

COMMENT UTILISER LES SCIENCES DU DISCOURS

Roger FAVRY

Déjà le titre ne me satisfait pas : on n'utilise pas les sciences du discours, on les recrée, on leur trouve des prolongements inattendus dans une démarche tâtonnée, démarche qui inclut la classe tout entière, maître et élèves.

A Montauban, nous avons créé entre nous un cycle de formation-discussion *expression libre et linguistique*. Il est frappant de constater que le principal obstacle est la peur des découvertes des enfants. Beaucoup disent : *nous avons trouvé cela... est-ce que c'était intéressant?* Bien sûr que oui, tout est intéressant dans cette perspective : l'enfant qui utilise la langue locale, l'enfant qui crée une comptine en jouant sur les phonèmes, l'enfant qui s'interroge sur le code orthographique et qui demande pourquoi on met *s* au pluriel... Seulement on ne peut pas travailler seul : pour progresser dans les sciences du discours, organisez ces réunions de formation-discussion avec des camarades du primaire et du secondaire, mettez en commun vos trouvailles... et faites-en part à l'Educateur.

Comment se servir des fiches *Sciences du discours* ?

J'ai donné une première piste de travail possible : polycopier les fiches et au fil des problèmes que se pose la classe,

en discuter avec elle. Pourront-elles débloquent l'expression libre ? Pas dans un premier temps. Le déblocage qu'elles procurent est d'ordre plutôt intellectuel en montrant à l'adolescent comment fonctionne le langage. Après un premier temps de dépaysement, toutes mes classes sont vivement intéressées par cette nouvelle manière de voir les choses. La linguistique, ils en redemandent... Evidemment certaines questions qu'ils posent soulèvent des problèmes difficiles. Il arrive (de plus en plus rarement tout de même) que je ne puisse pas répondre immédiatement. Eh bien ! je réponds plus tard. Ma 1^{re} F7 (bio-chimie) a été très frappée par cette idée d'une pédagogue de Cracovie, idée relevée dans l'Educateur : « *Nous ne formons pas les enfants pour qu'ils apprennent ce que nous savons déjà mais pour qu'ils découvrent ce que nous ne savons pas encore...* » Ce déblocage peut parfaitement se faire en Philips 6.6 ou en atelier.

Une seconde direction est celle du maître pratiquant lui-même les prolongements de ces fiches. Ce cours n'est évidemment pas sorti ex-nihilo de mon imagination. Au départ j'ai suivi un cours par correspondance *Maîtrise de la langue française* mis au point il y a quelques années par le

groupe de recherche « *sigma* » de la Sorbonne. C'est à partir de ce cours, en le simplifiant, en le complétant (car la recherche a avancé en dix ans) que j'ai construit ces fiches. Mais j'ai profondément modifié l'ensemble et le nouveau tirage que je prépare pour l'an prochain reprendra la question sous un angle encore nouveau. Prenons par exemple l'une des dernières fiches parues (relations *ET*, relations *OU*) : au départ *M.L.F.* présente simplement les relations *OU* en évoquant surtout les classifications des sciences naturelles. Je me suis rapidement rendu compte que les élèves confondaient souvent *genre/espèce* et *tout/partie*. Il fallait donc les distinguer. Là dessus je lis la *Rhétorique générale* mise au point par le groupe « *mu* » de Liège : ces linguistes non seulement distinguent très nettement les relations *ET/OU* mais en font la base de toute une théorie de la métaphore, de la synecdoque et de la métonymie. Je laisse de côté la théorie de la métaphore que je préfère actuellement expliquer par la notion de sème, plus abordable pour les adolescents. En ce qui concerne la synecdoque et la métonymie on peut avancer l'explication suivante :

Il y a *synecdoque* quand on opère un glissement *tout* → *partie*, *partie* → *tout* ou *genre* → *espèce*, *espèce* → *genre*. Il y a *métonymie* quand le glissement se fait sur tout autre type de relation (excluant donc les relations *ET/OU*).

Ex : « *il s'avança le fer à la main* » pour « *il s'avança le poignard à la main* » : la relation *fer/poignard* est une relation en *OU* (le poignard appartient au genre des instruments en fer, etc.) « *l'ouvrier est exploité* » pour « *la classe ouvrière est exploitée* » (l'ouvrier fait partie de la classe ouvrière,

relation en *ET*). Ce sont donc des *synecdoques*.

Mais « *boire un verre* » c'est prendre le contenant pour le contenu : c'est une relation ni en *ET*, ni en *OU*. C'est donc une *métonymie*.

Ce n'est évidemment pas comme cela que l'on fait de l'expression libre. Mais c'est ainsi qu'en atelier on peut étudier comment fonctionne le langage.

Et pour cela il faut que le maître fasse avant ses élèves les prolongements proposés. Travailler avec les élèves c'est d'abord faire les mêmes choses qu'eux : si vous ne travaillez pas d'abord vous-même au limographe, vous aurez du mal à l'introduire dans la classe. Si vous ne pratiquez pas vous-même les sciences du discours, vous introduirez difficilement la linguistique dans la classe. C'est ainsi que personnellement je me suis recyclé. Car les sciences du discours ne s'apprennent pas, elles se *pratiquent*. Les échecs en linguistique viennent d'abord de l'oubli de cette évidence.

On voit tout de suite une autre conséquence (et ce sera la 3^e piste de travail) : en cycle formation-discussion *Expression libre et linguistique*, les maîtres peuvent échanger leurs propres travaux. Ils buteront sur beaucoup de difficultés mais en linguistique une difficulté rencontrée, c'est une occasion de discussion et de recherche. Ainsi la distinction *ET/OU* est quelquefois flottante. De même le classement des êtres (*abstraits/concrets*) peut aussi donner lieu à des interprétations variées (où classer Dieu ?). Le savoir n'est jamais figé.

Nous l'avons bien vu lorsqu'au groupe départemental nous avons travaillé sur le poème de Michaux *Le grand combat* (voir annexe fiche 1). Nous avons eu toute une gamme d'approches du texte.

Certains camarades ont voulu donner une traduction du poème en considérant qu'il était écrit dans une sorte de langue étrangère. Les traductions ne coïncidaient évidemment pas entre elles.

D'autres camarades se sont interrogés sur les problèmes de traduction que poserait un tel texte. Ils ont trouvé que les signifiants (sans signifiés) du texte renvoyaient non à des signifiés mais à d'autres signifiants ayant eux leurs signifiés.

D'autres en travaillant le texte avec leurs élèves ont pu constater à quel point les enfants étaient réceptifs à ce type de poésie. Certains élèves ont trouvé que la signification générale venait de la syntaxe, quelques-uns y ont vu une possibilité de déblocage et ont commencé à écrire « comme » Michaux.

Sans nier les vertus explicatives de la linguistique et des sciences du discours, ces disciplines nous laisseraient sur notre faim si elles ne nous permettaient pas une mise en route directe de l'expression libre. Les camarades qui ont le plus approfondi théoriquement et pratiquement la pensée de Freinet ne manqueront pas d'être surpris au premier abord par cette perspective nouvelle. Qu'ils se rassurent : la linguistique ne débloquent rien du tout si l'enfant ou l'adolescent ne sont pas à l'aise dans la classe, avec le maître et les camarades, si le milieu n'est pas riche et aidant. Je parle de mise en route directe parce que certaines procédures semblent très efficaces à en juger par leurs premiers effets.

En voici deux proposées par Claude Charbonnier.

« Pour faire craquer les barrières du style empesé et contraint, pour stimuler l'imagination, l'originalité, bref, tout ce qui « apparemment » s'oppose à la

« logique » de l'école, et parce que tout n'est pas, même si elle est importante, dans l'ambiance de la classe, j'ai proposé à mes élèves deux « ateliers » nouveaux en travaux dirigés :

— un atelier *contes* : groupes de 3 ou 4 dans lesquels je m'intégrais de temps en temps, pour faire se volatiliser les barrières du réalisme... Ce n'était pas long. Les élèves de 5^e prenaient vite ma succession.

— un atelier baptisé « *imagination* » : je proposais comme support des représentations très colorées et volontairement très « non figuratives » (ex : Kandinsky). Seul, à deux ou trois au maximum, mes élèves élaboraient un texte... à partir de ce support. Comme les reproductions n'obéissaient pas, dans leur construction interne, aux critères de la logique habituelle, et passé le temps des interrogations (*qu'est-ce que ça peut représenter, vouloir dire, etc.*), j'eus des textes assez réussis. Durée du travail : deux fois une heure. »

Charbonnier joint à son compte rendu d'expérience deux productions de sa 5^e, tout à fait significatives et convaincantes. Ces deux procédures sont très proches dans leur finalité d'une troisième, celle du « *cadavre exquis* ».

LE CADAVRE EXQUIS

On se met à plusieurs et on fait passer une bande de papier sur laquelle chacun note un mot et le masque en repliant la bande avant de la passer au voisin. On déplie ensuite la bande et on lit... Pour que la phrase écrite ait immédiatement un sens on peut décider que chaque joueur devra noter une espèce de mot.

Code :

d = déterminant (art., adj. poss.)

n = nom

v = verbe transitif

w = verbe intransitif
a = adjectif
p = préposition
q = pr. rel. ou conj. sub.
r = pronom personnel
o = adverbe

+ = conjonction coord.

Ex: (dnavdna) correspond à « Le cadavre exquis boira le vin nouveau » (trouvaille des surréalistes A. Breton et Aragon).

La première phrase écrite produit un choc. Le groupe refait un 2^e tour, puis un 3^e en gardant la même structure ou en les variant (ex: danv, pnwdna, rwdn, °dnv...): chacun essaie de trouver des mots qui coïncideront avec la création collective dont on croit deviner le sens... On peut à 6-8 tours, soit 50 mots environ...

La réussite est d'autant plus nette:

1. que les mots ont une coloration affective forte (connotations): cas des concrets mais non des abstraits (« neige » évoque plus de choses que « fonction »);
2. que les mots présentent entre eux des sèmes communs permettant d'accrocher les images (métaphores, etc.);
3. qu'ils forment entre eux des groupes en (ET) et en (OU) assez repérables.

Plusieurs camarades l'ont déjà essayé et s'en sont bien trouvés. Incontestablement le « cadavre exquis » débloquent les élèves. Un professeur de faculté m'a fait observer que ce jeu risquait de provoquer une dislocation de la personnalité. Au terme d'une discussion serrée, nous nous sommes rendu compte qu'il croyait que cette procédure était utilisée couramment dans la classe, par exemple cinq minutes de « cadavre exquis » tous les matins. Il est évident que cette méthode n'a qu'une valeur de déblocage: sitôt que celui-ci est acquis, l'élève peut écrire comme bon

lui semble. Dans chaque classe je ne l'utilise qu'une seule fois par an. Une variante du « cadavre exquis » produit de bons effets également:

1^{er} papier: Si... (production d'une première phrase)

2^e papier: prend la suite de la première sans la connaître avec emploi du conditionnel.

Exemple:

Breton: Si la Révolution éclatait demain
 Aragon: Etre récidiviste serait un honneur pour tous.

ou: 1^o phrase: Quand...

2^o phrase: ... futur...

Cette formule concilie l'expression libre, le hasard et les exercices structuraux...

L'un des problèmes auxquels se heurtèrent les surréalistes dans les productions automatiques fut de savoir s'il fallait retoucher les poèmes ou les laisser dans leur état brut. Je ne prendrai pas position dans le débat.

L'expérience montre simplement que le « cadavre exquis » fournit de bons résultats 2 ou 3 fois sur 5, que les groupes qui fournissent les meilleurs textes sont ceux où chaque individu se sent réellement impliqué dans la recherche. Dans les groupes mal soudés, l'expérience ne fournit pas des résultats probants. Mais la recherche peut aider à souder le groupe. Ce qu'il faut voir c'est que le « cadavre exquis » n'est qu'une étape, étape qui permet d'aller vers d'autres horizons. Ainsi une classe de première a souhaité étudier des poèmes surréalistes après l'expérience pour savoir ce qu'historiquement il en était sorti.

Une autre direction intéressante est celle de la production des récits.

Soit la phrase suivante: « Le mannequin se réfugie dans le beffroi » (création quasi immédiate et un peu manipulée

faite à partir du dictionnaire de Robert). Je suis incontestablement dans la catégorie du fantastique. Ce mannequin peut être la création d'un apprenti sorcier (thème faustien par ses résonances) ou au contraire un robot...

Quoi qu'il en soit, il appartient à la classe du poursuivi. Cette classe implique un poursuivant. Il me faut donc l'inventer. Si le mannequin est bon, son poursuivant est mauvais ; si le mannequin est mauvais, le poursuivant est bon (deux possibles narratifs). Réfugié dans son beffroi, mon mannequin ne va pas aller plus haut. Peu rompu à l'alpinisme, il va se précipiter au bas de l'édifice gothique (noter l'opposition moderne/ancien). Ce peut être soit un désastre pour l'humanité (si mon mannequin est bon : vision pessimiste), soit au contraire un soulagement (si mon mannequin est mauvais : vision optimiste). Si j'écris dans l'Éducateur, ma vision est résolument optimiste en ce qui concerne les possibilités de l'homme à atteindre le bonheur (valeur moderne s'il en est). J'adopte donc le second possible narratif. L'apprenti sorcier, je vais l'appeler Swelmad (*swel* racine indo-européenne signifiant enfler, manger, brûler ; *-mad* parce que c'est un anglo-saxon... je n'en dis pas davantage : c'est évidemment l'impérialisme américain que Swelmad représente). D'où le scénario :

Swelmad a créé une série de robots destinés à lui procurer le pouvoir mondial. Deux attentats ont déjà eu lieu : l'un dans l'Océan Indien où il est le responsable d'un raz de marée destructeur (pays sous-développés), l'autre en France où la place de l'Etoile a été entièrement détruite (ce qui a provoqué une protestation solennelle du conseil municipal de Paris...). (Ainsi pays pauvres et pays riches sont-ils à la même enseigne... hum ! mon

conte commence à prendre des allures quelque peu réactionnaires. Il est temps de redresser cela). Voici qu'un troisième attentat éclate : il ne s'agit rien moins que de détruire la capitale d'un pays socialiste (mais laquelle ? si je choisis Moscou, certains vont m'en vouloir... si je choisis Pékin : même remarque... Si je donne à Washington l'honneur de détruire le pouvoir de Swelmad je fais indirectement l'éloge de l'impérialisme... Mais mon beffroi ?... cela connote fortement la Belgique. Mon beffroi peut être un campanile. Celui-ci peut se trouver à Pékin. Tant pis, je me mouille... On connaît le respect de la révolution chinoise pour les choses du passé, même quand elles sont le témoin de l'exploitation du peuple...) Ma progression n'est pas très bonne par ailleurs : le rythme ternaire y est mais non l'amplitude des désastres : un raz de marée dans l'Océan Indien est quand même plus grave que la destruction de la Place de l'Etoile... d'où :

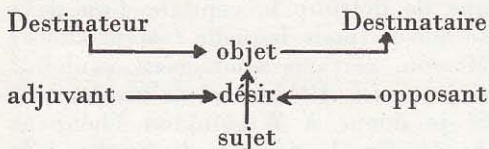
- 1°. destruction de la place de l'Etoile
- 2°. raz de marée dans l'Océan Indien
- 3°. tentative de destruction de Pékin.

Les Américains l'ont vue par satellite et n'ont rien dit (Swelmad feint de vouloir les aider) ; mais la technologie chinoise est suffisamment avancée. Le mannequin est traqué au laser, se réfugie dans le campanile, tombe, s'écrase à terre. Dans les débris, une boîte noire.

Ici deux possibilités : la boîte noire fournit suffisamment d'indications pour permettre l'exécution de l'abominable Swelmad (zut ! j'oubliais que j'étais contre la peine de mort... Tant pis ! j'écirais sous un pseudonyme...) ou alors je maintiens en vie mon personnage (car en tombant la boîte noire a émis un signal de détresse et Swelmad

s'est enfui). La suite à la prochaine livraison...

Dans la *Sémantique structurale* Greimas analyse la structure générale d'un récit :



Swelmad (le sujet) désire le pouvoir mondial (objet) : pour cela il feint de s'en prendre à certains pays sous-développés (manque de cohérence pour le premier attentat : remplaçons la Place de l'Etoile par un haut-lieu, ex : la Pierre Noire de la Mecque). Ce faisant il bénéficie de l'inertie des Etats-Unis (premier adjuvant) qui veraient d'un bon œil la destruction d'une partie de la Chine. Il est servi en outre par une technologie exemplaire (second adjuvant) financée à la fois par des intérêts pétroliers, le trafic de la drogue et la prostitution à Béconles-Bruyères (non ! soyons sérieux, ne tombons pas dans la parodie, bien que ce genre soit possible). Mais il trouve en face de lui deux opposants : la solidarité active des pays sous-développés (thème que je viens de trouver à l'instant) et la technologie chinoise. Son projet échoue. Cet échec est évidemment significatif dans le conte au niveau de la liaison destinateur → objet → destinataire. Le haut du schéma exprime la sphère des idéologies. Le destinateur (l'Histoire) a besoin de l'échec dans la recherche de l'objet pour que le destinataire (l'humanité) puisse connaître le bonheur. La vision est optimiste (happy end même dans le cas d'un récit à épisodes car Swelmad périra à la fin de la série). Si Swelmad réussissait à détruire Pékin cela ne changerait rien au couple destinateur/destinataire mais indiquerait simplement que l'auteur manifeste une vision pes-

simiste du monde et ne croit pas à la possibilité d'une révolution réussie.

Beaucoup de contes se prêtent à cette analyse. Si je l'ai reprise à l'envers, c'est pour en montrer la fertilité dans la production des textes et notamment des contes. On remarquera à ce sujet qu'un récit doit respecter trois *cohérences* :

— celle des *unités du récit* : celui-ci doit être vraisemblable, chaque unité renvoyant le lecteur à une autre unité. Notamment chez Racine, chez Molière, cette cohérence est remarquablement observée. C'est souvent cela que l'on sous-entend par la catégorie du classicisme ;

— celle de l'*idéologie* : inventant au fur et à mesure mon histoire de Swelmad je l'ai orientée idéologiquement par des permutations (Etoile/Océan Indien) des commutations (beffroi/campanile, Etoile/Mecque) et des expansions (solidarité des pays pauvres, sur laquelle je ne m'étend pas, simplement pour gagner du temps : on imaginera qu'ils se transmettent les renseignements, on créera un détective particulièrement sagace dans l'exploitation de ces renseignements, etc.). Tout récit par le fait même qu'il présente une série d'unités significatives à laquelle l'auteur a dû réfléchir est porteur d'idéologie ;

— celle du *genre* : ma démonstration oscille constamment entre le récit et la parodie du récit. Ceci est évidemment à éviter sous peine de désarçonner le lecteur. Certains récits portent pourtant en eux-mêmes leur propre parodie.

Ceci a aussi une signification idéologique : désir de renvoyer dos à dos les idéaux et donc de laisser régler les problèmes par l'idéologie la plus forte...

LE NIL ET L'AMAZONE

1. *Caam est le maître de l'univers.*

2. Les Amazones étendent leur domination sur les tribus de Cappadoce.
3. Caam voit d'un mauvais œil cette domination.
4. Caam est fier d'avoir créé le Nil, le plus grand fleuve du monde.
5. Le Nil se vante de ses exploits.
6. Le bruit des exploits du Nil parvient jusqu'aux Amazones.
7. Les Amazones viennent visiter le Nil.
8. Elles ne le trouvent pas aussi grand qu'elles l'imaginaient et se moquent de lui.
9. Le Nil sort de son lit et tue les Amazones.
10. Le Nil demande à la Méditerranée de les cacher.
11. Caam intrigué par les Amazones décide de les visiter.
12. Il apprend qu'elles se sont rendues près du Nil.
13. Le Nil prétend ne pas les avoir rencontrées.
14. Caam parcourt la terre à leur recherche.
15. Les Amazones ont échoué, inertes, chez les Amérindiens.
16. Les Amérindiens prient Caam et lui demandent l'explication du mystère.
17. Caam finit par entendre la prière des Amérindiens.
18. Caam arrive chez les Amérindiens, façonne des cœurs neufs avec de la glaise et rend la vie aux Amazones.
19. Les Amazones content leur mésaventure.
20. Caam transforme les Amazones en un fleuve, le plus grand du monde, plus grand que le Nil dont il punit ainsi les méfaits.

L'analyse de ces unités nous a permis de dégager les conclusions suivantes :

Le sujet Caam désire conserver sa suprématie sur la terre. Ainsi il se conforme à un ordre inscrit en lui (destinateur) qui exige l'ordre général du Cosmos (destinataire). Les Amazones

sont l'opposant. Le Nil est l'adjuvant.

Mais la lutte entre opposant et adjuvant est si violente qu'on en perd pour un temps la vision du récit fondamental (Caam est-il encore le maître de l'univers ?) Dans son désir d'aller trop loin le Nil devient involontairement opposant (en tuant les Amazones). Alors s'introduit un nouvel adjuvant (les hommes qui prient Caam de les éclairer).

Selon une justice distributive fondée sur le retour du déséquilibre à l'équilibre, Caam prend les décisions qui iront dans le sens destinataire-destinataire :

- les Amazones sont rendues à la vie puisqu'on la leur avait ôtée ;
- le Nil va être puni en n'étant plus le plus grand fleuve du monde ;
- mais les Amazones n'auront ressuscité que pour mourir. Se moquant de Caam à travers le Nil sa création préférée, elles doivent disparaître : d'où la métamorphose.

Depuis la parution de la *Morphologie du conte* de Propp (éditions du Seuil, collection Point), il est possible d'aller assez loin dans le domaine de la production des récits. Partant d'un corpus important, l'ensemble des contes populaires russes publié par Afanassiev (près de 600 textes), Propp a cru pouvoir dégager 31 fonctions du conte. Les voici :

V. PROPP / MORPHOLOGIE DU CONTE Les fonctions du conte (1928)

0. Exposition d'une situation initiale.
1. Un des membres de la famille s'éloigne de la maison.
2. Le héros se fait signifier une interdiction.
3. L'interdiction est transgressée.
4. L'agresseur essaye d'obtenir des renseignements.
5. L'agresseur reçoit des informations sur sa victime.

6. L'agresseur tente de tromper sa victime pour lui nuire.
7. La victime se laisse tromper et aide ainsi son ennemi malgré elle.
8. L'agresseur nuit à l'un des membres de la famille.
9. On apprend le méfait au héros.
10. Le héros accepte ou décide d'agir.
11. Le héros quitte sa maison.
12. Le héros est mis à l'épreuve.
13. Le héros réagit aux actions du futur donateur.
14. L'objet magique est mis à la disposition du héros.
15. Le héros est transporté dans le lieu où se trouve l'objet de sa quête.
16. Le héros et son agresseur s'affrontent dans un combat.
17. Le héros reçoit une marque.
18. L'agresseur est vaincu.
19. Le méfait initial est réparé.
20. Le héros revient.
21. Le héros est poursuivi.
22. Le héros est secouru. Si on lui dérobe l'objet conquis alors 10, 11, 12...
23. Le héros arrive incognito.
24. Un faux héros fait valoir des prétentions mensongères.
25. On propose au héros une tâche difficile.
26. La tâche est accomplie.
28. Le faux héros est démasqué.
30. Le faux héros est puni.
27. Le héros est reconnu.
29. Le héros reçoit une nouvelle apparence.
31. Le héros se marie et monte sur le trône.

Cela ne veut pas dire que chaque conte contienne toutes ces fonctions mais que toutes ces fonctions se retrouvent sur l'ensemble des contes.

Ainsi nous pouvons avoir un conte qui répond à la formule :

0 - 8 - 9 - 10 - 16 - 17 - 18 - 19

Inversement certains épisodes peuvent être repris en « boucle » (réurrence).

On se doute bien que l'analyse de Propp est infiniment plus subtile que celle que je présente mais l'essentiel pour nous, dans l'immédiat, c'est l'idée générale. On remarquera qu'à travers ces 31 fonctions nous éprouvons une idée de déjà-vu, ces fonctions nous disent quelque chose : effectivement les contes populaires que nous pouvons connaître fonctionnent un peu de la même manière. Les possibilités de la combinatoire sont très nombreuses.

— une séquence peut succéder immédiatement à une autre :

1.....31

1.....31

— une nouvelle séquence commence avant que la première soit terminée :

1.....19 19.....31

1.....19

— cette nouvelle séquence peut être interrompue à son tour...

— deux séquences peuvent avoir une fin commune, etc., etc.

Les débuts m'ont paru très encourageants : j'ai reçu des contes suivant de près ou de loin les schémas proposés et, du point de vue de l'expression libre, il semble que cette voie soit fructueuse. D'autant que dans le premier cycle (notamment en 3^e) le Moyen Age fournit une riche matière à ces analyses avec les épopées, les romans courtois, etc. On peut ainsi créer une situation d'« interface » : dégager à partir d'un conte d'élève des éléments significatifs qui renverraient à un conte du Moyen Age ou inversement dégager d'un conte du Moyen Age des éléments significatifs qui permettraient à quelques élèves d'aller plus loin dans l'exercice de leur imagination et dans la construction de la logique interne de leurs récits.

R. FAVRY

27, rue A. Perbosc

82 - Montauban