

LE MONDE À L'ENVERS : Pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde

par Pierre CLANCHÉ

Un élève qui produit et rédige une rédaction doit obéir aux attentes explicites, mais aussi (et peut-être surtout) aux attentes implicites de l'enseignant telles qu'elles sont exprimées dans la consigne. Je fais l'hypothèse que les élèves d'une classe type Freinet répondent plus facilement aux attentes implicites ou implicites que les élèves recevant un enseignement de type classique. La consigne de l'exercice proposé est la suivante « Un matin vous vous réveillez. Vous vous apercevez que tout est à l'envers. Racontez votre journée ».

L'hypothèse est confirmée de façon très significative.

I. - CULTURE POPULAIRE ET CULTURE DES JEUNES

1.1 - Le thème du monde à l'envers est une constante de la culture dite populaire. On le retrouve dans les temps et les espaces les plus variés et sous des formes différentes : littéraires, iconographiques, festives, (Saturnales, Carnavals, messe de l'âne...). Depuis quelques

années, folkloristes et historiens des mentalités ont insisté sur la prégnance et la signification historico-politique du phénomène. De leurs analyses une constante se dégage :

Le thème du monde à l'envers est propre à la culture populaire en tant que celle-ci conteste la culture savante considérée comme culture dominante (au sens marxiste du terme). Pour dire les choses très schématiquement, la culture savante propose un modèle du monde ordonné — à l'endroit — et fortement hiérarchisé ; le haut prime sur le bas, la tête sur le cul, la vieillesse sur la jeunesse, l'homme sur la femme, les parents sur les enfants, les hommes sur les animaux... etc. La culture populaire s'édifie **contre** cette culture imposée par la classe dominante et, pour ce faire, elle inverse symboliquement l'ordre imposé par cette classe. Renverser, mettre le bas en haut, mettre cul par dessus tête, telles sont certaines des caractéristiques les plus constantes de la culture populaire authentique (C. Ginsburg 1980, M. Bakhtine 1970, E. Leroy Ladurie 1979, J.C. Baroja 1979, R. Chartier et D. Julia 1976, C. Hill 1977, J. Lafond et A. Redondo 1979, F. Tristan 1980).

1.2 - En même temps que je m'intéressais à l'histoire des mentalités — c'était alors la mode —, je repérais dans les textes libres produits dans les classes Freinet un certain nombre de textes présentant de façon très explicite cette thématique du monde à l'envers, en même temps que je constatais la quasi inexistence de textes promouvant les valeurs dominantes telles que la richesse, le pouvoir, l'ascension sociale... etc. (P. Clanché 1982). Je remarquais en particulier que chaque fois qu'un enfant produisait un texte de fiction ayant pour cadre la vie en classe, ce texte prenait tout de suite des allures de révolte anarchique, de charivari, de parodie grotesque, comme si son auteur avait intégré à la fois Rabelais et le célèbre « Zéro de conduite » de J. Vigo !

1.3 - J'ai alors été tenté par une hypothèse analogique certes trop ambitieuse : puisque, au dire des historiens des mentalités, l'inversion est une constante de l'imaginaire populaire, ne pourrait-on pas considérer le texte libre (à l'intérieur de la classe coopérative) comme un produit de culture propre aux jeunes, considérés comme classe dominée ? L'opposition culture populaire/culture savante étant ici transformée en opposition culture des jeunes/culture des adultes imposée par l'école.

Cette hypothèse est certes tout à fait exagérée. Il serait en effet abusif d'opposer tout de go une école dans laquelle la culture de jeunes pourrait s'exprimer totalement **contre** la culture des adultes et une école dans laquelle cette culture ne pourrait en aucun cas s'exprimer. Des études ont montré de façon très convaincante comment la représentation sociale de l'école et de la culture scolaire influait davantage sur les attitudes con-

crêtes des écoliers que les pratiques pédagogiques réelles. Je n'insisterai pas sur ce point qui peut certes navrer les pédagogues mais dont ils auraient intérêt à tenir compte. En tant qu'institution du pouvoir adulte, l'école, quelles que soient ses intentions émancipatrices peut difficilement devenir promotrice d'une contre culture des jeunes. Si contre culture des jeunes il y a, celle-ci passe par des canaux extérieurs à l'exercice scolaire (tenue vestimentaire, échange d'informations érudites sur les groupes rocks, création d'idiolectes, la moto... etc.).

1.4 - Ces réserves étant faites, je me suis néanmoins demandé s'il n'y aurait pas quelque intérêt à comparer des productions scolaires ayant pour thème le monde à l'envers produites dans le cadre de la pédagogie Freinet d'une part et dans celui d'une pédagogie plus classique d'autre part.

L'objection de principe que l'on peut faire à cette tentative est la suivante : allez-vous comparer les compétences linguistiques ou des degrés de liberté ? J'ai de bonnes raisons de penser que l'opposition entre une compétence linguistique (il vaudrait mieux dire compétence langagière) et des performances psycho-sociales est une fausse opposition. Contrairement à ce qu'un chomskisme exacerbé a pu faire croire, il n'y a pas de compétence textuelle absolue, indépendante des conditions concrètes de sollicitation. Comme je tente de le montrer dans un autre article (Clanché 1985), la production du texte de fiction pose des problèmes qui ne sont pas spécifiquement linguistiques mais cognitifs et socio-cognitifs loin d'être encore théorisés de façon exhaustive. Si le mécanisme de production du récit « vraisemblable » commence à être assez bien connu, il n'en va pas de même du récit de fiction. Celui-ci fait problème pour les psycholinguistiques, il fait aussi problème pour les enfants qui s'y essaient ! J'ai tenté, en m'inspirant de la philosophie du langage de L. Wittgenstein et des derniers travaux de J. Searle non de résoudre le problème, mais d'en clarifier la position. Les travaux les plus récents de J. Searle (suivant en cela le renouveau de la philosophie analytique anglaise qui en revient résolument de sa position behavioriste en matière de psychologie) insistent sur les aspects intentionnels de la fiction et mettent résolument l'accent sur une attitude cognitivo-sociale spécifique de l'auteur de la fiction. Si, comme le prétend Searle, le récit de fiction est une suite d'assertions feintes, celles-ci ne sont jamais innocentes. Elles sont bel et bien le fait d'une intention. Or il n'y a d'intention que dans le champ d'une interaction sociale. Donc, toute manifestation concrète de l'intention du scripteur doit prendre en compte les contraintes institutionnelles qui pèsent sur le sujet de l'énonciation, ainsi que des bénéfices estimés du risque pris dans la matérialisation de l'intention. Sur ce point précis, la production d'un récit de fiction ayant pour thème le monde à l'envers porte à sa pointe extrême le

paradoxe de l'intention dans l'assertion feinte. En effet, faire des assertions sur un monde à l'envers consiste à *asserter ce qui n'est absolument pas dans le monde de l'expérience sensible*. Cela consiste même à asserter le contraire de l'expérience (ce qui n'est pas le cas dans un nombre d'autres récits de fiction). Cette opération radicale d'assertion feinte suppose une interrogation à la fois cognitive et persuasive :

Comment inverser l'Etre ? Quels aspects de l'Etre puis-je, dois-je inverser étant entendu que l'Etre est inépuisable ? Dois-je faire des choix en extension ou/et en compréhension ? Voilà pour l'interrogation cognitive.

L'interrogation persuasive est intriquée dans l'interrogation cognitive : sur quels états de l'étant puis-je feindre d'asserter pour m'adapter le mieux aux attentes explicites ou implicites contenues dans la consigne ?

Jusqu'ici mes recherches concernant la production textuelle se sont arrêtées au seuil du premier cycle du secondaire. Plutôt que de poursuivre une investigation génétique classique j'ai décidé de faire un saut vers le second cycle et commander des textes sur le monde à l'envers en classe de seconde. Pourquoi pas carrément en première ou en terminale ? Tout simplement pour la bonne raison que j'ai la chance de connaître un des rares professeurs de lettres du second cycle qui pratique depuis longtemps et de façon radicale, la pédagogie Freinet en classe de seconde.

II. - MODALITÉS DE LA RECHERCHE

2.1 - Classes observées

2.1.1 - Une classe de seconde indifférenciée du Lycée François Mauriac à Bordeaux, La Bastide (30 élèves). Cette classe est représentative de la pédagogie Freinet en ce qui concerne du moins l'enseignement du français. On sait que la pédagogie Freinet a beaucoup de difficultés à s'implanter hors de l'école primaire, notamment dans le second cycle. Néanmoins quelques professeurs, ici et là mènent un combat difficile du fait de conditions matérielles, institutionnelles et psychologiques jusqu'à ce jour encore peu favorables à leurs méthodes de travail.

Résumer en quelques lignes en quoi consiste la pédagogie Freinet dans une classe de seconde en français n'est pas simple. Je peux cependant indiquer les traits institutionnels et les pratiques pédagogiques qui spécifient la classe observée :

Sur le plan des pratiques pédagogiques : diversification des modes de sollicitation à la langue orale et écrite : pratique du texte libre, de l'enquête, de l'interview, de la

correspondance interclasse, publication d'un journal, participation suivie et programmée à une radio libre...

Sur le plan des institutions : gestion coopérative du programme et de ses contraintes, répartition du travail dans le temps et l'espace, évaluation coopérative.

Dans la suite de cet exposé j'appellerai cette classe **population F**.

2.1.2 - Une classe de seconde indifférenciée du Lycée Montesquieu à Bordeaux (30 élèves). Si la pédagogie du français pratiquée dans cette classe est fortement contrastée avec celle pratiquée dans la classe F, je me garderai bien néanmoins de tomber dans la dichotomie manichéenne qui opposerait la pédagogie Freinet à une pédagogie « traditionnelle » avec toutes les connotations péjoratives attachées à ce terme (froideur, anachronisme, autoritarisme...). Bien au contraire le professeur de lettres enseignant dans cette classe met en pratique une pédagogie libérale fondée sur des rapports chaleureux et bienveillants vis-à-vis des élèves. Le contraste entre les deux classes n'opère pas sur des attitudes psychologiques des enseignants vis-à-vis des jeunes mais dans l'absence dans la seconde d'une gestion coopérative, ainsi qu'un classicisme des travaux proposés et des modes de sollicitation à l'expression et au travail.

Pour simplifier, et même si le terme employé est un peu vague, j'appellerai désormais cette classe **population C** (classique).

2.2 - Objection méthodologique

Pourquoi ne pas avoir considéré deux classes indifférenciées d'un même lycée afin de neutraliser la variable « origine socio-culturelle » ? La réponse est simple : je n'en ai pas eu le loisir. Il est encore assez difficile pour un chercheur d'avoir ses entrées dans un lycée et dans une classe particulière : j'ai dû aller là où on voulait bien m'accueillir.

L'inconvénient de la non homogénéité de l'échantillon est, toutefois tempéré par le fait que, au niveau de la classe de seconde, la sélection sociale a — hélas — déjà opéré son tri, ce qui tend à homogénéiser de fait les échantillons. Comme le dit E. Espéret (1979), les élèves des classes défavorisées qui entrent dans le second cycle classique sont ceux qui, précisément, ont bien intégré les surnormes linguistiques qui opèrent généralement la sélection parmi les jeunes issus des mêmes classes.

III. - PRÉSENTATION DE LA TÂCHE — HYPOTHÈSES

3.1 - L'exercice est présenté par l'enseignant comme travail en vue d'une recherche universitaire. Les lycéens

savent qu'il ne sera pas noté. Il est procédé aux assurances classiques quant à l'anonymat.

Durée de l'exercice : 2 heures maximum.

Les élèves ont le choix entre deux sujets :

Sujet I : « Un matin vous vous réveillez. Vous vous apercevez que tout est à l'envers. Racontez votre journée ».

Sujet II : « Imaginez un monde où tout est à l'envers ».

3.2 - Analyse de la tâche

Pourquoi deux sujets ? Pour diversifier les modes de sollicitation énonciative et narrative. Le premier sujet induit explicitement une conduite de récit dans lequel le sujet de l'énonciation est directement impliqué comme le sujet de l'énoncé. Le second n'induit pas un récit (syntagme) mais la construction d'un système (paradigme) dans lequel le sujet de l'énonciation qui, de fait, construit le paradigme, n'est pas textuellement impliqué comme sujet de l'énoncé.

En fait le sujet n° I, inducteur de récit a été choisi par 54 élèves sur 60. C'est pourquoi j'analyserai principalement la tâche recommandée par SI...

On peut subdiviser le sujet SI en deux parties distinctes :

3.2.1 - Un embrayeur d'amorce

« Un matin vous vous réveillez. Vous apercevez que tout est à l'envers ». Il s'agit là d'un constatif certes, mais en même temps d'une assertion non sérieuse. L. Wittgenstein dirait qu'il s'agit d'un « jeu de langage ».

3.2.2 - Un ordre

« Racontez votre journée ». On constate une disproportion entre l'amorce (13 mots) et l'énoncé de la tâche (3 mots). Constatation qui peut à première vue sembler subsidiaire. Elle ne l'est pas. La suite le montrera.

3.3 - L'embrayeur + l'ordre constituent la tâche

Celle-ci comporte — au moins — 3 consignes allant de la plus explicite à la plus implicite.

3.3.1 - Consigne syntagmatique explicite

Racontez votre journée. C'est-à-dire : produisez une suite d'assertions ordonnées séquentiellement sous forme de récit de telle sorte que la suite des énoncés soit homomorphe à la suite des événements composant la journée d'un lycéen.

3.3.2 - Consigne paradigmatique implicite

Renversez **tout**. En terme de théorie des actes de langage : « Faites des assertions non sérieuses ». En terme de théorie du double lien : « Mentez ». En quoi puis-je dire que cette consigne est seulement implicite (je prends la notion d'implication au sens où l'entend Grice 1975) ?

Elle est implicite en ce sens qu'il s'agit pour l'élève de raconter sa journée en tenant effectivement compte du fait qu'il s'est aperçu que « tout » était à l'envers. ainsi le récit de la journée (consigne explicite) doit être en fait considéré par l'élève comme le support, le prétexte de la consigne implicite, mais contraire, de l'inversion totale. Le paradigme de l'inversion doit implicitement subvertir le syntagme de la chronologie.

3.3.3 - Consigne paradigmatique implicite

Construisez une utopie. C'est-à-dire : sous le prétexte d'un simple récit d'inversion, adoptez un point de vue critique, moral ou philosophique par rapport au monde à l'endroit. En quelque sorte le sujet II est implicite dans le sujet I. L'implicite de la consigne 3.3.2 est implicite en extension : sachant que l'on ne peut effectivement tout inverser, il s'agit de choisir ce que l'on pense devoir renverser. L'implicite de la consigne 3.3.3 est implicite en compréhension : l'envers doit montrer le ou les défauts de l'endroit. Dans la grande tradition littéraire, tout récit de fiction, est, en dernier ressort, moraliste.

Je partirai donc du principe que l'attente du destinataire du texte (le professeur de lettres) sera de voir l'émetteur (l'élève) satisfaire à ces trois consignes de façon souple.

Si je regarde maintenant de plus près ces trois consignes je m'aperçois qu'elles sont énoncées en termes strictement opératifs. Elles ne tiennent compte ni de l'aspect figuratif ni de l'aspect contextuel qui constituent deux aspects qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'élaboration de la réponse à n'importe quelle tâche scolaire.

L'élément figuratif inducteur d'images mentales est explicitement présent dans l'embrasseur d'amorce : « un matin, vous vous réveillez... ». L'image mentale **obligée** est celle du sujet étendu (horizontal) dans son lit.

« Tout est à l'envers... » L'image mentale induite est alors celle de l'inversion verticale... Cette image sert d'embrasseur — possible — à la fois à la consigne 3.2.1 (début de la journée) et à la consigne 3.2.2 (renversez). Pourtant, l'ordre « racontez », doit en partie **déloger** le sujet de cette représentation initiale. Une question cen-

trale se pose alors au lecteur : le sujet va-t-il resté enligné dans l'image induite par l'embrasseur d'amorce, ou bien va-t-il prendre ses distances par rapport à celle-ci pour s'engager dans les tâches paradigmatiques 3.3.2 et 3.3.3.

L'élément contextuel est en fait un aspect énonciatif. L'embrasseur d'amorce et l'ordre ne s'adressent pas au **même** sujet. L'embrasseur s'adresse à un sujet décontextualisé, pris hors de la situation d'énonciation scolaire de la consigne (le vous n'a pas de valeur shifter). Par contre l'ordre s'adresse au sujet présent dans la situation d'énonciation de la consigne (l'impératif « racontez » a valeur de shifter). Le jeu du récit de fiction écrit à la première personne consiste à faire prendre un sujet pour l'autre et... l'autre pour l'un. Travail de brouillage énonciatif, ou pour reprendre l'expression de R. Barthes (1975) travail d'ashifterisation pour lequel je reviendrai à la fin du présent article.

3.4 - Hypothèse

Je laisse ici de côté les hypothèses génétiques sur lesquelles j'espère avoir l'occasion de revenir dans d'autres travaux, pour ne retenir que des hypothèses différentes.

Mon hypothèse centrale peut se résumer ainsi : dans le cadre d'une pédagogie classique du français, les élèves ont tendance à rester au plus près de la consigne **explicite** et à dilater les images mentales suscitées par l'embrasseur d'amorce. Dans le cadre de la pédagogie Freinet les élèves auraient plus facilement tendance à exploiter la consigne explicite pour développer les possibilités implicites dans l'énoncé de la tâche. En conséquence, les images dilatées ne seraient pas électivement celles suscitées par l'embrasseur d'amorce.

IV. - ANALYSE DES DONNÉES — MISE A L'ÉPREUVE DE L'HYPOTHÈSE

4.1 - Données générales

4.1.1 - Longueur des textes

Comment comparer la longueur de textes manuscrits ? Considérer le nombre de lignes, de phrases ou de mots me semble peu significatif. J'ai donc pris le parti de prendre comme unité de compte la proposition SVO sémantique et non pas grammaticale. Par sémantique et non pas grammaticale j'entends par exemple l'énoncé « je m'aperçus que mon lit était au plafond » compte pour une proposition et non pas deux.

Voici les données globales :

Tableau 1

	Nombre moyen de propositions	Nombres limites	Ecart-type
Population C	41,73	16-74	13,9
Population F	47,96	29-85	17,5

La différence des moyennes est significative à .10 ($t = 1,68$).

Les élèves entraînés à des pratiques d'écritures variées produisent en moyenne des textes plus longs. Ce qui n'a rien de surprenant.

4.1.2 - Sujet choisi

Tableau 2

	Sujet I	Sujet II	Textes atypiques
Population C	29	1	0
Population F	25	3	2

Comme on le voit, les élèves des deux populations ont massivement choisi le sujet I dans lequel ils étaient impliqués en tant que sujet de l'énoncé.

4.1.3 - Point de vue du temps référencié : monde commenté, monde raconté

Je reprends ici une distinction introduite par H. Weinrich (1973). Comme on le sait, le temps verbal n'est pas le temps référencié (les romans de science fiction sont écrits au passé et les récits historiques utilisent fréquemment le futur). Pour H. Weinrich le choix de tel ou tel des temps verbaux dans un récit de fiction relève d'une attitude quant au rapport des énoncés et du monde. Ou bien le monde est commenté : l'auteur du texte fait **comme si** les événements se déroulaient en même temps qu'il les décrit ; il utilise alors électivement le présent. Ou bien le monde est raconté. Au lieu de tenter de faire se confondre énoncé et référence, le narrateur creuse la différence entre le temps de l'énonciation et celui de la référence ; il utilise alors électivement l'imparfait et le passé simple.

Dans la tâche qui est proposée aux élèves, l'embrayeur d'amorce appelle un récit de type commentatif (« vous vous réveillez ») ; par contre l'ordre appelle un

récit de type « monde raconté » (« racontez — maintenant —, ce qui s'est passé ce jour-là »).

Voici les résultats des choix des élèves des deux populations :

Tableau 3

	Monde commenté	Monde raconté	Textes atypiques
Population C (N = 29)	16	10	3
Population F	14	8	3

On peut dire que si globalement le mode commentatif l'emporte sur le mode narratif, il n'y a aucune différence significative entre les deux populations quant à l'utilisation de l'un ou l'autre mode.

4.1.4 - Rapport à la lettre de la consigne

L'élève qui s'adapte à une tâche littéraire (traiter un sujet précis) en respectant la consigne, doit en même temps, montrer qu'il a bien compris ce que l'on attendait de lui et qu'il respecte scrupuleusement les ordres qui lui sont donnés. Dans le cas présent, en tant que sujet de l'énonciation, il doit en particulier faire prendre en compte par le sujet de l'énoncé le fait que celui-ci évolue bien en fonction de la consigne. L'élève peut faire cela de façon plus ou moins explicite.

Dans les textes des élèves j'ai pu distinguer 5 types différents de prise en compte de la consigne par le sujet de l'énoncé. Ils vont du plus explicite au plus implicite :

4.1.4.1 - Reprise dans le texte de la lettre de l'embrayeur d'amorce : le texte de l'élève comprend textuellement ces mots « je me réveille, je m'aperçois... ».

4.1.4.2 - La consigne de renversement est progressivement découverte par le sujet de l'énoncé. Autrement dit, au bout d'un certain temps le sujet de l'énoncé s'aperçoit que tout est à l'envers.

4.1.4.3 - La consigne est implicite. Le texte tient compte de la consigne de renversement sans que celle-ci soit énoncée littéralement.

4.1.4.4 - La consigne est énigmatique, puis découverte. Le sujet de l'énoncé découvre la clé : tout est à l'envers.

4.1.4.5 - La consigne reste énigmatique. Le sujet de l'énoncé s'interroge sur les transformations de son environnement, mais il ne découvre pas la clé.

Voici la répartition par population des 5 attitudes vis-à-vis de la consigne :

Tableau 4

	Population C (N = 28)	Population F (N = 25)
Reprise de l'embrayeur	7	1
Consigne découverte	3	3
Consigne implicite	8	9
Consigne énigmatique puis découverte	10	6
Consigne énigmatique	0	6

Ces données constituent bien un début de confirmation de mon hypothèse centrale : 7 élèves de la population C reprennent textuellement l'embrayeur d'amorce de la consigne, un seul dans la population F. Par contre, pour 6 élèves de la population F, le sujet de l'énoncé doit rester complètement dupe de la consigne adoptée par le sujet de l'énonciation.

4.2 - Données concernant la tâche syntagmatique explicite (3.3.1)

Par là j'entends la réponse à l'injonction : racontez une journée. Le récit littéraire d'une journée n'est pas

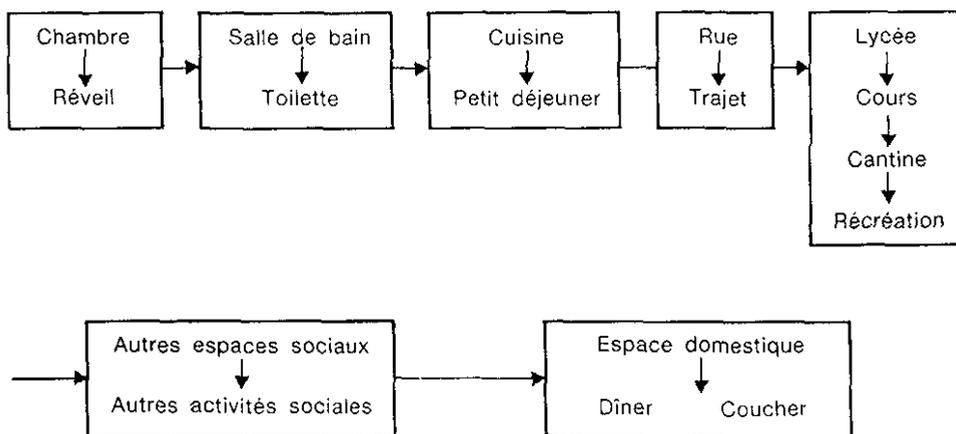
l'équivalent ou l'extension d'un simple emploi du temps dans lequel l'espace/temps de l'énoncé serait coextensible à l'espace/temps du référent. Bien au contraire, le propre du récit littéraire chronologique est d'être constitué d'unités discrètes dilatées et d'ellipses. Tels événements, espaces ou séquences sont dilatés, tels autres sont passés sous silence ou simplement cités. On peut faire l'hypothèse que la dilatation de tel espace/temps plutôt que tel autre témoigne d'attitudes contrastées par rapport à la tâche proposée.

Ou bien l'élève reste au plus près de la lettre du sujet qui lui est proposé, alors il va dilater l'espace/temps explicitement induit par l'embrayeur d'amorce, à savoir l'espace et le temps domestiques du réveil.

Ou bien l'élève donne à la consigne une extension plus vaste et ne considère l'embrayeur que comme une amorce. Alors il va dilater d'autres espaces temps, moins domestiques.

Nous verrons que les styles pédagogiques des deux populations discriminent ces deux attitudes.

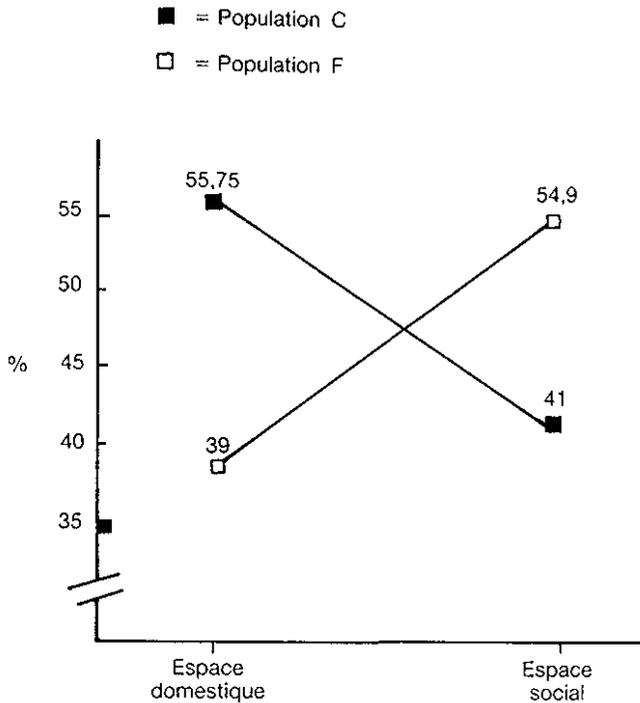
Comment se monnaie ordinairement le récit d'une journée ? Ce récit s'organise de façon moyenne en fonction de lieux et d'activités dont on peut figurer la chaîne :



Chacun de ces lieux/activité peut être plus ou moins dilaté ou éventuellement éludé. Pour chaque texte, correspondant bien sûr au sujet I, je mesure la dilatation de chaque espace en comptant le nombre de propositions qui lui sont consacrées. J'évalue ensuite en pourcentage le poids respectif de chaque espace par texte. Les espaces dilatés peuvent être regroupés en deux catégo-

ries : l'espace domestique comprenant la chambre, la salle de bain, la cuisine et éventuellement d'autres pièces de la maison ou de l'appartement ; l'espace social comprenant la rue, le lycée et tous les autres espaces sociaux. La comparaison des dilatations moyennes de ces deux espaces par les populations G et F figure sur le graphique 1.

Graphique 1.



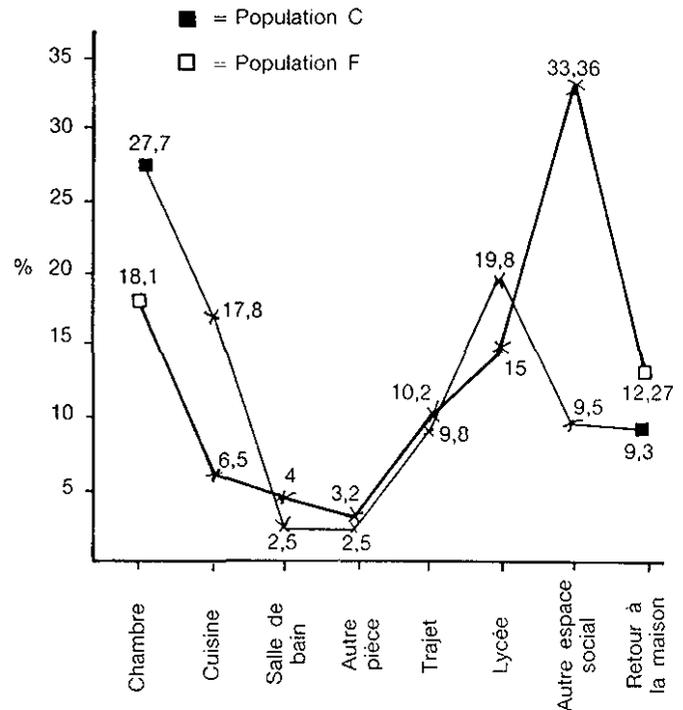
Les quatre différences sont significatives :

- Espace domestique, population C > population F t = 2,85 s. à .01
- Espace social, population F > population C t = 2,35 s. à .05
- Espace domestique C > Espace social C . . . t = 2,37 s. à .02
- Espace social F > Espace domestique F . . . t = 3,42 s. à .01

Ces résultats sont clairs. Les élèves de la population C dilatent significativement l'espace domestique plus que l'espace social. Ils restent donc sous l'influence de la lettre de l'embrayeur, plus que les élèves de la population F. Ces derniers dilatent davantage les espaces sociaux et prennent davantage de distance par rapport à l'embrayeur d'amorce.

L'analyse plus fine des espaces dilatés confirme l'hypothèse. Si, pour chaque population, je considère le nombre de propositions portant sur un espace rapporté à la somme des propositions portant sur la totalité des espaces dilatés, j'obtiens le graphique 2.

Graphique 2. Espaces dilatés



Dans son début, ce graphique confirme l'hypothèse concernant la prégnance de l'image mentale induite par l'embrayeur d'amorce. Pour la population C, la chambre est l'espace le plus dilaté (espace lié à l'embrayeur). Ensuite vient l'espace du lycée (espace de la situation d'énonciation). En ce qui concerne la population F, la chambre est aussi un espace sélectivement dilaté, mais considérablement moins que les espaces sociaux autres que le trajet et le lycée. A cet égard, la différence de dilataion des espaces sociaux autres que le lycée (33,36 % pour la population F et 9,5 % pour la population C) est symptomatique, ainsi que la dilataion relativement faible de l'espace lycée par la population F (15 % contre 19,8 % pour la population C). Faut-il voir là l'effet de l'ouverture des activités scolaires sur la vie concrète et particulièrement sur les activités socio-culturelles telles que le préconise la pédagogie Freinet ? Vu les très gros écarts enregistrés, je suis enclin à le penser.

4.3. - Données concernant la tâche paradigmatique implicite

« Tout est à l'envers » → /renversez tout/

Les recherches folkloriques et historiques montrent bien que le processus de renversement n'est jamais innocent du point de vue des rapports de pouvoir et que le renversement initial de l'échelle des valeurs spatiales débouche inévitablement sur un renversement des valeurs sociales, morales, religieuses, politiques, économiques...

Une de mes interrogations originaires était de savoir s'il en allait de même dans le texte littéraire commandé, dans quelles proportions, et si une pédagogie particulière favorisait ou non le glissement des renversements du physique vers le social. Concrètement je vais considérer 5 grands types d'inversions, ordonnés, selon leur type d'implication dans l'énoncé du sujet.

4.3.1 - Renversement de l'espace

C'est à l'évidence le renversement le plus implicite dans l'énoncé. Ce renversement peut s'opérer dans les trois dimensions de l'espace : verticale (Haut/Bas), horizontale (Droite/Gauche), profondeur, (Devant/Derrière) ; il peut s'opérer dans les relations topologiques (Entrer/Sortir, Dedans/Dehors) ; enfin il peut être l'objet d'une véritable modélisation cosmique.

4.3.2 - Renversement du temps

Les renversements de temps peuvent prendre des formes et extensions diverses. Je les classe par ordre de radicalisation croissante. Soit : Avant/Après, Finir/Commencer, Matin/Soir, inversion calendaire, Vieillir/Rajeunir, uchronie.

4.3.3 - Renversement des attitudes

Je distingue le renversement des attitudes du renversement des rapports sociaux. En effet, j'entends par renversement des attitudes, des changements psychologiques qui ne sont pas liés à des rôles sociaux précis. C'est par exemple tel élève qui était timide et qui devient bavard, ou telle personne qui était agressive et devient aimable ou renversement...

4.3.4 - Renversement des rapports sociaux normés

C'est évidemment l'importance de ce trait qui m'a au départ interrogé. Ces inversions peuvent s'opérer dans de nombreuses directions et sous des modalités diverses. Par exemple dans le cas du renversement le plus fréquemment

opéré, le renversement de rôle Professeur/Elèves (28 fois soit près d'un texte sur deux), il se peut que ce soit simplement un élève qui devienne professeur (renversement de statut), mais il se peut aussi que les élèves imposent leur loi au professeur (renversement de pouvoir), il se peut enfin que les deux renversements se combinent et que les élèves devenus professeurs imposent leur pouvoir aux ex-professeurs. Outre la dimension d'inversion Elèves/Professeur on repère par ordre de fréquence décroissante les inversions suivantes :

— Homme/Animaux. Pour cette dimension d'inversion, outre les deux modalités que je viens de signaler il faut en adjoindre deux autres. Une inversion identificatoire dans lequel le sujet de l'énoncé se réveille transformé en animal comme dans la **Métamorphose**. Enfin un dernier type d'inversion est l'inversion de pouvoir Animal/Animal, simple échange de pouvoir entre animaux réputés forts et animaux réputés faibles.

— Parents/Enfants, Homme/Femme : à propos de cette dernière on remarquera que jamais l'inversion de pouvoir n'est évoquée, alors que le thème de la femme qui bat son mari est très fréquent dans l'imagerie d'Epinal. La modalité d'inversion Homme/Femme le plus souvent manifestée est curieusement l'inversion vestimentaire !

— Autres inversions : Citoyen/Policier, Ouvrier/Patron, Riche/Pauvre, Acheteur/Vendeur, Cher/Bon marché.

4.3.5 - Inversions portant sur le support graphique de l'énoncé

Ce mode d'inversion consistant à subvertir le processus graphique lui-même est le plus surprenant et en tout cas le moins explicité dans la consigne de renversement. Il se présente sous quatre modalités allant de la moins subversive à la plus subversive :

- Ecriture de droite à gauche,
- Ecriture de bas en haut,
- Ecriture de bas en haut avec renversement de la feuille de copie,
- Ecriture en miroir. Ces textes sont particulièrement délicats à décrypter donc, probablement à écrire !

Le Tableau 5 indique pour chaque catégorie d'inversion le nombre de textes de chaque population dans lequel au moins un trait d'inversion apparaît (chiffres encadrés) ainsi que le détail des traits d'inversions rangés dans les sous-catégories indiquées page suivante.

Tableau 5 : Les cinq renversements

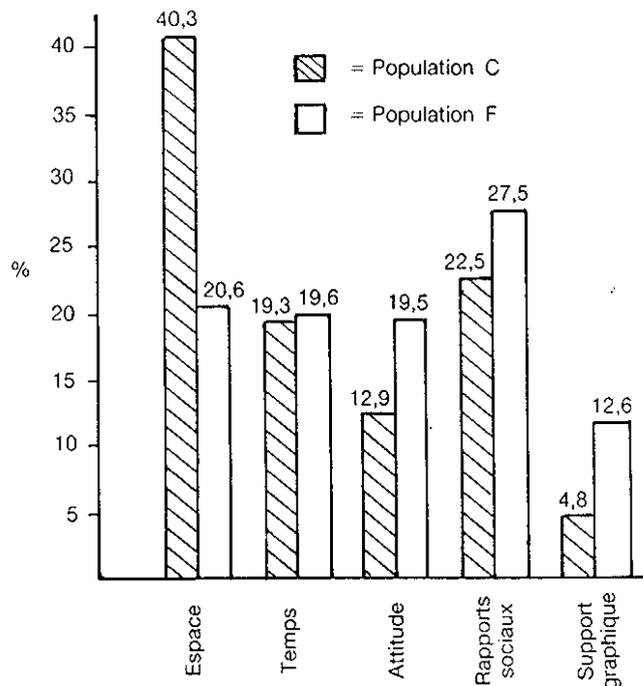
	Population C	Population F	Total
4.3.1 - ESPACE			
Haut/Bas	21	12	33
Droite/Gauche	5	7	12
Devant/Derrière	5	6	11
Entrer/Sortir	1	5	6
Dedans/Dehors	1	6	7
Cosmos	7	3	10
Textes comportant au moins une inversion d'espace	40 [25]	39 [18]	79 [43]
4.3.2 - TEMPS			
Avant/Après	6	10	16
Finir/Commencer	3	8	11
Chronologie Matin/Soir	9	11	20
Inversion calendaire	2	5	7
Jeunesse/Vieillesse	2	9	11
Uchronie	1	1	1
Textes comportant au moins une inversion de temps	23 [13]	44 [17]	67 [30]
4.3.3 - ATTITUDE	[8]	[18]	[26]
4.3.4 - RAPPORTS SOCIAUX			
Professeur/Elèves (statut)	10	12	29
(pouvoir)	7	9	
Animaux/Hommes (statut)	6	9	15
(pouvoir)	—	4	
(identité)	1	1	
Animaux/Animaux	1	1	12
Parents/Enfants (statut)	3	6	
(pouvoir)	1	4	
Hommes/Femmes (statut)	4	7	11
Citoyen/Polici�er	—	6	6
Ouvrier/Patron	—	5	5
Riches/Pauvres	2	3	5
Acheteur/Vendeur	1	2	3
Cher/Bon marché	1	5	6
Textes comportant au moins une inversion de rapport social	32 [14]	61 [24]	93 [38]
4.4.5 - SUPPORT GRAPHIQUE			
Gauche/Droite	3	5	8
Haut/Bas	—	6	6
Début/Fin	—	6	6
Miroir	—	2	2
Textes comportant au moins une inversion de support graphique	3 [3]	19 [11]	22 14

Le premier chiffre de ce tableau confirme massivement mon hypothèse quant à la prégnance de l'image mentale associée à l'embrasseur d'amorce mise en rapport avec le type de pédagogie. 70 % des textes issus de la population C commencent effectivement par l'inversion Haut/Bas contre 40 % dans la population F. D'une manière plus générale on observe que l'inversion spatiale domine dans les textes de la population C alors que les inversions d'attitudes et de valeurs sociales dominent dans la population F. Même domination de la population F en ce qui concerne l'inversion des supports.

Le graphique 3 synthétise les résultats bruts transcrits en pourcentages relatifs de chaque type d'inversion pour chaque population. Sa lecture confirme bien l'hypothèse selon laquelle plus une inversion est implicite par la lettre de l'énoncé (ici l'inversion des valeurs spatiales), plus elle est développée par les élèves recevant un enseignement classique, inversement, moins une inversion est implicite (valeurs psychologiques, sociales, conventions graphiques) plus elle est développée par les élèves recevant un enseignement de type Freinet.

Enfin, si l'on compare texte par texte les associations des divers types de renversement dans chacun des 60 textes (tableau 6) on voit clairement que les élèves de la population F ont tendance à combiner davantage de dimensions d'inversions que les élèves de la population C. Ce qui témoigne d'une plus grande flexibilité dans l'adaptation à la tâche. De plus, les six textes de la population C ne développant qu'une seule dimension d'inversion développent tous l'inversion spatiale, alors que sur les 4 textes de la population F ne développant qu'une dimension, 2 développent l'inversion spatiale, un, l'inversion temporelle et un, des inversions de rapports sociaux.

Graphique 3.



4.4 - Données concernant la consigne paradigmatique implicite

Rappelons cette consigne : sous prétexte d'un récit d'inversion, adoptez un point de vue critique, moral, philosophique ou politique sur le monde à l'envers. La tradition du monde à l'envers est une tradition moraliste, même si celle-ci prend souvent les allures du comique et du grotesque. L'évaluation de l'adaptation du texte à cette consigne pose plus de problèmes que l'évaluation de l'adaptation aux deux autres consignes.

On peut certes évaluer un degré d'adaptation zéro à cette consigne implicite. Il s'agit des textes qui s'en tiennent à la lettre de l'énoncé du sujet et se contentent d'inverser une dimension physique sans commenter les effets psychologiques et moraux possibles de cette inversion. Ces textes sont au nombre de 6 dans la population C et 3 dans la population F.

Tableau 6

Nombre de renversements par texte	Population C	Population F
5	1	3
4	1	8
3	6	8
2	15	7
1	6	3
0	1	1
Total	63	87
Moyenne	2,1	2,9

A un degré supérieur d'adaptation viennent ensuite des textes en nombre plus élevé et que je qualifierai de « psychologiques » en ce sens que le sujet de l'énoncé prend position par rapport à la situation d'inversion et l'évalue positivement ou négativement. Cependant, ces textes ne répondent que partiellement à la consigne implicite dans la mesure où l'évaluation porte sur les effets du changement sur le sujet de l'énoncé et non pas sur le monde changé.

Le rapport à cette consigne implicite se situe de fait dans l'implication du point de vue du sujet de l'énonciation dans le sujet de l'énoncé et non seulement du sujet de l'énoncé dans l'énoncé. Pour le moment, de façon très provisoire et incertaine, j'envisage cette question à mes yeux centrale mais encore en friche, sous trois points de vue :

- implication culturelle,
- implication éthique,
- implication littéraire.

4.4.1 - Point de vue culturel

Toute œuvre littéraire de fiction intègre de façon plus ou moins manifeste des éléments des savoirs culturels contemporains. D'une certaine façon, l'intégration de ces savoirs a pour fonction — entre autres — de vraisemblabiliser la fiction et entretenir la feinte.

D'autre part, si l'on suit Bakhtine et C. Ginzbourg, le thème du monde à l'envers devrait favoriser l'intégration des savoirs propres à la culture populaire, au détriment des savoirs propres à la culture savante.

Il était intéressant de savoir si les élèves de seconde intégreraient dans leurs textes des références culturelles spécifiques et quelles références culturelles.

Sur les 60 textes, 11 comportent des références culturelles explicites, 4 dans la population C et 7 dans la population F.

Sur les 4 références culturelles de la population C, 3 sont des références « savantes » ayant un rapport explicite avec la consigne ; ce sont des références à Kafka, Ionesco, Hitchcock, comme si les élèves étaient soucieux de montrer qu'ils avaient bien compris le cadre de référence culturelle « noble » de l'exercice. La 4^e référence a trait à un acteur de cinéma P. Dewaere.

Les 7 références culturelles de la population F sont au contraire des références « populaires » ; par là j'entends qu'il s'agit de références propres à la culture des jeunes, musique rock, pop, funk..., moto, drogue. Un texte présenté même de façon tout à fait explicite le

renversement culturel Savant/Populaire puisque le sujet de l'énoncé voit dans une bibliothèque « les livres de Zola qui deviennent des disques des Beatles ».

4.4.2 - Point de vue éthique

Dans la tradition culturelle populaire, le monde à l'envers a, entre autres, pour fonction, de régler son compte au monde à l'endroit.

En va-t-il de même dans les textes recueillis ? Dans un nombre de textes, je l'ai remarqué, les élèves, dans la tradition carnavalesque la plus classique, inversent les rapports élèves professeurs et font subir à ceux-ci les traitements pédagogiques et disciplinaires qu'ils perçoivent comme des brimades ; rien de surprenant à cela. Mais la critique du monde à l'endroit peut aller plus loin pour devenir globale (passage de l'anecdote comique à la théorie). A vrai dire, cette critique radicale, politico-éthique est rare. Je ne la rencontre de façon très explicite que dans 6 textes, mais là encore le style de pédagogie semble discriminatoire puisque sur ces 6 textes, un seul provient de la population C, les 5 autres viennent de la classe F. Un texte est particulièrement intéressant dans la mesure où, ironiquement il se présente comme une inversion « au carré » puisque l'élève décrit le monde actuel tel qu'elle le juge (sévèrement), comme si c'était le monde à l'envers.

4.4.3 - Point de vue littéraire

Une dernière fois, rappelons la consigne : « Vous vous réveillez... racontez ». J'ai déjà fait remarquer au § 3.3.3 que cette consigne s'adressait en fait à deux sujets différents donc à deux « je » dont un a valeur de shifter et l'autre non. Dans plusieurs textes (1973-1975) R. Barthes voyait dans l'opération de déshiffrisation (brouillage dans le repérage des shifters, impossibilité faite au lecteur de répondre à la question qui parle ?) et de diagrammatisation (parler du texte dans le texte lui-même) les critères de l'écriture littéraire.

J'ai trouvé de façon explicite le processus de déshiffrisation dans 5 textes, tous issus de la classe F. Le plus symptomatique de ces textes est comparable, toutes proportions gardées au début de *La métamorphose* de Kafka et de *Une vie de chien* de Bougalkof.

En ce qui concerne la diagrammatisation, je l'ai rencontrée dans 7 textes, 2 provenant de la classe C et 5 de la classe F.

On peut donc dire que, même si, comme cela était prévisible, les textes répondant à la consigne paradigmatique implicite sont relativement peu nombreux, c'est

néanmoins dans la classe Freinet qu'ils apparaissent le plus fréquemment.

répondre à l'attente culturelle implicite de l'institution scolaire.

V - CONCLUSION

Elle est provisoire et brève. Plus une pédagogie du français est diversifiée, ouverte et active, plus les élèves ont tendance à prendre des distances par rapport à la lettre de la consigne pour s'adapter à son esprit et donc

Pierre CLANCHÉ
professeur de sciences
de l'éducation
UER de sciences sociales
et psychologiques
Université de Bordeaux II

Références bibliographiques

- BAKHTINE (M.) (1970), *L'œuvre de François Rabelais et la Culture populaire au Moyen-Age et sous la Renaissance*, trad. A. Robel, Paris, Gallimard.
- BAROJA (J.C.) (1979), *Le Carnaval*, trad. S. Leger, Paris, Gallimard.
- BARTHES (R.) (1973), « Les sorties du texte » in *Bataille*, Colloque de Cerisy, Paris, UGE, 10/18.
- CHARTIER (R.) et JULIA (D.), « Le monde à l'envers », *l'Arc*, N° 65, p.43-53.
- CLANCHÉ (P.) (1982), *L'évolution du texte libre à l'école élémentaire, contribution à une génétique de la textualité*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II.
- CLANCHÉ (P.) (1985), « La production du récit de fiction à l'école, problème linguistique ou problème psychologique ». *Bulletin de psychologie*, Tome XXXVIII, n° 371, p. 613-623.
- ESPÉRET (E.) (1979), *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Francfort, Peter Lang.
- GINSBURG (C.) (1980), *Le fromage et les vers, l'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, trad. M. Aymard, Paris, Flammarion.
- GRICE (H.P.) (1975), « Logique et conversation », trad. F. Berthel A. Bozon, *Communications*, n° 30, p. 57-72.
- HILL (C.) (1979), *Le monde à l'envers*, trad. S. Chambo, R Ertxel, Paris, Payot.
- LAFOND (J.) et REDONDO (A.) (1979), *L'image du monde renversé et ses représentations littéraires et para-littéraires de la fin du XVI^e siècle au milieu du XVII^e siècle*, Paris, J Vrin.
- LEROY LADURIE (E.) (1979), *Le carnaval de Romans*, Paris Gallimard.
- SEARLE (J.R.)
(1975), « Le statut logique du discours de fiction », trad. Proust, *Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.
(1980), « L'intentionnalité de l'intention et de l'action », trad. Proust, *Critique*, n° 401, p. 990-1010.
- TRISTAN (F.) (1980), *Le monde à l'envers*, Paris, Hachette.
- WEINRICH (H.) (1973), *Le temps*, trad. M. Lacoste, Paris, Seuil.