

Freie Hochschule Stuttgart

Papa Oumar Fall



Titre: Le signe, de l'écriture à l'image
et de l'image à l'écriture

Masterarbeit zur Erlangung
des akademischen Grades MA

Mentor: M. Alain Denjean
Vorgelegt von : Papa Oumar Fall
Abschlussjahr : 2014
Vorgelegt am : Stuttgart, den 13.06.14
Wortzahl :16 689

Le signe

de l'écriture à l'image et
de l'image à l'écriture



TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	4
Signes et abréviations.....	5
Introduction.....	6

PREMIERE PARTIE

Cadre théorique et méthodologique.....	8
Chapitre 1 : De la recherche qualitative.....	8
Chapitre 2 : De la <i>Philosophie de la Liberté</i>	9
Chapitre 3 : De la pratique de la Stylographie et son enseignement, premières impulsions...	11
Chapitre 4 : Couleur de base (CB), forme ou figure ou volume de base (FFVB) et motif de base (MB).	12

DEUXIEME PARTIE

Le signe, de l'infiniment grand à l'infiniment petit.....	17
Chapitre 5 : Du Cosmos à la rue, de l'appropriation inconsciente de la langue (étrangère).	17
5.1. Nécessité de remonter le temps et l'espace.....	17
5.2. Du Cosmos à la forêt, le morceau de bois.....	18
5.3. Du morceau de bois au terrier de hamster.....	20
Chapitre 6 : De la forêt à la rue.....	23
6.1. De la délimitation de l'espace de collecte à l'échantillonnage.....	23
6.2. De l' « Antifa »	27
6.3. Signe linéaire unidirectionnel (temporel) et multidimensionnel (spatial)	30

TROISIEME PARTIE

De la parole à l'image et de l'image à l'écriture.....	33
Chapitre 7 : Des corpus, images et textes.....	33
7.1. Petit rappel théorique et méthodologique.....	33
7.2. Du corpus, images et textes.....	37
Chapitre 8 : Etude de cas.....	39

8.1.	De l'analyse d'images et de textes.....	39
	Cas 1 : Fantaisie ou problème d'articulation logique ?	41
	Cas 2 : Tentative de reconstruction de l'unité de la narration, le puzzle.....	41
8.2.	Interférences morphosyntaxiques et lexicales.....	42
	Cas 3 : De l'ingéniosité mécanique.....	42
8.3.	Des éléments phonétiques, morphologiques et lexicographiques.....	43
	Cas 4 : Visualiser son <i>Wortschatz</i> , (vocabulaire), « le sentier sur la falaise »	43
	Cas 5 : Visualiser son <i>Wortschatz</i> , « monter » et « re-monter »	44
8.4.	Les interférences acoustiques, graphiques et autres.....	44
	Cas 6 : « Les sources de bruits »	44
8.5.	Autres remarques phonétiques, phonologiques, morphologiques et lexicographiques.....	46
	Cas 7 : Les voyelles nasales « on, en, un »	46
	Cas 8 : Consonnes sonores, [ʃg] > assourdie [ʃ ^k]	46
	Cas 9 : Un son plusieurs graphies, par exemple [s]	47
	Cas 10 : Une graphie plusieurs sons, par exemple « s » > [∅] ou [s] ou [z]	47
	Cas 11: Un son plusieurs sens, par exemple [a]	47
	Cas 12 : Une graphie plusieurs sens, par exemple « port » [pɔr]	47
	Cas 13 : Confusion de formes sonores, [pɔrtɛ]	48
	Cas 14 : Une seule réalisation [ɛ], plusieurs morphèmes	48
	Cas 15 : Nom et notation de la majuscule	49
	Cas 16 : Voyelles et consonnes finales « muettes » ou « caduques » en français.....	49
8.6.	L'individu et le groupe.....	50
	Cas 17 : « Regardons ensemble et montons ensemble ».	50
8.7.	La locutrice principale, le couple et l'autre.....	53
	Cas 18 : De la minutie et de l'émotion.	54
	Cas 19 : Tableau récapitulatif : la locutrice principale, le couple et l'autre.....	59
Chapitre 9 :	« Pour ne pas conclure »	60
	Cas 20: « Xel » vs « Yoon »	61
	Références bibliographiques.....	62

Remerciements

Notre sincère et profonde gratitude à notre directeur de *Masterarbeit* M. Alain Denjean pour son ouverture d'esprit et sa capacité d'écoute.

Nos remerciements à : Kerin Wenke-Kittel, Catherine Bryden, Walter Hutter, Herr und Frau Dom (Freie Hochschule Stuttgart), Angelica Schubert et Hélène Boulet (Wsch. Esslingen), Evarice Tschimanga (Wsch. Michael Bauer Schule), Siegmund Baldszun (Wsch. Uhlandshöhe), Ursula Schmusch (Wsch. Rottweil).

Nous tenons également à remercier ici toutes les personnes qui nous ont apporté leur soutien moral et logistique : Cheikh Moustahine Mbaye et son épouse Lalla Didi Aïdara, Lilly Seidler et son père Karl Heinz, Almut Bracher et son père Ulrich, Hanako Toyama, Papa Alioune Mbaye (SEMEtt), Constance M. et Samuel Ndeguel, Herr und Frau Bauer (Rottweil), Jessica Reiss et Rainier Sielaf.

Signes et abréviations

[]	Délimite une transcription phonétique
+	Marque une concaténation ou un enchaînement
-	Indique une affixation
#	Indique une frontière de morphème
< ? >	Correction de la faute d'orthographe
[< ? >]	Difficulté à saisir le sens du texte
-C	Contexte devant consonne
C-	Contexte après consonne
C.V.	Niveau segmental
CB	Couleur de base
V	Voyelle quelconque
FFVB	Figure ou Forme ou Volume de base
MB	Motif de base
MB++	Constellation de MB
Wsch.	Freie Waldorfschule ou école Waldorf ou école Steiner
*	Forme non-attestée

Introduction

Nous produisons perpétuellement des signes et consacrons également une grande partie de notre existence à décrypter des signes. L'intérêt général du signe réside dans le fait qu'il a une forme et un contenu perceptibles et analysables. La description, l'analyse et l'interprétation de ses formes et de ses contenus variables permettent d'en saisir toutes les dimensions et de comprendre la fonction qu'il assume dans le système auquel il appartient, et aussi ses différentes mutations, transformations et métamorphoses possibles (futures et passées). Identifier et classer un signe est plus qu'une passion intellectuelle mais aussi une nécessité pratique qui permet à l'être humain d'avoir une bonne interaction avec l'environnement qui l'entoure et de capitaliser ses expériences. Elaborer des méthodes efficaces et efficientes pour identifier avec précision le signe, le décrire avec minutie, l'analyser en surface et en profondeur, l'interpréter objectivement, le saisir en plein mouvement et le classer avec précaution est devenu pour nous, depuis plus de deux décennies, un défi majeur pratique, existentiel et même spirituel à relever. Car nous avons la conviction que cela peut nous aider à améliorer nos réflexions sur le langage humain de manière générale et sur la didactique des langues (étrangères) en particulier.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est la pratique de la stylographie (graphisme au stylo) et son enseignement (à partir de 2003) qui ont été décisifs dans notre conception intuitive de l'unité des sciences de l'observation des êtres et du Cosmos. La pratique artistique a été cette source intarissable qui alimente cette soif de connaître le « comment ça marche ? ». Plus tard, nos recherches en linguistique (Fall, 2005, 2006, 2008 et 2013) nous ont habitué, à travers l'observation du langage humain et des langues en contexte, à peaufiner nos méthodes et à élargir notre horizon. Le constat des contradictions théoriques et les limites des méthodes d'investigation scientifiques linguistiques (Boltanski, 1999) ont fini de faire naître en nous un doute épistémologique qui nous poussa à les relativiser et à redonner au fait sa place de choix. Ce fut un grand pas qualitatif car se distancer du dogmatisme sous sa forme scientifique ou autre est devenu pour nous plus qu'un slogan. Cela nous a amené au choix de l'approche phénoménologique et de l'analyse systémique interdisciplinaire pour décortiquer le signe.

Un autre déclic (ou changement de perspective) a été pour nous de passer de la linguistique purement descriptive à la didactique des langues. Car, arrivée dans le milieu scolaire, la langue

est devenue, dans les premiers moments de notre pratique d'enseignant de langue étrangère, un nouveau phénomène qui nous échappe. Nous nous rendons compte du grand fossé qui existe entre la langue comme *objet d'étude de la linguistique* (le linguiste la tue, la dépèce, la dissèque, la segmente afin de l'analyser) et la langue (étrangère) qui, au contraire, est un *instrument dynamique et vivant de l'enseignant*.

Ce changement de paradigme exige une nouvelle attitude, qui est de se demander : « Comment faire pour domestiquer la langue et maîtriser ses modalités de transmission ? », « Quelle méthode pédagogique et didactique à développer pour faciliter l'enseignement des langues (étrangères) de manière générale ? ». Il s'agit de se rendre très vite compte qu'il fallait d'abord : localiser la langue (« Où est la langue ? »), comprendre comment elle s'actualise et fonctionne dans ce cadre scolaire et quels sont les types de supports qui la véhiculent et les motivations profondes de ses utilisateurs. Une nécessité : savoir comment développer nos capacités d'observation des élèves pour répondre à leurs questions latentes et comment renforcer notre propre compréhension des phénomènes qui se déroulent dans le cours de langue.

Ce projet de recherche qualitative sur le « signe » est né dans ce contexte de questionnement et de quête de réponses scientifique, philosophique, artistique, cognitive, pédagogique, didactique, etc. Il s'articule comme suit :

Première partie : Cadre théorique et méthodologique

Deuxième partie : Le signe, de l'infiniment grand à l'infiniment petit

Troisième partie : De la parole à l'image et de l'image à l'écriture

*« Tout ce bois près de la cheminée pour une flambée
[...] Se chauffer exige des années de végétation. »*

Willem Hussem
in Cent écrivains, 1970.

PREMIERE PARTIE

Cadre théorique et méthodologique

Chapitre 1 : De la recherche qualitative

Cette étude est une recherche qualitative et méthodologique visant à thématiser, entre autres, la découverte d'un espace nouveau et son exploration comme stimulant et reconstituant virtuellement le rapport inconscient puis conscient que l'être humain a avec la langue (étrangère) dans un contexte naturel et, à travers les régularités de ses productions, remonter à ses motivations les plus profondes et les plus intimes.

La langue étrangère, un temps et un espace à explorer. Les questions fondamentales seront naturellement: où est la langue ? Comment se manifeste-t-elle dans l'espace et dans le temps ? Comment pourrait-on mieux observer et comprendre l'être humain à travers ses productions linguistiques et picturales? Cette démarche est exploratoire car les phénomènes langagiers, linguistiques et sémiotiques sont abordés sans préjugés ou idée préconçue et elle vise aussi à décrire cet espace inconnu symbolisant la langue étrangère et à interpréter le système complexe de traces, d'indices, de signaux, de signes et de symboles dont il est constitué et qui, justement, permet d'activer, comme pour une langue naturelle quelconque, notre capacité innée de décryptage, de décodage, de balisage et de repérage.

Les corpus que nous présenterons mettront en scène ce processus totalement inconscient à ses débuts (premières expériences-immersions, « du Cosmos à la forêt de signes ») puis très conscient une fois que le nouveau signe est bien décrit, bien décrypté, bien analysé, bien interprété et bien classé dans un répertoire mémoriel. L'être humain, de la période prénatale (ventre de sa mère) à la naissance, de la naissance à la période d'apparition des dents, de l'apparition des dents à l'adolescence, de l'adolescence à l'âge adulte, de l'âge adulte à la mort physique, enrichit ou appauvrit continuellement ce répertoire mémoriel.

Cette présente étude ne prend pas en considération la question métaphysique et/ou anthroposopique de cycle de vies et de morts même si elle a été beaucoup influencée par les

conclusions que Steiner en tire concernant les différentes étapes de l'évolution terrestre de l'être humain : « *Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe erziehen und in Freiheit entlassen* » (Rudolf Steiner, GA269 : 178-79).

Chapitre 2 : De la *Philosophie de la Liberté*

Les chapitres IV, VI et XIV de *Die Philosophie der Freiheit* (Steiner, 1987)¹ ont été déterminants comme cadre théorique et méthodologique.

D'une part, l'importance qu'y accorde Rudolf Steiner à la prise en charge de la *perception*, la *représentation* et la *pensée* est une bonne source d'inspiration pour nous et nous l'appliquerons à l'enseignement de la langue étrangère et d'autre part l'approche phénoménologique adoptée par Steiner nous semble toujours d'actualité. Il s'est agit de s'inspirer de sa démarche pour élaborer une méthode d'investigation scientifique sur la base des distinctions qu'il fait entre la *perception*, *représentation* et *pensée*.

Nous sommes en phase avec lui que « *Le moment est venu de passer de la pensée à l'être qui pense* » (Steiner, 1991 : 59). Notons toutefois que notre projet est moins ambitieux que celui de Steiner en ce sens qu'à la place de « *l'observation de l'âme selon les méthodes scientifiques* », nous nous contenterons juste de décrire et dégager quelques hypothèses sur le fonctionnement de l'esprit humain à partir des traces laissées par l'être humain dans ses productions linguistiques et sémiotiques. L'esprit humain est perçu dans cette étude comme l'instance qui gouverne la faculté du langage et d'où découle l'activité intellectuelle de manière générale.

Steiner accorde une importance particulière aux cycles de mort et de naissance (la réincarnation de l'être) dans son approche pédagogique inspirée de *l'Anthroposophie*. Le cadre trop restreint de cette étude ne prend pas en compte aussi les questions philosophique, métaphysique et/ou anthroposophique de cycle de vies et de morts même si elle est beaucoup influencée par certaines conclusions pertinentes que Steiner en tire concernant les différentes étapes de l'évolution terrestre de l'être humain.

Nous ne perdons pas de vue néanmoins certaines conclusions découlant de cette conception anthroposophique telle celle liée à ce qu'on pourrait improprement appeler les *classes d'âge* :

- de 0 à 7ans, période allant de la naissance à l'apparition des dents où l'enfant apprend par imitation (« *Vorbild und Nachahmung* »)

¹ sa traduction française *La Philosophie de la liberté* (Steiner, 1991)

- de 7 à 14 ans, période allant de l'apparition des dents à la puberté : où les traditions et l'autorité jouent un rôle fondamental (« *Nachfolge und Autorität* »)
- de 14 à 21 ans, période allant de la puberté à la fin de l'adolescence avec notamment l'importance des capacités de jugement et de la raison (« *Urteilkraft und der freie Verstand* »).

Ce parti pris consistant à se limiter à l'analyse superficielle de notre corpus en la fondant exclusivement sur les résultats de l'observation des données s'écarte, sans la nier, de l'option de Steiner. Ceci correspond plus ou moins à décrire le fonctionnement de la pensée à travers l'interaction entre le langage articulé et le langage pictural. Ce qui nous intéresse c'est de décrire et d'analyser comment le langage pictural et articulé participe à la structuration de la pensée. « *La pensée donne naissance à des concepts et à des idées* » (Steiner, 1991 : 59).

Lire Rudolf Steiner autrement est ainsi devenu pour nous une nécessité. Ce qui signifie de quitter ou même de rompre avec la première grille de lecture qui consisterait à le « prendre au mot » : « *On ne peut dire avec des mots ce qu'est un concept. Tout ce que les mots peuvent, c'est attirer l'attention de l'homme sur le fait qu'il a des concepts. Lorsque nous voyons un arbre, notre pensée réagit à cette observation, et à l'objet vient s'associer un pendant idéal (ideelles Gegenstück) ; nous considérons que cet objet et son pendant idéal appartiennent l'un à l'autre. Lorsque l'objet disparaît de notre champ d'observation, seul son pendant idéal demeure présent.* » (Steiner, 1991 : 57).

Un autre aspect important est le rapport entre l'individu et le groupe, qu'il analyse au chapitre 14 (Steiner, 1991: 223-227) dont l'adaptation est du point de vue pédagogique et même didactique d'une utilité pratique aussi bien dans le cours de langue que dans la compréhension des interactions entre « le tout et la partie » ou « l'élément et le système ».

Le lecteur attentif pourra déceler l'impact de *Die Philosophie der Freiheit* dans les actes pédagogiques que nous décrirons plus tard : « *Das Kind [...] in Freiheit entlassen* » (Rudolf Steiner, GA269 : 178-79).

Chapitre 3 : De la pratique de la Stylographie et son enseignement, premières impulsions

Nous avons mis en place, entre 2003 et 2008, une série d'ateliers de dessin au stylo reposant sur la base du fonctionnement de la langue comme système de signes combinant et alternant des unités minimales insécables pour produire le sens avec comme thèmes : *symétrie, alternance, combinaison, association, harmonie, équilibre, opposition, contraste*, etc.

Les concepts de compétence et performance tels que développés par le linguiste américain Noam Chomsky dans les années 1960 nous ont beaucoup aidé à développer notre propre méthode. La distinction entre compétence et performance (connaissance inconsciente que le locuteur-auditeur aurait de sa langue versus l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes) est centrale dans notre démarche de vulgarisation de la technique de dessin au stylo ou du graphisme en général. Selon Chomsky, tout locuteur natif posséderait une connaissance innée des mécanismes de sa langue et serait même capable d'émettre un jugement (« juste » vs « faux ») sur les productions linguistiques émises : principe d'acceptabilité. Cette assertion de Chomsky est rigoureusement discutée et est très discutable sous bien des aspects (Cf. la réfutation qu'en fait Boltanski, 1999 : 15-29); nous ne retenons ici que cette vague intuition mentale inconsciente que les locuteurs natifs ont de leur langue qui ne correspond ici aucunement à une maîtrise parfaite de la grammaire de la langue en question. Ceci pousse, par analogie, à croire en l'existence d'une faculté inhérente à l'Etre humain qui lui permette de se situer dans le monde qui l'entoure et de s'auto-représenter (sorte de perception-représentation), de transformer virtuellement ce monde en réalité symbolique. Bref, c'est l'imaginaire (« images mentales ») au service de l'expression.

Les concepts chomskyens, « performance », « compétence », « grammaire mentale » ou « grammaire universelle », nous ont beaucoup aidé à affiner notre propre méthodologie : l'accent étant mis sur la faculté de langage et surtout la capacité (innée ?) de représentation et d'expression linguistique et graphique. Autrement dit, partir des productions linguistiques et artistiques, pour entrer dans l'esprit et l'âme de l'être humain qui les produit et ainsi tenter de mieux le comprendre afin de mieux participer au développement de ses capacités cognitives à travers l'art au même titre que les différentes disciplines enseignées à l'école telles que les mathématiques, le travail manuel, la biologie, etc. C'est, en somme, être animé par le souci de ne pas se limiter à l'analyse des productions (linguistiques) et davantage s'intéresser à l'Etre dans sa globalité et sa complexité. Ceci nous amena à mettre en place un Workshop visant

justement à utiliser l'art pour développer les capacités logiques et émotionnelles en se fondant sur les mécanismes primaires du langage humain. Ainsi, en plus de l'initiation aux techniques graphiques, l'objectif visé, en procédant de la sorte, était de pousser la démarche pédagogique et didactique dans la perspective d'une bonne articulation entre expression artistique et expression linguistique. Notre ambition était aussi de transmettre les vertus formatrices et pédagogiques inhérentes à la pratique de cette technique de dessin au stylo : sens de l'organisation, de la rigueur, de la patience, de l'attention, de l'endurance et surtout capacité à se remettre perpétuellement en question.

L'influence de linguiste ne se limite pas à Chomsky. Elle s'élargit aux théoriciens structuraliste et fonctionnaliste tels que Saussure (« arbitraire du signe », langue perçue comme « système de signes », etc.), Jakobson (similarité de sa conception avec celle de Saussure considérant la linguistique comme la science qui se spécialise dans l'étude du « signe » de manière générale), Bloomfield (l'importance des occurrences et de la distribution dans l'identification et la définition du signe linguistique) et Hjelmslev (séquençage du cène et du sèmes en plusieurs unités minimales, les *cènemes* et *sémèmes*). Ces choix opératoires nous seront plus tard très utiles dans l'observation et l'analyse de nos corpus et aussi des productions linguistiques et graphiques des élèves dans le cadre de l'enseignement de langue (étrangère). Ils permettent et facilitent une observation personnalisée et objective afin d'apporter les corrections individuelles et collectives nécessaires.

Chapitre 4 : Couleur de base (CB), forme ou figure ou volume de base (FFVB) et motif de base (MB).

Nous souhaiterions aussi en profiter pour vérifier des hypothèses linguistico-sémiotiques et développer notre propre méthode d'analyse du signe pour une meilleure compréhension du phénomène qu'il constitue. Pour ce faire, nous avons conçu nos propres instruments d'analyse: couleur de base (CB), forme ou figure ou volume de base (FFVB) et enfin motif de base (MB).



FIG. 1 : CB, pigments naturels dénués de sens prédéfinis

Ces CB et ces FFVB s'excluent mutuellement, se complètent, se combinent, contrastent ou alternent pour créer ce que l'on appellera les MB qui sont souvent des manifestations d'une intention de communication humaine ou en portent les traces. Sur l'image ci-dessous, la couleur bleue sur la terre correspond à une CB qui, du fait de sa valeur fonctionnelle dans le système auquel il appartient ici, peut être aussi considérée comme un MB car elle permet de reconnaître l'emplacement et la position de l'objet *Messpunkt*² auquel elle est associée et du coup lui assigne une valeur spéciale qui le distingue de l'ensemble des *Messpunkte* qui n'ont pas été ainsi étiquetés.



FIG. 2 : CB fonctionnelles (sens prédéfinis) ($n_1 > n_x$)

Par analogie à la langue, l'on peut considérer la plaque de métal de *Messpunkt* comme correspondant au niveau segmental (C.V.) et le point bleu (la CB) comme une étiquette suprasegmentale (ton, accent, intonation) ayant une valeur phonologique car permettant de distinguer ce segment (C.V.) de tous les autres *Messpunkte* identiques qui n'ont pas cette marque distinctive dans ce système de signe bien défini.



FIG. 3 : *Messpunkt* ou point de repérage géographique

² Par commodité, nous prendrons le terme allemand car l'allemand a l'avantage d'avoir un seul terme pour exprimer les concepts au moment où le français utilise une tournure périphrastique comme ici : *Messpunkt* > point géo...

Seuls les mécanismes de composition technique nous intéressent dans cette étude et non leur dimension artistique. Le seul fait qu'une CB et une FFVB aient une valeur sémantique précise dans un système bien défini est suffisant pour les considérer comme des MB. Par contre, un MB n'est jamais le fruit du hasard (du moins dans le cadre de cette étude). Par exemple, nous qualifierons les MB, tels ceux sur l'image ci-dessous, de « motif de base minimal » (MB_1) car les mécanismes morphologiques du codage esthétique, référentiel et culturel sont présents, les CB et les FFVB y sont combinés, alternés, associés ou dissociés, etc.

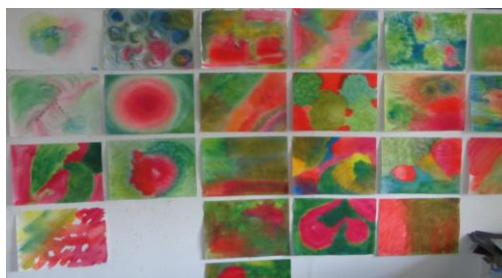


FIG. 4 : Motif de base minimal, MB_1

Par contre, sur l'image ci-dessous, le rendu chromatique est constitué de « motif de base nul » ($M_\emptyset$) car étant le résultat obtenu en lavant tout simplement le matériel de peinture (pinceaux et encriers).



FIG. 5 : « $M_\emptyset$ », fruit du hasard

La différence entre les MB_1 et les $M_\emptyset$ est le fait que les $M_\emptyset$ sont le fruit du hasard tandis que les MB_1 portent toujours des *traces d'intention*. Les $M_\emptyset$ sont dépourvus de sens. Ce sont ces mécanismes, inconscients ou conscients, qui nous intéressent dans cette étude car ils peuvent être analysés structurellement et fonctionnellement afin de retrouver les unités minimales constitutives et même dans certains cas, identifier les traces d'intention des MB_1 porteurs de sens.

Ces MB_1 et $M_\emptyset$ sont différents du MB^+ qui a toujours un sens fonctionnel comme sur la FIG. 6 où le sens du « motif », la couleur orange, est décidé bien avant son application sur le sol.



FIG. 6 : Le MB^+ a toujours un sens fonctionnel

Considérons la *constellation* de MB^+ (notée MB^{+++}) ci-dessous.

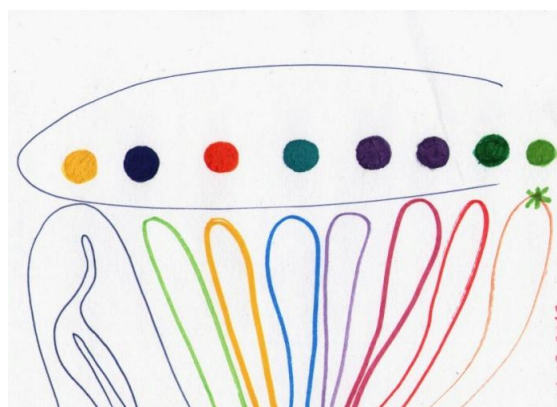


FIG. 7 : Constellation de MB^+ (MB^{+++})³

Nous pouvons en extraire une sorte de sous-constellation (MB^{++}) comme sur la FIG. : 8 qui correspond en une suite de points : la ligne.



FIG. 8 : Les lignes et les points

Nous pouvons segmenter comme suit notre ligne (FIG. 9).



FIG. 9 : La ligne, une constellation de points

³ Représentation symbolique que nous nous faisons de la métamorphose de manière générale et de la conception des cycles de vie et de morts chez les Anthroposophes.

Loin de nous l'idée de tenter de (re)prouver l'existence d'une ligne imaginaire entre les points (Frutiger, 2006: 15). « Ligne » et « points » ne nous intéressent que dans leur rapport fonctionnel: le « point » étant dans notre perspective l'élément insécable de la « ligne ». Le fait de développer une méthode qui parvienne à disséquer ce « point » en unités plus petites pourrait être une passion pour un physicien ou un spécialiste d'un domaine connexe. Là, nous ne nous préoccupons que de ce rapport systémique : « élément » vs « système », « partie » vs « tout ».

L'autre étape consistera à essayer de trouver, par exemple, quel est le contenu sémantique, référentiel ou culturel fonctionnel de ce « point » par opposition aux autres éléments du système auquel il appartient (MB+). Par exemple, si ces points renvoient à des planètes ou à un système symbolique précis, ils correspondraient dans notre terminologie, comme on l'a vu à un MB+ (« MB₁ » > « MB+ », etc.) pour celui qui les appréhende et les nomme ainsi et s'ils n'ont aucune signification et ne sont le fruit d'aucune intention ou état de conscience, ils correspondraient à un (M_∅)

Ainsi l'on peut aisément partir de « l'infiniment petit » pour reconstituer l'ensemble (MB > MB+) où partir de l'ensemble à l'unité minimale insécable fonctionnelle des (MB+++ < MB++ > MB+ > MB > M_∅). L'on peut partir des CB et des FFVB pour déboucher sur les MB+. C'est ce type d'exercice que nous faisons dans nos ateliers de stylographie où les apprenants s'habituent ainsi à manipuler les éléments et les systèmes tout en ignorant les contours théoriques que nous développons ici à titre illustratif. Les données de nos corpus seront dépouillées sur la base de ce même principe : de l'infiniment petit à l'infiniment ou vice versa.

Les CB et les FFVB sont comme les sons ou les phonèmes d'une langue naturelle quelconque qui sont des unités insécables en unités distinctives plus petites mais qui peuvent avoir un contenu sémantique et une valeur morphosyntaxique selon la langue ou le système de signe considéré. Comme pour les langues naturelles, les CB et les FFVB sont associées, combinées, alternées pour créer des unités sémantiques qui sont à leur tour associées pour former, d'autres unités plus grandes. Par exemple, en français [ɛ] est à la fois un son, un phonème /e/, un graphème « -è- », un mot « ai » « ait » « est », etc.

Su xel gudd ee yoon gàtt.
 « conditionnel » « pensée » « conditionnel » « long » « chemin » « court »
 Su yoon gudd ee xel gàtt.
 « conditionnel » « chemin » « long » « conditionnel » « pensée » « court »
 « Le plus court chemin n'est pas le meilleur des chemins »⁴

DEUXIEME PARTIE

Le signe, de l'infiniment grand à l'infiniment petit

Chapitre 5 : Du Cosmos à la rue, de l'appropriation inconsciente de la langue (étrangère).

5.1. Nécessité de remonter le temps et l'espace.

Notre étude se propose de remonter le temps et l'espace afin d'interroger les traces, les indices et les systèmes de signes dans la perspective de faire ressortir leurs points saillants afin de les reverser dans notre approche pédagogique, didactique et cognitive. Bref, à travers les signes, voyager dans le temps et dans l'espace. L'autre objectif est de montrer l'importance du signe linguistique et/ou pictural dans l'observation, la compréhension et la stimulation de l'intelligence et de l'émotion de l'apprenant dans le cadre du cours de langue (étrangère).



FIG. 10 : « La Cage bleue » (Fall, 1997)

⁴ Ceci n'est qu'une traduction très approximative. Cette *pensée initiatique* transcrite en wolof (langue véhiculaire du Sénégal) est intraduisible. Un *initié* nous l'a soufflée dans oreille. Cela fait partie des paroles que l'on déchiffre non pas avec la raison analytique mais avec ce que l'on appelle le *dég-dég* (littéralement : « entendre-entendre » ou entendement).

La présentation que nous ferons ultérieurement du signe, puissant médium multidimensionnel, montre combien sa bonne compréhension et son introduction dans un cours de langue étrangère permet d'effacer les barrières linguistique et communicationnelle car la liberté qui s'en dégage met les locuteurs au cœur même de leur propre apprentissage. Il s'agit de recréer un environnement référentiel commun dont nous retrouvons les mécanismes de base partout où l'être humain a posé un acte de communication, même sur les copies des élèves.

Tout ceci nourrit en nous la nécessité à la fois spirituelle et profane de remonter le temps et l'espace dans la perspective de décoder ces messages diffus dans notre environnement immédiat et dans la perspective d'améliorer les supports de transmission de nos acquis pédagogiques et didactiques à la génération d'aujourd'hui et à celle de demain.

5.2. Du Cosmos à la forêt, le morceau de bois

Parti du Cosmos, notre odyssée initiatique commence réellement dans la forêt, symbole de la pureté et de la diversité de la vie cristalline, végétale et animale. Cosmos renvoie ici à une sorte de puits sans fin auquel tendent ou émergent les objets ou les espaces considérés dans notre étude. Il est constitué d'univers et de mondes qui se superposent ou se croisent ou s'ignorent complètement.

De ce Cosmos nous nous sommes introduits dans le microcosme de la nourricière et grouillante forêt. Nous y avons ramassé un morceau de bois mystérieux dont les résultats de l'analyse seront pourtant l'un des piliers sur lesquels reposera cette réflexion sur la nécessité de réinterroger le signe dans la perspective de retrouver le continuum entre les premiers êtres (humains) à travers les traces qu'ils nous ont laissées et l'actuel homo sapiens-sapiens et dégager le cadre de l'application pédagogique que l'on en fera plus tard dans un cours de langue (dessins et textes produits par les élèves) ou dans une démonstration scientifique quelconque.

L'on retrouve dans la nature des structures si régulières que l'on ne peut résister à croire en l'existence d'une intelligence supérieure qui régirait ces structures.

Décrivons notre morceau de bois ci-dessous pour vérifier si les traces qui s'en dégagent en font partie. Décrivons notre *écorce* selon ses caractéristiques, et non pas selon les *perceptions*, *représentations* et *connaissances antérieures* de morceau de bois ou d'écorce mais comme si

nous n'avions jamais vu d'arbre, afin de dresser le « réseau d'oppositions » qui permet de définir cet objet sur des bases très objectives et concrètes.



FIG. 11 : Morceau de bois ramassé dans la forêt sur une montagne entre l'Allemagne et la Suisse

Que pouvons-nous apprendre de cette image (FIG. 11)? Comment procéder pour décrire ses caractéristiques ?

L'on pourrait procéder par l'absurde en reformulant notre rapport à l'objet. Ces inscriptions ressemblent à une écriture très ancienne. Devrait-on consulter un graphologue ou un archéologue ou un cartographe ou un botaniste pour décrypter ces messages mystérieux inscrits sur cette écorce ramassée dans une très vieille forêt située sur les hauteurs entre l'Allemagne et la Suisse ? Ou, comme un chercheur de trésors cachés ou de civilisations disparues ou imaginées telles l'Atlantide, l'Egypte pharaonique, etc. ? Pourquoi pas ? Ou, comme *Le Petit Prince* (St Exupéry, 1946) ou ce garçonnet dans *Fragen fragen* (Gaarder, 2012), aller à l'exploration du Cosmos et poser (se poser aussi) des questions interminables sans attendre les réponses ? Pourquoi pas ? Ou, suivre Baudelaire (1857 : pp.) dans ses transes en allant à la redécouverte des « Correspondances » ? Eh oui, « Les parfums, les couleurs et les sons se répondent » dans la nature et nous invitent, peut-être, à plus de concentration méditative. Le poète nous invite à nous laisser guider par notre nez, nos yeux ou nos oreilles. Bref, par les organes de la perception !

L'on pourrait être plus attentif et même plus rationnel en décrivant ce morceau de bois ramassé dans un petit sentier d'une vieille forêt. Décrivons le phénomène autrement. Par delà la fente médiane, nous avons, gravés sur le bois, des traces plus ou moins régulières qui ressemblent à des galeries constituées de lignes horizontales parallèles à la surface de la terre et entrecoupées d'une autre infinité de lignes montant vers le ciel et formant des courbes à la base si pointues qui donnent à l'écorce une texture similaire à une arabesque réalisée par un artiste de haut

niveau : la Nature. Ces galeries mystérieuses étaient recouvertes par une écorce portant un manteau verdâtre de mousse, indice de l'humidité ambiante. Cette épaisse écorce semble protéger, de la lumière et des intempéries de l'extérieur, ces galeries qui sillonnaient comme des scarifications initiatiques sa surface intime. Ces traces ne peuvent-elles pas être interprétées comme étant l'une des écritures les plus anciennes, celles laissées par des termites, ou des scolytes ou des érodés, sous l'écorce. Il s'agit de traces laissées par les insectes qui ont vécu sous l'écorce et se sont nourris de sa sève.

Après avoir procédé à la description du morceau de bois, pourquoi ne pas le dessiner ? Dessiner, c'est déjà décrire, mettre en avant la structure de base, la « maîtriser » et l'expliquer. La méthode phénoménologique qui est ainsi en train de se développer consiste à identifier les CB puis les FFVB et les MB qui permettent de décrire objectivement le système considéré.

Ce processus, dans un cours de langue étrangère, se développerait à partir du *Sprachunterricht* (cours de langue proprement dit) pour déboucher lentement et sûrement sur le *Grammatikunterricht* (cours de grammaire). Le passage direct à la grammaire (niveau très abstrait) sans pour autant asseoir un fondement linguistique, à partir duquel l'apprenant pourrait se repérer, pourrait déboucher sur un rejet de la langue étrangère et de ses règles trop compliquées. Nous croyons que les enfants ont plus de succès que les adultes dans l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte naturel car ils ne se préoccupent pas de la grammaire mais plutôt suivent ce que nous pourrions appeler ici une sorte d'« instinct linguistique » inhérent à l'être humain. C'est d'ailleurs cette option qui nous semble idéale et plus réaliste pour les débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école. La métaphore du morceau de bois s'inscrit dans cette perspective.

5.3. Du morceau de bois au terrier de hamster.

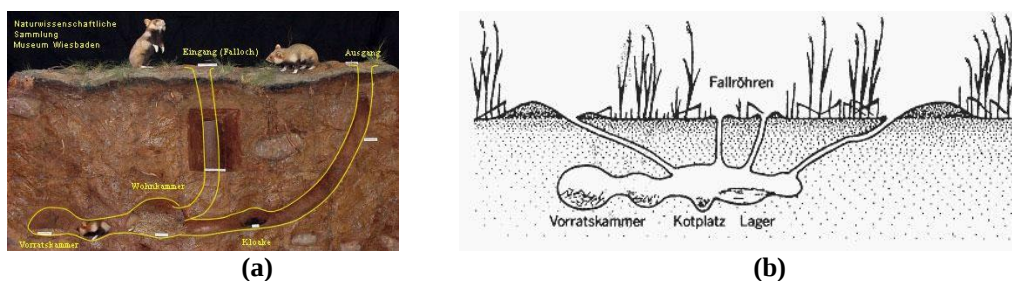


FIG. 12 : « Structure de surface perceptible » vs « structure profonde opaque »⁵

⁵ Source des images (a) et (b) : <http://feldhamster.de/biologie.html>. Date de consultation du site web : 21.04.14. Toutes les autres images illustratives de ce *Masterarbeit* sont tirées de notre collection photographique privée.

Essayons de voir sous un autre angle l'utilité de la phénoménologie et de l'observation attentive du signe et des objets trouvés comme on le ferait pour une langue naturelle quelconque. Nous pouvons faire une *description par le dessin* comme celle faite du terrier ci-dessus. Les linguistes opèrent de la même manière. Il suffit de voir les arborescences des générativistes pour s'en rendre compte.

L'on constate que l'on est passé sans transition logique apparente du projet consistant à dessiner notre morceau de bois ramassé dans une vieille forêt à un autre registre : les schémas d'un terrier de hamster. Ces schémas nous renseignent sur le rapport entre les trous visibles à l'extérieur ou « structures perceptibles à la surface⁶ » et leurs embranchements souterrains ou « structure profonde opaque », deux niveaux parallèles qui forment un tout : le terrier de hamster (FIG. 12 (a) (b)).

Cette présentation du morceau de bois et du terrier de hamster est une manière de se préparer à une découverte inconsciente et progressive de leur structure complexe. C'est une sorte de métaphore qui illustre par analogie comment pourrait se faire, dans le cadre de l'apprentissage des langues naturelles, le passage d'une « structure perceptible à la surface » à une « structure profonde opaque », autrement dit : de la phonétique à la phonologie, de la morphologie à la morphophonologie pour déboucher sur la morphosyntaxe de la langue étrangère sans utiliser des concepts abstraits abscons. La méthode a juste consisté, comme nous venons de le faire, à partir du morceau de bois ou le terrier de hamster (similaire aux corpus bruts de la langue) pour découvrir progressivement sa structure, sa grammaire et non l'inverse.

C'est pour cette raison d'ailleurs que nous trouvons très pertinent et très pratique les images que nous avons collectées à la *Wsch.Uhlandshöhe* lors de nos *Unterrichtsbeobachtungen* (observations de cours) auprès de M. Alain Denjean (FIG. 13 et 14). Dejean donne à ses élèves des images très simples pour leur permettre de visualiser la morphologie des verbes en français (phénomène de suffixation): *Das Land der französischen Verben* (Le pays des verbes français) et *Der Stamm und die Endungen* (Le tronc et les désinences).

⁶ Nous paraphrasons la terminologie générativiste qui semble être issue d'un rapprochement similaire



FIG. 13 : Das Land der französischen Verben

Ces images ont aussi une valeur métaphorique et mnémotechnique en ce sens qu'elles partent d'un référent connu par les élèves (Montagnes, châteaux, arbre, village, maison, etc.) pour présenter un phénomène très complexe pour l'apprenant.

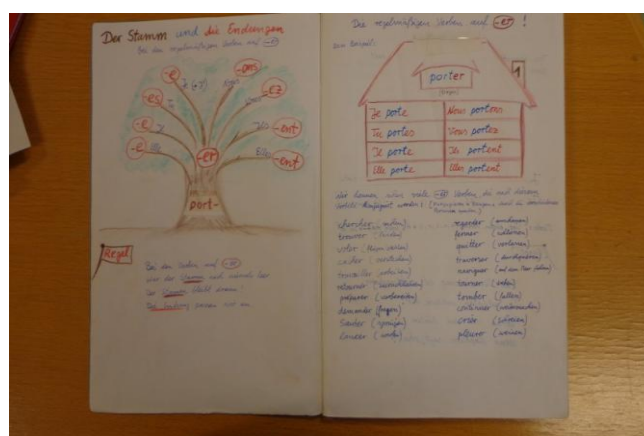


FIG. 14 : Der Stamm und die Endungen

Selon Alain Denjean⁷ la reformulation de la règle de grammaire apprise, par « des images (visuelles ou autres) », serait une manière d'appliquer les recommandations de Rudolf Steiner (*Waldorfpädagogik* ou pédagogie Waldorf):

« L'arbre montre qu'il y a un tronc (Stamm) avec des terminaisons différentes. La maison est aussi une tentative du même genre: la famille y est regroupée. La colline montre les différents groupes de verbes comme des villages dépendants du même prince ou roi, du même royaume (le royaume de la langue française). »

⁷ Interview 8 avril 2014

Chapitre 6 : De la forêt à la rue

6.1. De la délimitation de l'espace de collecte à l'échantillonnage

Comment faire pour que les apprenants participent davantage à la construction des connaissances au lieu d'être de simples récepteurs passifs (dans le cours de langue étrangère)? Il faut partir du monde connu telle que la rue qui est sise à l'école pour aller à l'exploration de l'inconnu à travers les signes que l'on y trouve et qui expriment et reflètent la culture propre aux jeunes (*Jugendkultur*, de la 9^{ème} à la 13^{ème} classe): le graffiti, les tags, les autocollants, etc. Ou, l'inverse, partir de l'inconnu pour aller à la redécouverte du monde connu : les différents référents auxquels nous renvoient ces graffitis et autres supports de communication que l'on trouve dans la rue de l'école et qui peuvent être considérés comme relevant de la culture des jeunes.

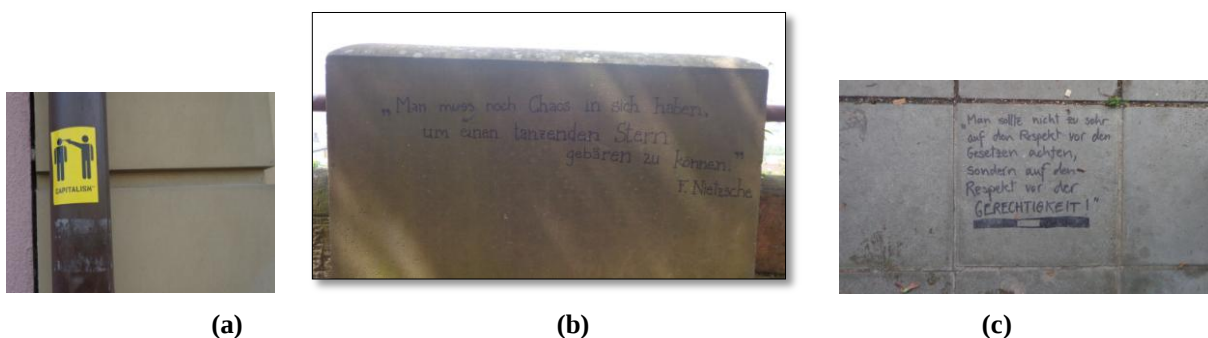


FIG. 15 : (a) „ANTI-Capitalism“ (b) „Man muss noch Chaos“ (c) „Respekt vor der Gerechtigkeit“⁸

Comment utiliser les graffitis, les autocollants et autres types d'image collectés dans la rue comme support pédagogiques et didactiques pour rehausser l'intérêt de l'apprenant dans le cours de langue étrangère et éveiller sa sensibilité, son intelligence et ses capacités de jugement en partant de son propre univers intérieur ou de l'environnement immédiat qui l'entoure? Comment partir de lui pour l'aider aller à l'exploration du Cosmos ? Comment éveiller la conscience rationnelle des élèves en usant de l'image comme stimuli pour activer toutes les facultés du langage et faciliter l'appropriation de la culture ambiante ou latente? La culture comprise dans ce contexte comme étant constituée par tout ce qui s'acquiert à travers le procès éducatif ou scolaire au sens large et aussi comme processus complexe partant de la propre représentation que l'apprenant se fait du monde intérieur et extérieur. Bref se connaître à travers le reflet de notre interaction avec le monde extérieur : « *Les forces qui agissent à*

⁸ (a) Violent message politique anticapitaliste (b) „Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.“ F. Nietzsche (c) „Man sollte nicht zu sehr auf den Respekt vor den Gesetzen achten, sondern auf den Respekt vor der GERECHTIGKEIT“

l'intérieur [du] corps sont les mêmes que celles du dehors. [L'on serait] donc réellement un avec les choses : non pas en tant que sujet qui perçoit, mais en tant que partie intégrante du devenir universel » (Steiner, 1991 : 101-102).

Un autre aspect de cette approche consiste à mieux observer l'élève dans ce cadre d'apprentissage et voir comment il développe sa propre méthode cognitive et l'aider à la renforcer. Tout enseignant a une palette de méthodes qui lui permettent de mieux connaître et suivre l'élève. Cela n'empêche aucunement de développer des outils d'analyse qui lui facilitent le diagnostic et l'approfondissement de son observation tout en évitant de tomber dans le piège dangereux consistant à faire de ces techniques des « fins-en-soi » : autrement dit confondre les moyens et leur finalité. Les applications que nous proposons ici, loin d'être des recettes ou des méthodes « toutes-faites », ne sont que d'autres procédés facilitant l'évaluation de la progression de l'apprenant sans être par trop frontal ou directif. Nous sommes convaincu que le bon cuisinier est celui-là qui, même s'il commence avec de petites recettes, les oublie au fil de sa pratique : de *l'Erziehungskunst* (ou l'art de l'éducation si cher à Steiner). *La Philosophie de la liberté* est le moteur de cette démarche : „*Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe erziehen und in Freiheit entlassen*“ (Rudolf Steiner).

La ré-immersion dans la rue, perçue comme espace culturel, vise à fournir quelques éléments de réponse à ces questionnements, car nous pensons que la rue fait non seulement partie de l'environnement immédiat de l'école mais elle doit être intégrée dans l'école (pour le cas de la *Wsch Uhlandshöhe*). La rue est un espace de défoulement, de subversion, de combat politique, de divertissement, de liberté et d'amour. Bref, un miroir qui reflète les peurs, les aspirations et les rêves de la communauté. Notre projet est de donner à cette rue une place de choix dans le cours de langue étrangère en organisant des ateliers d'échange autour des images collectées dans cet espace enfin reconquis.



FIG. 16 : La rue espace où se déroule le Combat symbolique entre les forces invisibles du chaos contre celles de l'ordre ?

Pour ce faire allons à la redécouverte de la rue *Haußmannstraße*, sise à la *Wsch. Uhlandshöhe* pour procéder à la délimitation du cadre de recherche, à la collecte et à l'échantillonnage de notre corpus.



FIG. 17 : La rue fait partie de l'école

Comment allons-nous procéder pour bien délimiter l'espace où les données de notre corpus seront collectées ? Chercher une carte ou segmenter l'espace nous-mêmes en nous fondant sur les balises de *Vermessungspunkt* ? Après avoir cherché une carte sans succès, nous avons opté pour une solution de facilité : consulter « Google Maps »⁹ ! Les données cartographiques de *Google Maps*, même si elles ne sont pas toujours exactes et sont trop *artificielles*, ont l'avantage de nous proposer des vues différentes (plan détaillé, cartes prises d'un satellite, etc.) et aussi la possibilité d'agrandir la carte afin d'avoir un plan précis de notre espace de collecte pour pouvoir bien localiser l'emplacement exact des objets collectés et définir clairement leur occurrence dans le cadre ainsi dégagé. Ceci nous permet d'avoir le « calcul d'itinéraires piétons » très pratique et très précis suivant : « *la distance entre Urachstraße (70190, Stuttgart) et Eugensplatz est égale à 1,3 km que l'on peut parcourir à pied à environ 18 min* ». Nous avons pris le soin de parcourir cette rue à plusieurs reprises pour prendre des photographies qui étayaient la description verbale.

⁹ Ceci n'est qu'à titre indicatif car l'idéal serait de se passer de Google et de faire ce type d'activité extra-muros avec les élèves dans la rue même et développer une stratégie de délimitation de l'espace moins virtuelle.

Comment se rendre à pied de l'arrêt de bus d'*Eugensplatz* en partant de celui d'*Urachstraße* (segment de *Hausmannstr.*) où nous avons collecté notre corpus¹⁰ :



FIG. 18 : Arrêt de bus, Urachstraße



FIG. 19 : « Prendre la direction sud-ouest sur Urachstraße (Environ 4 min), parcourez 230 m »



FIG. 20 : « Au rond-point, prendre la 2e sortie sur Haußmannstraße (Environ 3 min) > parcourez 260 m »

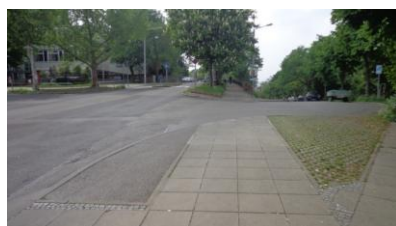


FIG. 21 : « Tourner légèrement à gauche pour rester sur Haußmannstraße (Environ 10 min) > parcourez 800 m »

¹⁰ Nous avons fait une série d'interviews consistant à demander aux interviewés polyglottes de faire la description du chemin dans les différentes langues qu'ils utilisent et de nous donner leur(s) impression(s) et commentaire(s). Nous l'avons fait avec le souci de pouvoir vérifier comment s'actualise leur *compétence* linguistique dans une situation pareille et quel effet cela leur fait de partir d'un état inconscient à une claire conscience du phénomène de langues en contact et de leur statut de locuteur multilingue. Le résultat a été satisfaisant car l'on est toujours parti de la langue maternelle, souvent le *Schwäbisch* (dialecte allemand), pour déboucher sur des langues telles que l'anglais l'espagnol en passant par le *Hochdeutsch* (l'allemand standard). Cela a été remarquable car les locuteurs se sont mis à décrire des phénomènes très complexes liés au multilinguisme. Nous ne pourrions pas fournir les résultats de cette petite recherche connexe ici car étant contraint de respecter un certain nombre de pages pour cette étude. Nous mentionnons cette étude car elle a été très utile pour vérifier les hypothèses que nous vous présentons dans ce cadre. Nous publierons progressivement certains résultats sur www.styloculture.org/edu/peda



FIG. 22 : « Continuer sur Alexanderstraße (Votre destination se trouvera sur la droite) > parcourez 42 m »



FIG. 23 : « Eugensplatz, distance totale : 1,3 km »

Après avoir procédé à la collecte et au tri d'un très riche corpus, nous avons remarqué une occurrence élevée de certains signes qui semblent provenir d'entités politico-culturelles très bien structurées et nous nous sommes mis dans un second temps, conformément aux principes de la recherche qualitative et phénoménologique exploratoire, à collecter d'autres images référant à ces *systèmes de signes* (ou « MB+++ ») afin de mieux approfondir notre analyse. Nous avons été surpris de la complexité et de la profondeur qui se dégagent de ces petits messages et informations qui sont diffusées dans cette rue où se trouve l'école.

6.2. De l'« Antifa »

L'objectif visé par cette partie de notre étude n'est nullement de faire la sociologie des « mouvements Skinheads » ni l'analyse profonde des modes de fonctionnement des gangs à Stuttgart ou ailleurs. Ce qui nous intéresse c'est juste de collecter les graffitis, les tags, les autocollants se référant à ce mouvement et visibles dans la rue afin de procéder à leur description superficielle dans la perspective de comprendre les modalités de confection et de production des messages véhiculés par ces signes si particuliers et la stratégie de communication qui s'en dégage. L'autre idée est aussi de voir quelles attitudes émanent de ces

supports et quels impacts cela pourrait avoir dans l'environnement scolaire. Nous ne perdons pas de vue aussi la possibilité d'en faire des outils pédagogiques et didactiques.

Dans un premier temps, les données sont collectées selon leur ordre d'occurrence sur les supports dans la rue et par la suite nous les avons numérotées pour pouvoir les classer. Après les avoir classés, nous avons procédé à l'analyse linguistique et sémiotique. Comment naît le signe et quels sont les différentes caractéristiques de ses éléments constitutifs ? Il s'agit de partir de l'image globale pour identifier ses constituants minimaux terminaux afin de décrypter et décoder le signe dans sa globalité et essayer de reconstituer ce que l'on pourrait appeler, de manière quelque peu imagée, son énergie cosmique (c'est-à-dire les multiples interactions qui naissent de ses émanations dans le temps et dans l'espace).



FIG. 24 : « Graffiti ANT!FA sur le mur sis à l'auberge de jeunesse sur Haußmannstraße »

Nous avons analysé les signes en ayant en perspective qu'un élément quelconque considéré se définit ici aussi selon ses occurrences¹¹ dans le système. Le cas du signe « Z » qui semble être ici (FIG. 25) une sorte d'expression de la « négation symbolique » ou de la « négation anarchiste » ou de la « violence gratuite ».



FIG. 25 : « Z » comme « Zéro » ou comme « Zorro »

¹¹ Cette approche est similaire à la méthode distributionnelle développée par Blommfield dans les années 1930 pour analyser les phonèmes et qui consiste à ne pas prendre en compte les traits, préférant les occurrences dans la définition d'un phonème. Pour lui, un phonème se définit non pas par ses traits caractéristique mais plutôt par l'ensemble de ses occurrences dans la langue considérée.

Et nous allons montrer comment ce signe se décompose aussi dans le temps et l'espace en se déroulant sous formes de petites *marques distinctives* qui facilitent l'identification et véhiculent le *message fonctionnel* de manière subliminale ou non. La conception structurale selon laquelle un signe se définit par les faisceaux de relations qu'il entretient dans le système auquel il appartient est déterminante dans notre approche méthodologique.

Nous avons noté aussi que ce groupe « Antifa » utilise une palette de signes soit de manière expressément très *redondante* soit en les décomposant en petits éléments éparpillés dans l'espace. C'est, en somme, une sorte *d'inondation sémiotique*.



FIG. 26 : « Antifa Area Rash »

Les petits éléments constitutifs de cette *palette de signes* (ou M+++) se réalisent très vite et la répétitivité en fait un outil de propagande très puissant.



FIG. 27 : Les MB de l'autocollant « Antifa Area Rash »

6.3. Signe linéaire unidirectionnel (temporel) et multidimensionnel (spatial)

L'intérêt du signe « ANTIFA » réside dans le fait qu'il est à la fois linéaire (temporel et unidirectionnel) et non-linéaire (spatial et multidimensionnel).



FIG. 28 : « Antifa »

La *linéarité du signe* fait référence à l'axe du temps sur lequel se propage et s'écoule la parole humaine comme *phénomène acoustique*. Cette linéarité se manifeste au niveau de la

transcription graphique de cette parole humaine par la succession unidirectionnelle des sons selon un ordre bien précis. Selon le linguiste John Lyons :

« Pour illustrer le sens de la séquence, terme technique employé dans les traitements mathématiques de la structure grammaticale (les linguistes utilisent souvent indifféremment suite ou séquence) considérons les exemples suivants : $a+b+c+d$. Le signe + marque la concaténation (enchaînement) ; [...] La séquence résulte de la combinaison des constituants, ou éléments, dans un ordre donné. Ce que l'ordre dénote dépend de l'interprétation des données au système dans son application à des phénomènes spécifiques » (Lyons , 1970 :?).¹²

Sur la même base on peut noter (transcrire) notre graffiti « antifa » de la manière suivante :

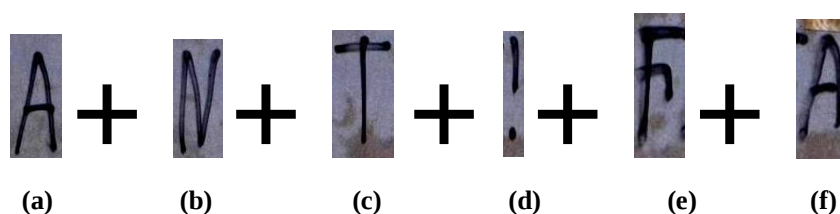


FIG. 29 : MB+++, « ANT!FA »

La *non-linéarité* résulte de la combinaison subliminale de l'axe du temps (*concaténation* ou *enchaînement* des unités constitutives cf. FIG. 29) à celui de l'espace, lieu où se déroule la temporalité. L'on note qu'au niveau de la FIG. 29 (d), l'auteur du graffiti a en réalité inséré un point d'exclamation « ! » à la place du « i » et au niveau de la FIG. 29 (e), il oriente l'intérieur de barre médiane du « F » vers le bas. Le résultat est très surprenant, nous avons une sorte de métamorphose qui suggère la *croix gammée nazie* insérée de manière subliminale. La FIG. 30 (a) (b) (c) décrit ce processus :

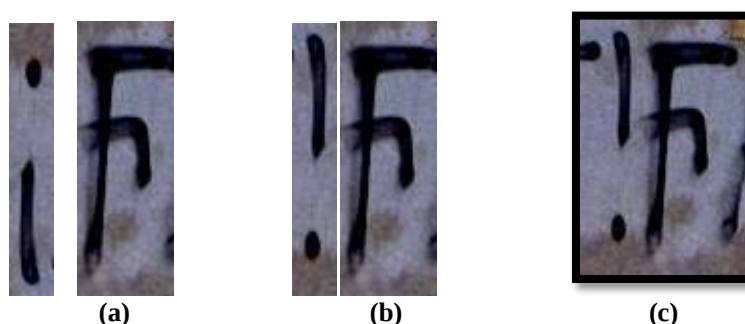


FIG. 30 : Insertion subliminale d'un MB+++ (spatial et multidimensionnel) faisant allusion à la destruction symbolique de la « svastika » référent à l'extrémisme droite à obédience nazie

¹² Nous n'avons mentionné dans nos vieilles notes de lecture que le numéro du chapitre dans lequel se trouve cette citation (chapitre 6).

Nous notons que ce processus entraîne au niveau de la FIG. 30 (c) une sorte de confusion des axes paradigmatique et syntagmatique. Nous sommes dans une sorte d'espace-temps car cet élément se détache de la linéarité (cf. FIG. 31(a)) et du caractère unidirectionnel résultant d'une simple transcription de « antifa » (cf. FIG. 31(b)).



FIG. 31 : Insertion subliminale d'un MB+++ faisant référence à la « svastika »

De la *Svastika* (FIG. 31) : ce symbole a toujours fasciné l'être humain (Rialle (de), 1880))¹³ qui en a usé sous forme de décoration pour exprimer soit *l'amour harmonieux* comme en Inde et *la haine et la terreur absolues* comme c'est le cas du III Reich nazi en Allemagne. Les nazis ont récupéré et détourné la *Svastika*, pour en faire la marque suprême de leur horrible projet qui bascula l'humanité dans la haine, l'autodestruction et le révisionnisme. C'est aussi l'un des symboles qui figurent sur les supports des l'extrêmes droites en Allemagne et en Europe et aussi des mouvements qui s'opposent à leur idéologie anachronique et si ravageuse.

Comme nous l'avons vu, c'est devenu le support d'expression des extrêmes. La question que l'on se pose est de savoir si le combat contre l'extrême droite en Allemagne n'est pas en train de produire un autre extrémisme aussi dangereux. La grille de lecture que nous avons proposée, en plus d'aider à décrypter les mécanismes de ce type de « MB+++ subliminal », vise aussi à thématiser ce phénomène car l'environnement immédiat de la Wsch. Uhlandshöhe est submergé par les graffitis et autres autocollants qui incitent à ce type de violence symbolique ou de messages flous. Nous avons proposé ce thème, sous forme d'analyse d'images collectées dans la rue sise à la Wsch Uhlandshöhe, dans le cours de français (langue étrangère) en 12^{ème} classe pour étayer la lecture d'*Un secret* (Grimbert, Ph., 2004) et interpeler les élèves sur cette problématique. Les apprenants ont été unanimes à analyser l'image et le message textuel ci-dessous signé « ANTIFA » à l'arrêt de bus d'Eugenplatz (cf. FIG 19) comme étant très ambigu et s'inscrivant dans une logique de violence:

- (1) « Kriegsgerät interessiert uns brennend »
[« Les engins de guerre nous intéressent chauds »]¹⁴

¹³ « Parmi les motifs de décoration des objets de céramique et de métal remontant à l'âge du bronze, on en a remarqué un qui a attiré toute l'attention des archéologues. Je veux parler de la croix dont les branches sont recourbées en forme de crochet : Cette croix passe pour être originaire de l'Inde, où on l'a retrouvée et où elle porte le nom de *svastika*. Aussi a-t-on tiré de ce fait la conclusion que les objets qui portent ce signe et que l'on recueille dans des gisements préhistoriques en Europe, sont d'origine indienne ou, pour mieux dire, sont les produits d'un art et d'une industrie étroitement apparentés à ceux de l'Inde antique. »

¹⁴ Traduction approximative

« Le lecteur qui n'est pas linguiste de métier s'étonnera peut-être que l'auteur puisse s'animer en parlant de choses aussi simples »

(Hjelmlev, 1966 : 169)

TROISIEME PARTIE

De la parole à l'image et de l'image à l'écriture

Chapitre 7 : Des corpus, images et textes

7.1. Petit rappel théorique et méthodologique

Cette partie de l'étude comporte l'analyse d'images et de textes produits par les élèves eux-mêmes lors de nos séances de *Lektüre* (lecture et compréhension de textes). A noter que les éléments que nous présentons ici constituent un échantillon et ne correspondent qu'à la phase initiale de notre proposition méthodologique, pédagogique et didactique que nous ne pourrions pas globalement dérouler ici, du fait que cela nécessiterait une longueur du texte que le format de ce *Masterarbeit* n'autorise pas. Il s'agit donc juste de donner quelques détails sur le processus d'introduction de la méthode, de présenter un petit échantillon du corpus qui en est issu et de proposer quelques pistes de réflexion. A la différence du *Kunstabetrachtung* classique, la méthode que nous dégageons pour analyser les images vise à mettre l'accent sur les particularités du langage pictural, sur une base scientifique, dans la perspective de décrire son fonctionnement. La dimension esthétique ne joue aucun rôle pertinent et n'est pas prise en charge.

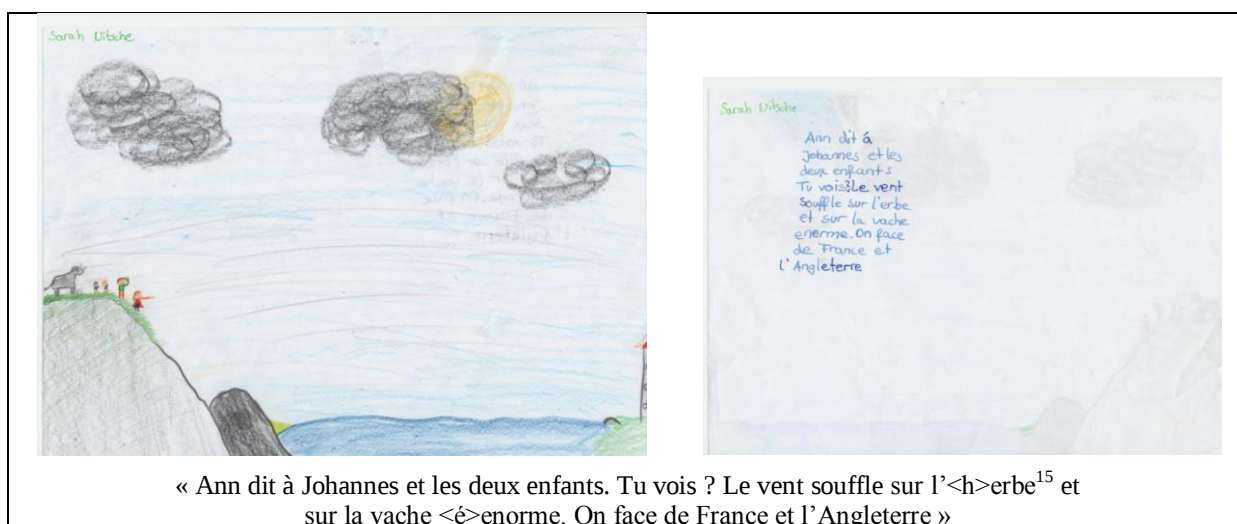


FIG. 32 : « Tu vois ? »

¹⁵ L'apostrophe devant une voyelle > H]-erbe

Toutefois, ce petit corpus commenté pourrait déjà être utilisé, comme source d'inspiration, par les enseignants et aussi par les chercheurs en pédagogie ou les linguistes et autres sémiologues pour bien observer le langage des élèves afin d'améliorer le cours de langue (étrangère) ou pour analyser et mieux comprendre la représentation que se font les enfants d'une explication de texte par exemple. C'est aussi une réflexion sur le *signe linguistico-sémiotique* qui, comme nous l'avons dit dans le cadre théorique, s'inscrit dans le sillage de Saussure, Jakobson et Hjelmslev qui ont envisagé la linguistique comme l'étude du signe de manière générale et celui de Noam Chomsky avec notamment les concepts opératoires de *compétence* et de *performance*.

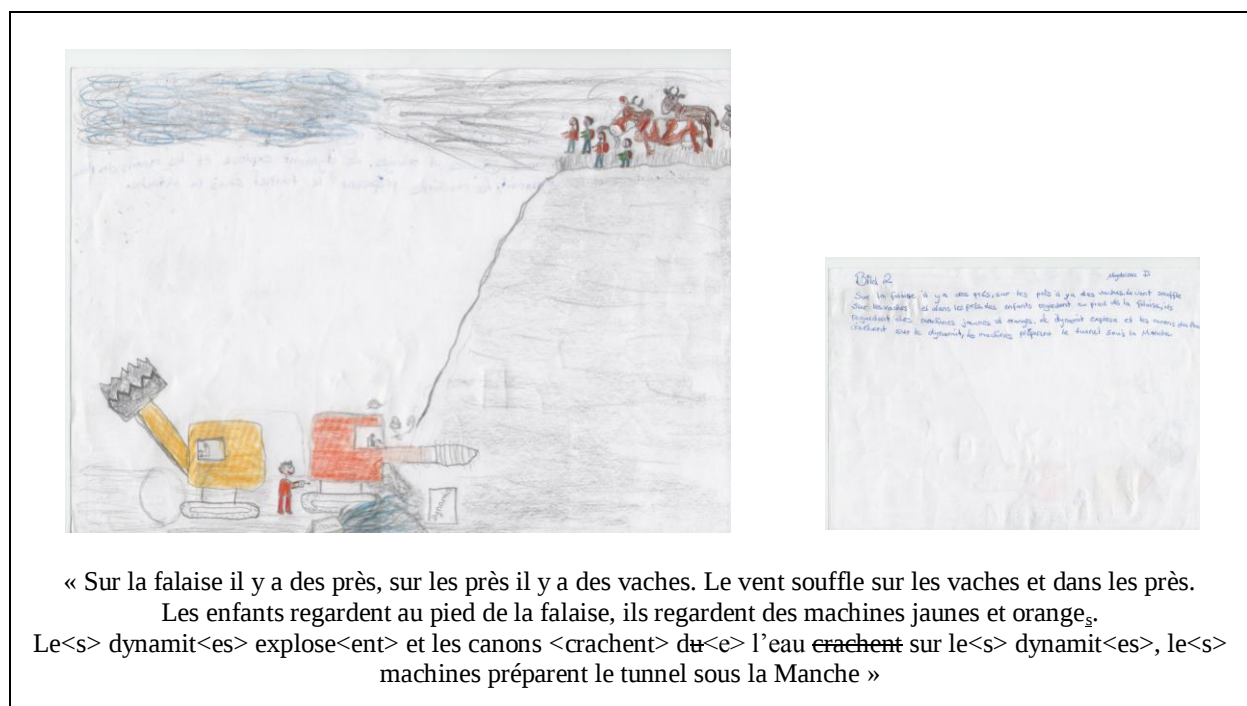


FIG. 33 : « Sur la falaise »

Si la proposition de Saussure est très inductive par l'importance qu'elle accorde à l'analyse stricte des productions linguistiques synchroniques (fidélité au corpus) celle de Chomsky, hypothético-déductive, s'en détache dans son ambition de dégager des règles de réécriture permettant de *générer* toutes les productions possibles d'une langue données. Néanmoins, l'opposition que Chomsky introduit entre la *compétence* et la *performance* s'apparente sous bien des angles à celle proposée par Ferdinand de Saussure entre la *langue* et la *parole*.

Notre étude se veut au départ très « saussurienne » et « hjelmslévienne » dans l'importance qu'elle accorde à l'analyse stricte du corpus mais s'en éloigne progressivement, l'objectif principal étant de partir des faits observables pour essayer de comprendre l'instance qui permet de les générer. C'est cette perspective consistant à partir des productions linguistiques et picturales réalisées (ou simplement réalisables) pour remonter à l'instance générant les règles

enseignants dans ces domaines leur permettrait de mieux évaluer les aptitudes linguistiques réelles des élèves et de les renforcer (cf. FIG. 34). Ceci facilite aussi la prise en charge individualisée de l'élève qui sera ainsi moins exposé au choc et au traumatisme linguistique inhérent à l'apprentissage d'une langue étrangère et qui souvent engendre une sorte d'insécurité linguistique et des troubles de l'apprentissage.

Lors de nos *Unterrichtsbeobachtungen* (observation de cours), nous avons relevé quelques difficultés au niveau des élèves et même de certains enseignants qui ont l'allemand comme langue maternelle. Ces difficultés sont souvent d'ordre phonétique, phonologique, morphonologique, morphologique et même morphosyntaxique. L'avantage de l'observation du linguiste, par rapport au « grammairien normatif », est de pouvoir situer les difficultés rencontrées par les apprenants et de les identifier en profondeur. Ces difficultés liées à l'apprentissage de la langue étrangère sont souvent d'abord d'ordre acoustique avant de devenir articulatoire ou combinatoire ou phonologique ou morphologique ou morphosyntaxique ou graphématique.

Nous signalons aussi de manière pratique d'autres difficultés spécifiques à l'apprenant germanophone telles que les confusions liées aux interférences entre les lois phonétiques, phonologiques, morphologiques, morphosyntaxiques ou graphématiques de la langue « maternelle » (le dialecte local tel que *Schwäbisch* ou la langue allemande de manière générale) et les contraintes acoustiques, articulatoires et combinatoires qui naissent au contact de la langue étrangère (ici, le français).

Ceci nous amènera à reconsidérer, par exemple, le *contexte* dans lequel la langue se déploie et qui permet de mieux comprendre le rapport que les participants entretiennent avec la langue étrangère. Il s'agit d'aller au-delà des quatre dimensions (parler, entendre, lire et écrire) et explorer ce que nous appelons ici *la cinquième dimension du langage* qui renvoie au contexte complexe de communication et de production picturale et linguistique. A ce niveau, interviennent les facteurs paradigmatiques externes (ou environnement extérieur) et internes (ou environnement intérieur) d'ordre psychologique, métaphysique, philosophique, culturel, référentiel, etc. C'est à la prise en charge effective et simultanée de ces cinq dimensions que s'intéresse cette partie de notre étude.

7.2. Du corpus, images et textes

Le corpus qui sert de base à cette étude a été collecté aux Wsch. où nous avons fait des observations de cours et donné quelques cours de français et animé une série d'exposés avec des élèves de la 3^{ème} à la 13^{ème} classe. Il s'agit de : Michael Bauer Schule (5^{ème}, 10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} classes) ; Uhlandshöhe (8^{ème}, 10^{ème}, 12^{ème} et 13^{ème} classes) ; Esslingen (5^{ème}, 6^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}, 11^{ème}, 13^{ème} classes) ; Rottweil en (3-4^{ème}, 5^{ème} et 6-7^{ème} classes) et Schwäbisch Hall en (6^{ème}, 9^{ème} et 12^{ème} classes).

Nous mettrons surtout ici le focus sur les données relatives aux *Lektüren* et sur les riches activités de dessin et d'écriture réalisées avec les élèves. Il s'est agi, après une lecture expliquée de texte en français, de passer à la production d'images par les élèves afin de visualiser sur ces images comment ils ont vécu le texte et comment ce dernier a eu une nouvelle vie en eux. C'est aussi une manière de confronter deux perspectives différentes mais liées : partir de l'inconnu (texte écrit et son explication orale) pour déboucher sur un état connu à partir des productions des élèves (l'appropriation que l'élève fait du texte et de la langue étrangère). Ceci permet d'avoir un champ d'application qui rende possible cette visualisation des *structures profondes logico-langagières* de l'élève et de vérifier comment se présente sa *performance linguistico-sémiotique*. Le résultat obtenu est très satisfaisant car, même si les élèves ont montré tous un très grand intérêt au cours, l'on ne pouvait pas imaginer combien ils avaient si intensément vécu les séances de lecture expliquée en français que nous leur avons proposées avec pourtant un usage très minimal de l'allemand, leur langue maternelle.

○ Quelques consignes¹⁶ :

- « Prenez le vocabulaire et, en vous référant au texte et à ce que nous avons fait en classe, racontez l'histoire ou une toute petite partie de l'histoire avec un ou plusieurs dessins »,
- « Faîtes des phrases après avoir terminé votre dessin à partir du vocabulaire de base ou en commentant votre dessin ou avec beaucoup de fantaisie décrivez les scènes »,
- « Ces phrases peuvent être libres (avec fantaisie) ou être simplement des commentaires de votre dessin. Nous allons voir qui fera le plus de phrases »,

¹⁶ NB : Il s'agit juste d'une commémoration des « consignes » et non une « consigne rigide » que l'on propose aux lecteurs. Cela a pu marcher dans la situation de ce cours et pourrait ne pas l'être dans un autre, le variable humain étant en perpétuelle mutation et les contextes changeant tout le temps. Pour preuve, il nous a fallu faire le tour pour réexpliquer aux élèves qui n'avaient pas bien compris.

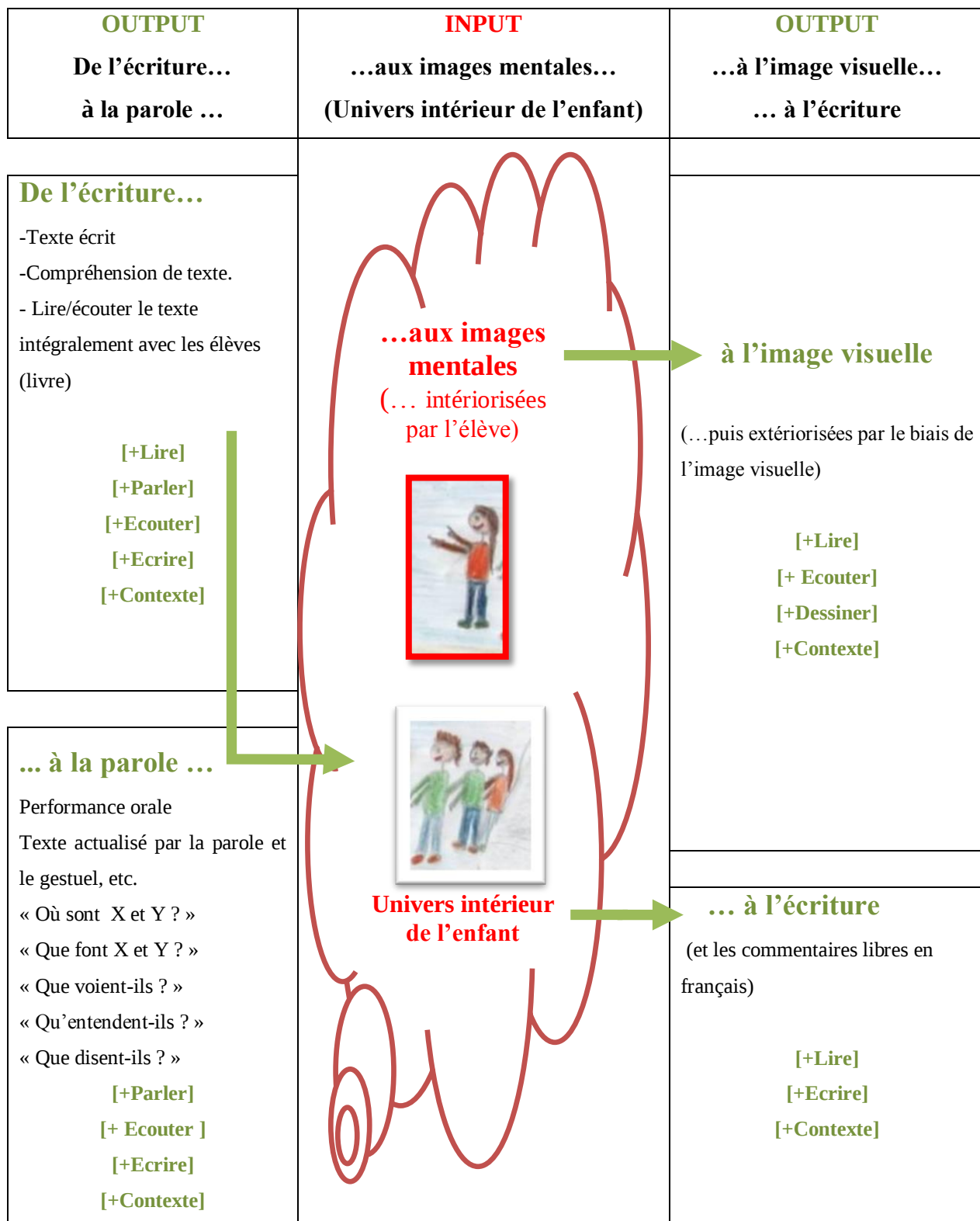


FIG. 35 : De l'écriture à la parole, de la parole à l'image mentale et de l'image à l'écriture

- « Au moment où vous allez dessiner, je vais lire les textes, comme cela, vous allez pouvoir vous rappeler certains passages tout en dessinant ».

- « Vous commencez maintenant » « [...] et on se concentre » « [...] on ne parle pas avec son voisin » « [...] ah, oui. Vous pouvez poser des questions si vous n'avez pas compris » « [...] de toute façon, je vais faire le tour pour voir ce que vous faites ».
- « Très bien ! » « Pas mal ! » « Perfekt ! ».

○ Quelques indications sur le déroulement :

Ce moment est en réalité l'étape où l'enseignant se focalise sur l'élève en tant qu'individualité. Un défi important pour l'enseignant consiste à maintenir la discipline tout en préservant une atmosphère très détendue.

- Donner un exemple aux élèves et leur demander de commencer toujours en classe cet exercice (au moins 5mn) pour pouvoir faire le tour et répondre à leur(s) question(s).
- Au moment où ils exécutent les dessins, relire le texte à haute voix, au moins pendant la moitié de la durée totale de l'exercice, et les laisser après se concentrer sur la réalisation de l'image. Ce qui permet de pouvoir faire le tour et de les mettre en confiance. Pour la 6^{ème} classe, nous avons deux groupes différents et pour la 8^{ème} et la 9^{ème} un seul groupe.
- Nous avons consacré environ une heure trente minutes à la lecture et à l'explication orale du texte et à un quart d'heure la réalisation des dessins.
- Les élèves ont écrit les commentaires en français chez eux.

Chapitre 8 : Etude de cas

8.1. De l'analyse d'images et de textes

Les images ci-dessous montrent que les élèves ont bien compris et digéré le texte et les commentaires qui se trouvent au verso de ces images rendent visibles leurs difficultés linguistiques et constituent de bons débuts de réponse à nos questionnements initiaux :

- Que signifie « langue étrangère » dans le cadre des Wsch. que nous avons visitées et quelle généralisation pourrait-on faire à partir du corpus que nous y avons collecté ?
- Comment se fait le passage de la langue maternelle à celle « étrangère » (plus précisément le français) pour les germanophones ?
- Comment faire pour combler cette « étrangeté » de la langue ?
- Comment faire pour domestiquer la langue et maîtriser ses modalités de transmission ?
- Quelle méthode pédagogique et didactique développer pour faciliter l'enseignement des langues (étrangères) de manière générale ?

- Où est la langue ? Comment s'actualise-t-elle et comment fonctionne-t-elle dans ce cadre scolaire et quels sont les types de supports qui la véhiculent et les motivations profondes de ses utilisateurs ?
- Comment développer les capacités d'observation des élèves pour répondre à leurs questions latentes et comment renforcer notre propre compréhension des phénomènes qui se déroulent dans le cours de langue ?
- etc.

Nous allons alors dans cette partie *lire* les images et les textes écrits en français pour tenter de voir les problèmes que rencontrent les élèves en situation de communication en langue étrangère. Ce sera pour nous l'occasion non seulement de nous focaliser sur les difficultés individuelles des apprenants mais mieux de partir de ces difficultés individuelles pour procéder à une généralisation au niveau de la classe et même au niveau de l'aire linguistique germanophone. Cette approche nous éloigne des *jugements valeurs* de la grammaire normative qui part de règles et répond aux difficultés des élèves par : « vrai » ou faux ». Nous considérons que cette attitude normative n'essaie nullement de comprendre les problèmes spécifiques et est souvent la source de l'insécurité linguistique que l'on note chez les apprenants de langue étrangère qui sont ainsi terrorisés par l'idée même de faire une faute. L'approche que nous proposons consiste à prendre en charge la « faute » (d'orthographe, de prononciation et de grammaire) et à toujours tenter de trouver son origine et à la corriger et même à l'anticiper. Le *passage de l'image à l'écrit* que nous proposons aux élèves permet, mieux qu'un « Hausi » (exercice à faire à la maison) classique, que l'élève réalise souvent sans aucun plaisir et de manière mécanique comme une corvée de trop, d'avoir un corpus fiable qui informe sur le véritable fonctionnement de la *langue de l'élève*. C'est tout naturellement qu'à ce moment de l'analyse on se focalise sur les productions individuelles des élèves : des « images mentales », « aux images visuelles » et « au texte » d'illustration.

Cas 1: Fantaisie ou problème d'articulation logique ?



FIG. 36 : Un peu de fantaisie ?

Nous voyons clairement exprimés sur cette fresque tous les événements qui se déroulent dans le passage du livre que nous avons si bien traité en classe. Toutefois, notons un manque apparent de connexion logique entre ces événements. L'on ne voit pas le lien entre « les canons qui crachent de l'eau » la « dynamite qui explose » et « la machine qui troue la falaise », etc. Cette fresque serait un bon prétexte pour se rapprocher de l'élève et écouter comment il raconterait oralement son histoire selon ses propres centres d'intérêt. L'on pourrait même l'utiliser aussi comme support (output) du prochain cours.

Cas 2: Tentative de reconstruction de l'unité de la narration, le puzzle

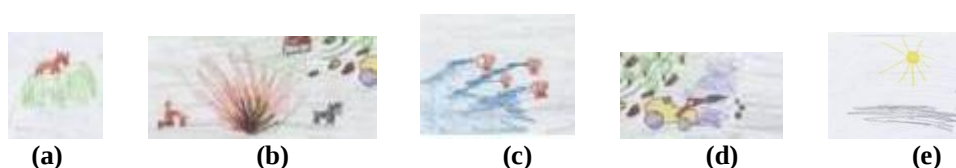


FIG. 37 : Les séquences du puzzle

L'élève a bien compris les séquences du texte lu en classe et qui servent de source d'inspiration à la FIG. 36 que nous avons découpée en « puzzle » (FIG. 37). Mais comme nous l'avons signalé, il semble avoir une difficulté à les lier. L'enseignant qui visualise ce type d'image aura une bonne base pour aider cet élève à harmoniser sa représentation globale du texte et à trouver une bonne connexion entre ses différentes séquences constitutives et à construire des phrases d'illustration en français qui permettront de fixer le contenu:

(a) « la vache sur les près » ;

- (b) « la dynamite qui explose » ;
- (c) « les canons qui crachent de l'eau » ;
- (d) « la machine qui creuse le tunnel » ;
- (e) « le temps qui se gâte ».

8.2. Interférences morphosyntaxiques et lexicales

Cas 3: De l'ingéniosité mécanique

Par contre sur la FIG. 38, nous constatons que l'élève a bien réussi son dessin. Ce qui montre qu'il a une bonne « perception » et une bonne « représentation » du contenu du texte. Toutefois, les phrases d'illustration attestent qu'il y a des interférences phonétiques, phonologiques et lexicales entre sa langue maternelle (l'allemand) et le français.

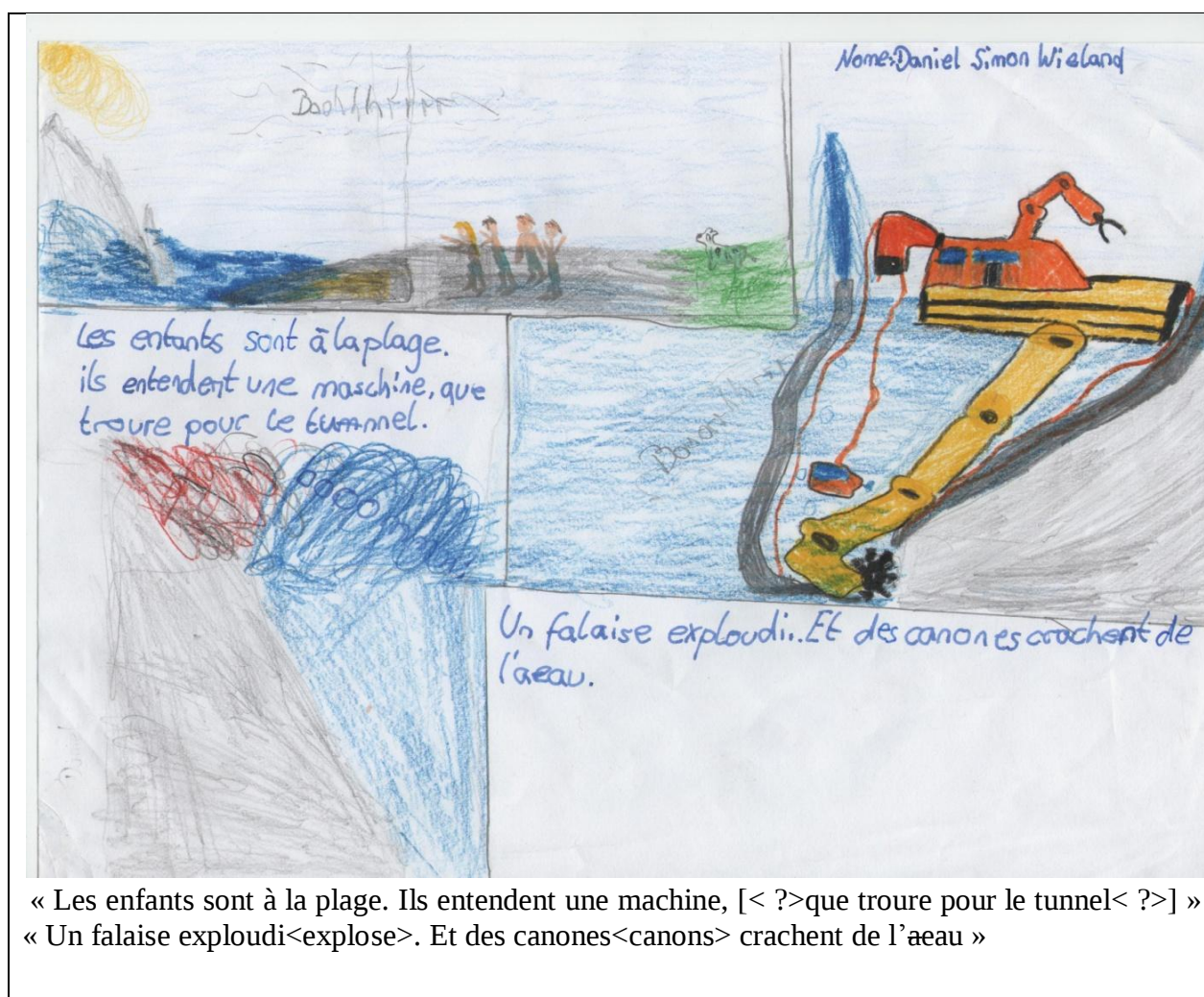


FIG. 38 : « L'ingénieuse machine jaune et orange »

Il ne reste plus qu'à l'aider à bien soigner l'orthographe des mots et quelques réglages d'ordre morphosyntaxiques pour qu'il ne tangué plus entre la formulation allemande et celle française. Les trois exemples ci-dessous montrent bien les difficultés morphologiques et lexicales qui concernent surtout des mots qui ont la même racine en français et en allemand:

(1) ~~exploudi~~<explode>

(2) ~~canones~~<canons>

En allemand : « die Kanone » et « die Kanonen » > en français « le canon » et « les canons »

(3) L'apostrophe

L'apostrophe en français pour éviter « la rencontre de deux voyelles »

a) * « l'aeau » ou *« la eau »

b) « l'eau »

Une bonne occasion pour demander à l'élève ce qu'il veut dire par là et l'aider à mieux la formuler:

(4) [< ?>que troure pour le tunnel< ?>]

(5) *« troure » < « trouer »

8.3. Des éléments phonétiques, morphologiques et de lexicographiques

○ Des éléments de vocabulaire (Wortschatz)

Cas 4: Visualiser son Wortschatz, (vocabulaire), « le sentier sur la falaise »



FIG. 39 : « Les enfants de <D>ub Bois montent sur un sentier sur la falaise »

L'idée de « sentier sur la falaise » semble correspondre pour cet apprenant à une falaise aménagée avec une sorte d'escalier à corde. Quelle belle vue sur « La Manche » ! « Les enfants des Dubois » semblent si heureux à la seule idée d'arpenter ce « sentier sur [cette si belle] falaise ».

Cas 5: Visualiser son Wortschatz, « monter » et « re-monter »



FIG. 40 : « monter » vs « remonter »

Il est intéressant de visualiser aussi la représentation que cet/cette enfant¹⁷ se fait de l'action de « monter et de remonter » en se détachant du texte. C'est plus que de simples mots. C'est devenu une activité très passionnante et un bon moment de détente. C'est une forme d'appropriation du vocabulaire de base. Cette image montre combien cet/cette enfant a imaginé cette falaise qui lui rappelle sûrement une autre « dans la vraie vie ». « Ah ! Ce serait plus beau comme ça », s'est-il/elle dit en réalisant ce dessin.

8.4. Les interférences acoustiques, graphiques et autres

Cas 6: « Les sources de bruits »

Sur la FIG. 41 (a) ci-dessous, on voit nettement ce qui a retenu l'attention de l'élève. Ce sont les sources de « bruits » du « chantier du tunnel » : « les machines jaunes et orange », les « canons qui crachent de l'eau » et de « la dynamite [qui] explose ». Le personnage (seul !) sur la plage qui semble montrer un endroit lointain (l'Angleterre ?), c'est sûrement « Ann ». Le commentaire que l'élève en fait ci-dessous le confirme et met l'accent sur la progression du texte. Dans le texte nous avons d'abord un bruit qui pousse le narrateur à s'exclamer : « Est-ce que c'est la guerre ? ». Puis un retournement de situation : « des canons qui crachent de l'eau ».

¹⁷ Chaque image renvoie à un enfant différent. Appréciez la diversité des représentations et la régularité des éléments de base.

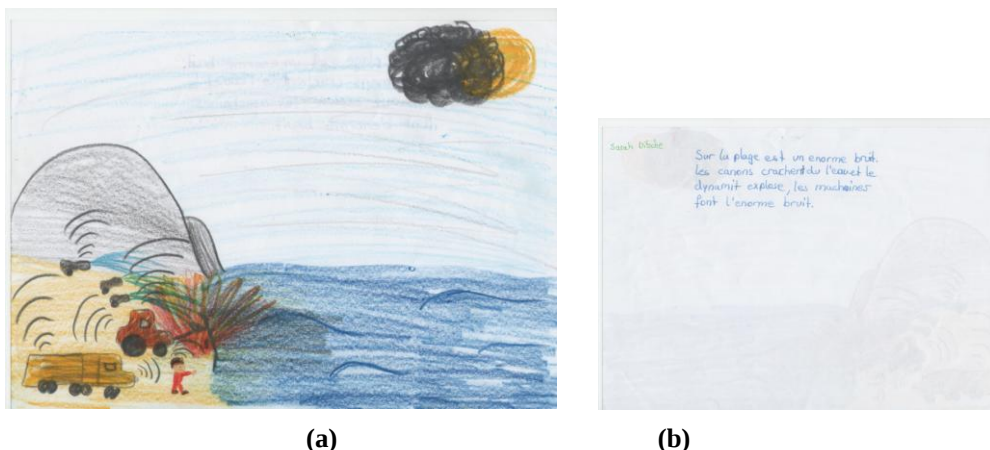


FIG. 41 : « Sur la plage est un <é>enorme bruit. Les canons crachent du l'eau et le dynamit<e> explose, les machines font l'<é>enorme bruit. »

- **Le passage de l'allemand au français (ou à la langue étrangère)**

Le passage de l'allemand au français est souvent très difficile pour les apprenants germanophones (langue maternelle : dialectes¹⁸ allemands ou parlers proches de l'allemand ou allemand standard). Ces difficultés sont de différents niveaux et ont des répercussions cognitives et articulatoires.

Les signes diacritiques du français : le cas des accents « é » > [e], « è » > [ɛ] et « ê » > [ɛ:]. Les apprenants germanophones ont tendance à omettre le signe diacritique et à orthographier indistinctement « e », comme en allemand, pour tous les sons [e], [ɛ] et [ɛ:] du français. C'est une forme plus commode pour eux car dans l'alphabet allemand ces sons correspondent à « e ». C'est ce que nous avons noté dans le commentaire de l'élève ci-dessous (c'est un phénomène très répandu) :

(6) « <é>enorme » > « énorme »

Un autre cas similaire : l'élève a tendance à se référer à la prononciation et à l'orthographe allemandes pour écrire les mots de la langue étrangère.

(7) « e » > Ø /C_#

¹⁸ L'appellation « dialecte » est très confuse en Allemagne. C'est un terme fourre-tout. Bien souvent l'on a un manque total d'intercompréhension linguistique. Nous pencherons pour ces cas précis pour la désignation de langue différentes plutôt que de « dialecte ». Dans cette étude les interférences dialectales concernent surtout le Schwäbisch parlé dans les zones où se trouvent les écoles que nous avons visitées. (Wsch. : Michael Bauer Schule, Uhlandshöhe, Esslingen, Rottweil, Schwäbisch Hall)

Nous avons aussi la disparition du « e » dit caduc [ə] en position finale. La logique de l'élève étant de ne noter que les voyelles réellement prononcées [e], [ɛ] et [ɛ:] et puisque que ce [ə] n'est pas prononcé l'enfant ne juge pas nécessaire de l'orthographier :

(8) « dynamit<e> »

Notons aussi une autre source d'influence possible pour cette entrée lexicale « dynamit<e> » à savoir : les lexèmes français et allemand sont similaires (c'est en fait le même mot).

(9) « Dynamit » en allemand [dynamit] < « dynamite » en français [dinamit]

Ceci montre une tendance à écrire ce que l'on prononce et comme on le ferait dans sa langue (influence inconsciente de l'orthographe de la langue maternelle). Un fait corollaire important à noter est que la voyelle « e » est toujours prononcée [e] en allemand en finale de mot

8.5. Autres remarques phonétiques, phonologiques, morphologiques et lexicographiques

Nous vous proposons ici un petit inventaire tiré de quelques notes éparses qui ont retenu notre attention lors de nos *Unterrichtsbeobachtungen* (observation de cours) et des cours que nous avons donné dans les établissements que nous avons visités.

Si l'on prend l'exemple du passage de l'allemand au français, l'on pourrait prédire les difficultés et perturbations suivantes lors du procès de l'apprentissage de cette langue par un locuteur qui a l'allemand comme « langue maternelle ». Les locuteurs ont une tendance, comme on l'a noté, à *germaniser* la prononciation des sons du français

Cas 7: Les voyelles nasales « on, en, un »

Les voyelles nasales « on, en, un » qui n'existent pas en allemand sont souvent réalisées :

(10) [o/a/u] au lieu de [ɔ/ã/ũ]

Cas 8: Consonnes sonores : [#g] > assourdie [#^k]

De même que les consonnes sonores, par exemple [g] est réalisée assourdie [k] ou tout simplement omise à l'initiale devant la consonne liquide [R]

(11) « Gris Gris » [kRi[?]kRi[?]] ou [Ri[?]Ri[?]] au lieu de [gʁigʁi] ou [gRigRi]

Cas 9: Un son plusieurs graphies, par exemple [s]

- (12) « #s- » ~ « #S- » : « soif » ~ « Soif » < [swaf]
(13) « -ss- » : « brosse » < [brɔs])
(14) « -c- » : « garce » < [gaRs]
(15) « -ç- » : « garçon » < [gaRsõ]
(16) « -t- » : « démocratie » < [demøkRasi])

Cas 10: Une graphie plusieurs sons, par exemple « s » > [Ø] ou [s] ou [z]

- (17) « -s# » > [Ø] : « pas » *[pas] au lieu de [pa]
(18) « #s- » > [s] : « sa » se réalise [sa]
(19) « -s- » > [z] : « pose » ou « pause » *[pos] au lieu de [poz]

NB : La plupart des locuteurs allemands ne font pas la différence entre la prononciation de « pose » [poz], « pause » [poz], « poche » [poʃ], « bosse » [bos] qu'ils réalisent souvent de la même manière :

- (20) *[pos]
(21) ou *[poʃ]

Cas 11: Un son plusieurs sens, par exemple [a]

- (22) « a » ~ « as », verbe avoir
(23) « à », préposition

Cas 12: Une graphie plusieurs sens, par exemple « port » [pɔr]

- (24) « le port », zone « portuaire »
(25) « le port », ce que l'on « porte »



FIG. 42 : « le port » vs « le porc » vs « la porte » vs « la portée »

Cas 13: Confusion de formes sonores, [pɔʁtɛ]

Dans « la tête de l'élève »¹⁹ l'on a l'opposition et la confusion des formes suivantes

- (26) [pɔʁtɛ]
- a. « porter » infinitif
 - b. « portais » } conjugaison à l'imparfait
 - c. « portait » }
 - d. « portaient » }
 - e. « portai » passé simple
 - f. « portée », contenu de ce l'on porte

Cas 14: Une seule réalisation [ɛ], plusieurs morphèmes

Les morphèmes suivants se réalisent de la même manière [ɛ] et s'écrivent différemment :

- (27) « -ai » > désinence de la première personne du singulier de la conjugaison des verbes au futur simple et au passé simple.
- (28) « -ait », désinence de la 3^{ème} personne de l'imparfait, etc.
- (29) « ait », verbe *avoir* à l'impératif.
- (30) « ai », verbe *avoir* au passé composé.
- (31) « est », verbe *être* à la 3^{ème} personne du présent de l'indicatif

¹⁹ et même de certains enseignants germanophones !

Cas 15: Nom et notation de la majuscule

En allemand, tous les noms commencent par une majuscule et en français seuls les noms propres de personnes, de lieu ou de chose commencent par une majuscule :

- (32) *Je suis à l'Hôpital communal et je prends les Médicaments prescrits par le Médecin.
(33) Je suis à l'hôpital communal et je prends les médicaments prescrits par le médecin.

Cas 16: Voyelles et consonnes finales « muettes » ou « caduques » en français

Prononciation de la consonne ou de la voyelle finales « muettes » en français : « un porc » vs « un port » et « port » vs « porte » vs « portée »

- | | | | | |
|------|----------------|------------|------------|-----------|
| (34) | « un porc » | *[unpork] | au lieu de | [ũpɔ:R] |
| (35) | « un port » | *[unport] | au lieu de | [ũpɔ:R] |
| (36) | « une porte » | *[unporte] | au lieu de | [ynpɔRt] |
| (37) | « une portée » | *[unporte] | au lieu de | [ynpɔRte] |

Remarques :

Le seul fait d'imaginer un seul instant que le jeune élève allemand est exposé à tous ces phénomènes et à bien d'autres lors de l'apprentissage de la langue française pousse à développer des stratégies permettant de les contourner. C'est même une nécessité pour ne pas troubler le *Lernprozess* (processus d'apprentissage) de manière générale. Lors de nos *Unterrichtsbeobachtungen*, nous avons constaté combien les élèves ont souffert du fait qu'on les « bombardait » de « règles-toutes-faites » qui généralement éludent les problèmes de fond et de forme soulevés ci-dessus ! L'on s'est même posé la question de savoir si les enseignants sont toujours bien préparés à prendre en charge ces phénomènes ?

La grammaire normative traditionnelle et de manière générale une approche par trop intuitive de ces phénomènes (du genre « on a toujours fait comme ça » sans tenir compte des besoins réels de enfants) sont souvent brandies comme solution miracle. Les dysfonctionnements notés au niveau de l'enseignement des langues ne dérivent-ils pas de cette manière traditionnelle de procéder ? La grammaire normative ne devient-elle pas dans ce cas une source supplémentaire de problèmes en ce sens qu'elle ne se préoccupe souvent que de l'application aveugle de « la règle prescrite » et que souvent les formules qu'elle propose augmentent la confusion.

C'est pourquoi nous pensons qu'une bonne connaissance de l'évolution et du fonctionnement réels de la langue (étrangère) éviterait ces confusions. C'est à cela que la méthode que nous proposons s'écarte des préoccupations simplistes (règle normative : « vrai » ou « faux ») et prend la langue et les situations de communication dans leur complexité et leur propre dynamisme. Le survol que nous avons fait des dessins et des textes produits par les élèves tend à illustrer les difficultés individuelles de ces-derniers en se fondant sur leur origine phonétique, phonologique, morphonologique, morphologique, morphosyntaxique et pragmatique.

Les cas ci-dessous montrent les potentialités cognitives des élèves. Elles n'ont en réalité besoin que d'être détectées et enrichies par un accompagnement individualisé au lieu de les perturber.

8.6. L'individu et le groupe

Cas 17: « Regardons ensemble et montons ensemble ».

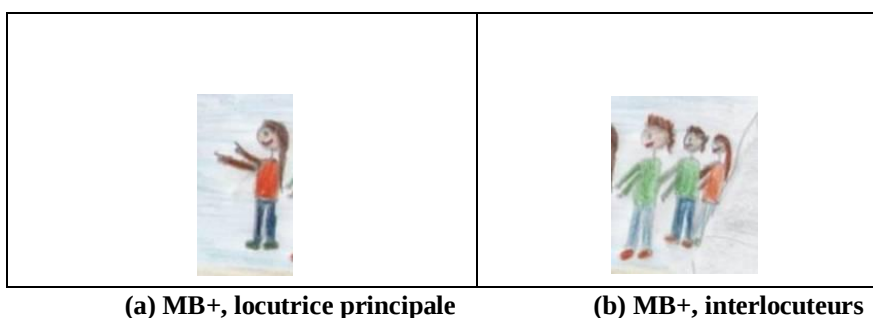


FIG. 43 : MB+++, « Vous et moi »

La personne qui parle est la seule à lever les bras (MB, [+bras levés]). Elle a aussi des CB particulières (ses habits) qui la distinguent du reste du groupe. Pourquoi cette mise relief ?

De la même manière que l'on peut identifier des phonèmes à partir de leurs traits articulatoires (labial, vélaire, uvulaire, etc.), on peut aussi identifier les éléments de l'image et leur fonction à partir de leurs CB, de leurs FFVB et du MB qu'ils constituent. Au niveau de la (**Séquence a**) l'élève utilise ces différences minimales fonctionnelles pour suggérer le contraste entre l'individu et le groupe.

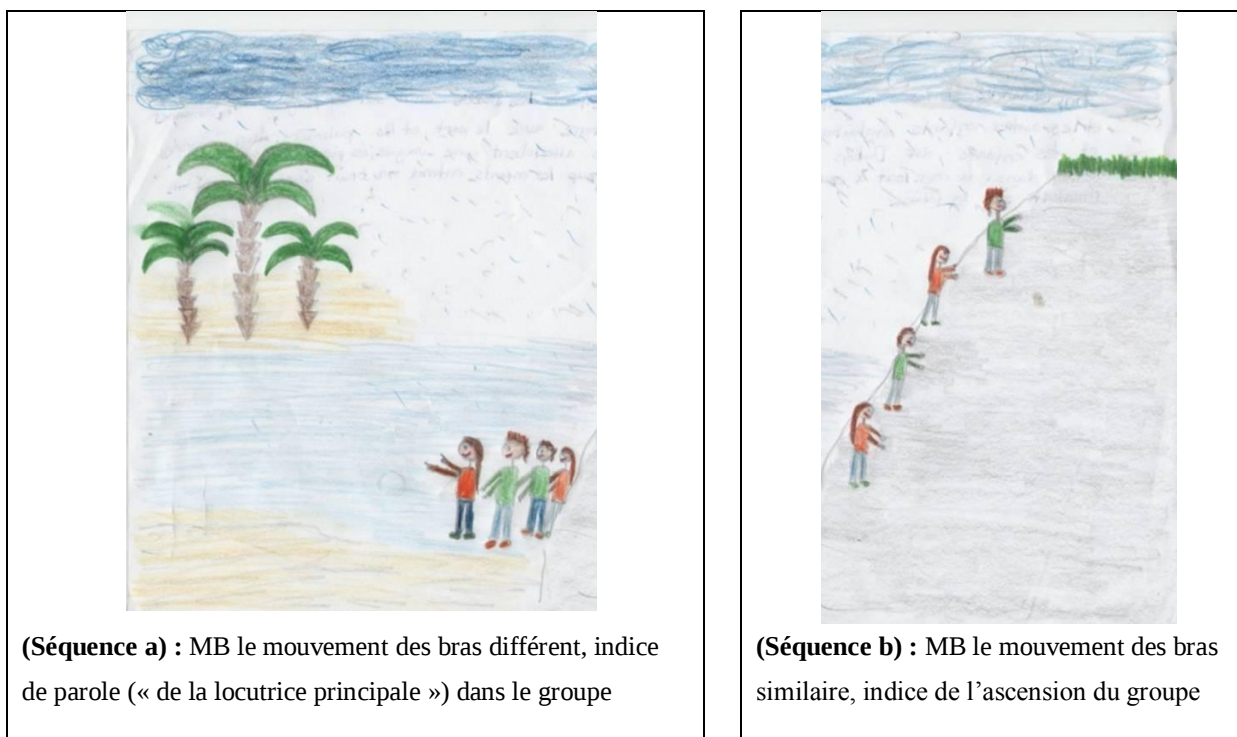


FIG. 44 : Constellation de MB, « le mouvement des bras »

La représentation de l'individu [+locuteur principal] se fait selon au moins les trois traits particuliers suivants :

1. au niveau CB, la couleur des vêtements [+rouge] pour l'individu et [-rouge] pour le groupe,
2. au niveau FFCB, les « cheveux longs » sont un indice du [+féminin] par opposition aux « cheveux courts » [-féminin]
3. et aussi le « mouvement des bras » [+bras levés] est un trait distinctif de l'individu par rapport au groupe.

Ces traits permettent d'identifier très facilement les personnages. Les traits pertinents qui permettent d'identifier la « locutrice principale » sont : [+féminin] et [+bras levés]. Ces deux traits sont considérés dans notre étude comme des [MB+] car étant des traits fonctionnels pertinents que l'élève assigne au personnage pour mettre en exergue son statut et son rôle dans le groupe.

La représentation de ce même groupe au niveau de la **Séquence b** se fait avec des traits CB similaires et des FFCB différents. Ce qui confirme bien que l'élève a déjà une conscience très élevée des structures logico-linguistiques d'alternance, de contraste, de combinaison de traits et en fait un usage efficient:

1. [+redondant] vs [-redondant]
2. [+distinctif] vs [-distinctif]
3. [+pertinent] vs [-pertinent]

Appréciez avec quelle minutie et quelle ingéniosité l'élève a matérialisé cette progression harmonieuse du groupe sur cette pente si abrupte. Un observateur maniaque pourrait même essayer de mesurer l'angle qui se dégage de l'écartement des bras et comme un géomètre le comparer à celui de cette pente si raide. Il aurait des figures tellement régulières qu'il pourrait se demander si ce dessin a été réalisé avec de la nanotechnologie. Point besoin d'artéfact pour identifier la perfection des gestes réalisés par ces personnages (a) (b) (c) d) ci-dessous. L'élève prend le soin de décrire tout cela avec une précision remarquable.

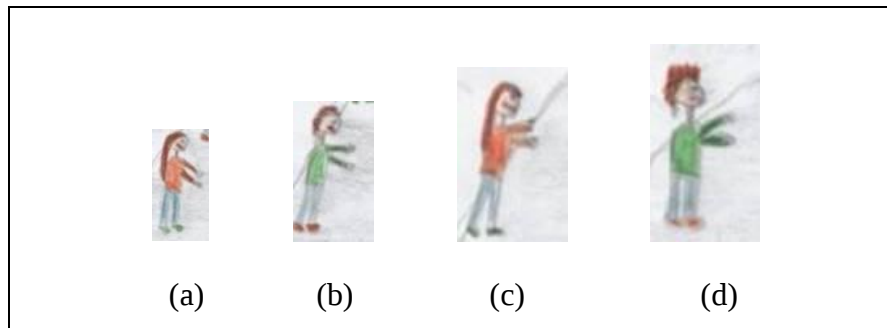


FIG. 45 : MB++, mouvement de bras ascension [+progressive] et [+harmonieuse] du groupe

Nous avons la description très détaillée de la progression de l'ascension du groupe avec deux pôles extrêmes (a) et (d). Plus les bras montent plus la personne est proche du sommet :

- (a) [+proche de la base] vs [-proche de la base]
- (d)[+proche du sommet] vs [-proche du sommet]

Le MB (a) marque comme on l'a vu une sorte de passivité apparente de l'être en situation d'écoute profonde. Le personnage au début de l'épreuve semble être accablé par sa situation [+proche de la base][-proche du sommet]. Il semble avoir une vie intérieure intense à ce moment dur du début de son ascension. Il est en train de mobiliser non seulement son énergie physique mais aussi celle mentale : la volonté. Sa respiration est caractérisée par une lente inspiration et une courte et rapide expiration pour alimenter son sang en oxygène et autres complément d'énergie. A l'opposé du MB (d) qui ouvre les bras et relâche ainsi les muscles qui ont supportés cette locomotion de la base au sommet : sorte d'interaction avec les forces du cosmos.

Nous retrouvons ici une expression picturale très proche de celle articulée où les éléments sont aussi reconnus et définis selon leur occurrence par rapport à ces trois positions : initiale, interne et finale. Pour classer les individus (éléments) au sein du groupe (système), c'est tout naturellement que nous avons aussi adopté pour une notation qui rende bien visible la polarité des oppositions²⁰ : [+ trait (redondant) (distinctif) (pertinent)] vs [-trait (redondant) (distinctif) (pertinent)].

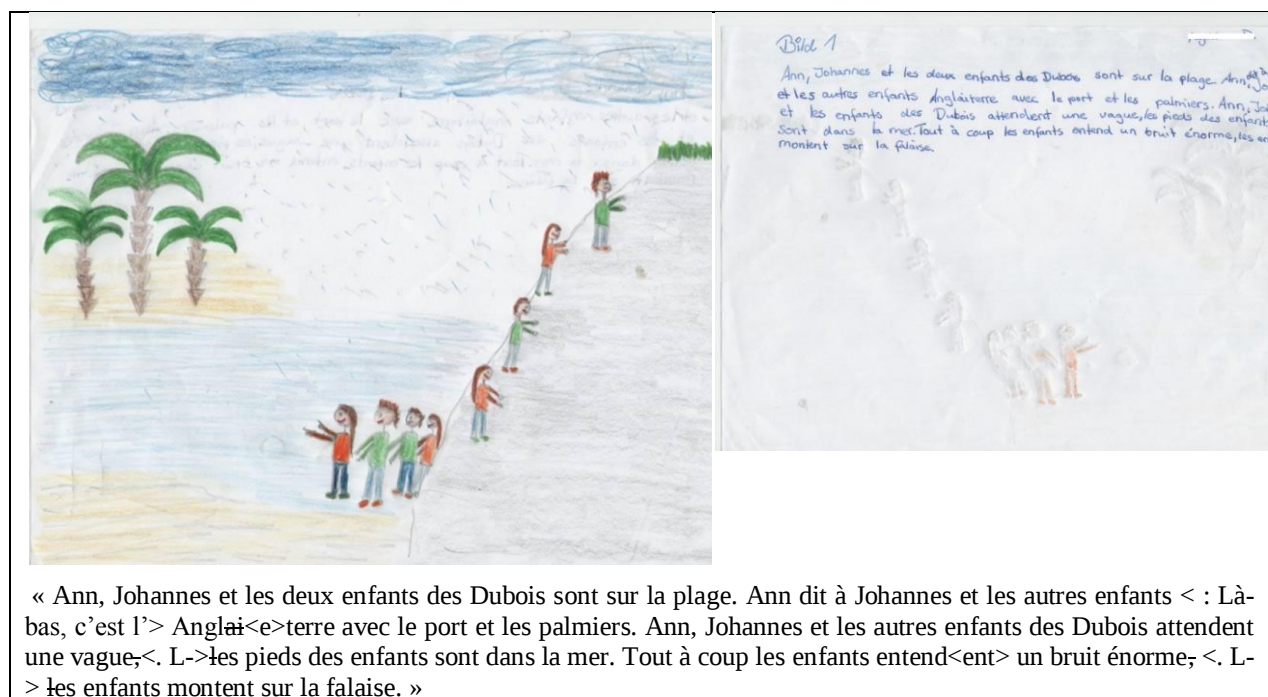


FIG. 46 : Bild 1

8.7. La locutrice principale, le couple et l'autre

Sur les images que nous présenterons ici, il sera très aisé de considérer le rapport fonctionnel entre les personnages du rendu pictural et des textes d'illustration produits par les apprenants comme on le ferait en analyse phonologique : selon leurs traits « distinctifs », redondants », « pertinents », etc. Les élèves en réalisant leur dessin et les textes d'illustration ont aussi procédé de manière similaire ; la seule différence réside dans le fait qu'ils l'ont fait de manière inconsciente alors que nous dépouillons le corpus qui en résulte avec des outils d'analyse pluridisciplinaires (linguistique, sémiotique, etc.).

²⁰ Comme le fait Roman Jakobson pour l'analyse des phonèmes d'une langue.

Cas 18: De la minutie et de l'émotion.

Le scénario « des enfants sur la plage » s'actualise ici sous forme de « comics ». La « locutrice principale » est bien mise en exergue et sa parole est bien transcrite en français. Elle porte la parole du groupe qui l'écoute avec beaucoup d'attention.

Comme nous l'avons déjà vu au précédent (Cas17), le jeu des couleurs et le mouvement des corps sont très intéressants du point de vue sémiologique et sémantique.



FIG. 47 : « Tu vois, là bas de l'autre côté de la mer. C'est l'Angleterre ! »

Considérons comme MB la couleur des cheveux. Ce MB fonctionne comme une marque distinctive pour identifier les rapports dans le groupe.



FIG. 48 : Couleurs des cheveux

Sous le rapport de ce MB l'on constate que [+blond] désigne les extrémités ([+extrême]) du groupe et tout autre couleur de cheveux [-blond] renvoie à la position interne ([+interne] [-blond]). Donc ce rapport [+blond] vs [-blond] pourrait être considéré comme les traits pertinents de définition des extrêmes [+extrême] [-extrême] dans ce système de MB.

➤ **Ayant deux personnes avec le trait fonctionnel [+extrême], que fait l'élève pour les différencier ?**

- i. La « locutrice principale » ayant les cheveux [+blond] comme occupant la « position initiale » ([+initiale] ?)
- ii. et l'autre personnage [+garçon?] aux cheveux [+blond] comme étant en « position finale ou terminale » ([+finale] ?) ?

Regardons de plus près ces personnages.



**FIG. 49 : MB+, [+locutrice principale], [+initiale], [+blond],
[+bras couverts par la manche de son vêtement], [+capuchon vert],
[+bras gauche levé] [+index pointant devant] [+pantalon bleu] [+sandales]**

Le MB [+bras gauche tendu] et [+index pointant devant] correspond à [+locutrice principale]. Comme on le voit sur l'image ci-dessus, toute l'énergie du corps de cette « locutrice principale » est mobilisée pour cet ultime geste de différenciation. [+bras levé] est le trait pertinent qui le distingue de tous les autres personnages. Et l'on voit ici l'association du langage corporel à celui verbal pour marquer de manière emphatique et définitif le statut de ce « personnage principal ».

Autre constat, les deux personnages occupant les extrêmes ont les manches du vêtement qui couvrent tout le bras ce qui fait aussi de ce trait une caractéristique de plus qui marque la délimitation actancielle de cette narration picturale notée : [+extrême].

Nous voyons très clairement que l'élève isole sciemment les personnages [+blond] par rapport au reste du groupe et leur assigne des rôles. Cela traduit le phénomène suivant:

1. [+blond] vs [-blond]
2. [+extrême] vs [-extrême]
3. [+locutrice principale] vs [-locutrice principale].

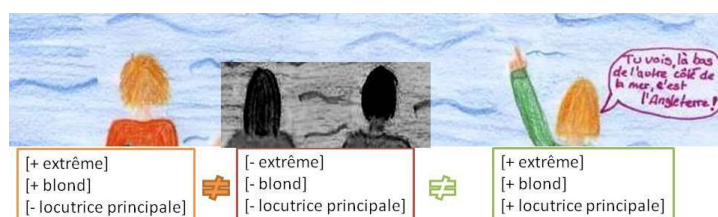


FIG. 50 : [+blond] vs [-blond] et [+extrême] vs [-extrême]

Après avoir identifié la « locutrice principale » sur la base de ses traits pertinents, procédons maintenant à l'analyse des rapports qui se dégagent de la représentation des relations qu'entretiennent les membres du sous-groupe des interlocuteurs.



FIG. 51 : MB du sous-groupe des interlocuteurs

Entre les [+extrême], nous avons un couple qui a une position centrale et forme une sorte de mur (de Berlin) qui rompt virtuellement la cohésion du groupe car le [+blond] [-locutrice principale] semble totalement isolé.



FIG. 52 : MB, [+couple] vs [-couple]

Cette hypothèse est confirmée par un langage corporel au sein du sous-groupe [-locutrice principale]. Les mouvements des mains et des bras sont très fonctionnels et nous donnent des indices importants : [+lien affectif] vs [-lien affectif] ou [+sympathie] vs [-sympathie].



(a) [+lien affectif] vs [-lien affectif]



(b) [+sympathie] vs [-sympathie]

FIG. 53 : [+lien affectif] vs [-lien affectif] ou [+sympathie] vs [-sympathie]

La jeune fille pose sa main droite sur l'épaule du garçon (MB : [+lien affectif]) et plie son bras gauche [-lien affectif].



FIG. 54 : [+lien affectif] [+sympathie]

Le MB « main droite sur l'épaule du garçon » correspondrait [+sympathie] ou comme on l'a vu [+lien affectif] et le MB « bras et jambe gauches pliés » correspondrait à [-sympathie] ou [-lien affectif].



FIG. 55 : [-lien affectif] [-sympathie]



FIG. 56 : [-pantalon] vs [+pantalon]



FIG. 57 : [+émotion] [+rouge]



FIG. 58 : [+chorte][-chorte] [-jupe][+jupe][-jupe][+chorte][-chorte][-pantalon][+pantalon]



FIG. 59 : [+chaussure] [-chaussure] [-pieds nus][+pieds nus][-pieds nus][-sandale][+sandale]

N'eût été le caractère restreint de cette présentation de nos premiers résultats, nous aurions pu approfondir notre description en utilisant les caractéristiques liées au « *Dreigliederung* » (tripartition) de l'être humain et d'autres aspects que nous trouvons intéressants dans l'approche anthroposophique. Ces caractéristiques pourraient être développées dans nos travaux ultérieurs.

Cas 19: Tableau récapitulatif : la locutrice principale, le couple et l'autre

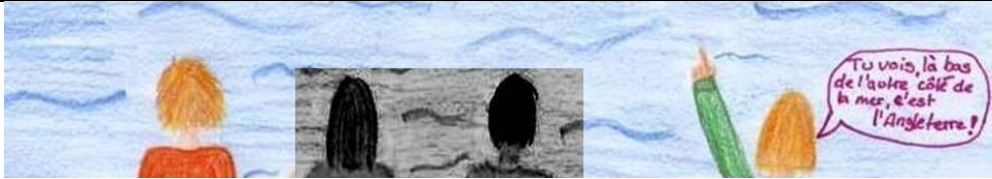
	 [+blond][-blond][-extrême][+extrême]	
	 [-émotion][+rouge][+émotion][-rouge]	
	 [+chorte][-chorte] [-jupe][+jupe][-jupe][+chorte][-chorte][-pantalon][+pantalon] ----- [+chaussure] [-chaussure][+pieds nus][-sandale][+sandale]	

FIG. 60 : MB+++ = [-locutrice principale][-vert-bleu][+émotion][+rouge][+sympathie]
 [-pieds nus][+pieds nus][+sympathie][-rouge][-émotion][+vert-bleu][+locutrice principale]

Chapitre 9 : « Pour ne pas conclure »

L'avantage de la recherche qualitative exploratoire a été d'aborder les phénomènes sans être limité par notre subjectivité et le caractère embryonnaire de nos hypothèses de départ. Cela nous a permis de surmonter la difficulté qu'ont constitué l'abondance et la complexité des éléments de notre corpus (à la fin de la collecte de nos données) et celle de présenter nos résultats sans perdre le fil conducteur (lors de la rédaction de cette étude). C'est ainsi que nous avons pu partir de l'infiniment grand (le Cosmos) pour déboucher sur l'infiniment petit (les détails du langage pictural et linguistique des apprenants) sans nous perdre sur le chemin.

Le fait de fonder cette démarche sur les productions picturales et textuelles des apprenants et non sur des images et corpus textuel qui leur sont extérieurs a permis de réduire considérablement la dimension « étrangère » de la langue (dans le cours de français) et de détecter les forces et les faiblesses individuelles réelles des élèves. Ce qui nous a permis de construire avec eux un espace référentiel commun (Cf. « cinq dimensions » p. 34), de stimuler leur curiosité linguistique, de renforcer leur sentiment de sécurité linguistique et d'améliorer leur *compétence* et leur *performance* linguistiques. L'exercice du dessin a été le moment de détente transitoire et d'émotion pour pénétrer directement et avec assurance dans la langue étrangère. Comme nous l'avons souligné, pour que les apprenants ne croient pas que cette activité transitoire de réalisation des dessins ne fait pas partie du cours de langue, un défi important pour l'enseignant consiste à maintenir la discipline tout en préservant une atmosphère très détendue. Les élèves ont participé aux activités didactiques avec beaucoup d'intérêt et d'application. Nous trouvons, pour ces raisons, que les résultats provisoires de notre approche pédagogique et didactique sont satisfaisants. Toutefois, notons que cette approche didactique est à ses balbutiements et que, aussi les instruments d'analyse et d'observation des apprenants à partir de leurs productions picturales et textuelles sont en cours d'élaboration.

Nous avons eu un très large corpus (de la 4^{ème} à la 13^{ème} classe) que nous n'avons pas pu dérouler ici. Dans cette première phase de présentation de nos résultats provisoires, nous avons juste mis en exergue quelques dessins et textes produits par les élèves de la 6^{ème} classe (à Esslingen)²¹. Nous avons essayé de mettre l'accent sur les aspects méthodologiques, pédagogiques, didactiques et cognitifs pertinents qui permettront à nos lecteurs d'avoir une idée claire de la première phase de notre approche.²²

²¹ Moyenne d'âge : 11ans ½ .

²² Il sera possible de visualiser d'autres aspects de la méthode à : www.styloculture.org/edu/peda

Cas 20: « Xel » vs « Yoon »

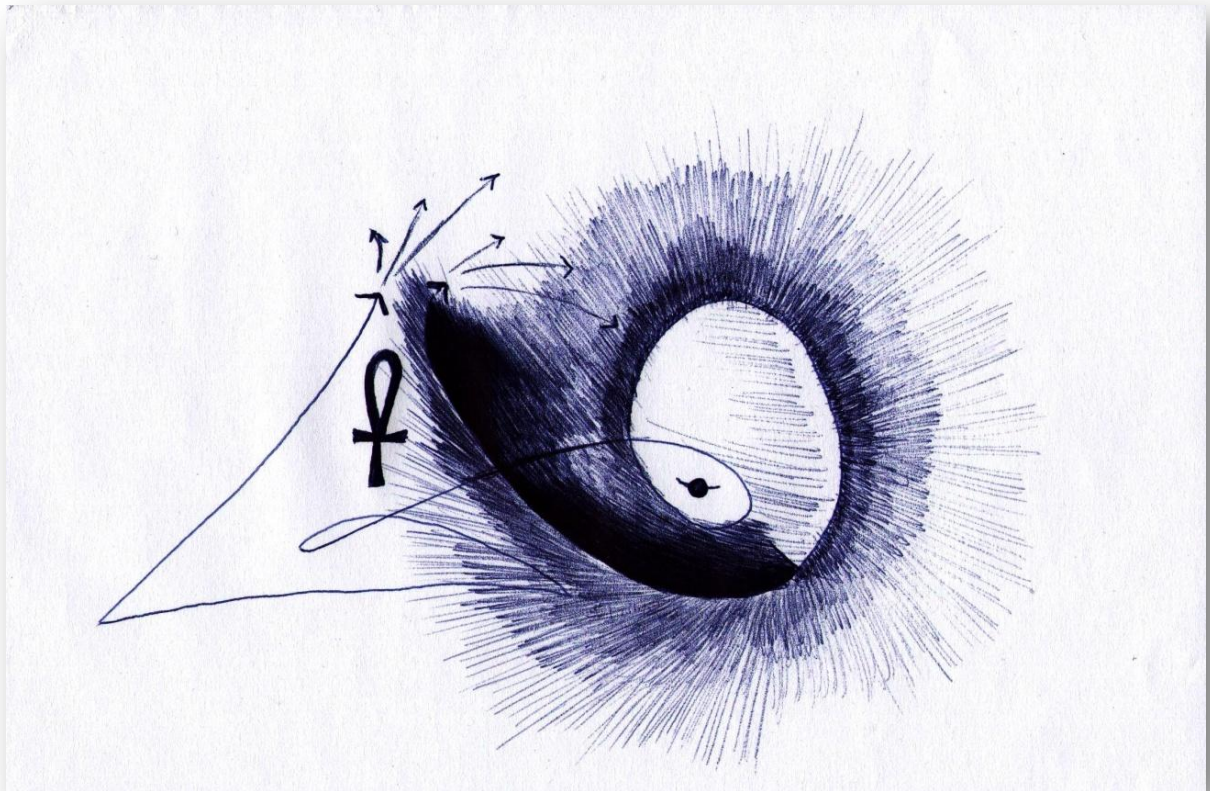


FIG. 61 : « MB+++ », « Su xel gudd ee yoon gàtt » vs « Su yoon gudd ee xel gàtt ».²³

« On ne peut dire avec des mots ce qu'est un concept. Tout ce que les mots peuvent, c'est attirer l'attention de l'homme sur le fait qu'il a des concepts. Lorsque nous voyons un arbre, notre pensée réagit à cette observation, et à l'objet vient s'associer un pendant idéal (ideelles Gegenstück) ; nous considérons que cet objet et son pendant idéal appartiennent l'un à l'autre. Lorsque l'objet disparaît de notre champ d'observation, seul son pendant idéal demeure présent. » (Steiner, 1991 : 57).

²³ Cette FIG. 61 fait partie d'une série de dessins que nous avons réalisée le 20.03.14 pour synthétiser le flux d'informations nouvelles reçues lors de notre séjour à la *Freie Hochschule Stuttgart*. Car comme le dit Steiner dans la citation d'illustration (Steiner, 1991 : 57), l'on ne peut dire grand-chose avec « des mots ». C'est aussi, comme nous l'avons fait avec les apprenants dans le cours de langue, une manière d'extérioriser nos « images mentales » (cf. ci-dessus : FIG. 35, p. 36).

Références bibliographiques

- Baudelaire, Ch. (1857) *Les Fleurs du mal*. Paris : Edouard Manet, Bibliothèque Nationale de France.
- Boltanski, J.-E. (1999) *Nouvelles directions en phonologie*. Presses universitaires de France. Paris. 188 p.
- Fall, P. O. (2013) *The Ethnolinguistic Classification of Seereer in Question*. In Africa: Challenges of Multilingualism. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Eds Altmayer, Claus / Wolff, H. Ekkehard, Peter Lang.
- (2006) *Pronoms en laalaa*. Dakar : Mémoire de DEA en Linguistique, Ucad.
- (2005) *Contribution à la phonologie laalaa (Parler de Bargaro)*. Dakar : Mémoire de Maîtrise en Linguistique, Ucad.
- Fall, P.O., et al. (2008) *Étude de la faisabilité de bases de données lexicales pour un enseignement intégré des langues nationales: le cas du Sénégal*. Dakar : Rocare, IFAN, Ucad.
- Frutiger, A. (2006) *Der Mensch und seine Zeichen*. Wiesbaden : Marix Verlag. 160 p.
- Gaarder, J. (2012) *Fragen fragen*. München: Carl Hanser Verlag.
- Grimbert, Ph. (2004) *Un secret*. Paris : Grasset.
- Hjelmlev, L. (1966) *Le langage*, Minuit 5.
- Lyons, J. (1970) *Linguistique générale : introduction à la linguistique théorique*. Librairie Larousse.
- Rialle (de) . (1880) « Sur la signification de la croix dite Svastika et d'autres emblèmes de même nature ». In: Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris, III^e Série, tome 3, pp. 13-17.
- Steiner, R. (1991) *La Philosophie de la liberté*. Genève : Editions anthroposophique romande. 270 p.
- (1987) *Die Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. 288 p.

Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind. Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht worden“

Datum 13.06.14 , Unterschrift

Nutzungsvereinbarung

„ Ich stimme hiermit zu, dass meine Arbeit ggfs, ausgewählt wird, um sie späteren Studierenden zur Verfügung zu stellen, oder dass sie von der Hochschule im Rahmen des öffentlichen wissenschaftlichen Diskurses verwendet wird. Mir ist bekannt, dass ich im Fall einer von mir nachträglich gewünschten Einschränkung dieser Nutzungsvereinbarung formlos schriftlich widersprechen kann“

Datum 13.06.14 , Unterschrift