

4. STRUCTURE DU RÉCIT ET ENSEIGNEMENT

Claude Gorokhoff

Université de Paris X (Nanterre)

La lecture, tant des manuels d'apprentissage des langues que des ouvrages ou articles théoriques de linguistique appliquée et que des méthodes nouvelles qui brisent la structure classique des manuels, révèle la présence et la persistance du récit comme moyen ou comme support d'enseignement, à côté de la description ou du dialogue, ou en même temps qu'eux.

Comme on le sait, la linguistique a fourni depuis quelques années, avec Roland Barthes¹ et A.J. Greimas² notamment, le modèle d'une théorie du récit considéré comme un énoncé transphrastique, c'est-à-dire non pas comme une simple somme de phrases, mais comme le reflet d'un processus dynamique intermédiaire entre deux états qui entretiennent des rapports d'homologie avec la phrase. Comme dans la phrase, le verbe y constitue le noyau qui met en place tout un réseau de relations; comme dans la phrase, on y retrouve sous forme d'actants les principaux axes sémantiques que sont le sujet, l'objet, le complément d'attribution et le complément circonstanciel. Dans ces conditions, par une sorte de choc en retour, peut-être conviendrait-il d'apprécier les services que la théorie et la pratique du récit peuvent offrir à la linguistique et plus particulièrement à la linguistique appliquée.

La narrativité ne se limite pas, en effet, au texte littéraire ni même à ses protoformes comme le mythe et le conte: elle se manifeste dans les actes de parole les plus banals de la vie quotidienne. Comme l'écrit Teun Van Dijk, dans le recueil *Sémiotique narrative et textuelle*, "la narrativité définit aussi un ensemble de textes non littéraires et quotidiens, ceux dans lesquels nous racontons nos expériences des événements vécus"³. A quoi s'ajoutent, dirais-je, des récits empruntés à des systèmes de signes non littéraires comme le cinéma ou la bande dessinée.

Quel rôle l'apprentissage des langues peut-il, dès lors, réserver à cette forme d'élaboration du vécu et/ou de l'imaginaire humains qu'il ne peut négliger dans la mesure où le récit a commencé, comme l'a souligné en 1966 Roland Barthes, avec l'histoire même de l'humanité⁶?

La comparaison entre un certain nombre d'utilisations du récit est apte à nous montrer le parti que peut en tirer l'auteur de méthodes de langues étrangères, ainsi que l'enseignant, - malgré des échecs ou des semi-échecs dus à une méconnaissance des différents étages du récit et de leurs relations. Ces étages sont, rappelons-le,

la diégèse ou fiction ou histoire qui désigne le matériau du récit; les personnages, les situations, les événements racontés; la narration ou récit racontant qui désigne la syntaxe de ces éléments, la manière dont ils sont présentés; enfin l'acte producteur du récit qui met en jeu et en relations un donneur du récit, un destinataire, et un ou des destinataires, un narrateur et un ou des narrataires, tous ancrés dans des situations concrètes économiques, politiques, idéologiques, professionnelles et culturelles.

Or, ce n'est que peu à peu, et en même temps que l'émergence d'une théorie de la lecture des oeuvres littéraires comme réécriture, comme réception active, que s'est imposée la nécessité de prendre en considération la situation concrète des apprenants et leur aptitude, non seulement à recevoir, mais à reproduire et même à recréer un message.

Faute d'une prise de conscience de ce que je vais appeler désormais "la situation du récit", qui se confond avec la situation concrète de l'apprenant, l'utilisation du récit a pu parfois se révéler inutile, voire négative. Quelques exemples de ces aberrations nous permettront d'apprécier ensuite les efforts de renouvellement qui ont été accomplis ces dernières années.

Sans prétendre à l'exhaustivité, je pourrais citer trois types de récits dont l'inefficacité a été démontrée: de pseudo-récits de voyage et des récits à visée phonématique détachés de tout code culturel et qui tournent à vide; inversement, des récits connotés de la manière la plus agressive par l'idéologie ou par la culture de la langue-cible; enfin un certain nombre de récits littéraires utilisés de manière inopportune.

Le premier type de récits tire son origine d'un passage mal compris d'un livre de Henry Sweet, The Practical Study of Language⁵, où cet auteur se borne à déclarer que les sujets de manuels doivent être en harmonie avec la langue-cible quant aux temps et aux lieux considérés. Il en est résulté, pendant de longues années, - y compris dans les écoles Decroly, - un enseignement des langues fondé sur l'étude des milieux, censé plonger les "élèves" dans des situations réelles, celles d'un pays étranger, et leur donner l'occasion de les vivre par identification avec le personnage principal, - uniquement, notons-le, par identification, forme la plus passive de la réception. Or, très souvent, le choix des situations où l'on place le personnage du voyageur ou du visiteur n'est que le fruit du hasard ou de la préférence des auteurs, ce qui traduit une conception unilatérale de la situation du récit. Du point de vue de la fiction, on a pu remarquer, - par exemple Léon Verliée, dans son livre Enseignement des langues et information culturelle⁶, - le caractère interchangeable des actants et des espaces narratifs, sous des apparences de précision rendue par la seule présence des noms propres et des toponymes, signifiants flottants sur le vide. Les exemples fourmillent: ainsi le récit d'une visite à Londres, dans le manuel de Frank Candlin, Present Day English for Foreign Students⁷, se réduit à un catalogue de noms propres et à une description valable pour n'importe quelle ville industrielle; les célèbres manuels d'anglais de Carpentier-Fialip, longtemps en vigueur en France, cédaient au même penchant. Mais c'est encore le cas dans des manuels récents et connus, comme Le Français accéléré, pu

blié en 1964, par Mauger et Bruésièr^B de l'Alliance française: les historiettes proposées se présentent sous la forme de récits de journées assez anonymes où les personnages ne sont pas nommés. Peut-être est-ce un peu confondre le manuel de langue avec le Nouveau Roman...

Du point de vue de la narration, ces pseudo-récits demeurent en grande partie descriptifs et mettent l'accent sur le seul vocabulaire concret, d'où la pauvreté d'emploi du verbe, - pourtant à la fois noyau du récit et apport linguistique essentiel, - et la rareté des termes conceptuels de haute fréquence auxquels le récit aurait pu donner lieu par les relations de consécution et de conséquences, chronologiques et logiques, qui en articulent les étapes.

Certains auteurs de manuels ont parfois assigné au récit (comme au dialogue) un rôle linguistique précis. Ainsi, G.Faure et A.Di Cristo, dans Le français par le dialogue⁹, proposent de petits récits isolés qui permettent "un entraînement méthodique à la maîtrise des oppositions phonématiques et des structures rythmiques et intonatives majeures de notre langue"¹⁰, utilisables, selon eux, dans toutes les situations concrètes et censées mimer le discours quotidien dans toute sa spontanéité. Je vous laisse le soin d'apprécier le résultat:

Sacha a acheté un joli chapeau jaune à Solange. Sacha? Un chapeau jaune à Solange? Mais Solange et Sacha étaient fâchés et Solange déteste le jaune. Elle a pourtant été enchantée, et j'imagine qu'elle n'attendait que ça. Elle n'a ja mais pu oublier Sacha. C'est Jean, alors, qui doit être jaloux! Jean? Il s'en fiche. Surtout depuis qu'il connaît Chantal.¹¹

A ce degré, presque zéro, et du récit et de ses dimensions culturelles et humaines, à cette atrophie s'oppose, à l'autre extrême, une hypertrophie des codes culturels propres à la langue-cible. Ainsi, comme l'annonce son titre, une série de manuels: Le France en direct, de J. et C. Capelle, publiés en 1970¹², sont composés de textes qui visent à transmettre une "image authentique de la France". Les récits se présentent soit sur le mode itératif qui généralise un certain nombre d'aspects de la vie quotidienne des Français, soit sur le mode de la relation d'une aventure unique. Mais quelle image de la France... en direct peuvent offrir des récits itératifs comme celui-ci, sur le dimanche des Français, à tous les étudiants des Alliances françaises du monde entier?

Monsieur et madame Lefèvre font la grasse matinée. Monsieur Lefèvre lave sa voiture, puis il va au jardin. Il a toujours des fleurs à planter, des arbres à tailler, de l'herbe à arracher. Madame Lefèvre fait le ménage, va à l'église, fait la queue chez le pâtissier pour acheter un gâteau. Après le déjeuner, monsieur et madame Lefèvre se reposent dans le jardin, assis au soleil. Il fait bon, ils ont le temps de ne rien faire. C'est la belle vie!¹³

L'on ne critiquera pas ce type de récits du point de vue linguistique¹⁴, dans la mesure

où ils utilisent des verbes ou des syntagmes verbaux de haute fréquence, ni du point de vue de la narration, simple, qui correspond au niveau des apprenants (niveau 2). Mais, d'une part, ce type de récits perpétue, c'est clair, des rôles devenus stéréotypés, relie les personnages à des sphères d'action spécialisées selon leur sexe; d'autre part, ils renvoient en l'idéalisant et en la généralisant à une classe sociale unique de la réalité française: la petite bourgeoisie; enfin, ne tendent-ils pas à faire de tous les Français des fils aînés de l'Église, l'institution comme le lieu étant de surcroît étrangers à bon nombre d'apprenants?

Mais cette image stéréotypée et "étrangère", dans tous les sens du mot, devient une véritable agression lorsqu'elle est véhiculée par certains récits d'événements isolés, par exemple un récit de voyage en Normandie, qui, pourtant plus proche de la réalité concrète que les récits que j'ai évoqués en premier lieu, n'en demeure pas moins d'un exotisme agressif par l'itinéraire proposé: Andelys, Château-Gaillard, Rouen, Deauville, etc.¹⁵. Quelles images mentales ces toponymes régionaux, souvent peu éloquents pour des Français eux-mêmes, peuvent-ils susciter chez des élèves de Lumumbashi ou de Goiania ?

Il n'est pas étonnant, de ce fait, que le bilan dressé par A. Thiriet, au Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD), sur l'enseignement du français en Afrique noire se soit révéler négatif. Le livre de Jacques Champion, Les langues africaines et la francophonie, publié en 1974¹⁶, rend compte de ce bilan en déplorant en particulier l'ignorance par les pédagogues français des langues vernaculaires et des cultures locales des apprenants. Nous avons ainsi, mutatis mutandis, un exemple de cette aliénation linguistique et culturelle évoquée par Henri Gobard, dans le livre du même nom¹⁷, lorsqu'il dénonce la "Berlitzification", c'est-à-dire une "méthode multinationale d'enseignement des langues célèbre, commercialisée dans le monde entier et qui insiste sur la seule langue d'apprentissage (langue 2) sans jamais tenir compte de la langue maternelle de l'étudiant"¹⁸

L'on ne saurait incriminer, bien sûr, le seul chauvinisme français! Comme le montre par exemple Kenneth Kripwell dans l'Anglais en Afrique, publié en (1974)¹⁹, l'on peut aussi regretter la fréquence dans les manuels d'anglais, même fondés sur des méthodes audio-orales, de situations de récits auxquelles les élèves ne sont pas préparés et qui les bloquent au moment de la performance ou de la production de langage. Une adaptation trop laborieuse à une situation trop exotique finit par affaiblir toute attention aux aspects linguistiques des récits proposés ou plutôt imposés. Kenneth Kripwell écrit à ce sujet: "Ainsi des adultes qui apprenaient l'anglais au Zaïre eurent beaucoup de mal à comprendre une situation qui avait pour cadre le métro de Londres. Naturellement, ils trouvaient intéressant de parler du métro dans leur propre langue et en français, mais non pas en anglais. Ils eurent une discussion longue et animée mais ils ne firent guère attention à l'anglais suscité par l'incident dans le métro."²⁰

L'on ne peut souscrire davantage à cet exotisme quand il affecte des anecdotes de type historique à travers des personnages hors-série, que ceux-ci aient façonné la culture d'un pays en tant qu'êtres ayant existé ou en tant que personnages

empruntés au folklore ou à légende. Quel petit élève même français connaît les noms de Palissy ou de Pontcarral dont Léon Verléee propose les aventures aux jeunes Flamands, dans ses Voies nouvelles, en (1965)²¹?

La présence de ces récits, selon Verléee, aurait pour but l'initiation progressive des apprenants au récit littéraire, considéré comme le produit le plus raffiné de la culture d'un pays. Je n'évoquerai pas ici l'utilité et le rôle du récit littéraire, dont les traits spécifiques pourraient faire l'objet d'une seconde conférence. Dans la mesure où ces récits sont préexistants au manuel de langue ou à la méthode, et en outre innombrables, se posent également à leur sujet des problèmes de choix et d'adaptation au niveau des élèves, car l'on sait combien désastreuse peut être une mise en contact trop précoce entre les apprenants et un récit littéraire, compte tenu des écarts qu'il présente avec les usages linguistiques²². Je me bornerai donc aux récits de type didactique.

Mais si l'anonymat ennueie ou fait sourire, et si l'exotisme viole l'apprenant, sans efficacité ni linguistique ni culturelle, quel type de récits pouvons-nous alors envisager et quel rôle pouvons-nous leur attribuer?

Depuis les années 1970, le récit didactique a été l'objet de tentatives de renouvellement qui lui font répondre davantage aux besoins et au niveau des apprenants, et qui ouvrent des perspectives d'avenir favorables à une réception plus active.

Les récits à tendance dite "réaliste", les plus nombreux, c'est-à-dire ceux qui prétendent transmettre la réalité quotidienne, se transforment progressivement dans trois directions: une destruction sinon totale, du moins partielle, des stéréotypes qui se réfèrent à la culture de la langue-cible; un renouvellement simultané des situations et des structures narratives utilisées en classe; enfin un renouvellement du référent lui-même qui conduit vers une transculturalité et la prise de conscience chez les apprenants de leur propre identité culturelle, souvent négligée.

D'abord, dans différents pays, plusieurs méthodes partent en guerre contre des éléments du contenu et même des formes du contenu de récits figés et stéréotypés. On s'attaque en particulier au cadre familial, aux stéréotypes sexuels et au récit de voyage. Ainsi, en Allemagne, certaines méthodes d'anglais, - comme Yes. A New English Course, publié en (1977)²³, - rompent au moins partiellement avec la tradition "Kirche, Kuche und Kinder". Malgré la conservation du cadre de la famille européenne traditionnelle avec deux enfants, les fonctions des personnages féminins y sont partiellement modifiées, comme celles des personnages d'enfants auxquels les apprenants peuvent s'identifier. Ainsi une mère, ce qui est peu fréquent, devient l'instance narrative d'un récit à la première personne: il s'agit du récit fonctionnel et itératif d'une journée où se succèdent le travail dans un supermarché, le ménage et, ce qui fait éclater tout à fait les stéréotypes, des loisirs²⁴. Le personnage de la mère ne tricote plus ou ne coud plus le soir, mais regarde la télévision ou lit un livre, elle aussi. Le personnage du petit garçon... participe aux travaux ménagers.

Mais ce type de renouvellement timide au niveau de la fiction est dépassé par des tentatives qui bouleversent à la fois la fiction, - et, par là, le rapport

entre le contenu et le monde référentiel, - et la narration, c'est-à-dire le rapport entre narrateur et narrataire. Je ne citerai ici que deux exemples de ce type, empruntés à la France: celui du Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB) et celui du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la culture françaises à l'étranger (BELC).

L'expérience du Centre de Besançon rompt déjà avec la notion de manuel, le livre de l'élève, intitulé C'est le printemps, portant pour sous-titre: " Ensemble pour l'enseignement du français, langue étrangère"²⁵. Cette rupture signifie déjà un refus du récit conçu selon un modèle préétabli. Et effectivement, le livre de l'élève contient, outre de nombreux questionnaires, statistiques, petites annonces, des récits qui se réfèrent à des situations vécues, plus conformes aux réalités sociales, économiques, politiques de la France que les ouvrages précédemment cités. C'est délibérément, d'après le livre du professeur, que "les histoires de famille" cèdent la place à des récits qui mettent en scène des personnages de tous âges, de tous milieux, et qui les confrontent à des problèmes d'actualité comme la recherche d'un emploi ou d'un logement: "Situations adultes, écrivent les auteurs, éveillant l'intérêt de l'étudiant qui compare, questionne et, chemin faisant, apprend à se tirer d'affaire en français dans des situations difficiles."²⁶

En même temps, les formes narratives elles-mêmes se renouvellent: ainsi la bande dessinée y est employée abondamment et dans un sens qui n'idéalise pas la réalité. Par exemple, un récit iconographique: "Sur la Canebière", met l'apprenant en contact avec des personnages chevelus, gros, vulgaires, attablés dans des cafés. La méthode n'hésite pas à recourir aux dessinateurs les plus impitoyables comme Reiser. Sans doute convient-il de ne pas exagérer dans ce sens non plus.

Mais c'est avec le BELC qu'on assiste aux expériences les plus radicales de renouvellement des formes fictives et narratives. Ainsi, sur la foi d'une expérience effectuée à Grenoble en 1970 et 1971 et expérimentée dans une classe d'instituteurs anglais âgés de 23 à 50 ans, un groupe de professeurs de langues a proposé une méthode qui substitue au manuel un ensemble de dossiers caractérisés par une unité thématique, par exemple: Mari et femme (A), Le problème de l'emploi (E). Le premier dossier, exploitation d'un texte littéraire remanié, Monsieur Blot, de Pierre Daninos²⁷, - met en lumière des méthodes d'utilisation possibles et féconds du récit dans l'apprentissage des langues. Le texte illustre une situation conflictuelle de la vie quotidienne, l'histoire d'un homme désordonné, affublé d'une femme maniaque. Or, "l'exploitation vise à enseigner, d'une part, les intonations pouvant traduire l'exigence, les ordres, etc., d'autre part, les structures et les expressions les plus couramment employées dans les situations de ce genre"²⁸. Une reconstitution du récit vise d'abord à repérer des structures grammaticales, elle tire du texte des micro-situations afin de susciter d'abord des micro-conversations aptes à faire pratiquer des intonations expressives. Une prise de conscience des caractéristiques de la fiction et de la narration permet des exercices de substitution et de transmission sémantiques (lieu, actants) et grammaticales (temps, aspects, modes). Cette phase peut être suivie du réemploi que transfor

me le récit en une dramatisation et en une véritable production par les apprenants de dialogues qui, à partir des éléments du contenu, mettent l'accent sur son aspect conflictuel. S'ouvre la possibilité ici d'un nombre fini de transformations. Le dernier type d'exercices proposé: l'expression, consiste en l'élaboration de sketches par les élèves eux-mêmes, à l'aide de mots précédemment vus et exploités.

Mais c'est en 1974 que le BELC, par la plume de Francis Debyser, fonde en théorie ce genre d'expériences, encore empiriques jusque-là, dans un article dont le titre est un véritable manifeste: La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes²⁹. Il préconise un exercice encore peu connu en 1974 dans l'apprentissage des langues, alors qu'il s'est imposé dans toutes les formes d'apprentissage non académique (pilotage, cuisine, etc.): la simulation. Dans ses rapports avec la référent, elle simplifie nécessairement, comme le modèle, mais à la différence de ce dernier elle tend à une reconstitution aussi fidèle que possible de la réalité ou des éléments pertinents du réel pour l'apprenant. La simulation selon Debyser renverse, me semble-t-il, la situation de récit traditionnelle, - où le narrateur s'impose, - dans la mesure où elle a pour objectif de permettre l'action simulée et l'expérimentation réelle, dans la mesure où elle est impliquante et ne s'appuie pas sur la seule mémorisation. Pratiquement, il s'agit pour l'enseignant de présenter des situations qui fassent surgir chez l'apprenant un besoin expressif, mais que soient à la fois "structurellement précontraintes" afin de permettre aux élèves de travailler sur des régularités de construction, "mais sémantiquement ouvertes afin d'encourager la créativité"³⁰.

On perçoit le rôle que peut ici jouer le récit, qui devient en grande partie production de la part des apprenants. Ainsi, Francis Debyser propose une situation qui se présente comme le début d'un récit codifié dont deux phases essentielles, équilibre sont posées et dont le troisième est à produire par les apprenants, en fonction du syntagme "il faut":

Monsieur Dupont est en voyage d'affaires à Marseille, il repart pour Paris ce soir par le train; demain matin il a un rendez-vous important à Paris; son train est à onze heures. Seulement voilà, monsieur Dupont est allé dîner avec des amis; ils ont bien mangé, bien bu et monsieur Dupont est arrivé en retard à la gare; il a raté son train.

Qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse?³¹

A l'apprenant de continuer.

Mais même dans ces conceptions relativement neuves, la prise de conscience de certains aspects de la situation et des besoins des apprenants présuppose de la part de ceux-ci une acculturation au pays de la langue-cible, qui peut être l'objectif visé par des adultes destinés à séjourner dans ce pays, mais qui n'est pas nécessairement et qui n'est presque jamais celui de la plupart des apprenants. Lors même, d'ailleurs, que les apprenants se trouvent amenés à séjourner dans un pays, ce qui

est le cas des travailleurs migrants, la présentation de situations et de récits rattachés uniquement à un système de valeurs exotiques, par exemple européennes par des Maghrébins, risque, comme on l'a vu, d'entraîner un certain blocage.

Ainsi, en théorie comme en pratique, s'orientent-on de plus en plus vers un apprentissage des langues "transculturel", selon l'expression de Maurice Mauviel dans son Plaidoyer pour une éducation transculturelle³² c'est-à-dire un apprentissage qui tient compte à la fois de l'univers des significations partagées et de la spécificité des groupes, de leur identité culturelle. Cette méthode, que Mauviel privilégie pour les migrants, met en oeuvre une combinatoire d'éléments empruntés à deux cultures: celle de l'apprenant et celle du pays où il séjourne, et des récits à la fois "exogènes" et "endogènes", qui incitent l'apprenant à un effort d'analyse d'autrui et d'auto-analyse. Mais l'on en trouve la réalisation dans d'autres contextes, par exemple en Tunisie, en Afrique noire, à travers des récits à tendance réaliste, mais aussi de type ludique ou mythologique.

Ainsi le Course in Current English (level 3)³³, publié par le Centre national pédagogique de la Société tunisienne de diffusion, se caractérise par un effort pour faire alterner dialogues et récits rattachés aux réalités anglaises et aux réalités tunisiennes, et plus largement maghrébines, et pour les comparer dans des exposés généraux sur les sociétés. Cela montre à la fois la spécificité et la relativité des usages et des valeurs. Ainsi la comparaison entre des récits historiques consacrés à l'Europe témoigne du rôle des phénomènes historiques sur l'environnement actuel (par exemple, les invasions en Tunisie).

Pour l'Afrique noire, Jacques Champion³⁴ suggère aux enseignants pourvus de méthodes fondées sur le "français fondamental", telles que Lire et savoir ou Voix et images de France, diffusées par le CREDIF, de remplacer, au moins au premier niveau, une partie du vocabulaire proposé par un certain nombre de mots qui renvoient aux réalités africaines: que "mangue", "cocotier", "palabre" remplacent "pomme", "sapin", "justice"³⁵. C'est dans cet esprit qu'il salue une méthode élaborée par le BELC, sous la direction de Jacques David, dès 1964: Pierre et Seydou³⁶, qui renouvelle le français fondamental à l'occasion d'un récit de voyage en Afrique francophone. Chaque leçon du premier volume comporte des micro-récits: récits-dialogues ou récits sous forme de lettres, qui ne jouent pas uniquement sur des toponymes, fussent-ils africains, mais sur des réalités africaines (marchés, plantations, etc.) ou sur des données culturelles (danses, théâtre, etc.).

L'on ne peut toutefois limiter ce rôle aux récits à tendance dite "réaliste": ce serait méconnaître chez les enfants et même chez les plus âgés une soif impressible de rêve et de mythe. Ce serait méconnaître également leurs aspirations initiatiques qui se manifestent à travers le fonctionnement interne de la fiction qu'ils affectionnent. Celle-ci met, en effet, souvent en évidence le rôle bénéfique de l'épreuve et des obstacles à surmonter en vue de la découverte de leur propre identité. Du point de vue de la narration, un processus d'identification peut jouer, qui laisse place éventuellement ensuite à un processus de distanciation et d'analyse.

Certains auteurs de manuels et de méthodes ont compris les possibilités offertes par le récit à tendance mythologique et par le conte dans la transmission à l'apprenant des éléments fondamentaux de sa propre culture, avant celle du pays dont il apprend la langue. C'est ainsi qu'au Brésil, le JEP, ou "Junior English Program", destiné à des préadolescents et créé par l'institut de langues Yázigi, et plus particulièrement par Catherine Young Silva³⁷, utilise contes et récits comme véhicules privilégiés, dans la mesure où ils "express the deep workings of all people's collective mind and spirit"³⁸ et révèlent comment les gens comprennent leur environnement naturel et social et réagissent à leur égard.

L'utilisation du récit est fondée ici sur l'idée qu'une langue étrangère est un code de communication mais ne doit pas imposer pour autant une culture étrangère. Au contraire, le JEP s'efforce d'ajouter à la dimension linguistique du cours une dimension écologique qui approfondisse chez les jeunes Brésiliens la conscience de leur propre identité, forgée d'ailleurs par une multiculturalité, et de leur responsabilité à cet égard. Aussi bien une partie essentielle du cours est-elle fondée sur un récit: Les lunettes magiques³⁹ dont la fiction utilise à la fois la mythologie et la science-fiction, capables de faire prendre conscience aux jeunes élèves des perspectives d'avenir de leur pays. La présence de personnages d'enfants de l'âge des élèves, et issus de diverses régions du Brésil, permet d'abord un processus d'identification. L'espace narratif utilise une forêt légendaire qui peut être le lieu de tous les possibles, d'où l'apparition d'actants non humains ou surhumains, mais proches de l'humain, issus du folklore indien ou gréco-latin. La forme du contenu, c'est-à-dire la fiction, est fondée sur les séquences propres au conte et inventoriées par Vladimir Propp⁴⁰ qui, en 1928, en montrait déjà l'efficacité: rencontres, épreuves, conquêtes des opposants et des adjutants faisant rebondir l'action. Mais ce canon international est également national, comme nous venons de le voir, par ses personnages et par son contexte, entièrement brésiliens. Bien plus, le récit revêt une dimension initiatique qui en fait plus qu'un texte clos sur lui-même, qui en fait, non pas un message à déchiffrer, mais un discours dont le sens s'impose progressivement au cours de l'action et à travers une maturation des personnages: prendre conscience de son identité et assumer son rôle de protecteur de l'environnement. Pour chaque chapitre du récit, le JEP offre un livre d'illustrations en couleurs de Zelio, qui, loin de se réduire à des éléments purement décoratifs, constituent un laboratoire visuel capable de développer la créativité de l'apprenant. Le JEP ne manque pas de susciter ce que Francis Debyser proposait en France: la possibilité de dramatisations, de transferts de situations fondés sur la "mémoire" et non sur la "mémorisation"⁴¹. Cette distinction conceptuelle est fondamentale.

Dans le même genre, l'on peut signaler aussi le cours d'arabe pour anglophones: An Immediate Colloquial Arabic Course, publié à Beyrouth en 1973, par Hadia H. Harb et Raja T. Nasr⁴², qui est entièrement composé de récits à fondement culturel et de contes dont la majorité sont tirés de la culture, anglaise, des apprenants: par exemple l'histoire de Robin Hood, ou des contes de fées de type européen par leur

structure et par leurs personnages.

Ce panorama, qui est loin d'être exhaustif, de divers types d'utilisation du récit, a pu nous montrer, - par opposition à des types de récits inefficaces par leur surface plane, leur caractère clos et leur absence de perspective, - la productivité de récits autrement conçus, qu'ils soient de tendance réaliste ou non. Ainsi nous avons pu percevoir la fécondité proprement linguistique du récit, fût-il emprunté à la culture de la langue-cible, lorsqu'il "s'ouvre" en fonction de la créativité de l'apprenant, lorsqu'il devient ce "stéréophone" évoqué par Roland Barthes⁴³. Nous avons pu également nous rendre compte de la nécessité, durant les premières années d'apprentissage d'une étrangère, d'une prise de conscience par l'apprenant de sa propre culture, avant toute acculturation étrangère. Or le récit, d'abord fondé sur des éléments culturels endogènes, ne peut-il permettre progressivement et sans violence l'assimilation d'éléments linguistiques exogènes?

NOTES:

1. Introduction à l'analyse structurale des récits, ds Communications, n° 8 (1966), pp. 1-27.
2. Sémantique structurale. Paris, Larousse, 1966.
3. Grammaires textuelles et structures narratives, ds Sémiotique narrative et textuelle (Paris, Larousse, 1966), p.
4. Art. cité.
5. Londres, 1899.
6. Bruxelles Labor et Paris, Nathan, 1973 ("Langues et culture", n° 4).
7. Book I. Londres, University Press of London Press, 1962.
8. Méthode intensive de français pour adultes. Paris, Hachette, 1964.
9. Paris, Hachette, 1977.
10. P. 2.
11. Dialogue n° 52.
12. Paris, Hachette, 1970.
13. P. 224.
14. Mais j'ai corrigé des fautes d'orthographe.
15. Pp. 104-109, Dossier 9.

16. Les langues africaines et la francophonie. Essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse typologique de fautes. Paris et La Haye, Mouton, 1974.
17. L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique. Paris, Flammarion, 1976.
18. P. 220.
19. Paris, Presses de l'Unesco, 1974. (Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère).
20. P. 33.
21. Livre I. Anvers, De Sikkel, 1965.
22. Voir Claude Gorokhoff, Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères. Bruxelles, AIMAV et Diffusion internationale du livre, 1981.
23. Dortmund, Verlag Lambert Lensing et Hannover, Hermann Schroedel Verlag, 1977.
24. P. 44.
25. Jacques Montredon, Genevière Calbris, e.a., C'est le printemps. Besançon, C.L.A. International, 1976.
26. Livre du professeur, Avant-propos, p.5.
27. Ce texte est d'un faible degré de littérarité, ce qui l'apparent aux récits didactiques ici envisagés. Dossier A, pp. 13-37.
28. P. 16.
29. Paris, BELC, 1974.
30. P. 9.
31. P. 25.
32. Paris, Centre académique de formation continue, s.d.
33. Par G. Apsden, B.E. Forster, A. Gmar et R.M. Payne.
34. Ouv. cité.
35. P. 91.
36. Pierre et Seydou 1. Paris, Hachette, 1964. Éd. améliorée en 1969. Pierre et Seydou 2. Paris, Hachette, 1967.
37. Voir JEP 6. Manual do professor. São Paulo, Instituto de Idiomas Yāzigi, 1979.
38. Francisco Gomes de Matos, préface, p. 10.
39. The Magic Glasses.
40. Morphologie du conte (Trad. fr.). Paris, Seuil, 1970.
41. JEP 6. Manual du professor (ouv. cité), p. 23.

42. Beyrouth, Librairie du Liban, 1973.

43. Voir Sémiotique narrative et textuelle. Paris, Larousse, 1973.