sup>, déclarait Ryszard Cieslak, acteur symbole de ce théâtre.

Grotowski a mis l'acteur au centre de la scène, sans masques ni subterfuges, dépouillé de tout ce que pourrait l'aider à se cacher de l'autre, et surtout de lui-même. Célèbre par son *théâtre pauvre*<sup>4</sup> en artifices, il est considéré comme l'un des plus grands réformateurs du théâtre du XX<sup>e</sup> siècle. Pourtant, pour comprendre véritablement le processus d'apprentissage chez Grotowski, il faut aller au-delà des aspects théâtraux de son parcours.

L'origine de cette quête d'un « non-jeu » au théâtre est intimement liée

à l'enseignement de son maître spirituel, Ramana Maharshi (1879-1950), un sage yogi, vivant sur la Montagne d'Arunachala, dans la ville de Tiruvannāmalai, Tamil Nadu, en Inde du Sud.

Cet enseignement, appris longtemps avant ses recherches sur le théâtre, accompagna Grotowski durant presque toute sa vie : dès lors qu'il le découvrit, encore enfant, à l'âge de 9-10 ans, jusqu'à sa mort, en 1999, quand pour exaucer son dernier souhait, son ami et collaborateur Thomas Richards jeta ses cendres sur la Montagne où Ramana avait habité.

## Qui suis-je ?

Ramana Maharshi, l'un des plus grands sages et maîtres spirituels de l'Inde moderne, invitait chacun à explorer le plus profond de soi-même, et à mettre en question ce qu'on pourrait considérer comme l'identité de soi. Est-ce que je suis vraiment celui que j'imagine être ? Est-ce que mon identité est liée à mon corps, et donc à toutes les émotions et sensations assujetties à mes perceptions sensorielles ? Ou encore, suis-je mes pensées ?

Ramana affirmait que nous ne sommes ni le corps physique, ni l'esprit pensant. À travers la question *Qui suis-je ?*<sup>5</sup>, base de son enseignement, il proposait une investigation pratique et personnelle de la réalisation de ce qu'il appelait *le Soi* : un état de Conscience<sup>6</sup> pure, sans interférence des pensées.



Considéré comme appartenant à l'école traditionnelle de la philosophie hindoue du Jnana Yoga<sup>7</sup>, ou Yoga de la connaissance, Ramana indiquait un chemin de réalisation du Soi, par l'investigation directe du mental<sup>8</sup> : de façon constante, l'homme doit observer et s'interroger sur la façon dont les pensées lui viennent. À chaque fois qu'une pensée surgit il doit se demander : « À qui cette pensée est venue ? ». La réponse étant certainement : « à moi », cet exercice entraîne le mental à « réabsorber » la pensée qui vient de naître. Il développe alors peu à peu la capacité de mettre son mental en « silence », l'unique façon de percevoir le Soi.

« [...] La pensée 'je' est la première de toutes les pensées qui apparaissent dans le mental. Ce n'est qu'après sa naissance que les autres pensées s'élèvent. En d'autres termes, ce n'est qu'après l'apparition du premier pronom personnel que le deuxième et le troisième pronom apparaissent ; en l'absence du premier, le deuxième et le troisième ne peuvent exister. »<sup>9</sup>

Ralentir le flux des pensées, apaiser le mental, pour finalement atteindre un état de Conscience de soi qui n'est pas lié à la pensée. Dans un monde où les stimuli extérieurs semblent se multiplier à un rythme de plus en plus accéléré, où notre attention semble être constamment appelée à se disperser, et le mental à être agité, l'invitation de Ramana pourrait paraître à contre-courant des habitudes.

Par une sorte d'inversion du chemin de la pensée, redécouvrir en soi quelque chose d'intemporel, le Soi. Si Ramana adoptait une voie directe, maîtriser le mental par l'investigation de son propre fonctionnement, certaines branches du Yoga apportent par contre des supports qui pourraient aider à entraîner le mental à devenir

plus « fort » (capable de rapidement se concentrer), pour rendre plus facile la tâche de le mettre en silence.

Le contrôle de la respiration (pranayama), la pratique des asanas (positions du Hatha Yoga), la répétition des mantras dévotionnels (Bhakti Yoga), ou encore une alimentation saine, et une hygiène de vie, seraient par exemple des outils pour apaiser un mental trop agité.

« [...] la nature du mental est précisément d'errer. Tout comme la trompe d'un éléphant cesse de s'agiter lorsqu'il tient une chaîne, ne cherchant plus alors à saisir autre chose, de même le mental, quand il est occupé à méditer sur des noms et des formes, ne s'intéresse à rien d'autre. Quand le mental se déploie sous forme d'innombrables pensées, chacune d'elles finit par s'affaiblir. Quand, au contraire, les pensées s'évanouissent, le mental se fixe sur un seul but et devient fort. Pour un tel mental la recherche du Soi devient facile. »<sup>10</sup>

Il est important de souligner que si Ramana indiquait un chemin pour réaliser le Soi, but ultime du Yoga, il insistait sur le fait que pour le comprendre véritablement, il faut trouver son propre processus, et faire l'expérience par soi-même. Il ne s'attardait pas à développer un discours sur comment atteindre cet état de Conscience, mais invitait plutôt chacun à l'essayer. Aucune théorie sur une pratique ne pouvant jamais remplacer le faire, « arrivera le moment où il faudra oublier tout ce qu'on a appris »<sup>11</sup>, et l'expérimenter.

## Le rôle du maître

« Se connaître à soi-même n'est possible que par son propre œil de connaissance et non avec celui d'autrui »<sup>12</sup>, disait Ramana de la relation maître – apprenti. Guider quelqu'un

à trouver son pouvoir intérieur, à réemprunter son vrai chemin, à faire l'expérience par soi-même, tel serait le rôle essentiel d'un maître dans le processus d'apprentissage.

Ramana Maharshi a lui-même réalisé le Soi de façon spontanée, à travers une expérience de peur de mourir, alors qu'il était encore adolescent. À l'âge de dix-sept ans, seul dans une chambre au domicile de son oncle à Madurai, une peur puissante et soudaine l'envahit entièrement et le fait réaliser qu'il n'était pas son corps ni son esprit pensant, mais qu'il était la Conscience pure, le Soi :

« [...] *Il ne se passait rien dans mon corps qui pouvait expliquer cette sensation et je ne pouvais me l'expliquer moi-même. Je n'ai pas cherché à savoir si la peur était bien fondée. J'ai senti « je vais mourir » et aussitôt je me suis demandé ce qu'il fallait faire. [...] Je me suis demandé : « maintenant que la mort est là, qu'est-ce que cela signifie ? Qu'est-ce qui meurt ? C'est le corps qui meurt ». [...] « Le corps physique meurt, mais l'esprit qui le transcende ne peut être touché par la mort. Je suis donc, l'esprit immortel ». Tout cela n'était pas un simple processus intellectuel. Tout jaillissait devant moi comme la vérité vivante que je percevais directement, presque sans raisonnement. [...] depuis cet instant le « je » ou mon « Soi », par une fascination puissante, fut le foyer de toute mon attention. La peur de la mort s'est évanouie instantanément et pour toujours. L'absorption dans le Soi s'est poursuivie dès lors jusqu'à ce jour<sup>13</sup>. »*

Depuis ce moment, il demeura Conscient de cette vérité, attirant d'innombrables personnes auprès de lui, en quête elles aussi de la réalisation du Soi. Il fut alors considéré comme un maître, un *Guru*, même s'il a rejeté cette étiquette, rappelant toujours que pour arriver à cet état de Conscience, chacun devrait faire par soi-même l'expérience.



Mais alors, pour quelles raisons fut-il considéré comme un maître ? Qu'est-ce qui fait de quelqu'un un maître ? Dans le cas de Ramana, on dit que lorsqu'il « entra en lui-même », dans un profond silence, par une sorte d'induction, ceux qui l'entouraient réalisaient plus facilement le processus « d'entrée en soi ». Ramana facilitait, voire même déclenchait le processus intérieur de l'autre.

Grotowski considérait Ramana comme son maître, sans jamais l'avoir rencontré physiquement. Encore enfant, réfugié avec sa mère et son frère à Nienadowka, durant l'occupation nazie de la Pologne, il prend connaissance de l'existence de son enseignement, à travers la lecture du livre *l'Inde Secrète*<sup>14</sup>. Grotowski déclara à la fin de sa vie que ce livre avait eu un impact tellement fort sur lui qu'il avait marqué le début de son vrai voyage intérieur. En d'autres termes, le récit de l'expérience de réalisation du Soi de l'auteur, auprès de Ramana Maharshi, a déclenché chez Grotowski un processus similaire :

« [...] *La réaction a été tellement forte, que j'avais une haute température. On a pensé que j'avais ingéré quelque chose de dangereux pour la vie. Après j'ai commencé à recopier ce que Ramana a dit à Brunton. Et je dirais que là mon voyage a commencé. Mon vrai voyage intérieur a commencé avec ce bouquin [...]. J'avais l'impression de voir cette montagne, voir ce type bizarre. [...] J'ai essayé tout de suite de faire ça. [...] Et en tant que mon mental n'était probablement pas suffisamment développé, il ne dominait pas. Alors j'ai fait. [...] Ça m'a accompagné pendant des années et des années. Au fond jusqu'à maintenant. Alors vous voyez, ça a été bien avant toute la recherche théâtrale ou culturelle. Je me suis posé la question [Qui suis-je ?]<sup>15</sup> »*

Ni Ramana ni Grotowski n'ont eu alors besoin de la présence physique d'un maître pour les entraîner dans leurs processus de connaissance de soi-même. En revanche, tous deux ont eu besoin d'un élément déclencheur de ce processus : Ramana, le sentiment envahissant de la peur de mourir, et Grotowski, le livre initiatique.

« [...] *l'homme est toujours le Soi et cependant il ne le sait pas. Il le confond avec le non-Soi, c'est à dire avec le corps, etc. Cette confusion cessera et la vraie connaissance se dévoilera. En restant en contact avec des sages réalisés, l'homme perd graduellement son ignorance, jusqu'à sa disparition complète. C'est ainsi que le Soi éternel se révèle en lui.* »<sup>16</sup>

Ainsi, la fonction essentielle d'un maître serait d'éliminer ce qui sépare l'apprenti de sa nature véritable, de ce qu'il a déjà au fond de son être. Fonction qui pourrait être occupée par une personne, mais aussi par un livre, une œuvre d'art, la nature, ou n'importe quel élément capable de déclencher, chez celui qui cherche la connaissance, un processus intérieur de découverte de soi-même. Une « découverte » qui n'est pas liée au fait de trouver quelque chose d'inconnu, de nouveau, mais surtout de découvrir ce qui était couvert, caché, oublié, mais latent.

L'essence d'un enseignement ne serait donc pas dans le maître lui-même, ni dans ses mots, mais dans la personne qui apprend. Si elle ne fait pas l'expérience, il n'y a pas d'apprentissage, mais plutôt des élucubrations mentales. Comme pour Ramana, la connaissance, selon Grotowski, est « un problème de faire » :

« [...] *L'homme de connaissance dispose du doigt, du faire et non pas d'idées ou de théories. Que fait pour l'apprenti le vrai teacher ? Il dit : fais ça. L'apprenti*

*lutte pour comprendre, pour réduire l'inconnu au connu, pour éviter le faire. Par le fait même de vouloir comprendre il résiste. Il peut comprendre seulement s'il fait. Il fait ou non. La connaissance est un problème de faire.* »<sup>17</sup>

Mais les théories ne sont-elles pas nécessaires dans un processus d'apprentissage d'une pratique ? Ramana dit que seul « le disciple qui a atteint cet état [de réalisation] peut parler de son expérience personnelle »<sup>18</sup>, donc au lieu de créer des théories avant de « faire », on devrait plutôt se soucier de réaliser l'expérience.

Plus une personne est expérimentée, plus ses mots et ses actions seront capables d'atteindre chez l'autre quelque chose de plus profond que les pensées, de beaucoup plus essentiel, et ainsi d'accomplir le rôle fondamental d'un vrai maître : déclencher chez l'autre son processus intérieur.

### **Chez Grotowski : apprendre ou plutôt « désapprendre » ?**

Grotowski ne cherchait pas seulement à réaliser le Soi, chose qu'il a fait encore enfant, mais à voir également la matérialisation de ce quelque chose d'immatériel, sur la scène. L'agissant, comme il appelait cet acteur qui ne joue pas, devrait non seulement atteindre à son tour cet état de Conscience pure, mais l'amener sur la scène à travers ses Actions physiques : des actions issues du dedans du corps, impulsion directe de la *Source*, du Soi.

Mais comment arriver à ne pas jouer sur scène quand on est plutôt habitué à jouer, à se cacher de l'autre et de soi-même, à utiliser toutes sortes de masques dans la vie de tous les jours ? Et encore : comment transformer un corps qui a l'habitude d'agir par l'intermédiaire de la pen-



sée, et de la réflexion mentale, en un corps qui devient un reflet direct de quelque chose d'essentiel de la nature humaine ?

Tout comme chez Ramana, il n'était pas question, chez Grotowski, d'apprendre une technique, ou d'établir un système. Chacun devrait trouver en soi-même son processus intérieur de connexion avec sa nature véritable. Pour cela, Grotowski indique le chemin, inspiré de son maître spirituel : chercher en soi ce qui empêche le corps d'agir dans toute sa potentialité. Cela veut dire, trouver en soi ce qui empêche l'éveil de cette Conscience pure, libre de pensées.

« [...] *Tous les systèmes conscients dans le domaine du jeu se posent la question : « comment faire cela ? ». C'est comme cela que ce doit être. Une méthode est la conscience de ce « comment ». Je crois qu'on doit se poser à soi-même cette question au moins une fois dans sa vie mais dès que l'on entre dans les détails, il ne faut plus la poser car au moment même de la formuler, on commence à créer des stéréotypes et des clichés. Il faut alors se poser la question : « Qu'est-ce que je ne dois pas faire ? »*<sup>19</sup>

Par la *voie négative*, l'acteur chez Grotowski doit alors reconnaître en soi les obstacles, les conditionnements cumulés au fil du temps, qui l'empêchent d'agir pleinement, pour devenir Conscient de son identité plus essentielle, le Soi. Au lieu d'apprendre quelque chose à l'acteur, Grotowski va finalement l'inciter à « désapprendre », à se débarrasser de toutes ses vieilles habitudes, pour que ce qui est caché, oublié, puisse finalement éclore. « Je veux enlever, arracher à l'acteur tout ce qui le dérange. Ce qui est créateur restera en lui. S'il ne reste rien, cela signifie qu'il n'est pas créateur »<sup>20</sup>.

Si on considère la notion de maître chez Ramana, énoncée auparavant, on observe que dans son rôle de metteur en scène, Grotowski accomplit parfaitement la fonction essentielle d'un maître : guider l'acteur, l'apprenti/celui qui apprend, à trouver son propre chemin, et à faire l'expérience par soi-même.

Grotowski s'applique alors à créer un lieu favorable à l'accomplissement de cet acte personnel de dévoilement total de soi. En plus de l'entraînement physique<sup>21</sup>, qui fonctionne comme un support, voir comme un outil, il souligne l'importance d'une ambiance où l'acteur puisse se sentir entièrement en confiance, et pleinement accepté en tant qu'être humain, pour qu'un acte de complet abandon de soi puisse se produire.

S'abandonner, s'accepter entièrement. Ne pas se cacher de soi-même, et par conséquent de l'autre. Un but ultime qui renvoie à l'enseignement de Ramana Maharshi : aller au-delà des pensées, trouver une identité de soi qui ne passe pas par le mental. Accepter la vie telle qu'elle est, et rester Conscient. Cela est synonyme, en dernière instance, de renoncer à vouloir tout contrôler, de résister à la tendance mentale de prendre continuellement la fuite dans le passé ou le futur, et demeurer finalement dans l'instant présent.

L'origine de nos conditionnements mentaux, de nos résistances, défenses, cacheries, serait la peur. Et plus fondamentalement la peur de mourir. Le mental serait prêt à tout pour ne pas la regarder en face, pour fuir « ce qui est ». Ce n'est pas par hasard que Ramana a réalisé le Soi à travers une peur puissante et soudaine de mourir. Il s'est vu face à sa peur ultime, et au lieu de laisser le mental instinctivement s'échapper (en d'autres mots,

construire toute sorte d'excuses pour ne pas faire face à l'instant présent) il a réussi à rester Conscient, et à observer ce qui se passait, tel un témoin silencieux. Le résultat fut que tous les blocages que le mental avait construit pour s'enfuir de la peur sont tombés, et il a « vu » ce qui était caché derrière le voile du mental : le Soi.

« Désapprendre », pour redevenir soi-même. Quoique que le contact avec quelqu'un d'intensément expérimenté puisse accélérer ou faciliter les choses, personne ne pourrait y arriver à notre place. Le laboratoire théâtral de Grotowski cherchait à réunir des conditions favorables à cette réalisation ultime proposée par Ramana, mais la disposition personnelle de chacun à se dévoiler, à s'abandonner entièrement, ne pourrait pas être apprise.

L'apprentissage chez Grotowski ne pourrait donc pas être un simple transfert de connaissances, une fois qu'elle visait surtout l'éveil en chacun d'un acte créateur original, l'*Acte total*, « sérieux et solennel de révélation »<sup>22</sup>. La révélation de l'essence de l'être humain, du Soi, ou de la *Source*, comme il l'appelait.

« *Le Performer, avec majuscule, c'est l'homme de l'action. Ce n'est pas l'homme qui joue un autre. [...] Je suis teacher of Performer. Je parle au singulier. Teacher, c'est quelqu'un par qui passe l'enseignement ; l'enseignement doit être reçu, mais la manière pour l'apprenti de le redécouvrir, de se rappeler est personnelle. Comment le teacher lui-même a-t-il connu l'enseignement ? Par l'initiation, ou par le vol. Le Performer est un état de l'être* »<sup>23</sup>.

## Conclusion

Metteur en scène, mais aussi pédagogue, Grotowski a essayé à travers l'expérience théâtrale d'amener l'ac-

teur à se libérer de toutes conventions, et à explorer le plus profond de lui-même. Son rôle, similaire à celui de Ramana, était d'accompagner chaque acteur dans son processus personnel de voyage intérieur, vers un soi plus essentiel. Dans ses propres mots, il était celui « par qui passe l'enseignement », celui qui a la tâche d'aider un autre être à s'accomplir.

Pour Grotowski, comme pour Ramana, connaître quelque chose c'est en faire l'expérience. Les études livresques, même si elles peuvent apporter un savoir, ne font qu'indiquer la possibilité d'un chemin à emprunter. Elles demeureront des théories, et resteront toujours dans le champ des idées, si on ne fait pas l'expérience par soi-même.

Dans le chemin de la connaissance, le contact avec un maître expérimenté est certainement un phare, mais il n'est pas indispensable, une fois qu'un autre élément directement inspiré par la nature essentielle de l'homme ou connecté à celle-ci, pourrait éveiller un processus intérieur d'auto découverte.

Finalement, réapprendre à être soi-même. Agir en total harmonie avec sa vérité plus essentielle. Être entièrement dans l'instant présent, éveillé et Conscient. Est-ce possible ? Chez Grotowski l'expérience théâtrale apparaît comme une possibilité d'exister pleinement, sans fards, sans faux-semblants, pour expérimenter une identité de soi au-delà des habitudes. Il a réalisé au théâtre ce que préconisait son maître spirituel, Ramana Maharshi : faire l'expérience de qui nous sommes véritablement.

« Est-ce qu'il y a une raison de vivre si on ne peut pas poursuivre quelque chose comme ça ? »<sup>24</sup> ■

## Notes

1. Grotowski, Jerzy, cité par Calingaert, Eve, « Grotowski, homme-théâtre : Je suis un formateur ». *Le Soir*. 1 mars 1988.
2. *Kordian* (1962), d'après le drame romantique de Slowacki, Juliusz, *Akropolis* (1962-1965), d'après le drame romantique de Wyspianski, Stanislaw, *Doctor Faustus* (1963), d'après Goethe, *Le prince Constant* (1965), d'après la traduction polonaise de Slowacki, Juliusz de l'œuvre de Caldéron de la Barca, *Apocalypsis cum figuris* (1968), sur un scénario original créé à partir de textes de la Bible et de T.S. Eliot.
3. Cieslak, Ryszard. « Je cours pour toucher l'horizon ». In *Ryszard Cieslak, acteur emblème des années soixante*. Banu, Georges (dir.). Arles, Actes Sud – Papiers. 1992. p. 121.
4. Durant la période de son travail appelée *L'art comme présentation* (de 1959 à 1970), Grotowski est devenu assez connu, un peu partout dans le monde, grâce aux innovations de son « théâtre pauvre » : spectateurs en très petit nombre ; partage de l'espace scénique entre acteurs et spectateurs ; décor, effets de lumière, grimage, et costumes réduits au strict minimum. Voir Grotowski, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne, L'Âge d'Homme. 1971.
5. Voir Maharshi, Ramana. *Qui Suis-je ? Les enseignements de Sri Ramana Maharshi*. Tiruvannamalai, Sri Ramanasramam. 2008.
6. J'utilise les mots « Conscience » et « Conscient », avec des majuscules, quand ils font référence à cet état de Conscience pure, sans intermédiaire des pensées, dont il est question chez Ramana Maharshi.
7. Le Jnana Yoga, ou Yoga de la connaissance, fait partie des cinq branches du Yoga, avec le Bhakti Yoga (Yoga de la dévotion), le Karma Yoga (Yoga de l'action), le Hatha Yoga (Yoga des postures/asanas), et le Raja Yoga (Yoga de l'aboutissement). Il serait recommandé aux aspirants avancés, à cause de sa méthode directe de Réalisation du Soi : le contrôle du mental.
8. Le « mental », selon Ramana, est une force inhérente au Soi par laquelle toutes les pensées s'éveillent. La pensée constituant la nature même du mental, en dehors des pensées, le mental n'existe pas. Ainsi, lorsque les pensées se manifestent, le mental apparaît et par conséquent le monde et toutes les choses aussi, et lorsque les pensées sont

éteintes, le Soi apparaît.

9. Maharshi, Ramana. 2008. *op. cit.* p. 4.
10. *Ibid.* p. 7.
11. *Ibid.* p. 14.
12. *Ibid.* p. 13.
13. Maharshi, Ramana, cité par Braitenberg, Éléonore. In *L'enseignement de Ramana Maharshi*. Maharshi, Ramana. Paris, Albin Michel, coll. spiritualités vivantes. 2005. p. 10-11.
14. Brunton, Paul. *L'Inde Secrète*. Paris, Payot, coll. Aux confins de la science. 1972.
15. Voir Grotowski, Jerzy. *La lignée organique au théâtre et dans le rituel*. Houilles, Le Livre Qui Parle, coll. Collège de France. Aux sources du savoir. 2009. bande sonore CF 934.
16. Maharshi, Ramana. *L'enseignement de Ramana Maharshi*. *op. cit.* p. 504.
17. Grotowski, Jerzy. « Le Performer ». In *Centro di Lavoro di Jerzy Grotowski/ Workcenter of Jerzy Grotowski*. Bacci, Roberto, Brook, Peter, Grotowski, Jerzy. Pontedera, Centro per la Sperimentazione e la Ricerca Teatrale. 1987. p. 53.
18. Maharshi, Ramana. *L'enseignement de Ramana Maharshi*. *op. cit.* p. 503.
19. Grotowski, Jerzy. 1971. *op. cit.* p. 173-174.
20. *Ibid.* p. 176.
21. Le travail avec l'acteur était adapté à chaque cas. Pourtant, Grotowski avait comme point de départ les exercices physiques, qui seraient une espèce de prétexte pour élaborer une forme personnelle d'entraînement. Ces exercices étaient élaborés par chaque acteur ou adoptés d'autres systèmes, comme du yoga, de Dalcroze, de Delsarte, et de diverses techniques traditionnelles orientales et européennes. Voir Grotowski, Jerzy. 1971. *op. cit.*
22. Grotowski, Jerzy. « La technique de l'acteur ». 1971. *op. cit.*, p. 176.
23. Grotowski, Jerzy. In Bacci, Roberto, Brook, Peter, Grotowski, Jerzy. *op. cit.*, p. 53.
24. « Professeur Frank », cité par Grotowski, Jerzy. Grotowski, Jerzy. *op. cit.* bande sonore CF 923.

# Jan Fabre et le « performer du XXI<sup>e</sup> siècle »

> Giulio Boato

## Introduction : compagnies et collectifs théâtraux

Le premier contrat connu qui marque la naissance officielle d'une compagnie théâtrale professionnelle remonte à 1545, signé à Padoue par sept hommes. Les conditions socio-économiques de l'Europe du XVI<sup>e</sup> siècle permettent l'épanouissement de la première génération d'hommes de théâtre « professionnels » – dans la mesure où leur activité théâtrale est leur premier moyen de subsistance. Les contrats qui sont établis visent à maintenir unis des acteurs « pour une durée non brève et dans des lieux non fixes ». C'est la première fois que la pratique du théâtre collectif – nombreux étaient les comédiens, saltimbanques, bouffons qui travaillaient seuls – s'éloigne de l'amateurisme ou de la dépendance directe à une commission particulière. C'est la naissance de la *Commedia dell'Arte*<sup>2</sup>. Les documents qui attestent la fondation officielle des compagnies théâtrales témoignent de la nécessité de définir des règles à respecter, afin de pouvoir vivre et travailler ensemble pacifiquement, en se partageant les gains. Ces règles ne sont pas inhérentes à des principes idéologiques ou artistiques, mais sont basées sur de simples facteurs économiques et sociaux. Les acteurs entrant et sortant facilement des compagnies, le *capocomico* (acteur et manager) s'occupe de modifier à chaque changement du groupe la *fabula*<sup>3</sup> de la comédie, devenant ainsi un dramaturge par nécessité<sup>4</sup>. La distribution des comédies en *tipi fissi*,

ou *parti*<sup>5</sup>, se reflète dans la structure des compagnies elles-mêmes : les différents comédiens sont choisis en fonction du rôle qu'ils peuvent interpréter, étant donnée la récurrence des emplois dans les pièces.

La forme juridique de la compagnie théâtrale a donc été établie pour des raisons strictement liées au marché, dans le but de faire de l'activité de comédien un métier économiquement rentable. L'état actuel des choses nous confirme le succès de ce système : même si les conditions de jeu ont changé, même si l'on ne présente plus des comédies aux *tipi fissi*, ce qui aujourd'hui uni les acteurs d'une compagnie, dans la plupart des cas, c'est le contrat signé pour une production.

Dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, naît la forme du « collectif » : on trouve plusieurs exemples parmi les avant-gardes américaines (*Living Theatre*, *Wooster Group*, *Bread and Puppet*, etc.) mais aussi dans des collectifs européens plus récents (Si vous pouviez lécher mon cœur, Les Chiens de Navarre, TG-stan, etc.). Si, dans les premiers, l'identité du groupe est fondée sur des principes artistiques ou même éthiques, ayant toujours pour chef un fondateur/animateur<sup>6</sup>, les deuxièmes se reconnaissent plutôt en une démarche de création collective, à travers la répartition des tâches. Dans les deux cas, le collectif défend une idéologie partagée.

Pour synthétiser, les compagnies formées au sein d'une production spéci-

fique sont un ensemble temporaire de professionnels unis par un contrat ; les interprètes y amènent leurs propres connaissances et habilités. De façon différente, les collectifs conçoivent leur identité non en fonction d'une production quelconque mais dans le statut même de groupe ; la formation de ses membres est collective, en accord avec les choix artistiques partagés, et elle est relative à toutes ses productions.

Cet article étudie une troisième possibilité : chez un metteur en scène/chorégraphe, un ensemble d'acteurs et de danseurs se réunissent pour participer à une production. Le travail de création ne prévoit pas seulement les répétitions du spectacle, mais se charge aussi de former les interprètes. Les différentes compétences personnelles sont à la base du choix du recrutement, mais les qualités scéniques demandées par le metteur en scène nécessitent un *training*<sup>7</sup> particulier. Cet effort pédagogique ne se limite pas à améliorer les conditions physiques des interprètes : il vise à former des individus conscients de leur propre rôle au sein de la création, qui puissent incarner en leur corps et leur esprit la volonté du metteur en scène. Un exemple concret de cette troisième voie, à mi-chemin entre une compagnie théâtrale et un collectif, est la compagnie Troubleyn/Jan Fabre.

Pendant ses trente-quatre ans de carrière, Jan Fabre fait des auditions pour chaque nouvelle production,



C'est du théâtre comme c'était à espérer et à prévoir (1982, reenactment 2012). Performers : Melissa Guerin, Gilles Polet.  
Photo : Giulio Boato ©

mais le renouvellement constant des acteurs/danseurs n'empêche pas l'émergence d'un groupe, ou mieux, de certaines générations d'interprètes qui suivent l'artiste à travers ses créations. C'est pour définir ces individus, performers « libres »<sup>8</sup> qui se reconnaissent dans son esthétique, que Fabre parle de « Guerriers de la Beauté ». Les membres de la compagnie de Jan Fabre qui arrivent à rester ensemble « pour une durée non brève et dans des lieux non fixes » ne sont pas unis par un contrat, mais par une éducation artistique commune. Cette éducation, gérée par le metteur en scène et ses assistants, vise à former des « performers du XXI<sup>e</sup> siècle ».

## Acteurs et danseurs

Si pour ses toutes premières productions Fabre choisit des amateurs<sup>10</sup>,

aujourd'hui les interprètes de ses spectacles sont pour la plupart des acteurs ou danseurs professionnels. La frontière entre danse et théâtre est, aux yeux du metteur en scène, depuis longtemps dépassée : « Mes collègues européens parlent de « comédiens » et de « danseurs ». Cela fait 30 ans que j'utilise le terme « performer »<sup>11</sup>. La divergence sémantique reflète une pensée de la pratique théâtrale, qui se traduit par une méthode de travail spécifique, focalisée non sur les disciplines (danse, jeu) mais sur la présence scénique.

Déjà en 1982, durant les répétitions de *C'est du théâtre comme c'était à espérer et à prévoir*, Fabre conçoit un *warming up* ad hoc pour ses interprètes. Il s'agit d'une séquence d'exercices tirés de son passé footballistique mêlés aux connaissances

acquises à travers ses premières performances, ainsi que quelques éléments de théâtre classique. Pour ses productions suivantes, Fabre garde le système de l'entrelacement des compétences pour former ses performers, afin d'effacer la ligne de démarcation qui divise danse et théâtre.

Intéressant est le parallèle avec la reprise de ce même spectacle, en 2012, avec de jeunes interprètes professionnels sélectionnés parmi plus de mille candidats. Les deux mois dédiés à la recréation du spectacle voient les entraînements se partager entre cours de kendo, yoga et séances d'échauffement tenues par Fabre lui-même. Les leçons de yoga se concentrent sur les bases de la discipline. La pratique du yoga n'est pas sur le même plan que la danse ou la performance car elle ne prévoit pas de présen-



Le pouvoir des folies théâtrales (1984, reenactment 2012). Performer : Dennis Makris. Photo : Giulio Boato ©

tation publique. En observant les jeunes acteurs durant les répétitions, Copraij reconnaît que l'habileté des nouveaux interprètes tend à prévaloir sur les actions qui doivent être accomplies. La déformation professionnelle des performers tend à perturber la simple exécution d'actions qui en elles-mêmes ne demandent pas de *training* particulier de danseur ou d'acteur. Le travail final avec les nouveaux performers a suivi une « voie négative », comme le dirait Grotowski<sup>12</sup> : éliminer tous les tics et automatismes inconscients imposés non seulement par la société, mais aussi par la profession.

Les cours de kendo, art martial pratiqué longtemps par Fabre dans sa jeunesse, visent à sensibiliser à la notion d'espace. L'orientation du corps sur une ligne, les déplacements droits, les angles précis d'attaque de l'épée

font de cet ancien entraînement des samurais une pratique très efficace dans le développement des capacités de concentration et d'organisation du mouvement. Comme avec le yoga, les acteurs et danseurs se trouvent face à un entraînement qui les éloigne de la représentation de soi pour les porter vers la présentation, condition scénique proche du *performance art*<sup>13</sup>.

Dans ce genre d'entraînement, les différences entre acteurs et danseurs perdent leur raison d'être : ce qui intéresse vraiment le metteur en scène c'est la « présence scénique » de ses performers, qui passe à travers la relation entre le mouvement et sa représentation. Le point de départ étant le geste (*act*), la construction du jeu (*acting*) est fondée sur le développement de la mécanique physiologique du corps humain, à travers l'élaboration consciente du cerveau.

## From act to acting

« Cela fait 3 ou 4 ans que je développe une ligne de conduite pour le « performer » du XXI<sup>e</sup> siècle. Ma propre méthodologie, ce que j'appelle : « From act to acting ». Ce sont des recherches sur le jeu physiologique. Ces recherches sont toujours en cours ici, avec l'aide de scientifiques de l'université d'Anvers, de mes comédiens, de mes danseurs. On essaie de définir la notion de « performer » aujourd'hui »<sup>14</sup>.

Un des piliers de la ligne de conduite dont parle le metteur en scène est constitué de séquences d'entraînement ou d'échauffement conduites par Fabre. Elles consistent en de longs parcours d'imitation physique et sonore de différents animaux<sup>15</sup>. Le but du performer de Fabre – à la différence de l'acteur de théâtre dramatique – n'est pas de devenir quelqu'un

d'autre, mais « quelque chose » d'autre. Une caractéristique essentielle de l'entraînement est la métamorphose ininterrompue, le passage continu d'un animal à un autre, d'une spécifique qualité de mouvement à son antithèse.

L'imitation est, selon Fabre, la plus haute forme d'intelligence. En affirmant cela, il se réfère à la découverte des neurones miroirs<sup>16</sup> par le scientifique Giacomo Rizzolatti, avec lequel il a collaboré longtemps<sup>17</sup>. Pour cette raison, il a inventé le slogan « le cerveau est la partie la plus sexy du corps », dans la mesure où la charge érotique, premier atout de ses performers<sup>18</sup>, est débitrice de l'activité du cerveau : « pas d'imagination, pas d'érection ». L'imitation se lie donc à l'imagination, à la capacité de se projeter dans un autre corps pour arriver à élargir ses possibilités motrices.

Si le corps organique reste ancré dans sa matérialité, le *corpo sottile*<sup>19</sup> irradie au delà de ses propres limites physiques. La projection mentale de son propre squelette, établie sur une conformation corporelle différente (comme peut l'être celle de l'animal), permet d'élargir le « clavier » normal des mouvements à disposition de l'être humain. Fabre attire l'attention sur l'articulation corporelle et, en ce sens, peuvent nous revenir à l'esprit les paroles du chorégraphe français Hubert Godard qui voit dans les articulations anatomiques le point de départ du mouvement :

« Je vois l'articulation comme le lieu d'une séparation : une partie de mon corps reste mienne, une autre partie se déplace dans un espace auquel j'assigne un sens, une valeur, dans lequel je projette une image du geste, je construis une action virtuelle »<sup>20</sup>.

Le mouvement est d'abord imaginé (projeté) et ensuite mis en action. L'articulation est la puissance du mouvement, dans la mesure où c'est la partie du corps qui donne de multiples possibilités de déplacement dans l'espace tridimensionnel. Ce que Godard appelle fiction – la capacité du danseur à imaginer sa propre anatomie dans l'espace – est le véritable moteur du mouvement. La virtualisation de soi permet au performer de transformer sa propre condition : « je veux voir quelqu'un se métamorphoser. Une métamorphose par auto empoisonnement. Un poison qui donne naissance à une nouvelle vie, la vie artificielle sur scène »<sup>21</sup>.

« *From act to acting* » répète sans cesse le metteur en scène à ses performers. L'action physique est la base, le point de départ pour construire le jeu. L'acteur doit accomplir une action qui modifie sa condition physique pour ensuite consciemment théâtraliser ses propres sensations.

« *Où est la réalité et où est le théâtre ? Les performers sont déjà en train de jouer avec cette limite. Et ceci est le contenu [du spectacle]. Au début ils ne peuvent pas jouer avec ça parce qu'ils ne sont pas physiquement capables, mais une fois qu'ils en ont la possibilité, c'est génial de pouvoir s'amuser avec ça* »<sup>22</sup>.

Miet Martens, l'assistante de Fabre, commente le travail des acteurs à la fin des répétitions du spectacle *Le pouvoir des folies théâtrales*<sup>23</sup>. La répétition quotidienne des scènes les plus fatigantes a repoussé un peu plus loin le seuil de tolérance à la fatigue et à la douleur. Les acteurs, initialement esclaves de leur corps, ont appris à mieux gérer leurs efforts et devenir maîtres de leur propre fatigue.

« *Je cherche des gens avec une forte personnalité, du tempérament, des gens*

*qui ont besoin d'être sur scène. Pourquoi le veulent-ils ? Pour moi, c'est un choix de vie, un choix politique. Je veux pouvoir faire mes recherches avec eux. Ils vont parfois bien plus loin que ce que je leur demande. Je leur apprends à devenir leur propre metteur en scène ou chorégraphe* »<sup>24</sup>.

Les interprètes choisis par Jan Fabre ne sont pas seulement appelés à jouer sur scène, ils doivent en plus l'assister dans sa recherche. Le travail scénique est en effet un moyen de formation, tant pour le performer que pour le metteur en scène. C'est notamment le cas du solo, formule à laquelle Jan Fabre recourt périodiquement pour renouveler sa démarche. En effet, les solos sont avec et pour ses performers : l'urgence de monter un solo surgit de l'envie de travailler avec un interprète spécifique, quelqu'un qui personnifie la vision de la scène de l'artiste.

En ce sens, travailler avec un seul interprète permet d'aller beaucoup plus profondément dans la matière de la performance : le spectacle qui en résulte est le résultat visible du processus, mais le travail de recherche partagé entre metteur en scène et interprète constitue le vrai intérêt pédagogique de cette pratique. Une pédagogie qui ne se traduit pas en une simple transmission d'information, mais en une véritable quête de sens à travers la pratique scénique.

## Le Laboratorium

Les conditions particulières d'entraînement des performers de Fabre ne sont pas liées uniquement au travail physique. Le Troubleyn Laboratorium, lieu de répétition et siège officiel de la compagnie, ne consiste pas qu'en une salle de théâtre. « Je voulais que cet endroit soit un lieu de rencontre spirituelle. Ici, les artistes mangent, boivent, discutent, s'engueulent. Ils passent du

temps ensemble ici. C'est très important... Cette expérience »<sup>25</sup>. Le Laboratorium accueille les performers douze heures par jour pendant les créations, qui durent plusieurs mois. Ce qui est très marquant, c'est le fait que ce lieu de travail – ancien espace théâtral hors du centre d'Anvers, d'abord brûlé, puis restauré en béton, bois et fer par l'architecte Jan Dekeyser (créateur lumières de Fabre) afin qu'il soit le plus fonctionnel possible<sup>26</sup> – est aussi « une sorte de musée, comme dirait Goethe, des affections électives »<sup>27</sup>. Pendant des années, Jan Fabre a demandé à des collègues artistes de créer des œuvres d'art permanentes à insérer dans le bâtiment. Entre les murs du Laboratorium on retrouve des pièces de Marina Abramovic, Bob Wilson, Jan Lauwers, Romeo Castellucci, Orlan pour ne citer que les plus connus. Cependant, les œuvres ne sont pas exposées comme elles pourraient l'être dans un musée, mais littéralement intégrées dans la structure du bâtiment. Cette disposition qui cache en révélant (souvent les œuvres ne sont pas perçues en tant que telles, mais en tant que parties du bâtiment) correspond à l'esthétique de Fabre dans la mesure où le sujet n'est pas exhibé (sur joué), mais il est néanmoins toujours présent. Ce qui importe vraiment au metteur en scène c'est la dimension pédagogique de ce musée/laboratoire, notamment pour les performers qui l'habitent pendant le temps de travail :

« Il est important, pour les jeunes acteurs, danseurs, interprètes, scientifiques et philosophes qui travaillent ici, de se retrouver face à de vraies œuvres. Cela permet de voir les couleurs, les matériaux utilisés. [...] Ils sont baignés dans de l'art visuel véritable, un art qui questionne le corps humain »<sup>28</sup>.

L'éducation des interprètes passe à travers le rapport direct avec les objets d'art, éducation d'autant plus ef-

ficace que ces objets sont à portée de main. Ceci permet d'intégrer l'entraînement physique dans une démarche intellectuelle, celle-ci ne passant pas par l'étude des livres, mais à travers la cohabitation avec les œuvres, dans l'environnement de travail.

## Conclusion : parmi compagnie et collectif

Le « performer du XXI<sup>e</sup> siècle » reste une formule choc que Jan Fabre a adopté pour définir la recherche qu'il mène avec les interprètes qui travaillent avec lui. Mais on peut lire en sa démarche un vrai élan de renouvellement qui vise à mettre en question les différences entre jeu d'acteur et danse, pour laisser place à une vision plus performative du théâtre. Cette démarche passe tant à travers l'entraînement physique qu'à travers l'éducation artistique, la pratique commune et la vie collective. Tout en restant les membres transitoires d'une compagnie, les performers de Fabre accumulent un savoir partagé qui fait de leur ensemble un groupe. Ce groupe ne se reconnaît pas en la définition de collectif, mais reste uni sous une identité forte, identité donnée par la figure du metteur en scène et par son travail de formation.

La formation peut ainsi se porter garante de la structuration même du groupe. Le statut de compagnie théâtrale, tel qu'il est né au XVI<sup>e</sup> siècle, avait pour but la collaboration lucrative de différents professionnels. De façon différente, le collectif vise à regrouper un certain nombre d'adhérents pour animer et défendre une idéologie commune. La compagnie de Jan Fabre reste officiellement dans le rang des compagnies « classiques », mais arrive à former une sorte d'humus, un terrain fertile qui se constitue autour de certains principes et pratiques artistiques. Il est rare

qu'un performer de Fabre participe à plusieurs de ses spectacles successivement, mais il est assez courant que certains reviennent périodiquement renforcer sa compagnie sans cesse renouvelée. Fabre se retrouve ainsi en nouveau *capocomico*, directeur qui choisit non pas les pièces en fonction des interprètes à disposition, mais qui peut piocher parmi un ensemble d'interprètes formés, les mêlant à d'autres énergies nouvelles. À travers la formation de ses Guerriers de la Beauté, Fabre a réussi à créer autour de lui une vraie armée de performers qui portent en eux les principes de son théâtre.

En guise de consécration de cette pratique, Jan Fabre monte en 2015 le spectacle *Mont Olympus*, une performance de 24 heures qui réunit toutes les générations de performers qui ont suivi le metteur en scène pendant une partie de sa vie artistique : Els Deceukelier, Marc Moon van Overmeir, Anny Czupper, Renée Copraij, Katrien Bruyneel... de ses débuts dans les années 1980 à ses dernières créations récentes. Une sorte de testament performatif de son travail de formation. ■

## Notes

1. Ferrone, Siro, « La Commedia dell'Arte ». *Quaderns d'Italià*. n° 2. 1997. p. 9. Traduction de l'auteur.
2. Genre de théâtre populaire né en Italie au XVI<sup>e</sup> siècle. Après les fastes grecs et latins, au Moyen Âge, le théâtre avait abandonné la forme textuelle pour se développer au sein de l'église (dramas ecclésiastiques) ou dans les cours des seigneurs (jongleurs, bouffons, ménestrels). Les acteurs de la *Commedia dell'Arte* écrivent des textes-canevas inspirés des intrigues des comédies latines en les nourrissant d'improvisations corporelles.
3. Par ce terme on se réfère au contenu narratif de la pièce.
4. La forme de la comédie, genre tiré de la tradition grecque et latine par les humanistes, devient la structure la plus utilisée par les compagnies professionnelles, car elle permet d'apporter des

variations presque infinies sur un canevas préétabli.

- 5.** Littéralement : *Types fixes, parts*. Ces termes désignent les rôles interprétés par les comédiens, qui revenaient régulièrement. On appelle ces rôles aussi « masques », non seulement à cause de l'usage de masques en cuir, mais aussi au sens métaphorique pour indiquer des caractères précis (le vieux avare, le serviteur affamé, les amoureux...).
- 6.** Méthodologie que l'on retrouve chez les metteurs en scène-pédagogues du XX<sup>e</sup> siècle (Stanislavski, Copeau, Grotowski, Barba...). Pour eux, le *training* « comportait l'acquisition de certaines habilités physiques, qui peuvent être athlétiques ou acrobatiques, des dispositions psychologiques telles la concentration et la relaxation, mais aussi une préparation d'ordre culturel, générique et spécifique » (Molinari, Cesare. *L'attore e la recitazione*. Roma-Bari, Laterza. 2008. p. 85). Traduction de l'auteur.
- 7.** Par « *training* de l'acteur » on appelle toutes les méthodes de formation physiques et psychologiques des comédiens. C'est au XX<sup>e</sup> siècle que ces méthodes se multiplient grâce à la création des écoles dramatiques, aux metteurs en scène – pédagogues (voir note 6) et aux collectifs théâtraux.
- 8.** Ils ne sont pas embauchés à titre exclusif par Jan Fabre, ils travaillent aussi pour d'autres compagnies.
- 9.** « Au bout de 5 ans, ils obtiennent le titre de Guerrier de la Beauté. Ils incarnent un ensemble de règles que je crois essentielles chez mes interprètes. Un Guerrier de la Beauté a une parfaite conscience physique, une parfaite conscience mentale. Ils sont maîtres du temps, maîtres de leur vulnérabilité. Je veux qu'ils donnent l'impression de préparer un casse ensemble, qu'ils soient complices ». Fabre, Jan. In *Jan Fabre. Beyond the artist*. Boato, Giulio. Film documentaire, 52', production Compagnie des Indes. Paris. 2014. Se référer également à Greef, Hugo (de) et Hoet, Jan. *Gesprekken met Jan Fabre*. Louvain, Kritik. 1993 ou Devos, Willy. *Le guerrier de la beauté*. Paris, L'Arche. 1994, pour une traduction en français.
- 10.** « Je les ai choisis pour leur univers personnel, leur mentalité. [...] Et si je travaille avec des amateurs, c'est qu'ils ne sont pas déformés par des tics ou des recettes théâtrales. ». Fabre, Jan. In « Jan Fabre toute une nuit ». Anne, Laurent, *Liberation* le 24 octobre 1983.
- 11.** Fabre, Jan. In Boato, Giulio. *op. cit.* Dans cet article, on a choisi d'utiliser comme synonymes les termes « *performers* » et « *interprètes* ».
- 12.** Le metteur en scène Jerzy Grotowski, fondateur

du « théâtre pauvre », tentait d'éliminer du spectacle théâtral et du jeu d'acteur tout contenu superflu : « Dans notre théâtre, former un acteur ne veut pas dire lui enseigner quelque chose ; nous nous cherchons à éliminer les résistances de son organisme au dit processus psychique. [...] Ainsi, notre « voie » est « négative » – non pas un ensemble de moyens, mais une élimination de blocages » (Grotowski, Jerzy. *Towards a poor theatre*. Holstebro, Odin Theatrets Forlag. 1968. Voir Grotowski, Jerzy. *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne, L'Age d'Homme. 1993. pp. 14-15, pour une traduction en français.

**13.** La catégorie « *performance art* » naît aux alentours de 1970 pour définir « the ephemeral, time-based, and process-work of conceptual ("body") and feminist artists that were emerging at the time » (Brentano, Robyn et Georgia, Olivia. *Outside the Frame: Performance and the Object, a Survey History of Performance Art in the USA since 1950*. Cleveland, Center for Contemporary Art. 1994. p.31). Initialement dédié aux *solo performance* des *body artists* des années '70, le genre nouveau a ensuite été appliqué rétrospectivement aux premiers *happenings* des années '60, pour devenir finalement une définition démesurément généraliste s'appliquant à n'importe quel événement *live*, qu'il soit passé ou présent : des « soirées » des avants gardes historiques futuristes et dadaïstes, aux cérémonies sportives du nouveau millénaire. Voir également : Auslander, Paul. *From acting to performance. Essays in Modernism and Postmodernism*. London - New York, Routledge. 1997.

- 14.** Fabre, Jan. In Boato, Giulio. *op. cit.*
- 15.** Chat, puma, lézard, insectes... Fabre admet s'être inspiré des exercices de Meyerhold et Grotowski, ainsi que de Decroux et Lecoq.
- 16.** Neurones qui s'activent pendant que l'individu exécute un mouvement, mais aussi lorsqu'il est immobile et voit ou entend une action effectuée par un autre individu. Voir notamment : Rizzolatti, Giacomo. *Les neurones miroirs*. Paris, Édition Odile Jacob. 2007.
- 17.** Voir la rencontre entre l'artiste et le scientifique au *Teatro Due de Parme*, le 7 novembre 2011, dans le cadre de *Tra arte e Neuroscienze* Avant-Festival 2011. Voir aussi la vidéo *Do we feel with our brain and think with our heart?*, 15', production Angelos (Anvers).
- 18.** « Mon théâtre est basé sur les cellules nerveuses érotiques de mes interprètes. Ils donnent vie à mes créations. Ils sont le centre de tout. Ils sont

à la fois la lumière, l'action, le décor, le costume... Ils sont tout. ». Fabre, Jan, lors de communications personnelles le 27/01/2013. Archive privée de l'auteur. Traduction de l'auteur.

- 19.** Avec cette expression, Silvia Fanti se réfère à la « tradition moyenâgeuse qui nomme 'corpo sottile' (corps subtil) un des états de l'être, un double réduit et filiforme, une miniature du volume physique de toute personne » pour décrire « une idée de corps commune à la nouvelle génération de danseurs qui 'ne dansent plus'. Leur instrument, le corps, abandonne les virtuosités chorégraphiques pour une dimension moins centrale dans l'univers de la création scénique ». Voir Fanti, Silvia. *Il corpo sottile*. Milano, Ubulibri. 2003. p. 10. Traduction de l'auteur.
- 20.** Godard, Hubert. « *Conversazione con Hubert Godard* ». In *La Scena digitale*. Menicacci, Antonio, Quinz, Emanuele (dir.). Bolzano, Marsilio. 2001. p. 372. Traduction de l'auteur.
- 21.** Fabre, Jan. *Journal de Nuit (1978-1984)*. Paris, L'Arche. p. 186.
- 22.** Martens, Miet lors de communications personnelles le 03/07/2012. Archive privée de l'auteur. Traduction de l'auteur.
- 23.** Spectacle débuté à la Biennale de Venise en 1984, il a été repris par Fabre en 2012 avec les mêmes interprètes du *re-enactment* de *C'est du théâtre*.
- 24.** Fabre, Jan, lors de communications personnelles.
- 25.** Fabre, Jan. In Boato, Giulio. *op. cit.*
- 26.** « C'est une architecture presque anonyme. Le lieu porte évidemment la signature de l'architecte, mais elle est discrète. L'endroit reste vierge pour que d'autres puissent s'exprimer. C'était aussi une volonté pratique : quand un lieu est trop beau les artistes ont peur de le salir. Quand Jan commence à travailler, il en met partout ». Dekeyser, Jan. In Boato, Giulio. *op. cit.*
- 27.** Banu, Georges. In Boato, Giulio. *op. cit.*
- 28.** Fabre, Jan. In Boato, Giulio. *op. cit.*

# Qu'apprend-on au cinéma ?

## Avec Walter Benjamin, un éloge de la distraction

> Damien Marguet

« Ces automatismes nouveaux, avec les jugements et les mesures implicites qui leur sont liés, peuvent-ils faire autrement que d'irradier des muscles et de la sensibilité jusque dans l'intelligence ? »

Henri Wallon, « Psychologie et technique » (conférence de 1934)<sup>1</sup>.

### Walter Benjamin, un philosophe soucieux des techniques

Il n'est pas étonnant que cette phrase d'Henri Wallon, affirmant la dépendance de la pensée aux gestes et aux techniques, ait été relevée par Walter Benjamin (dans une esquisse d'article datant du milieu des années 1930<sup>2</sup>) tant elle synthétise une des visées majeures de sa philosophie : penser ce qui relie les muscles à l'intelligence, le corps à l'esprit. Cette perspective explique l'attention prêtée dans ses écrits aux expériences nouvelles que fait un homme dans une société industrielle : le travail à la chaîne, la vie urbaine, la guerre mécanisée... Benjamin avait compris que le XX<sup>e</sup> siècle serait marqué par une formidable extension des techniques, donnant lieu à des épreuves inédites, difficiles, voire impossibles à raconter<sup>3</sup>. Raison pour laquelle il s'est intéressé à la photographie et au cinéma, arts de la modernité par excellence, où l'artiste est aussi et avant tout un technicien (soit celui qui connaît sa technique, sans nécessairement vouloir la maîtriser). L'intelligence, de nouveau, y est affaire d'automatisme, le bon photographe se reconnaissant, selon

le philosophe, à sa façon de laisser travailler l'appareil<sup>4</sup>. Avec *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*<sup>5</sup>, où cette question est abordée du point de vue du spectateur, Benjamin nous invite à rester vigilants quant à la façon dont nos automatismes, qui se multiplient et évoluent avec les appareils, affectent nos intelligences. Il nous conduit ainsi à repérer des situations et des processus d'apprentissage là où, paradoxalement, il semble que nous soyons passifs, inattentifs, « distraits », pour reprendre son propre terme.

« *La réception par la distraction, de plus en plus sensible aujourd'hui dans tous les domaines de l'art, et symptôme elle-même d'importantes mutations de la perception, a trouvé dans le cinéma l'instrument qui se prête le mieux à son exercice* » [souligné par Benjamin]<sup>6</sup>. Cette célèbre déclaration intervient à la fin du chapitre XV de la dernière version de *L'Œuvre d'art...* après un long et dense développement consacré au mécanisme de réception du film. Il est nécessaire, dans un premier temps, de reprendre chacun des arguments avancés par Benjamin dans les dernières pages de son article afin, par la suite, de mesurer la portée de sa réflexion en matière d'apprentissage. Aux chapitres XIV et XV de son essai, le philosophe distingue ainsi deux régimes de réception de l'œuvre d'art : celui, d'une part, de la « concentration » ou de la « contemplation », et celui, d'autre part, de la « distraction », entendue comme une diversion, une dispersion<sup>7</sup>. Le pre-

mier régime est associé à la peinture, qui demanderait à celui qui la regarde de se concentrer, de se rassembler pour tenter d'y pénétrer. Le second régime a trait au cinéma et à l'architecture, dont la réception se ferait « *in der Zerstreung* », c'est-à-dire « dans la distraction ». Saisir ce que Benjamin désigne ainsi n'est pas aisé, le texte visant à préciser cette pensée sans jamais l'enfermer dans une définition. Il est possible cependant de s'en approcher en prenant garde aux exemples fournis et aux oppositions structurant l'article. Le mot « *Zerstreung* » est porteur en allemand (comme celui de « distraction » en français) de plusieurs sens, que l'auteur se refuse à discerner<sup>8</sup>. Si Benjamin entretient cette ambiguïté, c'est parce qu'elle est au cœur de sa démonstration. Au cinéma – à la différence, une fois encore, de la peinture – « le public ne sépare pas la critique de la jouissance »<sup>9</sup>, indique-t-il au chapitre XII. Autrement dit, le spectateur y exerce son jugement tout en prenant plaisir, son « expertise » ne requérant « aucun effort d'attention »<sup>10</sup>.

### Se distraire, s'exposer et apprendre

Que la réception d'un film, et plus généralement des images en mouvement, soit moins exigeante en terme de concentration que celle d'un livre ou d'un tableau, on en convient facilement. Mais que cet abandon puisse être le lieu d'un apprentissage, qu'il puisse même en être la condition,

voilà qui est plus difficile à comprendre et à admettre. Comment et à quelles conditions le cinéma peut-il « mobiliser les masses » et leur apprendre à « répondre à des tâches nouvelles »<sup>11</sup>, comme l'indique Benjamin ? Le texte est loin d'apporter une réponse entière et définitive à ces deux questions. Son auteur ne fait aucune distinction d'ordre esthétique entre les films, donnant à penser que la réception dans la distraction est un phénomène inhérent au dispositif cinématographique. Il envisage cependant deux manières d'exploiter cette distraction du spectateur. La première, décrite au chapitre XV, est positive : il s'agit de profiter de cet état de dis-traction, c'est-à-dire d'ouverture, pour « mobiliser » celui qui regarde et l'amener à « participer » au film, comme l'écrit Benjamin. Dans l'épilogue de l'article, il est en revanche question de soumettre la masse à une esthétique (ce à quoi s'emploie le fascisme dénoncé par le philosophe<sup>12</sup>), de profiter de son abandon pour la manipuler au lieu de la mobiliser. D'un côté, on vise « la politisation de l'art », de l'autre, « l'esthétisation de la politique »<sup>13</sup>. Cette ambivalence peut être pensée à partir de la très belle formule de Georges Didi-Huberman – touchant, elle aussi, au champ du cinéma –, celle de « peuples exposés »<sup>14</sup>. En premier lieu, les masses ont été rendues visibles par les caméras, Benjamin remarquant dans une note que la foule en mouvement est un motif typiquement cinématographique<sup>15</sup>. Par ailleurs, la distraction que procure le film, nous l'avons observé, est division, ouverture du spectateur. Elle l'expose, dans tous les sens du terme. Pour reprendre l'expression de Pierre-Damien Huyghe<sup>16</sup>, elle donne lieu à un « cas de conscience » lorsque le spectateur perçoit qu'il perçoit, lorsqu'il s'aperçoit (ce que chercheraient à provoquer certains



films, comme ceux de Dziga Vertov ou de Charlie Chaplin, cités en exemple par Benjamin). Elle est en même temps mise en danger, exposition de celui qui regarde à toutes les manipulations (un danger illustré par le cinéma de Leni Riefenstahl, visé sans être nommé dans l'épilogue de *L'Œuvre d'art...*).

« Le caractère d'un comportement progressiste tient [au cinéma] à ce que les plaisirs du spectacle et de

l'expérience s'associent, de façon directe et intime, à l'attitude de l'expert »<sup>17</sup>. Face à l'écran, affirme Benjamin, le plaisir est juge. « L'esprit critique » et « la conduite de jouissance » sont, dans le cas du film, inséparables. Là encore, cela irradie « des muscles et de la sensibilité jusque dans l'intelligence »<sup>18</sup>. La traditionnelle distinction entre films « intelligents » et films « de divertissement » – ces catégories ne sont pas directement évoquées par

Benjamin, mais elles sous-tendent le discours des avant-gardes opposant art et industrie, contre lequel *L'Œuvre d'art...* discrètement s'élève – est ici contestée. Sous cet angle, au contraire, l'intelligence est de savoir distraire. Car la réception dans la distraction se fait davantage par voie tactile que par voie visuelle, indique Benjamin. Cette idée de « réception tactile » prend sens au travers du rapprochement qu'il effectue entre cinéma et architecture<sup>19</sup>. Comme à son habitude, son raisonnement se structure autour d'une opposition, ici entre deux modes de relation perceptive aux bâtiments. Le touriste qui contemple les édifices en a une perception « optique », tandis que l'usager qui les traverse ou s'y installe en a une perception « tactile ». La première nécessite de contempler, de prêter attention à l'architecture ; la seconde s'effectue dans la distraction et « par voie d'accoutumance ». Ainsi, nous sommes inconsciemment guidés par un bâtiment, qui nous habitue à sa fréquentation : « Au moyen de [*Durch* : « par », « à travers »] la distraction qu'il est à même de nous offrir, l'art établit à notre insu le degré auquel notre aperception est capable de répondre à des tâches nouvelles »<sup>20</sup>.

Nous touchons ici à un point essentiel du texte, que la traduction française tend à opacifier. La réception dans la distraction est aussi apprentissage par distraction (c'est-à-dire inconsciemment, de façon non intentionnelle, incontrôlée, et par « *Gewöhnung* », « accoutumance »). En d'autres termes, l'usager d'un bâtiment ou le spectateur d'un film sont actifs bien qu'ils soient distraits, ouverts, exposés à ce qu'ils perçoivent. Ils se préparent à de nouvelles tâches selon un « type de participation » (l'expression est de Benjamin au début du chapitre XV) qui diffère absolument de ceux

qu'impliquent la lecture d'un roman ou l'appréciation d'un tableau. Mais à quel niveau ? La description faite au chapitre XIV du processus de réception impliqué par le dispositif cinématographique permet de le préciser<sup>21</sup>. Parce qu'il est en mouvement, le film bloque les mécanismes de synthèse et d'interprétation du spectateur en le soumettant à une série de chocs. La distraction peut donc être envisagée comme l'exposition à une constante nouveauté, qui demande au public une attention soutenue<sup>22</sup>. Si le film nous distrait, il nous apprend dans le même temps à être attentif aux changements. Ces éléments éclairent la distinction établie par Benjamin entre réception optique et tactile. La première tient du déchiffrement (elle s'apparente à une lecture), la seconde de l'épreuve. Dans la salle de cinéma, si je lis les images projetées, je suis d'abord choqué par leur défilement, leur constante métamorphose. Si bien que ce ne sont pas des images ou des signes que je perçois – ces images, ces signes n'interviennent qu'*a posteriori* car ils sont les produits de mon entendement –, mais les mouvements d'une image et de tous les signes qui la composent.

## Apprentissage contre Enseignement

Il est temps de lever une ambiguïté quant au titre de mon article. Le type d'apprentissage auquel il fait référence ne concerne en rien le « contenu » formel ou informel des films. Ce que *L'Œuvre d'art...* met en lumière, c'est que le cinéma non seulement transmet, mais aussi transforme. Il « dis-trait », il « é-meut », c'est-à-dire qu'il déplace ou « mobilise » (c'est le verbe employé par Benjamin) le spectateur affectivement et psychologiquement. De fait, les « contenus » filmiques ne sont pas transmis à celui qui regarde sans être en même temps transformés,

réinventés par lui. Une telle affirmation a de lourdes conséquences philosophiques et politiques. Elle conduit à remettre en question l'ensemble des valeurs au moyen desquelles nous avons pris l'habitude d'établir ce qui est « beau », « bien » ou « intelligent ». Benjamin n'indique-t-il pas, au chapitre VII de son article, que la photographie et le cinéma « ont transformé le caractère général de l'art »<sup>23</sup> ? Ainsi, s'il place l'architecture, dont l'histoire « est plus longue que celle de n'importe quel autre art » car « le besoin humain de se loger est permanent »<sup>24</sup>, au-dessus des formes éphémères que sont le poème épique ou le tableau de chevalet, c'est pour valoriser la dimension performative de l'œuvre d'art, son agir et non son dire. Ce faisant, il inverse la hiérarchie établie par Hegel, au sein de laquelle l'architecture, en tant qu'art le moins « spirituel » (le moins « sensé », dirions-nous aujourd'hui), occupe la dernière place<sup>25</sup>. À bien suivre Benjamin, il nous faut admettre que les « illettrés » des salles de cinéma font preuve de plus d'intelligence, dans leur distraction, dans leur façon de jouir de la matière, que les savants critiques contemplant les tableaux d'un salon et méprisant ces films qui ne demandent « aucun effort », « aucune suite dans les idées »<sup>26</sup>.

L'intelligence dont il est question depuis le début de ce texte, reliée aux « muscles » et à la « sensibilité », doit, semble-t-il, être comprise comme capacité à se laisser surprendre. De cette surprise dépend l'apprentissage. Celui qui ne prête attention qu'aux contenus supposés du film (son « histoire » par exemple<sup>27</sup>) n'est pas distrait par lui. Il ne fait qu'interpréter ce qu'il voit selon ce qu'il sait déjà. À travers la distraction, il lui est en revanche donné d'apprendre, c'est-à-dire de s'ouvrir au nouveau. Le concept

d'apprentissage que cette lecture de *L'Œuvre d'art...* fait émerger s'oppose à celui d'enseignement. En effet, ce qui est habituellement reproché au film « distayant », c'est précisément de ne pas assez enseigner au spectateur. Et Benjamin de répondre que cette absence d'enseignement est la condition d'un apprentissage, car elle autorise le spectateur à prendre part au spectacle (à en être l'expert) sans que la maîtrise préalable d'un code ne soit requise. C'est pourquoi être un « lettré » ne saurait aider à recevoir un film (ce serait même le contraire, suggère Benjamin). Cette réflexion entretient de nombreux points communs avec celle conduite par le philosophe Jacques Rancière dans un article intitulé « Le Spectateur émancipé »<sup>28</sup>. Celui-ci nous ramène plus directement à la question de l'apprentissage, car il s'inscrit dans le prolongement d'un questionnement ouvert avec un livre au titre évocateur, *Le Maître ignorant*<sup>29</sup>. Les théories insolites élaborées par Joseph Jacotot au début du XIX<sup>e</sup> siècle y sont exposées, « affirmant qu'un ignorant pouvait apprendre à un autre ignorant ce qu'il ne savait pas lui-même, en proclamant l'égalité des intelligences et en opposant l'émancipation intellectuelle à l'instruction du peuple »<sup>30</sup>. Ces théories reposent déjà sur l'idée qu'un savoir se transmet nécessairement par traduction et prennent pour modèle l'apprentissage de la langue par l'enfant, qui procède d'un patient travail d'imitation. Dans cette perspective, un bon maître donne à faire et non simplement à mémoriser (l'acquisition d'un savoir passe par sa re-production). Déplaçant cette conception de la sphère de l'éducation à celle des arts, Rancière écrit :

« Nous n'avons pas à transformer les spectateurs en acteurs et les ignorants en savants. Nous avons à reconnaître le

*savoir à l'œuvre dans l'ignorant et l'activité propre au spectateur. Tout spectateur est déjà acteur de son histoire, tout acteur, tout homme d'action spectateur de la même histoire »*<sup>31</sup>.

Que les spectateurs soient des « participants », qu'ils soient en permanence occupés à transformer, à traduire les messages qui leur sont adressés, voilà qui contredit singulièrement la logique de l'audience, selon laquelle la masse est uniforme et inactive. Les individus qui la composent ont pourtant des façons différentes de s'inscrire dans la distraction et de la mettre à profit.

### Un risque à prendre

À ce propos et en guise de conclusion, je formulerai quelques remarques touchant à l'actualité de la distinction faite ici entre apprentissage et enseignement. Avec la prolifération des appareils, prodigieusement anticipée par Benjamin dans *L'Œuvre d'art...*, la réception dans la distraction (dont le film n'offre plus désormais qu'une antique forme) est devenue un mode canonique d'apprentissage. Notre époque est celle du règne des automatismes. La disparition des manuels d'utilisation, qui accompagnaient autrefois ces mêmes appareils, en fournit une preuve récente : l'usage d'un bon « *smartphone* » (l'appellation anglaise n'évoque pas par hasard l'« intelligence ») s'apprend sans consigne ni instruction. L'industrie cherchera bien sûr à soumettre l'utilisateur, à profiter de sa distraction pour le guider inconsciemment vers tels types de geste. Ce même utilisateur – qui tient du spectateur actif dans sa relation à la machine – peut, à l'inverse, faire de cette distraction une occasion d'« émancipation », pour le dire comme Rancière, ou de « politisation », pour revenir à un

lexique benjaminien. Les appareils offrant par nature la possibilité d'être détournés de leurs fonctions initiales, la « piraterie » est aujourd'hui la modalité d'action politique la plus répandue et elle est souvent l'œuvre d'autodidactes. À cette logique de l'apprentissage s'oppose plus que jamais, et notamment en France, une logique de l'instruction, que ce rapport à l'appareil inquiète. Ainsi, on entend aujourd'hui former les élèves au fonctionnement et au bon usage des technologies pour garantir leur autonomie<sup>32</sup>. C'est supposer qu'un savoir serait à même de nous protéger des machines, de leurs pouvoirs de distraction et de séduction. Pourtant, la réception dans la distraction, telle que la pense Benjamin, ne peut aller sans un risque. L'apprentissage par la distraction qu'elle autorise implique en effet de s'exposer à la manipulation. Le spectateur qui cherche à être distrait court en permanence le risque d'être trompé. La soumission et l'aliénation par le biais de la distraction sont des mécanismes inévitables, que nous subissons tous aujourd'hui. Qui n'est pas inconsciemment orienté au quotidien par les outils toujours plus distayants qu'il utilise (téléphone et ordinateur portables, pour ne citer qu'eux) ? Si l'analyse critique des dispositifs esthétiques et tactiles mis en œuvre par les technologies est nécessaire, il est tout aussi indispensable d'inventer et de promulguer d'autres façons de distraire, visant au contraire à libérer et à responsabiliser ceux qui les rencontrent. La meilleure réponse au *Triomphe de la volonté* (1935) de Leni Riefenstahl reste *Le Dictateur* (1940) de Chaplin, qui déconstruit des stratégies sensibles (le culte et la crainte du chef entretenues par des images emphatiques du peuple et de son « guide ») par d'autres stratégies sensibles (le grotesque et l'ironie

qui ridiculisent le tyran et révèlent sa folie). Et si, plutôt que d'entretenir chez les élèves une certaine méfiance à l'égard de leurs « dangereux » appareils, nous les laissons apprendre à s'en servir, au sens propre du terme ? Si nous les incitions à s'approprier leur puissance de distraction afin de répondre à leur manière aux tactiques de domination ? Faire confiance, voilà peut-être ce qu'il y a de plus exigeant dans toute démarche d'apprentissage. ■

## Notes

- Wallon, Henri. « Psychologie et technique ». In *À la lumière du marxisme* (tome I). Paris, éd. Sociales Internationales. 1935. p. 147.
- Benjamin, Walter, « Peinture et cinéma ». Le Portique [En ligne]. <http://leportique.revues.org/311> (7 décembre 2014).
- Voir notamment Benjamin, Walter. « Expérience et pauvreté ». In *Œuvres II*. Paris, Gallimard, coll. Folio/Essais. 2000. p. 364-372.
- « [...] ce qui juge en définitive de la photographie, c'est toujours la relation du photographe à sa technique. » Benjamin, Walter. Traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac et Pierre Rush. In *ibid.* p. 309.
- Benjamin, Walter. « L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version de 1939) ». Traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac et Rainer Rochlitz. In *Œuvres III*. Paris, Gallimard. coll. Folio/Essais. 2000.
- ibid.* p. 313.
- Benjamin emploie les termes allemands *Versenkung*, *Sammlung* et *Kontemplation* pour désigner le premier régime, puis *Ablenkung* et enfin *Zerstreuung* pour désigner le second. Sur les problèmes de traduction posés par le texte, voir Boulet, Jacques, « L'architecture comme "distraction" ». Appareil [En ligne]. <http://appareil.revues.org/1256> . (6 décembre 2014).
- Comme le signale Jacques Boulet dans l'article susmentionné : « Diversion ou dispersion conviendraient mieux pour *Zerstreuung* [que distraction], si Benjamin ne glissait lui-même du sens de distraction comme divertissement (ou délasserment) en citant Georges Duhamel, aux sens de « séparation de », « détournement de », d'« inadvertance », tous sens proches de *dis-trahere*, tirer en tous sens. » Si la *Zerstreuung* benjaminienne « n'est pas un détournement de l'attention, mais un très particulier travail de cette dernière », comme le précise Pierre-Damien Huyghe [*Le Cinéma avant après*. Grenoble. De l'incidence éditeur. 2012. p. 175], faut-il la distinguer radicalement, comme Huyghe s'y emploie par ailleurs, de la notion de divertissement ? On risque alors, me semble-t-il, de perdre l'une des dimensions les plus subversives de la réflexion de Benjamin, qui associe une certaine forme de plaisir à une certaine forme de travail et qui défend ces masses venues au cinéma « pour se détendre » en démontrant qu'elles n'en sont pas moins en train d'apprendre.
- Benjamin, Walter. *Œuvres III*, *op. cit.* p. 301.
- ibid.* p. 313.
- ibid.* p. 312-313.
- ibid.* p. 313-316.
- ibid.* p. 316.
- Didi-Huberman, Georges. *Peuples exposés, peuples figurants. L'Œil de l'histoire*. Paris, Minuit, coll. Paradoxe. 2012.
- Benjamin, Walter. *Œuvres III*, *op. cit.* p. 313.
- Huyghe, Pierre-Damien. *op. cit.* p. 10-20.
- Benjamin, Walter. *Œuvres III*, *op. cit.*, p. 301.
- Signalons qu'Henri Wallon a lui-même consacré un article à la question de la perception au cinéma, exposant des thèses qui évoquent très fortement, bien qu'il ne soit pas cité, celles de Benjamin. Il en vient lui aussi à parler d'une véritable division du sujet et conclut par ces mots : « [Au cinéma], je ne suis plus dans ma propre vie, je suis dans le film qui est projeté devant moi. » (Wallon, Henri. « L'acte perceptif et le cinéma ». In *Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes*. Paris, éd. Sociales. 1976. p. 281-295).
- ibid.*
- ibid.* p. 309.
- ibid.*
- ibid.* p. 287.
- ibid.* p. 311-312.
- Voir Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Introduction à l'esthétique*. Paris, Aubier-Montaigne, coll. La philosophie en poche. 1964.
- Georges Duhamel cité par Walter Benjamin. *Œuvres III*, *op. cit.* p. 310.
- Le film fait ici office de paradigme. Parce qu'il est essentiellement mouvement, son cas met en évidence l'inanité de la distinction fond/forme. Pour autant, ce constat s'applique à tous les champs artistiques. Ainsi, un livre n'est jamais qu'une édition de l'œuvre et non l'œuvre en elle-même. Là encore, pas de « contenu » qui ne soit pris dans un double

procès de parution et de réception.

28. Rancière, Jacques. *Le Spectateur émancipé*. Paris, La Fabrique. 2008. p. 7-29.

29. Rancière, Jacques. *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, 10-18, coll. Fait et cause. 2004.

30. Rancière, Jacques. *op. cit.* p. 7.

31. *Ibid.* p. 24. Si le texte de Rancière porte sur le théâtre et ses spectateurs, il est possible, sans trahir sa pensée, de transposer ses remarques dans le champ du cinéma. J'ajouterais que son exposé, très critique à l'égard du dispositif théâtral séparant la scène de la salle (« Ce que l'homme contemple dans le spectacle est l'activité qui lui a été dérobée (...) », p. 13), n'est concevable qu'en prenant en compte l'existence d'un dispositif très différent, celui du cinéma. Il doit, à cet égard, quelque chose à « L'Œuvre d'art... ».

32. À ce sujet, voir Kambouchner, Denis, Meirieu, Philippe et Stiegler, Bernard. *L'École, le numérique et la société qui vient*. Paris, Mille et une nuits, coll. Les Petits livres. 2012.

# Biographies des auteurs

## Giulio Boato

ED 267, LIRA

Giulio Boato est diplômé en études théâtrales sous la direction du professeur M. Claudio Longhi à l'université de Venise (IUAV) et à l'Université de Bologne, et doctorant en 2ème année à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 sous la direction du professeur Mme Josette Féral. Il rédige une thèse sur les processus de création dans le théâtre contemporain. Il s'occupe de mise en scène tant d'un point de vue théorique que pratique. En 2013, il fonde en Italie le collectif DOYOU DaDA ; il a écrit sur les démarches de Robert Lepage et Jan Fabre pour les revues *Antropologia e Teatro* (Bologna), *Revista Brasileira de Estudos da Presença* (Porto Alegre), *Alfabeta2* (Roma), *Agôn* (Lyon). En 2014, il a réalisé le film documentaire *Jan Fabre. Beyond the artist*.

## Hervé Charton

Ancien élève de l'École normale supérieure, Hervé Charton est docteur en études théâtrales de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 depuis 2013. Sa thèse portait sur la liberté dans l'improvisation théâtrale. Une publication est en cours. Chercheur ancré dans la pratique, il est également comédien, auteur, metteur en scène, pédagogue et improvisateur (théâtre, musique, danse). Il a fondé et dirige le Théâtre persistant, où il élabore une nouvelle méthode de création et de production théâtrales, pour un théâtre local, collectif, éthique et citoyen.

## Marina De Castro

ED 267, UMR 7172 THALIM - ARIAS

Marina De Castro est doctorante en études théâtrales à l'École Doctorale Arts & Médias de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Sous la direction de Marie-Christine Autant-Mathieu elle travaille actuellement sur la quête spirituelle du metteur en scène polonais Jerzy Grotowski. Elle a entamé cette recherche dans la même Université, sous la direction de Georges Banu, en Master 1 et 2 Recherche en Études Théâtrales (2009-2011). Brésilienne, ayant obtenu au Brésil un diplôme d'état d'Architecte (2002), et un diplôme national supérieur professionnel de comédien (2008), elle réalise son doctorat en Études Théâtrales avec le financement du gouvernement brésilien (bourse Capes), et l'appui et collaboration de l'Institut Grotowski de Wrocław, Pologne.

## Fanny Dureysseix

ED 268, DILTEC

Doctorante au DILTEC, Fanny Dureysseix s'intéresse aux contextes africains. Sa recherche actuelle porte sur les questions de politiques éducatives et linguistiques en Angola, en particulier sur le rôle, les apports et les difficultés de la didactique des langues et des cultures.

## Laura Guzmán,

ED 268, DILTEC

Laura GUZMAN est doctorante en sciences du langage au sein de l'ED 268. Sa recherche, sous la direction de Florence Mourlhon-Dallies, porte sur l'expérience d'intégration linguistique et culturelle des étudiants et des professionnelles d'origine colombienne en situation de mobilité dans des pays francophones ainsi que sur le développement des pro-

grammes de formation en FOS en Colombie. Elle a été chargée de cours en soutien linguistique pour non-francophones à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et elle y enseigne actuellement la méthodologie du travail universitaire en LEA et l'espagnol pour non-spécialistes.

## Fazia Khaled

ED 514, PRISMES

Après avoir été reçue à l'agrégation d'anglais (option linguistique) en 2011, Fazia Khaled décide d'entreprendre une thèse qui porte sur la communication des émotions chez l'adulte et l'enfant, sous la direction du professeur Aliyah Morgenstern. Durant ses deux premières années de thèse, elle enseigne la grammaire et la linguistique anglaise à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Lors de sa 3ème année de thèse, elle a été accueillie à l'Université Trinity College Dublin en Irlande où elle a enseigné le français et participé au séminaire de recherche du laboratoire sur la multimodalité du département de linguistique.

## Damien Marguet

ED 267, IRC AV

Damien Marguet est cinéaste, membre du Collectif Jeune Cinéma et animateur de la plateforme éditoriale À bras le corps. Il est par ailleurs chargé d'enseignement et doctorant en études cinématographiques à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, et membre du groupe de recherche «Théâtres de la mémoire». Préparée sous la direction de Sylvie Rollet, sa thèse porte sur les relations texte-film et les problématiques de la traduction dans les cinématographies de Pier Paolo Pasolini, Danièle Huillet et Jean-Marie Straub, et Béla Tarr.

## Morgane Maridet

ED 267, UMR 8070 CERLIS

Morgane Maridet est doctorante à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et au Cerlis, en Sociologie de la culture et de l'éducation, sous la direction de B. Péquignot. Sa thèse, en cours depuis 2011, porte sur le rapport à la lecture des étudiants des classes préparatoires littéraires. Enseignante durant trois ans au sein de l'UFR Arts et Médias de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, elle est aujourd'hui ATER en sociologie à l'Université de Lille 3 – Charles de Gaulle. Par ailleurs, elle est également co-fondatrice et présidente de l'association Réseau Interuniversitaire des Doctorants Enseignants, qui a pour objectif d'assister les doctorants débutant dans l'enseignement dans le supérieur.

## Nadège Mariotti

ESPÉ, Université de Lorraine, ED 267, IRC AV

Professeure-formatrice en Histoire à l'Université de Lorraine depuis 2002 (ESPÉ), elle forme les futurs enseignants dans le cadre du Master professionnel MEEF. Elle développe depuis plusieurs années des sessions de formation à la didactique de l'image. Doctorante à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 depuis 2012, ses recherches portent sur les représentations du monde du travail minier et sidérurgique à travers le geste technique dans les images animées de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la fin des Trente Glorieuses.

