

LA GAZETTE DE LURS

COMPRENDRE – COMMUNIQUER – ENSEIGNER

De François Richaudeau

N° 25

Il y a un demi-siècle le prix Nobel Jacques Monod affirmait avec autorité, qu'il ne pouvait exister dans notre monde d'autres planètes porteuses d'organismes vivants.

- p. 2 - Les trois lectures
F.Richaudeau-
- p. 3 - Le rêve de l'écrivain
Rolande Causse
- P. 6 - Liberté pédagogique
et pédagogie de la liberté
Philippe Meirieu et Pierre
Frackoviak
- p. 9 - Savoir faire est-ce
vraiment savoir ? Éveline
Charmeux
- p. 10 - Signifiant et signifié
Jacques Monnier-Raball
- p. 12 - Provence féconde
François Richaudeau
- p. 16 - Adieu Gérard

De nos jours, la quasi-totalité des astronomes, pensent que la probabilité d'existences, de lointaines planètes habitées par la vie est très forte.

Plusieurs décades auparavant, un autre prix Nobel Albert Einstein recevant d'un abbé belge Georges André Lemaitre astrophysicien et mathématicien un mémoire prouvant par une argumentation mathématique l'expansion de notre univers ; lui répondit sèchement que son étude ne présentait aucun intérêt. Et ce n'est que plus tard après le retentissement des travaux de Edwin Powel Hubble qui confirmait les thèses de l'abbé Lemaître, qu'avec une certaine élégance, il lui écrivit à nouveau pour reconnaître son erreur initiale. Et, l'on pourrait multiplier des exemples d'erreurs au passif de grands savants.

Les erreurs dont des professeurs au prestigieux Collège de France, ne seraient pas à l'abri. Ce pourrait être le cas de Stanislas Dehaene, l'auteur « Des neurones de la lecture » qui a partir d'expériences d'imageries cérébrales, sur des *signifiants* de mots isolés, en tire des ■conclusions aventureuses sur le processus de lecture ; oubliant qu'il ne décrivait qu'une partie élémentaire de celui-ci, la lecture, mettant enjeu d'autres facteurs importants, ce qui pourrait conduire à des conclusions erronées sur l'apprentissage de cette lecture.

F.Richaudeau

Rédacteur en chef Jean Marie Krockzek

LECTURE

LES TROIS LECTURES

Dans un laboratoire d'imagerie cérébrale: rien de plus simple que de donner à lire un mot isolé, ce qui entraîne l'apparition de deux facteurs : le premier de nature phonétique avec des sons correspondants, le second de nature sémantique, le sens du mot. Mais, les choses se compliqueraient, si l'on passait de l'observation d'un mot isolé à celle d'un ensemble de mots lié par une signification globale; par exemple une phrase. Ce que les techniques actuelles d'imagerie cérébrale ne permettent pas à ce jour me semble-t-il. Ce qui me conduit à l'analyse de trois modes de lecture.

1° - La lecture, (dite) orale : le lecteur, énonce oralement chacun des mots qu'il vient de voir. En fait les choses sont plus complexes comme le révèle l'expérience de George Miller¹ : un texte lu à haute voix dans un local éclairé artificiellement et si on coupe la lumière le sujet continue d'articuler lentement trois ou quatre mots. Il avait donc enregistré mentalement les sons de ces mots, et l'apparente lecture orale directe n'est qu'une répétition d'une lecture mentale intérieure silencieuse.

2°- La lecture silencieuse « lente », si la vitesse de lecture est de l'ordre de grandeur de celle d'une articulation orale, les sons sont perçus silencieusement entendus intérieurement par le lecteur

3°- La lecture silencieuse « rapide », ce qui correspond à nos modes habituels de lecture d'un périodique, ou d'un livre sur papier ou sur écran. Nous sommes alors, dans la situation analogue de celle de l'écoute d'un magnétophone, quand nous appuyons sur une touche d'avance rapide. Mais à l'audition les sons des mots, passant trop vite sont déformés phonétiquement et cette lecture accélérée n'est plus porteuse de signification. En lecture, nous remplaçons le magnétophone par nos structures mentales de nature phonétiques ; nous en arrivons à la même impossibilité de dégager un sens d'un message présenté trop rapidement. La vitesse d'un bon lecteur moyen étant le triple de celle d'articulations orales ; et beaucoup plus chez un lecteur dit : rapide. Plus exactement, nous en *arriverions* à cette situation si le son n'était pas automatiquement coupé, ce qui est heureusement le cas.

Et, la conclusion nous apparaît : au cours d'un processus, de lecture silencieuse dont la vitesse est nettement supérieure à celle d'une lecture orale, le facteur phonétique est absent, éliminé et la nature de cette lecture est uniquement celle d'une production de sens. Ce qui n'exclut pas une lecture *flexible* dans certains cas interrompant la lecture rapide par une lecture lente pour par exemple déchiffrer des noms propres. Quel écart entre ces lectures de textes et celle de mots isolés décrites en début de l'article, Et, comme il serait dangereux et anti-scientifique de prétendre à des enseignements pédagogiques à partir des travaux d'analyses de mots isolés. C'est pourtant, ce que l'on constate à ce jour.

François Richaudeau

LE RÊVE DE L'ÉCRIVAIN

CHAÎNE DE POÉSIE

Pour le poète, le mot peut être caresse, joie, partage, couleurs.. Il existe des mots de fraîcheur qui permettent de marcher dans les déserts arides. Il y a des mots bâtons de nage qui éloignent les requins. Il existe des mots oiseaux qui vous transportent d'un val fleuri à un sommet enneigé. Il y a des mots d'ombre qui réveillent des colères d'étincelles, Des mots voile de vent qui tamisent les pensées. Des mots racailles, clair-obscur des sentiments. Des mots de sac d'étoiles qui prodiguent une enfance heureuse. Il existe des mots flamboyants, mirobolants aux senteurs de cannelle, de piments et de santal...

Les mots sont maîtres de la poésie...

« Le langage poétique est le seul qui puisse expliquer la complexité de l'homme. Toute vie est un combat entre l'ombre et la lumière » a écrit Aimé Césaire.

Mais un seul être peut figurer le poème. Un visage est un miracle, chaque regard dit son histoire. La nature peut s'exprimer comme feu d'artifice :

« Verticales vertes,

Peupliers poètes,"

Guérissez notre désolation. »

A L'AURORE DU ROMAN

Écrire un roman c'est chercher le sens secret, profond, inconnu, c'est tenter de donner forme à la vie... C'est hésiter, rejeter tel sujet, choisir une direction, l'accepter, ou attendre le moment d'éblouissement, l'acharnement d'un personnage, l'entêtement d'une histoire. Alors les idées s'organisent autour d'un héros, d'une héroïne. Entraînés dans une intrigue, un lieu, des paysages, des habitations, les « Nommés » jouent leur rôle. Ils sont parcourus d'impressions, de sensations, de tropismes, fils conscients ou inconscients, ils se plient à leurs obligations, au ressenti de leurs passions et avancent dans le creux du texte.

Une charrette - à laquelle s'attelle l'écrivain - lourdement chargée des personnages qui s'y ébattent, contestent, se soumettent, pleurent, rient, Chacun exigeant un rôle à sa mesure.

Avancée dans des parcours sauvages ou enchanteurs, à travers une ville qui encercle, vers d'inquiétants brouillards ou sur le rivage d'une mer apaisée.

ÉCRITURE

LE RÊVE DE L'ÉCRIVAIN suite ...

.../...

L'illustration est une promenade, un art tout comme l'écriture, un jeu d'orgue qui chemine à côté du texte.

Texte, recherche de la question primordiale, appel à l'autre, déchirure, partage et soulagement en compagnie d'images qui creusent une autre vérité, qui volent vers un ailleurs de surprise et de beauté.

LUMIÈRE

Créer, c'est forger, ciseler, sculpter des phrases

Distiller une musique fine

S'adresser à chaque moi le plus enfoui

C'est laisser percer une zone d'ombre éthérée

Dans l'ombre de l'ombre tremble une trace à peine cernable

Là L'œil fixe l'invisible

L'image fait le miroir

La main trace l'inimaginable

Là Le cri tisse son aura

Le vent des siècles s'abandonne

Et des poussières de tendresse s'envolent

Rolande Causse

Rolande Causse auteure de romans pour la jeunesse dont « Rouge Braise » (Folio) « Les enfants d'izieu » (Syros) et de nombreux recueils de poésie dont « Paris poésie », « Une pluie de poésies », « Le port des poèmes » vient de publier, après « Le petit Marcel Proust » un album aux éditions Gallimard jeunesse « Rimbaud le voleur de feu » illustré par Georges Lemoine.

LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ET PÉDAGOGIE DE LA LIBERTÉ

Ceux et celles qui croient que les évolutions actuelles de l'Éducation nationale vont permettre de revenir à un âge d'or où les élèves maîtrisaient tous parfaitement notre langue, respectaient religieusement les adultes et vivaient au quotidien les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, se trompent et nous trompent gravement.

D'une part, parce qu'ils succombent à une illusion rétrospective et ignorent toute part de "pédagogie noire" que la République n'était pas parvenu à éradiquer : ils idéalisent un passé qui, certes, avait, de haute lutte, réussi à imposer l'instruction obligatoire, la séparation de l'église et de l'État, la formation des maîtres du premier degré..., mais qui laissait subsister de graves injustices sociales et de terribles violences institutionnelles.

De plus, les nostalgiques ferment les yeux sur les transformations considérables qui sont intervenues dans nos sociétés : ils ignorent le poids des réalités économiques et urbanistiques, des problèmes culturels, de l'impact des médias. Ils ne voient pas la montée des tensions qui affectent gravement le lien social et compromettent la disponibilité des élèves aux savoirs. Us imaginent ainsi qu'ils pourront traiter les problèmes d'aujourd'hui avec les solutions d'hier... Et cela sans avoir à interroger les raisons qui président au délitement de notre société : montée du libéralisme sous toutes ses formes, exploitation débridée de l'enfance et de la jeunesse par les industries marchandes, crise de la parentalité, exhibition, au plus haut sommet de l'État, de contre-modèles républicains érigeant le caprice en vertu et remplaçant les valeurs de l'École par celles du show-biz.

Ainsi notre société évolue-t-elle, sous nos yeux, vers un modèle assez largement inédit : en exacerbant ses individualismes, en jouant sur la peur de la jeunesse, en stigmatisant le «pédagogisme» responsable, à ses yeux, de l'effondrement de l'autorité, elle laisse entendre que seuls les systèmes de contention, de répression, de dépistage et d'isolement des enfants turbulents peut nous sauver du chaos. Loin de remettre en cause ce qui produit ces enfants, loin de se demander quels rythmes de vie, quels médias, quelles situations pédagogiques pourraient permettre aux élèves de trouver les moyens de s'impliquer en classe dans les apprentissages, loin de mettre en place une véritable politique en direction des associations et des familles... elle continue à attiser le feu et à appuyer de toutes ses forces sur le couvercle de la cocotte-minute en espérant éviter ainsi l'explosion.

Dans ces conditions, l'appel à la "restauration" n'est en rien, malgré ses références falsifiées, une fidélité aux fondateurs de l'École républicaine : Jules Ferry, Pauline Kergomard, Ferdinand Buisson, Henri Marion ou Octave Gréard. C'est, tout au contraire, une fuite en avant vers un nouveau modèle scolaire particulièrement contradictoire avec les valeurs de la République : un modèle fondé sur l'alliance du libéralisme et de son corollaire, l'autoritarisme. Libéralisme entre les écoles et les établissements, voire entre les enseignants... et autoritarisme sur des élèves censés absorber des savoirs, sans formation à la pensée critique et à la liberté de penser.

**LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ET
PÉDAGOGIE DE LA LIBERTÉ suite ...**

Libéralisme encouragé par la production d'indicateurs qui permettent aux consommateurs d'école de faire leur marché, les yeux rivés sur le rapport qualité / prix... et autoritarisme d'un ministère qui impose aux enseignants de se soumettre à ses foudres électoralistes. Libéralisme pour les marchands d'excitants qui font de nos élèves de véritables piles électriques... et autoritarisme pour réprimer les excités qu'il faut, le plus tôt possible, dépister, repérer, sanctionner.

Car, ne nous y trompons pas : la chape de plomb tatillonne et technocratique dont pâtiennent tant d'enseignants et de cadres 'du système scolaire - mais aussi de toutes les administrations et associations - n'est en rien l'expression d'un État impartial, visant à assurer l'équité de traitement de tous dans les territoires, la juste Redistribution des richesses et la prise en compte de l'intérêt collectif... Elle n'est qu'une frénésie évaluatrice permettant de produire des batteries d'indicateurs quantitatifs pour éclairer les choix stratégiques des nantis. On peut même faire l'hypothèse qu'un des objectifs des calamiteux nouveaux programmes du primaire, rendus publics en mars 2008, est précisément de permettre une évaluation quantitative rapide des acquis, facilement contrôlables par tous les « usagers », parce que réduits à des habiletés opératoires et des comportements mécaniques : l'élève-robot rentre plus facilement dans des cases que l'élève vivant. Les populations d'enfants alignés répétant en chœur les mêmes « savoirs de base » peuvent permettre, d'un seul coup d'œil, de vérifier l'efficacité du dressage ! Le simplisme favorise le repérage et l'on aura beau améliorer l'étiquetage, on ne fera qu'encourager les comportements consuméristes de ceux qui arpentent l'institution scolaire comme un supermarché en quête des meilleurs services.

Derrière le « retour aux fondamentaux », il n'y a, en effet, chez beaucoup, que le souci d'assurer le triomphe du quantitatif sur le qualitatif, de rabattre l'ambition républicaine sur des performances d'entreprises où les élèves ne sont plus que des objets normes. La « liberté d'utiliser des pédagogies efficaces », maintes fois réaffirmée par nos gouvernants actuels, n'est rien d'autre que l'expression du libéralisme autoritariste en pédagogie : « Faites comme vous voulez avec vos élèves (pourquoi pas utiliser l'hypnose ou les mettre sous électrodes ?), du moment que vous aboutissez à des produits calibrés ou, tout au moins, évaluables avec le mètre étalon fourni par les collèges de centre-ville et les grands lycées parisiens ». Voilà qui est complètement contradictoire avec les principes constitutifs d'une Éducation nationale, qui ne promet la « liberté pédagogique » que si elle s'articule à une « pédagogie de la liberté ».

Extrait de *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*

de Pierre Frackowiak et Philippe Meirieu, Éditions de l'Aube, 2008.

SAVOIR FAIRE, EST-CE VRAIMENT SAVOIR ? PAR ÉVELINE CHARMEUX

Les nouveaux projets pour l'école, programmes et formation des enseignants, c'est, selon la formule des Cahiers Pédagogiques, une catastrophe qu'il faut éviter absolument. Quand on confronte les nouveaux programmes du primaire, le projet de "non" formation des enseignants avec la maîtrise prévue et la proposition de confier la formation professionnelle à un "compagnonnage" (-faire accompagner les débutants par des collègues "aguerris" — c'est quoi CE truc ?), l'évidence devient lumineuse d'une cohérence parfaite des moyens avec l'objectif presque avoué de faire en sorte que l'éducation des enfants ne puisse en aucune manière perturber l'ordre social. L'école, on le sait, est un objet dangereux, qui ose prétendre diffuser le savoir à tous les enfants, ce qui amène nécessairement à leur conférer un pouvoir qu'il faudra alors partager avec ceux qui le détiennent actuellement.

Comme le disaient jadis des personnes extrêmement sérieuses comme Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Christian Baudelot, Roger Establet et beaucoup d'autres, l'école n'échoue pas : elle est conçue pour ne pas réussir vraiment, ou du moins pour réussir auprès de ceux qui doivent socialement réussir, en évitant avec soin tout ce qui pourrait modifier cette organisation. Cette réussite-là, chacun peut la vérifier tous les jours : les collègues savent bien que nos bons élèves nous doivent très peu. Ils auraient réussi avec n'importe qui d'autre, et même, très probablement, sans école du tout.

Pour arriver à ce résultat, depuis que l'école existe, le système, consciemment ou non de la part de ceux qui le gèrent, a su trouver divers moyens fort efficaces.

* Premier moyen : enseigner autre chose que ce que les élèves doivent apprendre. Enseigner, par exemple, le déchiffrement oralisé à la place de la lecture, des pseudo règles de grammaire à la place du fonctionnement de la langue, des définitions de mots à la place des conditions de leur emploi, des techniques toutes faites à la place d'une construction de stratégies efficaces et comprises, avec, à la clé, un système d'évaluation qui évalue autre chose que ce qu'on croit évaluer : on évalue la lecture à partir d'une lecture à haute voix qui n'est pas de la lecture, on évalue la maîtrise de la langue en faisant réciter des pseudo règles qui n'ont rien à voir avec elle, ou des listes de définitions de mots, sans rapport avec leur rôle véritable dans la langue.

* Second moyen ; éviter de donner aux enseignants les moyens de faire réussir tout le monde, en limitant la formation aux seuls contenus à enseigner, sans qu'ils puissent découvrir les moyens de les faire apprendre, sans qu'ils reçoivent une formation professionnelle digne de ce nom.

J'entends s'élever d'ici un tollé d'objections : le compagnonnage de collègues aguerris (voir plus haut), n'est-ce pas la meilleure des formations possibles ? N'est-ce pas en faisant sous le regard de ceux qui savent que l'on apprend le mieux ?

Et' non, justement ! . -

Contrairement à une coriace croyance, on n'apprend pas sur le tas, même s'il est indispensable d'y être pour apprendre. Encore un exemple de la confusion entre condition nécessaire et condition suffisante ! Ce que j'apprends en regardant faire quelqu'un qui sait (ou qui prétend savoir), c'est à faire comme lui. Outre qu'il n'est pas évident du tout que sa manière de faire soit celle qui me convient (nous ne sommes semblables ni physiquement, ni mentalement, et donc nous agissons différemment les uns des autres), ce que je fais en reproduisant sa manière de faire ne peut être un savoir que si je sais pourquoi cette manière de faire réussit, c'est-à-dire si je suis capable de théoriser cette pratique.

SAVOIR FAIRE, EST-CE VRAIMENT SAVOIR ? PAR ÉVELINE CHARMEUX suite ...

Mais oui ! Théorie et pratique ne sont pas deux machins distincts dont l'un serait inutile : ce sont les deux races d'une même médaille. Il n'est de véritable théorie qu'incarnée dans une pratique, et toute pratique est toujours sous-tendue par une théorie. Former à une pratique professionnelle, et quelle que soit la profession, c'est rendre capable, non seulement de savoir faire, mais aussi et surtout de savoir qu'il existe diverses manières de faire, comment les choisir et pourquoi ces manières de faire réussissent

Tant que je n'ai pas compris le fonctionnement d'un outil, même si je sais m'en servir, je n'en ai pas du tout la maîtrise, car je suis alors prisonnière d'une suite d'actions, sorte de rituel, que toute modifications des données perturbe. L'exemple de l'informatique est très parlant sur ce point. Nous sommes nombreux à « savoir faire » sur le clavier et avec la souris, sans rien comprendre à ce qui se passe réellement dans la machine. En général, ça suffit, à condition que les projets ne soient pas trop ambitieux, et que l'on ne change ni de logiciel, ni de bécane... Mais dès que l'on passe à quelque chose de nouveau, chacun sait bien qu'alors plus rien ne marche et que sans l'aide de quelqu'un qui puisse « montrer » comment faire maintenant, on ne s'en sortira pas. Et l'on peut même observer qu'à ce moment-là, l'apprentissage de la compréhension semble totalement impossible : trop long, trop compliqué, plus le temps, et pas du tout envie ! On a en effet des raisons de penser qu'une technique acquise sans compréhension des notions sous-jacentes, rend l'acquisition de ces notions fort difficile, et pratiquement impossible pour la plupart des gens. Or, si l'on n'a pas les notions, le savoir faire reste sans consistance.

En enseignant aux enfants des techniques toutes faites, bien avant qu'ils aient pu comprendre les notions qui les sous-tendent, on court le risque qu'ils ne les comprennent jamais et donc qu'ils n'aient qu'un savoir fragile, impossible à perfectionner, et donc impuissant à installer les compétences nécessaires à leur autonomie.

En laissant les enseignants croire qu'il suffit de regarder un collègue faire sa classe pour pouvoir en faire autant, on les conduit à pratiquer une pédagogie de l'imitation qui, outre qu'elle ne peut qu'échouer auprès de ceux qui auraient mille raisons de s'y prendre autrement, ne laissera à ceux qui « réussiront », qu'un savoir sans pouvoir.

Fabriquer des gens qui sauront faire sans savoir pourquoi, c'est fabriquer des ouvriers dociles et dépendants des initiés, et c'est, de toute évidence, l'objectif des nouveaux projets pour l'école. Si c'est le type de société que nous voulons, applaudissons à ces projets.

Si ce n'est pas le cas, c'est le moment d'agir, en commençant par signer pétitions et appels contre ces projets insensés.

Ensuite, en travaillant en classe à développer l'intelligence des enfants, en les mettant en situation de comprendre ce qu'ils font, de savoir à quoi ça sert et comment ça marche, en n'oubliant jamais, même à la maternelle, ce qu'on appelle la "métacognition" — la "clarté cognitive" de Jacques Fijalkow —, c'est-à-dire (pour faire simple : c'est la mode !) la conscience de ce qu'on a appris et de ce qu'on sait.

Bref, en ne mettant pas le charme avant les bœufs (j'ai l'impression que, souvent, les nouveaux programmes ne mettent pas de bœufs du tout !!)...

Et donc en enseignant aux futurs professeurs, d'école et d'ailleurs, comment construire de telles formes de travail

NON ! La catastrophe qui menace, nous n'avons pas le droit de la laisser arriver : il faut tout faire pour l'empêcher !

Evelyne CHARMEUX

SIGNIFIANT ET SIGNIFIÉ

Image mentale et verbalisation

Quelles que soient l'universalité et la pérennité des notions introduites par le fondateur de la *linguistique structurale*, Ferdinand de Saussure participe de son temps. Et son temps est à la recherche d'*unités discrètes* : de Mendeleïev à Perrin et & Planck, mais aussi de Köhler à Kandinsky et Iten, pour ne s'en tenir qu'à lents seuls domaines de compétence, chimistes et physiciens, plasticiens et psychologues sont à l'affût des *éléments* de leur discipliné,

Il est patent que les distinctions de De Saussure s'appliquent au seul *langage* articulé, inaccessible à l'*infans*, qui, conformément à l'étymologie de ce terme, se révèle inapte à l'élocution. Cependant, il y a lieu de penser que le nouveau-né est traversé de « frayages », comme le dit le psychanalyste, avant qu'il ne soit en mesure de fixer son regard et d'enregistrer mentalement certaines images particulièrement prégnantes, eu égard à la fréquence de leur répétition. Simultanément, ces images visuelles se trouvent d'emblée associées à des bruits, à des sons, 'comme à certaines sensations proprioceptives.

Lacan l'a décrit, le stade dit « de la bobine », coïncidant avec le va-et-vient, soit avec l'apparition et la disparition de ce jouet suspendu au-dessus de son berceau, permet au bébé de faire le « saut » du « fossé » béant au bord de sa couche ; « C'est avec son objet que l'enfant saute les frontières de son domaine transformé en puits et qu'il commence l'incantation » ; par le truchement de P « incantation », l'*infans* accède à la dimension symbolique par excellence que constitue le *langage*.

Le *langage*, enfin, constitue le lien - et le *liant* - social par excellence. De Saussure y insiste dans sa définition de la *sémiologie*, il s'agit pour lui de concevoir « une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ». Autrement dit, si le signe *verbal* formule un dipôle de *signifiant* et de *signifié*, il n'en reste pas moins que la relation entre *signifiant* et *signifié* dépend à son tour du double contexte de la psychologie personnelle du locuteur, de ses connaissances, de son expérience, et des circonstances dans lesquelles il est appelé à produire son discours,

De surcroît, la façon même dont de Saussure illustre son propos en représentant le signe comme une formule de fraction arithmétique, soit *sa* en position de numérateur, et *se* en position de dénominateur, montre qu'il y a une barre à franchir entre eux, comme s'il s'agissait d'une forme de « censure » opérée par *V inconscient*.

Quel que soit le caractère discutable de cette dernière interprétation, il n'en reste pas moins que la *verbalisation* permet ^*objectiver* la connaissance que l'on a des phénomènes et de traiter de ces derniers *in absentia*, c'est-à-dire en les évoquant indépendamment des circonstances spatiotemporelles qui président à leur manifestation. Cette *-verbalisation* n'est à son tour possible qu'à l'intérieur d'un dispositif *synchronique*, soit à l'intérieur d'une *langue*, donnée comme un tout, au sein duquel les termes renvoient les uns aux autres. La prise de *parole*, elle, implique un discours *diachronique*, qui emprunte ses mots à la *langue*.

SIGNIFIANT ET SIGNIFIÉ

Image mentale et verbalisation

Quand Lacan déclare que l'enfant qui naît « entre dans un discours », il entend par là que, dès ses premiers émois, le bébé apprend progressivement à coupler ses sensations avec une terminologie qui classe et ordonne les phénomènes, en fonction du système de valeurs intrinsèques à la *langue* et à la *culture* que cette dernière véhicule. Roland Barthes n'hésite pas à reconnaître, dans toute *langue*, une vocation « fasciste », car elle oblige à dire ... !

En résumé, et pour corroborer ce qu'en dit François Richaudeau dans la livraison No 24 de la *Gazette de Lurs*, il est probable, certain même, que notre mémoire est riche de *signifiés* accumulés au cours de l'existence, mais que nous ne sommes pas toujours en situation de convoquer, à volonté, les *signifiants* qui doivent leur correspondre. En revanche, il est clair que nos images mentales restent marquées au coin des *signes* linguistiques que leur usage a invétérés en nous, et que tout monologue intérieur n'est jamais que le substitut d'un dialogue que nous entretenons, en notre for intérieur, avec nous-même, par le détour du *langage*. Enfin, la relation entre *signifiant* et *signifié*, comme celle entre *signes*, sont de type dialectique ; c'est par leur jeu (comme on dit qu'il y a du *jeu* dans des rouages) que l'on peut communiquer entre interlocuteurs ; sinon, le système serait bloqué. N'est-ce pas le propre des dictatures que de fantasmer un langage *univoque* ?

Bien qu'il soit décédé prématurément, en plein essor de sa carrière et de sa recherche, les distinctions introduites par de Saussure restent fécondes, Ce serait intéressant de les confronter avec le schéma traditionnel de la *théorie de la communication*, qui postule la coexistence d'un *émetteur* et d'un *récepteur*, en enrichissant ce dernier : le dialogue ne suppose pas seulement l'alternance et la réciprocité de ces deux fonction, mais encore un échange d'une complexité accrue, si on l'envisage ce que nous savons de *l'analyse transactionnelle*, soit la tripartition de chaque individu en trois « états du moi », selon Berne, qui distingue le *Parent*, *l'Adulte* et *l'Enfant*, que nous restons à notre insu ..,

Jacques MONNIER-RABALL

LITTÉRATURE

PROVENCE FÉCONDE

Quatre écrivains provençaux dans le même demi-siècle. Jean Giono, René Char, Henri Bosco Marcel Pagnol.

JEAN GIONO 1895/1970.

Sa Provence géographique : Manosque où il a vécu toute sa vie et ses environs, la montagne de Lure toute proche. Et puis, plus au nord le pays du Trièves, dans le département de l'Isère.

Mais sa Provence littéraire les transcende, soit par la peinture d'une civilisation paysanne traditionnelle, un peu lyrique : de *Colline 1928* à *l'Iris de Suse 1970*, soit par une plongée historique dans la région décimée par le choléra *du Hussard sur le toit 1951* *Angelo 1958*. Dans ses premières œuvres cette peinture d'une civilisation terrienne idéale, conjugée avec le souvenir de la guerre de 1914, le mènera à une incursion dans un domaine socio-politique libertaire avec *Les vraies richesses 1936* et lui attirera des ennuis injustes qui le conduiront par deux fois jusqu' à la prison,

Mais au-delà des sujets traités et de leurs récits, ce sont ses qualités stylistiques de leur écriture qui sont remarquables, parsemés de métaphores éblouissantes. Et permettent de le qualifier de grand écrivain.

Il sera reçu comme juré à l'Académie Goncourt en 1954.

Et les premiers membres de l'École de Lure ont eu le privilège de le rencontrer à Lurs, de déjeuner ensemble et de l'écouter dans des récits d'histoires invraisemblables dont-il nous garantissait l'authenticité

... « *C'était une nuit extraordinaire. Il y avait du vent. Il avait cessé et les étoiles avaient éclaté comme de l'herbe. Elles étaient en touffes avec des racines d'or épanouies, enfoncées dans les ténèbres qui soulevaient des mottes luisantes de nuit* » ,

Les barres de foudre sifflaient comme du fer de forge. Elles ne mouraient plus. Elles couraient plus de cent pas droit devant elles en brûlant la pluie. Les éclairs jaillissaient de partout comme la force d'une forêt,.. Soudain, il fut prévenu comme un oiseau par un pétitement sous sa langue. « Ma cria-t-il » La foudre lui planta un arbre d'or dans les épaules. (Que, ma joie demeure 1935).

Le douanier français qui, le soir se dégourdissait les jambes sur la route d'Italie au mont Genève, vit monter du côté de Césana » un cavalier qui semblait un épi d'or sur un cheval noir » (Angelo 1958)

RENÉ CHAR 1907/1988

j

Nous descendons au sud-ouest de Manosque à l'Isle sur-la-Sorgue, près de la Fontaine de Vaucluse où séjourna Pétrarque ; et où René Char est né et habitera la majeure partie de son existence. Le jeune poète fait la connaissance d'Éluard et de Breton adhérant au surréaliste qui l'inspirera pour l'écriture de l'un de ces premiers poèmes : « *Le Marteau sans maître* » (1934), La guerre d'Espagne le marquera profondément et il s'engagera en France dans la résistance, promu chef départemental du maquis, de Céreste. (*Fureur et Mystère* 1948)

Politiquement de gauche proche du parti communiste, sans y adhérer, officiellement opposé au Général de Gaulle.

Il collabore régulièrement avec Matisse, Picasso, Mira, Viera da Silva. Son œuvre emprunte les formes les plus diverses (aphorisme, vers libres, poèmes en prose, invocations etc....), elle exalte les forces de vie contre l'intelligence analytique et les multiples visages de la fatalité.

« *Faire un poème, c'est prendre possession d'un au-delà nuptiale qui se trouve bien dans cette vie, très rattaché à elle, et cependant à proximité des urnes- de la mort...* »- « *Si nous habitons un éclair, il est le cœur de l'éternel* » (Commune présence 1978)

" -

*Dans mon pays, les tendres preuves du printemps et les oiseaux mal habillés sont préférés aux buts lointains,
La vérité attend l'aurore à côté d'une bougie. Le verre de fenêtre négligé.*

Qu 'importe l'attentif...

Il y a les feuilles sur les arbres de mon pays. Les branches sont libres de n 'avoir pas de fruits.

On ne croit pas à la bonne foi du vainqueur.

Dans mon pays, on remercie. {Commune présence 1978}

Henri Bosco 1888/1976.

Avec Henri Bosco, nous passons de l'austère Montagne de Lurs de Jean Giono au massif plus tempéré du Lubéron avec des incursions sur le fleuve voisin le Rhône et le plus lointain Maroc.

À l'opposé, du monde paysan païen imprégné de panthéisme de Giono, celui de Bosco nous décrit et, nous entraîne dans un monde où le réalisme se double parfois de fantastique, atteignant même la démonologie, dans *l'Antiquaire* (1954), Ou au contraire la spiritualité imprègne *Malicroix* (1948) En passant par les histoires plus « rosées » telle *l'Enfant et la rivière* (1953) (et *l'Âne culotte* (1937)

Il obtiendra le prix Goncourt avec une œuvre peut-être écrite dans ce but le *Mas de Théotime* (1945) qui n'est pas son meilleur livre.

Une écriture de grande qualité, mais qui cependant n'atteint pas les hauteurs stylistiques de celles de Jean Giono ; et l'absence de toute « revendication » socio politique du maître de Manosque.

Ce qui explique sans doute sa relégation actuelle dans un purgatoire littéraire¹ ; ce qu'il ne mérite pas.

« Et le calme du ciel était si absolu qu'on y percevait, au sein même de l'air immobile et pur, l'écoulement mystérieux de l'universel éther »
»*Malicroix* 1948

« Je descends maintenant ... vers les profondeurs de la Terre. J'y vois les sources occultes de la vie et les Origines. Ici, les divinités telluriques entretiennent et chauffent les vapeurs qui s'élèvent du sein de la matière, par des voies obscures, jusqu'à la chair des bêtes et des hommes et qui, de là se glissent jusqu'à l'âme pour la posséder » (L'Antiquaire)

¹ Une exception cependant avec le livre pour la jeunesse « L'enfant et la rivière » toujours réédité avec succès.

MARCEL PAGNOL 1895/1974

Nous descendons au sud de la Provence au bord de la méditerranée à Marseille où l'auteur passe sa jeunesse. Fils d'un instituteur du style « *hussard de la république* » Jeune professeur très doué, muté à Paris où il fréquente les milieux artistiques, puis, écrit plusieurs pièces de théâtre dont certaines à succès ; *Jazz 1926* et *Topaze 1928* Mais ce sont des œuvres inspirées par ses souvenirs de jeunesse à Marseille qui le rendront célèbre au théâtre avec *Marius 1929*, *Fanny 1931* et *César 1936* avec Raimu comme personnage principal et qui seront portées au petit écran. Ces adaptations au septième art le conduisent à produire des œuvres inspirées de Jean Giono dont *Regain* et la *Femme du boulanger*. Il est élu à l'Académie française en 1948. Mais, c'est au cours du dernier versant de sa vie qu'il se révélera un conteur qualité avec la trilogie consacrée à sa jeunesse se déroulant aux environs de Marseille : *La Gloire de mon père 1957- Le Château de ma mère 1958- Le temps des secrets 1960*.

Un jour mon père écrivit au tableau noir : « *La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage* » Tandis qu'il arrondissait un admirable point final je criai « *non ce n'est pas vrai* »

Mon père se retourna soudain, me regarda stupéfait et s'écria : « *Qu'est que tu dis ?* » « *Maman ne m'a pas puni ! Tu n'as pas bien écrit.* » Il s'avança vers moi « *Qui t'as dit qu'on t'avait puni ? C'est écrit* » La surprise lui coupa la parole un moment « *Voyons, voyons, dit-il enfin, est-ce que tu sais lire ? - Oui - Voyons, voyons.* ».. répétait- il ? Il dirigea la pointe de bambou vers le tableau noir : « *Eh! bien lis...* » Je lus la phrase à haute voix ... Je crois qu'il eut ce jour-là la plus grande joie Ma mère derrière la grille bombée de la fenêtre, nous regardait partir. « *Surtout, dit-elle, prenez garde aux tramways !* » Sur quoi mon père, pour exprimer sa confiance, poussa un joyeux hennissement, lança deux petites ruades et partit au galop vers l'aventure. (La gloire de mon père 1957)

ADIEU GERARD

GERARD CASTELLANI N'EST PLUS

C'était, il y a vingt cinq ans, j'avais été invité à prononcer une conférence sur la lecture à l'École normale d'instituteurs de Digne par son directeur Gérard Castellani et c'est ainsi que nous avons fait connaissance. Nous, nous retrouvâmes ensuite à des manifestations pédagogiques et culturelles et nos rapports s'approfondirent passant de l'intérêt à une profonde amitié. Puis, il me confia d'éditer son ouvrage fondamental sur les cycles scolaires. Sans exagération, je pense que leur application à l'ensemble du corps enseignant eut changé les résultats de l'Éducation Nationale. Mais, les caprices successifs de nos Ministres, et-avouons-le, une certaine pesanteur pédagogique de notre corps enseignant firent vite oublier cette innovation.

Et puis, Gérard devint l'un des animateurs de la présente Gazette envoyant un article et parfois deux- pour chaque numéro et cela malgré ses multiples conférences et interventions dans des réunions et colloques en France et à l'étranger. Ce qui ne l'empêchait pas de se consacrer à des activités plus humbles de promotion et d'assistance pédagogique auprès de population défavorisée de notre région. Et comme il manquera à ces enfants, à ces parents et à nous tous.

Adieu Gérard.

François **RICHAUDEAU**

PS: Je me souviens de cette soirée ou nous avons invité Gérard pour lui remettre les premiers exemplaires (six de son ouvrage sur Les cycles scolaires). C'était dans un restaurant des Halles: La Tour Montlhéry connue pour sa cuisine d'e qualité et abondante. Bien qu'ayant annulé un premier plat, celui-ci lui avait été servi en sus du nouveau et tant il était heureux il avait consommé les deux plats ainsi qu'un énorme baba au rhum. Lors du repas, il avait engagé la conversation avec nos voisins de table leur vantant son livre et leur en donnant à chacun un exemplaire. Si bien qu'il était reparti avec seulement deux exemplaires, si heureux de cette soirée.