

13

15 MARS 1973

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 38 F

Pédagogie **FREINET**



sommaire DU NUMERO 13

Réussir la vie (Congrès d'Aix)		1
Mais, Monsieur l'orthographe ?	Christian POSLANIEC	3
Le zoolège	André GUILLEN	7
Dossier Central : Incitation à la lecture au second degré		9
Un documentaliste, à quoi ça sert ?	Claude CHARBONNIER	25
A propos d'autogestion	Jean-Yves PILLET	29
Pour une créativité authentiquement audio-visuelle	Xavier NICQUEVERT	30
BT : les parutions du mois		
En couverture, photo : <i>Maurice BEAUGRAND</i>		

summary

Congress in Aix : "To succeed in Life"		1
But, Sir spelling ?	Christian POSLANIEC	3
The "zoolège"	André GUILLEN	7
Central file : initiation in reading (second degree)		9
A research assistant, what use is he ?	Claude CHARBONNIER	25
About self-management	Jean-Yves PILLET	29
To create authentically audio-visual	Xavier NICQUEVERT	30
BT : publications of the month		

Au congrès d'Aix

RÉUSSIR LA VIE

Le Congrès se prépare activement, le CA de l'ICEM a travaillé les 24 et 25 février à la mise au point de son programme.

— Le matin, travail en commissions. Une nouveauté : les commissions se regrouperont samedi 14 à 9 h sur les thèmes "Expression-Création" et "Echanges et Communication" avant d'éclater après 10 h 30. Même regroupement dimanche 15 sur les thèmes "Environnement" et "Apprentissage". Ces regroupements ont pour but d'informer un maximum de camarades des chantiers actuellement au travail afin d'inviter à une plus grande participation à ces chantiers.

— L'après-midi de 14 h à 17 h auront lieu les grandes séances du congrès sur le thème "Réussir la vie".

SAMEDI 14 : une séance unique :

Réussir la vie : Qu'est-ce que c'est pour les adolescents ?

Présentation de documents et débat sur les adolescents et notre présence au second degré

DIMANCHE 15 : trois débats parallèles :

1— **Réussir la vie : autres exemples (Maternelles, 1^{er} degré, enfance inadaptée)**

2— **Mathématique et idéologie**

3— **Français et idéologie**

LUNDI 16 : une séance unique :

Il y a un changement dans la vie

Quels constats faisons-nous ? (non-créativité, non-pouvoir, non-relation). Et quelles solutions proposons-nous ?

MARDI 17 : trois réunions parallèles sur la

Nécessité d'une transformation de l'éducation

1— *La liberté pédagogique*

2— *Les équipes éducatives*

3— *La pédagogie Freinet et les courants contemporains de la science et de la pensée*

MERCREDI 18 : deux réunions sur :

Les implications

1— *Les revendications*

— Manifeste de l'expression libre

— Les conditions de travail

— Ségrégation et orientation

2— *Les perspectives et les orientations*

— Créativité des enfants et des adultes

— Les documents de l'ICEM

— Animation départementale et stages

Les 5 à 7 seront très variés et il sera possible d'y situer toutes les rencontres spontanées si nécessaires dans un congrès. On a déjà prévu *des rencontres* avec le CA de la CEL ; avec des linguistes, des chanteurs occitans, des bibliothécaires, des *ateliers* de théâtre, des *réunions statutaires* (ICEM, FIMEM, Amis de Freinet, Cauduro, D.D.). La liste n'est pas close.

Les soirées seront de deux types.

— Les rassemblements : le vendredi soir pour l'ouverture (non solennelle), le dimanche pour la soirée aixoise et le dernier soir, mercredi, pour la séance de clôture.

— Les soirées à la carte qui proposeront des spectacles (chants occitans, théâtre, mime), des débats (Ecole en Suède, architecture, etc.) et, une originalité: des ateliers (imprimerie et illustration, jeu dramatique, musique).

Nous n'avons pas mentionné les expositions, les auditoriums, le stand CEL.

Nous n'avons pas parlé de l'accueil des enfants, de l'information des nouveaux venus mais tout est prévu par nos camarades des Bouches-du-Rhône.

A bientôt donc. Et si vous n'avez pas envoyé votre inscription, il reste peut-être encore de la place. Demandez-le à J.C. COLSON - Le Village du Soleil - 13450 Puyricard - (tél : (91) 26 62 01)

	Vendredi 13 avril	Samedi 14 avril	Dimanche 15 avril	Lundi 16 avril	Mardi 17 avril	Mercredi 18 avril
Arrivée des Congressistes	9 h	Commissions regroupées · Expression, création · Echanges, communication	Commissions regroupées · Environnement · Apprentissages	Travaux de Commissions	Assemblée Générale de la C.E.L.	Travaux de Commissions
	10 h 30	Travaux de Commissions	Travaux de Commissions			
	12 h					
	14 h	Réussir la vie : – Les adolescents	Réussir la vie : – Autres exemples – Math et idéologie – Français et idéologie	Un changement dans la vie	Nécessité d'une transformation – Libertés pédagogiques – Equipes éducatives – P. Freinet et grands courants de pensée	Les implications – Revendications – Perspectives et orientations
17 h	– Débat avec les lin- guistes de la Fac d'Aix – Rencontres avec chan- teurs occitans – En direct avec CA-CEL – Biennale des imprimeurs	– AG Amis de Freinet – AG FIMEM – En direct avec CA-CEL – AG Cauduro	– AG de l'ICEM – Atelier théâtre	– Réunion D.D. – CA de la CEL – Bibliothèque pour enfants – Atelier théâtre	– CA de l'ICEM – Exposé débat jeu dramatique	
19 h						
21 h	– Soirée d'ouverture	– Marti, Estélla, chanteurs occitans – Spectacle de mime – Débat : l'école en Suède – Ateliers (jeu drama- tique, musique, im- primerie et illustra- tion)	20 h (exceptionnellement) – Soirée Aixoise	– Théâtre " <i>La Madone des ordures</i> " – Ateliers	– Théâtre " <i>La Madone des ordures</i> " – Débat architecture – Veillée FIMEM – Ateliers	Séance de clôture du Congrès

MAIS, MONSIEUR... L'ORTHOGRAPHE ?

Christian POSLANIEC

C'est la question inéluctable qui revient constamment dans les groupes de « recyclage des instituteurs » ou en formation initiale chaque fois qu'on parle d'expression libre, de liberté d'expression, de méthode globale ou de méthode naturelle de lecture.

Comme par hasard, les Instructions officielles de 1938 posaient le même problème : « *Dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique.* » et le résolvait : « *L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste défectueuse très tard, c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun.* »

Fort bien ! Mais quelle méthode ? Très simple : la dictée. « *Si les exercices de dictée, dont on a dit trop de mal, n'atteignent pas toujours leur but, c'est qu'on ne les fait pas servir assez exclusivement à l'enseignement de l'orthographe. Tous les exercices, nous l'avons dit, se prêtent un mutuel appui : mais on ne doit point les confondre. Aux conférences pédagogiques, certains maîtres ont demandé qu'il ne fût dicté aux enfants que de « beaux textes ». Et sans doute, il importe de ne choisir pour ces exercices que des textes irréprochables dans la forme.* » Le texte continue, bien sûr, mais d'ores et déjà il en a dit assez pour qu'on puisse relier l'orthographe à la culture. Reste à relier la culture à l'artificiel, ce qui est aisé. Les Instructions officielles de 1923 précisaient : « *Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct.* »

Les Instructions officielles de 1938 surenchérisent : « *La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément. Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes.* » Tiens ! Revoilà l'orthographe ! Et ces Instructions, cyniquement naïves, ajoutent : « *A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. (...)* Ce-

pendant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. » On se demande bien pourquoi ! Que les gens sont méchants ! Ils ne savent pas reconnaître ce qu'on fait pour leur bien !

Ces Instructions restèrent en vigueur jusqu'en décembre 72, jusqu'à ce que Fontanet juge bon d'en parachuter de nouvelles. Il faut dire que depuis 1938 bien des choses s'étaient passées. Les groupes d'éducation nouvelle (notamment l'I.C.E.M. et la pédagogie institutionnelle, les C.R.A.P. et l'A.F.P.F.) avaient dénoncé, certains depuis fort longtemps, le rôle de régulateur social et idéologique qu'on faisait jouer à la langue française. Des pédagogues et des linguistes s'étaient penchés sur le rôle de la langue et avaient dégagé le facteur de communication, à l'exclusion du rôle culturel/conservateur.

Des sociologues (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Estabiet, etc.) avaient même fait de cet enseignement du « bon » français le moteur de la division capitaliste en classes sociales antagonistes. Le Plan de Rénovation du français à l'école élémentaire (commission Rouchette) lui-même, bien que comprenant des académiciens, des inspecteurs, des responsables de l'I.N.R.D.P., dénonçait la dictée : « *La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe. Par l'accumulation des difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. En effet les hasards du texte ne correspondent pas à une progression d'apprentissage ; d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler (...)* » En outre ce projet d'Instruction avoue : « *Par exemple, il semble bien que la langue écrite soit quasiment une langue étrangère pour les enfants appartenant à des milieux socio-culturels défavorisés ou encore à des milieux patoisants.* »

Que faire pour répondre à cette pression sociale tout en conservant à l'enseignement son rôle sélectif ? Rôle sélectif dont le fonctionnement biologique est mis en évidence par Laborit : « *(l'éducation) n'est souvent que la création de réflexes conditionnés réalisés dès l'enfance et qui n'utilisent alors que le paléocéphale. C'est le cas fréquent de la « bonne éducation ». Il en est de même de la culture si elle consiste en une culture additive, qui ne fait appel qu'à la mémoire, c'est-à-dire probablement au système limbique et à l'hippocampe surtout.* »

« *De toute façon, éducation et culture passent par l'intermédiaire du langage. Or, si par cet intermédiaire elles n'aboutissent pas à la notion de relativité, elles*

risquent d'enfermer le comportement dans une véritable prison dont les parois sont des mots et dans laquelle se heurteront les imperfections biologiques, les interdits sociaux, l'expérience individuelle avec ses succès et ses échecs, l'imagination qui crée de nouvelles relations entre les éléments fixés par l'expérience, les jugements de valeur aussi nombreux que les hommes. Sans la notion de relativité des mots et de relativité des faits que nous appréhendons dans ce qui nous environne par l'intermédiaire de nos sens, il nous semble que l'homme moderne trouvera difficilement son équilibre biologique avec le milieu. » *Biologie et structure*, pp. 32, 33.

L'éducation mécanique, telle qu'elle est conçue par les Sages qui nous gouvernent aboutit à une rigidité intellectuelle fort utile au système capitaliste. En effet, si l'on se réfère à un article de *La Recherche* n° 30 (janvier 73) : *Systèmes de croyances et comportements orthodoxes*, par J.P. Deconchy, on apprend que pour Rokeach, « l'ethnocentrisme n'est en fait qu'un aspect d'une rigidité mentale générale (...) : incapacité de changer de dispositif (psychologique) quand les conditions objectives le demandent ; incapacité, également, de restructurer un champ où il existe plusieurs solutions à un problème, dans le but de résoudre ce problème avec plus d'efficacité. » Pour prendre un de ses exemples : « Racisme et jeux d'eau. Si l'on a à sa disposition trois jarres A, B, C pouvant contenir respectivement 31, 61 et 4 litres, quelle est la façon la plus simple d'obtenir 22 litres d'eau, par la seule manipulation des jarres ? Tel est le type de problème posé par AS. Luchins. Il suffit naturellement d'emplir B et d'en prélever une fois le contenu de A et deux fois le contenu de C : $B (= 61) - A (= 31) - 2C (= 4+4) = 22$.

On propose aux sujets un certain nombre de problèmes de ce genre qu'on ne peut résoudre qu'en recourant à ce même modèle : $B-A-2C$. (Par exemple : avec trois jarres pouvant contenir respectivement 14, 59 et 10 litres, comment obtenir 25 litres d'eau ?) On introduit alors un problème qu'on peut encore résoudre selon le même modèle, mais pour lequel il existe également une solution plus simple. Par exemple : comment peut-on obtenir 20 litres au moyen de trois jarres pouvant contenir respectivement 23, 49 et 3 litres ?

Il existe la solution « traditionnelle » et « complexe » : $B-A-2C$, et une solution « nouvelle » et « simple » : $A-C$. Pour Rokeach, les sujets qui continuent d'adopter une solution complexe, sans s'apercevoir qu'il existe désormais une solution nouvelle plus simple, font preuve de « rigidité mentale », en ce sens qu'ils ont été incapables de changer de dispositif mental pour résoudre le problème de façon plus efficace. Or il constate que les sujets (nord-américains) qui ont le plus haut score à l'échelle d'ethnocentrisme (racisme à l'égard des Noirs, mépris des minorités ethniques, nationalisme agressif et belliqueux) se montrent, bien plus souvent que les sujets qui ont un score bas, incapables de déceler qu'il existe une solution plus simple et un comportement plus efficace, par le fait même qu'elle est nouvelle. Il en conclut que l'idéologie ethnocentrique n'est qu'un aspect particulier d'une rigidité mentale générale, affectant même les opérations logiques

et intellectuelles. » Et l'auteur ajoute ces précisions non négligeables : « Ceux qui, en milieu américain d'après-guerre, obtiennent un score élevé aux échelles d'ethnocentrisme telles qu'elles ont été établies sont ceux qui excipent d'une idéologie dite « de droite » ; ceux qui obtiennent un score bas excipent d'une idéologie dite « de gauche » : et pourtant, aux deux extrêmes de ce continuum idéologique (« droite-gauche »), on constate les mêmes comportements de rigidité sociale et, probablement, de rigidité dans les processus de connaissance.

« Le concept de dogmatisme (1954), au moyen duquel Rokeach essaye de rendre compte de cette situation qui n'est paradoxale qu'en apparence, sera ainsi établi indépendamment du contenu de l'idéologie : il existe des dogmatismes philosophiques, religieux, politiques et même scientifiques ; et à l'intérieur de chacun de ces secteurs de l'activité humaine, on rencontre des dogmatismes aux contenus contradictoires. Les hommes et les groupes portent en eux un système global de lecture du réel quel que soit le genre de lecture à laquelle ils se livrent (philosophique, religieuse, politique, scientifique...), système lui-même composé d'un système de croyances auxquelles ils donnent leur assentiment et d'un système de non-croyances auxquelles ils le refusent. Pour conforter son attitude et son système de lecture, le sujet dogmatique va se livrer spontanément, naturellement, « fonctionnellement », à une série de stratégies intellectuelles bien définies : imperméabilisation du système de croyances (accentuation tactique des différences entre croyances et non-croyances) ; « démystification » des arguments logiques qui tendraient à assimiler le système de croyances et les systèmes de non-croyances ; sous-estimation des faits qui viennent contredire les croyances ; stratégies non formulées pour faire coexister les contradictions à l'intérieur du système de croyances ; affaiblissement des systèmes de non-croyances (amalgame des systèmes de non-croyances entre eux : « ils se valent tous... ») ; agencement interne du système de croyances (mise en dépendance logique de plus en plus forte des croyances périphériques à l'égard des croyances centrales ; rétrécissement des dispositifs de contact avec le réel et avec l'expérience). »

A la lumière de pareille conception, on voit le rôle essentiel que jouent les mathématiques (enseignées comme un dogme), la culture et aussi l'orthographe. Comment faire pour conserver ce rôle tout en obéissant au mythe du progrès (mythe lui-même impliqué dans la rigidité mentale conservatrice) ? C'est alors que les « grands penseurs » viennent au secours des Sages qui nous gouvernent, et des textes de ce genre fleurissent dans les journaux :

OUEST-FRANCE

Justice et Liberté Vendredi 5 Janvier 1973

En première page :

PROPOS :

ELOGE DE LA DICTÉE

par Jean GUITTON, de l'Académie Française

« Lorsque j'étais professeur, j'aimais cet exercice devenu absurde : la dictée.

Certes, la dictée constitue dans bien des cas la plus odieuse des méthodes. Pourtant, les classes ne peuvent être toujours en état d'effervescence. Socratiser fatigue, même Socrate et Ménon.

J'admire certaines méthodes nouvelles, mais je me demande si les maîtres et les élèves pourront longtemps courir à ce train. Il faut prévoir, après le galop, le trot et même le pas, voire le sac d'avoine.

Cinq minutes de dictée offrent cet avantage. Dans la dictée, on trouve un rythme qui vous soutient, un endormissement doux et fécond, analogue à celui que procurent les choses monotones.

J'observais de ne dicter que les plus beaux textes, ou bien des pensées qui s'échappaient de mes lèvres avec leur forme et tout armées, comme Minerve de Jupiter. Ainsi, les élèves savaient que ce qu'ils copiaient serait bon à serrer dans leur mémoire.

J'observais aussi de ne jamais dicter longuement et d'interrompre l'exercice par des réflexions adjacentes, les unes que j'aurais voulu profondes, les autres gaies et plaisantes, plus occasionnelles (à la Montaigne, en somme, mais lui inversement se reposait l'imagination en recopiant de belles citations tirées des auteurs latins).

J'avais pour règle de ne jamais être trop long et de m'arrêter à la première marque d'ennui. Ces précautions prises, j'ai toujours trouvé de la joie à dicter. Quand le texte était de quelque grand esprit, j'éprouvais qu'il n'y avait pas de meilleur moyen d'y appliquer son goût que de le caresser avec la voix, de le replier et de le tendre dans sa mémoire sonore.

La dictée oblige à un ton quasi liturgique, à des élévations et des reprises de voix. On y redit plusieurs fois la même chose, ce qui est une manière de la bien enfoncer en soi.

Tout cela se faisait dans l'accompagnement d'un bruit de porte-plumes affairés, dans la vue de toutes ces jeunes têtes penchées et soumises. Et parfois, il y a des élèves vifs qui ont terminé un peu plus tôt et qui tiennent la plume en l'air.

J'avais pour principe de donner la ponctuation : « virgule, point et virgule, virgule un tiret... » afin que mes élèves aient un répit et surtout pour qu'ils apprennent l'art de ponctuer, plus précieux à mon sens que l'orthographe. Car l'orthographe relève, au fond, de la mémoire, mais le sens de la différence entre le « point et virgule » et les « deux points » manifeste la pensée. Et penser vaut mieux que se souvenir.

Les textes dictés étaient autant que possible mis à part sur un cahier spécial, de papier plus robuste, de couverture plus propre et plus seyante. Ce cahier devenait le symbole de ce qui devait être conservé malgré les vicissitudes et passer comme un testament à d'autres fils d'hommes.

Je sens que je m'écarte ici des voies actuelles, où l'on se préoccupe plus d'inventer que de conserver et qu'il faut en ce point savoir se taire et attendre que la grande roue de l'expérience ayant tourné d'un demi-tour, le pédagogue en revienne à la vieille pratique. »

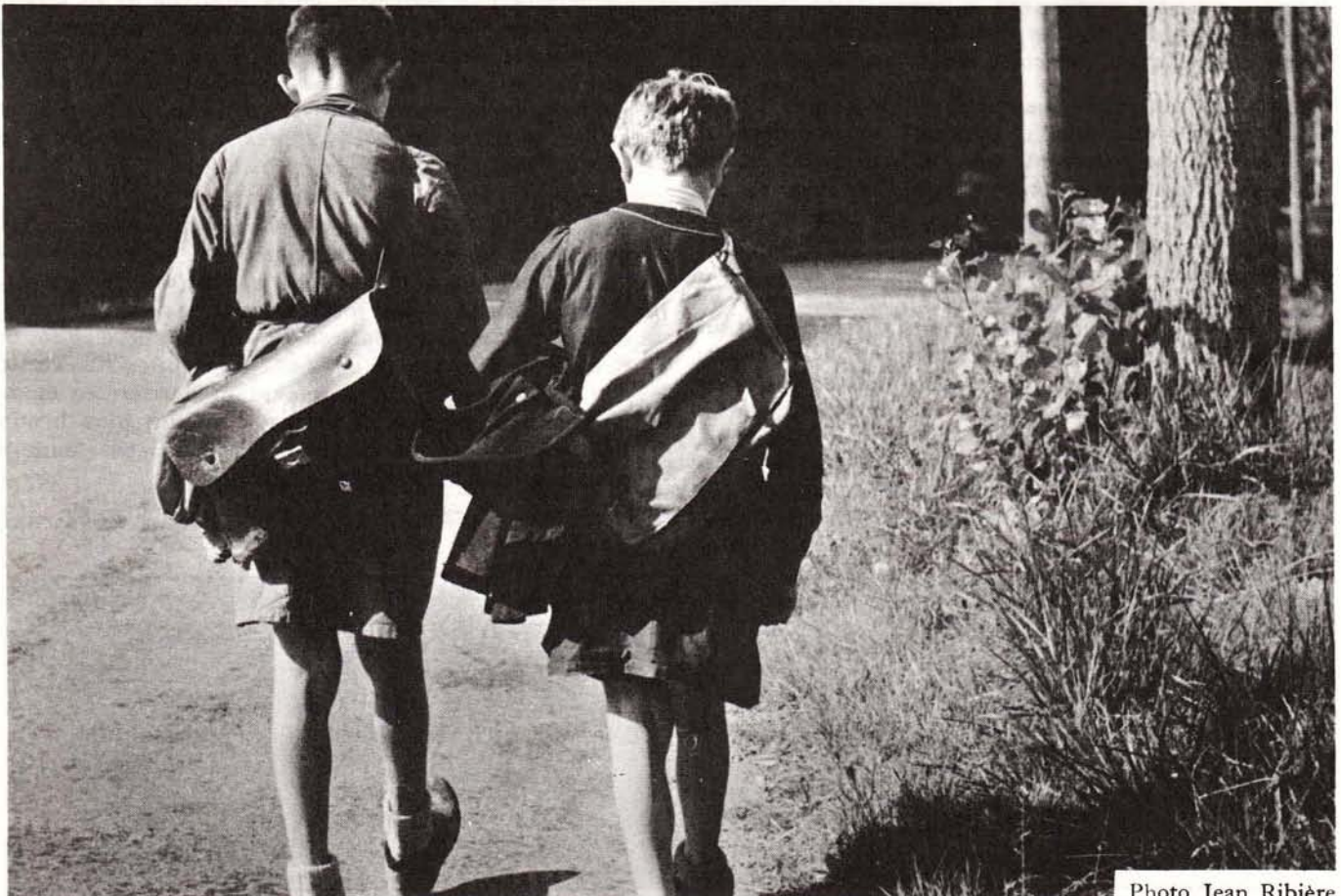


Photo Jean Ribière

On n'ose certes plus dire que la dictée, cet exercice absurde, est un moyen d'acquisition de l'orthographe. Non, c'est le calme après l'effervescence. C'est par ses vertus para-orthographiques que Guitton la justifie. C'est la culture du paradoxe : on trouve aux défauts maintes fois dénoncés des qualités qu'une accommodation différente permet d'apercevoir !

La dictée comme religion de l'école capitaliste : « j'observais » (on observe un rituel), « un ton quasi liturgique ». Le Dieu célébré reste la culture, bien entendu : « les plus beaux textes » des « grands esprits » sensés conformer les chères petites têtes blondes à la Vérité : « Ainsi les élèves savaient que ce qu'ils copiaient serait bon à serrer dans leur mémoire. » ; « On y reedit plusieurs fois la même chose, ce qui est une manière de la bien enfoncer en soi. », et dans autrui donc ! ; « ces jeunes têtes penchées et soumises. » bien sûr on ne parle que du passé, c'était si bon ! rappelez-vous les anciens ! Heureusement, tout ceci va revenir dès que la roue aura tourné d'un demi-tour ! ; « ce cahier devenait le symbole de ce qui devait être conservé malgré les vicissitudes et passer comme un testament à d'autres fils d'hommes. »

Comme on le voit, la constellation : orthodoxie / croyances / religion / dogmatisme, garde toute sa vigueur à propos de la dictée vue par Jean Guitton, de l'Académie Française. Il lui est facile de dire que le plaisir de dicter est un plaisir d'esthète : « j'ai toujours trouvé de la joie à dicter », mais quand on évoque aussitôt après ces « jeunes têtes penchées et soumises », le véritable processus mental se révèle : je dicte = j'ai le pouvoir, alors je suis content.

Quant aux nouvelles instructions (décembre 1972), si elles font quelques concessions au « progrès », notamment en édictant que « l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser », elles rappellent aussi bien souvent le mode de pensée guittonien : « il faut rappeler que les enfants sont, aujourd'hui comme hier, ravis par la lecture de beaux textes écrits par eux ou pour eux, et souvent, pourvu que le choix soit opportun, de textes qui appartiennent à la littérature pour adultes. L'enfance est l'âge de la poésie, celui dont la fraîcheur laisse toujours un regret. Quelle erreur ce serait donc, lorsqu'on observe que la pensée se forme avec le langage, d'avoir en vue seulement la pensée discursive et logique ! L'enseignement du français est aussi une éducation de la sensibilité esthétique ; et il libère,

en lui donnant occasion de prendre forme et substance, l'aptitude à l'expression personnelle. »

« La dictée est traditionnellement regardée comme l'exercice orthographique par excellence. Son efficacité est pourtant contestée. Elle a ses détracteurs et ses défenseurs, également passionnés.

« Le mauvais usage qu'on peut faire de la dictée a suscité bien des critiques. Il n'est évidemment pas bon que cet usage soit immodéré. (...) Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro a des inconvénients certains, puisque alors aucun progrès n'est mesurable tant que l'élève n'a pas passé le seuil des résultats seuls reconnus comme positifs. De même, qui songerait à défendre la dictée mal dictée parce que l'articulation n'est pas assez nette et que trop peu de précautions ont été prises pour que toute la classe puisse entendre également le texte ; ou la dictée inopportune ou trop longue, qui ne tient pas compte des signes de fatigue manifestés par les élèves ? Et que peut-on attendre d'une dictée punitive, qui remplace une récréation supprimée, en dépit du règlement ?

« Mais le principe même de la dictée a été mis en question. Elle serait, sinon nuisible, du moins inutile, puisque d'une part la répétition des dictées n'empêche pas un certain nombre d'élèves d'accumuler les fautes, et que, d'autre part, certains de ceux qui réussissent en dictée semblent oublier l'orthographe partout ailleurs.

« Les faits invoqués sont patents. Ils seraient décisifs s'il s'agissait de prouver que la qualité de l'orthographe ne dépend pas seulement de la pratique de la dictée. Nous avons vu qu'elle dépend de tout l'enseignement du français, lui-même lié à toutes les activités scolaires, et c'est ce que l'expérience confirme. Des exercices orthographiques spécialisés sont nécessaires. La gamme de ces exercices ne se réduit pas à la dictée, mais la dictée y a sa place. »

J'ai pris la dictée comme thème, parce que c'est un thème connu ! L'intention était de montrer la grande cohérence des Sages qui nous gouvernent. Il est facile de dire que l'éducation est une suite d'incohérences, d'inepties, ce qui suppose que ce peut être réformé si on s'en préoccupe. En vérité il y a un projet formateur évident derrière ce mode d'éducation dont la dictée est l'un des plus beaux fleurons : réduire les cerveaux au plus petit commun dénominateur : la règle arbitraire.

Christian POSLANIEC

COMMUNIQUE

La Fédération du Cinéma Educatif organise 1 stage : du 16 au 21 avril 1973 :

Initiation aux montages diapositives sonorisées 2^{ème} degré à l'Institut National d'Education Populaire de Marly-le-Roi.

Pour tous renseignements, prière de s'adresser à la Fédération du Cinéma Educatif
27, rue de Poissy - PARIS 5^e

Le Zoolège

André GUILLEN

« Monsieur l'instituteur, nous vous invitons à accompagner vos petits rosopansans et leurs parents pour une visite commentée de notre nouvel établissement. »

Nous descendons de voiture.

Quelle immense place ! Avec un rond-point !

« On décharge là les cargaisons de petits rosopansans tous les matins et on les reprend chaque soir. Quelle organisation ! »

« Mesdames, Messieurs, je suis heureux de vous accueillir dans ce zoolège tout neuf dont je suis le distributeur-chef. Nous pourrons accueillir bientôt 1 200 petits rosopansans : n'est-ce pas magnifique ?

Vos petits vont arriver en septembre, simples rosopansans et deviendront peu à peu rosopanchans, puis robopanchans ; ils s'élèveront dans l'échelle des robopanchans, de sixième degré d'abord jusqu'au troisième. Les meilleurs deviendront des robolongs, les autres resteront robocourts. »

« Mais commençons la visite.

Ce grand bâtiment en forme de boîte comprend trois étages et les cages d'étude.

Deux escaliers permettent la circulation ; mais imaginez quelle pagaïe ! Chacun montait ou descendait à sa guise ! Alors nous avons placé des panneaux : rouge c'est interdit de passer, bleu on doit avancer. A l'heure du changement de cage, la foule des robopanchans va d'un pas égal et *dans le même sens*. N'est-ce pas ingénieux ?

Et j'ai d'autres projets : pourquoi laisser stationner inutilement dans les passages, hein ? Et ce bruit sur les marches de pierre ? Un bon tapis roulant, à vitesse constante... C'est à étudier.

Visitons quelques cages d'étude.

Elles se ressemblent, dites-vous ?

Bien sûr, c'est rationnel : les robopanchans s'attellent par deux. Seul le distributeur change : nous avons des distributeurs spécialisés en français, anglais, biologie, histoire, etc.

Ce sont des appareils coûteux, et encore fragiles ; certains tombent souvent en panne (grippe, maux de dents, etc.), d'autres se reproduisent et y passent neuf mois (une année scolaire entière !) Des plans sont à l'étude pour améliorer la robustesse de ces distributeurs et nous sommes proches d'un modèle standardisé qui donnera entière satisfaction (pensez que certains distributeurs actuels vont jusqu'à se syndiquer, faire de la politique ou adhérer à des mouvements pédagogiques !).

Lorsqu'un distributeur est en panne, les robopanchans vont dans une cage autogérée : c'est une grande cage nue, avec des bitables où on laisse seuls les robopanchans pendant une heure ou deux.

Ici c'est la cage spécialisée pour l'étude du Monde qui nous entoure. Pourquoi n'y a-t-il pas de fenêtres ?

Mais, Monsieur, l'étude du milieu qui nous environne demande une telle attention qu'on ne doit en aucun cas se laisser distraire...

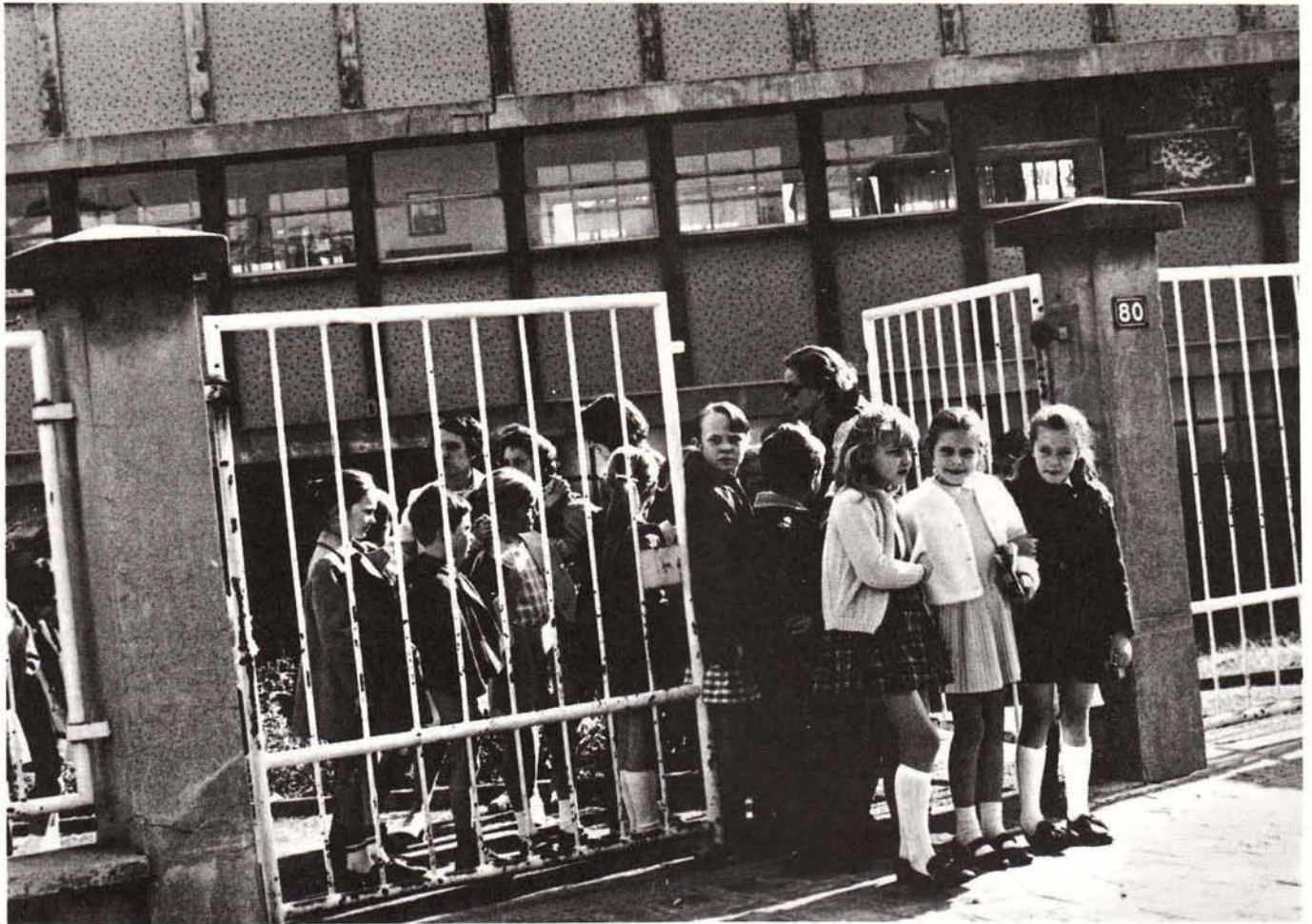


Photo Henri Elwing

Empruntons l'escalier de descente. Attention, respectez les panneaux !

Nous voici sous l'abri couvert. Bien sûr, cet abri ne peut protéger que 200 robopanchans. Et s'il pleut ? Eh bien, cela permet une rotation et un mouvement nécessaire à l'oxygénation de nos robopanchans.

Vous ne verrez pas le gymnase. Il sera construit bientôt. Evidemment, c'est difficile de tout coordonner :

les cages d'étude dépendent de l'instruction publique, les parkings des transports, les w.c. de l'hygiène, les gymnases des sports... Alors, ne soyez pas impatients, que diable !

La cuisine est ultra-moderne. Tout a été fait pour développer l'initiative et la responsabilité des petits robopanchans. Songez qu'ils peuvent *eux-mêmes* choisir leur plateau, leur cuillère, leur fourchette ; ils peuvent choisir entre deux plats (enfin les premiers, parce qu'après...) Une fois leur plateau garni, ils suivent ce couloir (dans le sens des flèches), et ils vont s'asseoir dans cette immense salabafre : six-cents stabules. Evidemment, c'est rationnel ici aussi : les sièges et les stables sont boulonnés au sol. S'ils restent longtemps ? Oh, ils mangent très vite ! Et quel gaspillage !

Voilà. Notre visite est terminée.

Mes chers petits rosopansans vous avez encore à travailler six mois pour mériter d'être admis dans notre zoolège. Je vous souhaite bon courage. »

Retour au village.

« Mais dites-moi, Monsieur l'instituteur, vos méthodes, votre coopérative, vos enquêtes, vos sorties, votre journal, vos textes, vous croyez que ça va *mieux* préparer nos chers petits à entrer au zoolège ? »

« Ben, euh... »

André GUILLEN
Sologny - 71 Pierre-los

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

INCITATION A LA LECTURE AU 2^e DEGRÉ

préparé par C. Charbonnier
et la commission lettre 2^e degré
de l'ICEM

Les lectures libres laissent peu de traces. L'enseignement français ne conduit pas à la lecture. Telles sont quelques-unes des conclusions qu'un universitaire éminent tire d'une série d'enquêtes menées auprès de jeunes enfants et d'adolescents. Ce n'est pas le lieu ici de faire la critique d'un ouvrage (1) qui, à défaut de proposer des solutions neuves et hardies pour remédier à cet état de fait, confirme un certain nombre d'analyses faites depuis longtemps par divers mouvements pédagogiques (le nôtre, notamment), mais « *enfonce aussi bien des portes ouvertes* ». En même temps que la méthode d'enquête qui sert de base à l'étude, on pourrait contester quantité d'affirmations hasardeuses ou inexactes : par exemple l'idée, fort en vogue dans certains milieux, mais fautive ou en tout cas périmée depuis belle lurette, selon laquelle la pédagogie Freinet voudrait ignorer les livres et la littérature.

Si Freinet mettait certes l'accent sur l'expérience vécue et sur la création plutôt que sur l'expérience livresque, il n'a jamais été dans les buts de notre combat de nous couper de toutes les œuvres du passé susceptibles de nous aider à comprendre le présent. Une lecture attentive de *L'Éducateur* et une écoute sérieuse des discussions engagées au sein du mouvement éviteraient à certains d'énoncer des jugements aussi erronés que hâtifs.

Mais il n'a jamais été dans nos idées non plus de suivre aveuglément une certaine école universitaire qui a fait de la littérature — encore devrais-je dire d'une certaine littérature — l'objet d'une dévotion quasi-religieuse. Un certain nombre d'entre nous accorde depuis longtemps à leurs élèves le droit de « mettre en pièces » *Le Cid*, *Horace* ou *Cinna*. En effet, pour nous, une œuvre est avant tout l'occasion d'un dialogue : un lecteur l'interroge en fonction de ses préoccupations et cherche, à travers elle, à remettre en question des idées reçues ou à organiser (et réorganiser) son « moi ». C'est ainsi que notre démarche part de l'adolescent, de ses désirs, de ses soucis, de ses préoccupations, de ses rêves, etc. pour aller aux œuvres. Ce qui ne nous empêche nullement d'arriver aussi à Camus, Eluard, Voltaire et quelques autres.

C'est pour cela que depuis longtemps l'ICEM s'est préoccupé de permettre l'accès aux œuvres littéraires... Sans enquêtes, sans bruit, sans théorie, sans pessimisme, sans préjugés, nous nous sommes posés quelques questions :

- La lecture des œuvres : pour quoi faire ? comment ?
- Quels ouvrages offrir à l'intérêt de nos adolescents ?
- Quelles techniques utiliser pour leur permettre une lecture qui ne soit pas seulement cursive mais enrichissante, qui laisse des « traces » ?

(1) « *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui* », André Mareuil - Flammarion.

Une recherche est actuellement en cours sur la place de la lecture et de la littérature dans notre pratique pédagogique (1).

Ce dossier qui reprend un certain nombre d'articles dispersés dans les numéros de l'Éducateur de ces 4 dernières années (numéros aujourd'hui épuisés) veut simplement faire le point sur une technique: les *Fiches de lecture*, et surtout proposer un certain nombre d'outils *pratiques*... car il ne suffit pas de constater, il faut *agir* pour changer les choses.

Octobre 1972

(1) *Ecrire à Daniel Morgen, ICEM, B.P. 251, 06 Cannes.*

L'UTILISATION DES FICHES DE LECTURE

AU PREMIER CYCLE

La pratique de l'expression libre et de ses prolongements littéraires, recrée très vite, chez l'adolescent, le goût de la lecture, choisie en référence à sa propre expression, en écho à son propre problème.

Reste encore à le « désintoxiquer » des insipides recueils de morceaux choisis qui sont souvent à l'origine de son désintérêt littéraire et à lui donner envie de lire une œuvre complète.

Plusieurs solutions sont possibles dans le contexte d'une pédagogie libératrice :

- ne pas écarter a priori une certaine littérature de l'adolescence, même si nous la jugeons mineure, mais *partir d'elle* si elle est proposée, pour atteindre des ouvrages que nous estimons supérieurs.
- organiser une *bibliothèque* avec des collections « poche » aux titres attrayants, d'une *maturité suffisante* qui prendra au sérieux les intérêts profonds de l'adolescent et ne l'infantiliser pas comme le fait souvent la « bibliothèque » de lycée, alors que la rue, les mass-media le traitent déjà en adulte.
- instituer le *libre-service* pour les *prêts* avec une organisation coopérative sérieuse afin d'individualiser le rythme de lecture.
- *suggérer* sur les plans de travail individuels, après un texte libre, *tel roman* qui traite du problème, tel autre qui propose un point de vue contraire... en parler en deux ou trois lignes comme on le fait entre amis quand on vient de découvrir un ouvrage qui nous a plu.
- donner la *même valeur au compte rendu de lecture* d'un roman qu'à un *poème*. Pourvu que l'on s'exprime, qu'on analyse ses réactions, qu'on fasse la synthèse de ses émotions, de ses idées, peu importe la motivation et tant mieux si, dans la classe ces motivations sont multiples.
- et surtout proposer une *technique de lecture* d'une œuvre qui *facilitera*

la communication authentique, la confrontation de points de vue contraires ou complémentaires, qui alliera la réflexion individuelle à la concertation collective: le débat à partir d'un roman.

Cela ne sera possible que deux ou trois fois par trimestre mais la technique étant devenue familière à la classe, elle sera reprise presque spontanément et fera « boule de neige » dans des groupes de 2 ou 3 élèves, dans la cour, en chemin, chez eux... et *cet élan est l'essentiel.*

COMMENT PRATIQUEMENT ORGANISER UN DÉBAT À PARTIR D'UN ROMAN ?

- *nécessité de fiches de lecture* établies par le professeur, par le professeur et un groupe d'élèves plus mûrs, par l'équipe départementale de camarades attelés à une même tâche...
- *le rôle de la fiche* est de proposer, par une série de questions, en apparence traditionnelles, des pistes d'approfondissement de tel personnage, telle idée, telles relations de faits entre eux, tels mots qui reviennent en leitmotiv, de solliciter une réflexion individuelle moins éparpillée, moins parcellaire, plus féconde.
- *le déroulement des faits*
 - distribution de la fiche-guide
 - détermination coopérative du temps nécessaire à la lecture de l'ouvrage, à la mise au point des réflexions nées de la lecture et du questionnaire
 - la coopérative jouant son véritable rôle de responsable pédagogique doit décider aussi de la forme à donner au compte rendu personnel: ou oral, ou écrit, selon le niveau du groupe, sa facilité d'expression orale; afin d'éviter ainsi toute solution de facilité
 - choix d'un ou de deux responsables animateurs du débat futur.
- *le débat*
si c'est possible, profiter d'une heure dédoublée. A quinze, la participation de chacun est plus facile

et plus effective. Se regrouper en table ronde. Oublier le questionnaire et partir des réactions. La fiche-guide ayant soulevé les problèmes essentiels, de toute façon, même par le biais des réflexions maladroites, ou marginales, ils seront posés. Faire confiance aux animateurs mais les aider aussi, apporter ses propres questions, ses idées qui peuvent jaillir à l'écoute de tel ou tel commentaire. Souhaiter les rapprochements ou les oppositions avec d'autres écrivains, des films abordant le même thème et même préparer avec les responsables ou d'autres élèves un court passage révélateur d'un ou deux ouvrages cités pour donner envie de les lire.

● quelques précisions...

— nécessité avec des élèves peu entraînés, peu doués pour le conceptualisation, la synthèse, de procéder par paliers. C'est ce que j'ai fait, l'an dernier pour le débat sur Poil de Carotte animé par des collègues stagiaires.

* une première fiche-guide de découverte (1) suivant le roman pas à pas avec aide individuelle du maître pour certains élèves afin de les amener à dépasser la réponse « mécanique », banale.

* une fiche de synthèse (2) très simple qui sert de support au débat.

— nécessité aussi, pour réintégrer la technique dans un circuit d'échanges hors du groupe-classe, d'enregistrer les moments essentiels pour les correspondants. Il y a alors 2 possibilités :

* ou le montage magnétique que je n'aime pas tellement car il me semble toujours un peu hypocrite,

* ou 10 mn de synthèse sur les thèmes essentiels juste pour saisir les dominantes des pensées, des sentiments.

L'Éducateur n° 3, déc. 1969
Janou LEMERY

(1) voir p. 13
(2) voir p. 14

AU SECOND CYCLE

POINT DE DÉPART :

— Une classe du niveau de première ayant pratiqué l'expression libre pendant un an.

— Les nécessités de l'examen et un programme « pantagruélique » nous ont contraints, d'un commun accord, en début d'année, à ne plus baser tout le travail du français sur l'expression libre ; celle-ci n'a pas été pour autant éliminée, il s'en faudrait de beaucoup (T.L., exposés, forums, etc.) mais il fallait trouver de nouvelles méthodes de travail.

— Un programme (1) qui indique notamment : étude d'un roman du XX^e (« La Peste »), étude des romanciers du XIX^e (les élèves devront connaître au moins une œuvre de Balzac, de Flaubert, de Stendhal et de Zola).

— Un professeur qui avait sa petite idée sur les fiches de lectures.

QUELQUES EXPLICATIONS PRÉLIMINAIRES

— Pourquoi la fiche de lecture ?

Mes élèves lisent (plus ou moins) mais ils éprouvent beaucoup de peine à tirer vraiment profit de leurs lectures, parce que justement cette lecture est beaucoup trop cursive, s'attache avant tout à l'histoire, et c'est sans doute normal. Mais « La Peste » ne peut pas se résumer simplement à une histoire, aussi belle soit-elle. Alors, dans mon esprit, la fiche est un lien entre mes élèves et moi, un lien qui établit une sorte de discussion entre eux et moi et ceci au moment même où ils sont en train de lire. Et je leur dis « attention à ceci... Cela est important... ce passage, cette idée, ce personnage, ces paroles... quel est leur sens profond ? » Bref je voudrais, par l'intermédiaire de la fiche de lecture, rendre leur prise de contact avec l'œuvre plus profitable, plus enrichissante, plus formatrice... Je voudrais leur apprendre à aller plus loin dans la réflexion sur un texte. Reste à savoir si j'y réussis... Pour l'instant, si j'en crois les réponses qui me sont fournies, l'expérience est concluante, mais elle est trop limitée pour avoir vraiment valeur de preuve.

Dans mon esprit, une grande quantité de fiches permettrait :

— à chacun de travailler selon son rythme et selon ses goûts. Je rêve de 150 à 200 fiches ou livrets programmés à distribuer en même temps que le livre de bibliothèque...

— une exploitation beaucoup plus riche des textes libres.

(1) L'expérience dont il est question s'est déroulée en Tunisie, la démarche est valable quel que soit le lieu où l'on enseigne.

— d'être certain que l'élève ne va pas « se noyer » dans une œuvre trop difficile pour lui. Quand on a entendu dire que Meursault était fou, ou que « La Peste » c'est une histoire de rats, on se dit qu'il y a sans doute quelque chose à faire pour faciliter aux adolescents la compréhension de certains ouvrages.

Notre rôle c'est :

— d'aider ; il ne peut se borner sous prétexte d'une liberté totale de l'individu, à constater les erreurs ou les contresens... Et les rectifier ensuite ne me paraît qu'une solution bâtarde.

— d'organiser des débats beaucoup plus fructueux après lecture collective d'une œuvre. Nous avons de plus en plus remplacé les exposés sur un livre, inconnu de la plupart, par des débats, des forums sur des livres connus de la majorité sinon de l'ensemble des élèves. Préparés par la lecture à l'aide de la fiche-guide, ceux-ci sont beaucoup plus enrichissants, les problèmes secondaires ayant déjà trouvé leur solution.

COMMENT NOUS TRAVAILLONS :

La fiche est distribuée à chaque élève. Ensemble, nous avons élaboré la façon de s'en servir. Personne n'est obligé de répondre par écrit aux questions (certains le font cependant). Il s'agit simplement de réfléchir sur certains aspects de l'œuvre. La fiche n'est pas, en dépit de l'apparence, un questionnaire, mais une série de pistes offertes à la réflexion individuelle, et aussi un document qui permet dans une certaine mesure à l'élève de juger de son degré de compréhension...

Lors du débat on revient sur les problèmes essentiels ou sur les points qui n'ont pas été très bien saisis. On fait le point tous ensemble. Pour « La Peste » nous avons eu 5 débats au cours de la lecture. Chaque débat était suivi d'une explication de texte (le prêche de Paneloux, Rambert décide de rester...) Les débats étaient l'occasion de cerner peu à peu les grands thèmes de l'œuvre. Ceux-ci devaient faire l'objet d'exposés de synthèse — à l'aide des fiches parues dans la BT2 « Camus » — qui clôturaient l'étude de l'ouvrage... l'étude collective seulement car chacun était libre de poursuivre lui-même sa réflexion.

Pour « Le vieil homme et la mer », il n'y a pas eu de débat au cours de la lecture proprement dite mais débats de synthèse sur certains thèmes précis (misère, amitié, etc.) Mais... me dit-on :

— vos fiches sont très directives. Peut-être... Mal utilisées, elles pourraient faire d'abominables ravages. C'est vrai ! Le tout est de s'en servir de façon assez souple. Néanmoins elles constituent pour mes élèves

comme pour moi, pour l'instant, une étape nécessaire. L'expérience permettra sans doute de les perfectionner.

— vous imposez à vos élèves une vision de l'œuvre... Peut-être, mais je n'en suis pas très sûr... et les débats ne manquent pas de passion je vous l'assure. Chacun y dit ce qu'il veut, et nous ne sommes pas toujours tous d'accord...

— vous privez vos élèves d'un contact personnel avec l'œuvre. Peut-être... mais

● ils ont un examen à passer. Je sacrifie à l'efficacité. Si lire avec la fiche permet une lecture plus efficace, ce que je crois, mes élèves ne peuvent être qu'avantagés le jour du bac... tant mieux !

● je refuse de les « laisser se noyer » : certes, ils auraient pu apprendre à « nager » seuls... mais aussi couler ! Est-ce notre rôle de les abandonner ?

● les critiques dont chacun tient compte, plus ou moins consciemment lorsqu'il achète ou ouvre un livre, ne sont-elles pas aussi des obstacles à cette liberté, à ce contact personnel avec l'œuvre ?

Il me semble qu'avec les livrets programmés, les fiches peuvent être un outil précieux pour la modernisation de notre enseignement, tout particulièrement au second cycle...

L'Éducateur n° 3, déc. 1969
Claude CHARBONNIER

COMMENT J'AI UTILISÉ LA FICHE DE LECTURE SUR « LE LION » (1)

Les élèves ont eu d'abord le livre et la fiche-guide qui a en somme dirigé leur lecture car il s'agissait d'une première expérience. Sa lecture terminée, chacun a écrit un compte rendu assez détaillé en répondant aux questions de la fiche. J'ai vu chaque travail.

A l'heure de bibliothèque nous avons revu ensemble questions et réponses pour préciser certains points restés flous et cela nous a permis d'amorcer un débat et de cerner quelques thèmes intéressants du livre. La classe s'est divisée en groupes de trois ou quatre élèves et chacun a choisi un thème.

A l'heure de composition française on amorce le travail en groupes par thèmes, toujours en utilisant les questions de la fiche-guide (questions se rapportant aux thèmes choisis), les passages correspon-

(1) On trouvera cette fiche p. 19

dants du livre et pour certains les documents divers rapportés en classe. Je passe vers chaque groupe et l'aide à « démarrer » ou à bâtir son plan ou bien à mettre un paragraphe en forme. Pour certains ce travail s'est terminé en étude.

La semaine suivante à l'heure de bibliothèque on dispose les tables en cercle et chaque groupe prend à son tour la parole pour lire son exposé. Au fur et à mesure les autres élèves posent des questions ou bien émettent un avis différent, ainsi le débat s'organise spontanément. Voici le plan de l'exposé global :

1. RÉSUMÉ DU LIVRE

2. ÉTUDE DE QUELQUES THÈMES:

a) la nature sauvage

A l'aide d'un magazine un élève a résumé une présentation des réserves du Kenya, une autre élève a préparé un petit album illustré de photos sur les animaux vivant dans ces parcs. Il est intéressant de discuter sur la vie de la brousse à la fois belle (liberté) et cruelle.

b) la liberté humaine

Etude de la vie des Masai (en accord avec le cadre naturel). Les élèves sont assez frappés par leur mode de vie, reconnaissent leur sagesse mais s'interrogent : un Européen pourrait-il vivre ainsi ?

c) l'amitié entre un enfant et une bête

Comment est né le sentiment exclusif qui unit Patricia et King. Le « pouvoir magique » de Pat, mais aussi son désir de possession qui va tout briser.

d) comment une petite fille passe de l'enfance à l'âge adulte

Opposition entre le jeu, parfois inconscient, et la brusque prise de conscience par laquelle Patricia perd son univers merveilleux.

e) l'amour

L'amour conjugal, l'amour de Sybil et de John est à la fois grand et fragile. Patricia les unit en les opposant : situation sans issue (dans une classe d'élèves plus âgés ce thème est plus facilement accessible).

L'amour filial, Patricia éprouve pour son père une affection passionnée mais possessive, dominatrice. Le « géant » se laisse mener par ce petit être à la fois fragile et fort.

f) la mort

Patricia la découvre pour la première fois. Etude de ses réactions, de ses sentiments. Mélange de terreur et de mystère. On voit que tout s'est déroulé à la façon d'un mécanisme qui une fois mis en marche ne peut plus s'arrêter (cela peut faire penser à la « Machine Infernale »).

Tout cela classé, a été envoyé aux correspondants et nous attendons leurs avis car certains ont lu à leur tour le livre avec la fiche-guide que nous leur avons fait parvenir. Ceci a été fait en classe de cinquième mais il est bien évident qu'avec des élèves plus âgés on peut partir sur d'autres pistes, par exemple laisser de côté l'aspect exotique et voir le thème du jeu, de la solitude, de l'amitié, du racisme. On peut également approfondir les thèmes de l'amour, de la mort en tant que vérités essentielles de la vie. Je pense que ce livre est très riche et que l'on ne peut pas en une seule fois traiter tous ses aspects.

Il est intéressant aussi d'enregistrer quelques minutes les plus passionnantes du débat, et d'envoyer la bande aux correspondants qui peuvent répondre.

Jacqueline BIGAY

Une discussion récente avec mes élèves de troisième me conduit à préciser les points suivants :

— la fiche de lecture, tout comme le livret-programmé, demande un gros travail à l'élève qui veut en tirer le maximum ; il conviendrait peut-être de les alléger.

— Les élèves sont parfois désorientés par les questions « ouvertes » ne supposant pas un seul type de réponses. Je ne crois pas malgré tout qu'il soit souhaitable de proposer des questions n'appelant qu'une seule réponse. Un rapide échange de vues les a convaincus facilement de la multiplicité des

lectures ou des interprétations possibles en face d'un passage.

— L'unanimité se fait sur l'enrichissement dû à l'utilisation de la fiche de lecture : elle permet de prendre du recul, oblige parfois à interrompre ce qui ne serait que « lecture cursive », facilite la compréhension en profondeur de l'œuvre et la discussion, en classe qui suit. D'où la demande réitérée de fiches pour les œuvres que nous avons choisi en commun d'étudier.

— Un facteur important : le temps. L'étude de l'œuvre ne doit pas traîner en longueur : 4 séances réparties sur un mois semblent un maximum. Au-delà l'intérêt tombe. L'essentiel n'est d'ailleurs pas de tout dire mais de donner le goût de lire et d'apprendre à réfléchir. Nous envisageons aussi une autre possibilité : lecture et commentaire de l'œuvre monopoliseraient pendant une ou deux semaines la majorité ou la totalité des heures de français.

C. CHARBONNIER
(Décembre 1972)

AVIS AU LECTEUR

Les fiches que nous vous proposons au centre de ce dossier sont de plusieurs types :

a) la fiche très analytique : « Le Lion », « La Peste »

b) la fiche qui se borne à dégager les grands thèmes (1) : « Trois hommes dans un bateau »

c) des fiches de synthèse qui permettent de cerner de façon plus approfondie tel ou tel thème particulier de l'œuvre, qui ne peuvent être utilisées qu'après une lecture préalable de l'œuvre en question, et qui peuvent servir de points de départ pour des débats : Fiches de synthèse sur « Madame Bovary ».

Elles ne sont pas des modèles mais des instruments de travail perfectibles. Nous attendons vos réactions, vos suggestions, vos critiques et vos apports à un chantier qui reste ouvert. Ecrire à :
ICEM, BP 251, 06406 - Cannes.

(1) Souhaitable peut-être en 6^e-5^e.

A PROPOS DE LA LOI DEBRÉ

En 1969 au congrès de Grenoble fut adoptée la motion suivante :

Les éducateurs de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet, réunis en Congrès à Grenoble du 1^{er} au 5 avril 1969,

- s'inquiètent vivement des projets gouvernementaux concernant le service militaire à 18 ans, sans possibilité de sursis,
- en condamnent à la fois les motifs exposés par le général Vannuxem dans un article de Carrefour, et les répercussions sur la vie des jeunes,
- apportent leur soutien total à tous les jeunes en lutte contre l'application de tels projets.

SYNTHESE (suite)

Pourquoi lui préfère-t-il sa petite fille, Agathe ?
Quelle attitude prend-il avec celle-ci ? Est-il serviable ?

* POIL DE CAROTTE ET SON PERE

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| — la mie de pain | — Lettres choisies |
| — la trompette | — le mot de la fin |
| — le bain | — p. 84 |
| — le porte-plume | — p. 100 |
| — les idées personnelles | |

M. Lepic joue-t-il un rôle important dans la vie de Poil de Carotte ?
Comment s'occupe-t-il de ses enfants ? Quels sentiments le rapprochent de Poil de Carotte ?

* POIL DE CAROTTE ET SA MERE

- | | |
|----------------------|---------------------|
| — les poules | — coup de théâtre |
| — les perdrix | — Phameçon |
| — le cauchemar | — la pièce d'argent |
| — sauf votre respect | — la révolte |
| — la pioche | — p. 179. XIII |
| — la trompette | — p. 181. XIX |
| — le jour de l'an | — p. 183. XXV |

Poil de Carotte déteste-t-il sa mère ? Essaye-t-il de lui faire plaisir ? Pourquoi ? Comment réagit Madame Lepic à tout ce qu'il fait ? Le déteste-t-elle ?

* POIL DE CAROTTE ET SON PARRAIN

- Parrain
- la fontaine
- les prunes

Pourquoi se plaît-il tant chez son parrain ?

* POIL DE CAROTTE ET LA NATURE

- le toiton
- les lapins
- la tempête de feuilles

Montrez la sensibilité de cet enfant, son amour de la solitude.
Que représente la rêverie pour lui ?

* LA FAMILLE DANS POIL DE CAROTTE

- c'est le chien
- la mie de pain
- la mèche
- Honorine
- Agathe
- l'aveugle
- coup de théâtre
- la révolte

A quel milieu appartient cette famille ? Est-elle unie ? Pourquoi ?

de Jules RENARD (Livre de Poche)
DECOUVERTE

- | | |
|------------------------------|--|
| LES POULES
(p. 5): | Pourrais-tu faire un portrait de Poil de Carotte ? (Lis aussi p. 175). |
| LES PERDRIX
(p. 7): | « Il doit ce privilège à la dureté bien connue de son cœur sec ». Penses-tu que Poil de Carotte a le cœur sec ? Dis pourquoi. |
| LE CAUCHEMAR
(p. 13): | Relis le passage : « Mais dès qu'il dort... un air berceur qui semble indien ». Quel trait de caractère découvres-tu chez Mme Lepic ? Compare avec « Le pot » (p. 19), « L'aveugle » (p. 66) et d'autres passages où tu retrouves le même trait. |
| LA TAUPE
(p. 30): | Penses-tu que l'attitude de Poil de Carotte est de la pure cruauté ? Relis « Les perdrix ». |
| LA LUZERNE
(p. 31): | Poil de Carotte rit : il vit un moment de bonheur. Pourquoi ? En connaît-il d'autres dans le livre ? (Parrain). |
| LA MIE DE PAIN
(p. 39): | « A chaque réunion de famille, les visages se renfrognent. » Est-ce naturel à ton avis ? Que penses-tu de la façon dont M. et Mme Lepic s'adressent la parole ? Quelle serait ton attitude si tes parents faisaient ainsi ? Tu peux rapprocher ce passage de celui intitulé « Agathe » (p. 60). |
| HONORINE
(p. 50): | Mme Lepic nous donne des détails sur M. Lepic. Peux-tu les relever. A ton avis, quelle est l'intention de Mme Lepic vis-à-vis d'Honorine ? |
| LA MARMITE
(p. 55): | Lis le 2 ^e paragraphe avec attention. Tu rapprocheras ce passage des « Têtards » (p. 132-133). Qu'apprends-tu sur les liens qui unissent Poil de Carotte et sa mère ? |
| ALLER ET RETOUR
(p. 73): | « Souvent il manifeste de travers ». Comprends-tu le vrai sentiment de Poil de Carotte ? Est-ce le cas de M. et Mme Lepic ? Lis aussi « Le porte-plume » (p. 75-78). |
| LES JOUES ROUGES
(p. 79): | Peux-tu expliquer l'attitude de Poil de Carotte après la fin du chapitre (p. 88-89) ? |
| LES POUX
(p. 90): | Poil de Carotte ne veut pas de la pitié de la vieille Marie-Nanette. Aurais-tu la même réaction ? Si oui, essaie de dire pourquoi. |
| LE TOITON
(p. 104): | Etre seul. Penses-tu que c'est important pour Poil de Carotte ? A ton avis, la solitude n'a-t-elle que des bons effets sur lui ? « L'araignée tragique ». Poil de Carotte éprouve l'intérêt le plus vif pour cette scène de cruauté. Peux-tu dire les conséquences de ce spectacle sur la sensibilité de Poil de Carotte ? |

DECOUVERTE (suite)

- LE CHAT** (p. 106) : Tu vois Poil de Carotte s'acharner sur sa proie avec un plaisir exalté. Pour quelle raison excite-t-il sa rage de tuer ? Lis la p. 107 avec attention et relis « *Les perdrix* » : qu'y a-t-il de commun entre ces deux attitudes ?
- LE COUP DE THÉÂTRE** (p. 134) : Comment comprends-tu la dernière réplique de Poil de Carotte ? Te paraît-elle justifiée ?
- L'HAMEÇON** (p. 144) : Dans les p. 146-147, Poil de Carotte échappe à la punition attendue. A ton avis, pour quelles raisons ?
- LES IDÉES PERSONNELLES** (p. 157) : A ton avis, est-ce mieux d'aimer son père parce que c'est son père, ou parce que c'est son ami ?
- LA TEMPÊTE DE FEUILLES** (p. 160) : As-tu déjà éprouvé la même chose que Poil de Carotte, ou une autre émotion provoquée par la nature ? Peux-tu, d'après cette page, dire quel est le principal trait du caractère de Poil de Carotte ?
- LA RÉVOLTE** (p. 163) : « *Non, maman* ». Pour la première fois, Poil de Carotte s'oppose à sa mère. Penses-tu qu'il a raison ? Quels sont les changements que la révolte apporte dans la vie de Poil de Carotte, dans celle de la famille ? Penses-tu que c'est un progrès ?
- LE MOT DE LA FIN** : Poil de Carotte réclame la liberté et « *la justice pour son compte* ». Le pouvait-il avant de s'être révolté ? A ton avis, pourquoi cette longue conversation avec M. Lepic est-elle importante, et pourquoi le livre se termine-t-il par elle ?

de Jules RENARD (Livre de Poche)
SYNTHESE (1)

- Pourquoi ce nom ? Qui le lui a donné ?
- Poil de Carotte est-il heureux chez lui ?
 - avec son frère, sa sœur ?
 - avec ses parents : sa mère, son père ?
- Admet-il cependant que les étrangers jugent sa famille ?
- Penses-tu qu'il fait tout ce qu'il peut pour gagner la tendresse de sa mère, de son père ?
- A quels comportements inhabituels chez un enfant le conduit ce besoin insatisfait de tendresse ?
- Pourquoi l'habitude qu'il a acquise de se replier sur lui-même a un aspect positif pour la formation de sa personnalité ? (revoir le chapitre : les idées personnelles).
- A quel moment penses-tu que Poil de Carotte montre qu'il est capable, lui aussi, d'affirmer sa volonté ?
- Comment interpréter alors la réflexion finale : « *Excepté maman* » ?

Cette histoire te paraît-elle actuelle encore ?
Connais-tu d'autres livres qui apportent un témoignage d'enfance malheureuse ?
d'enfance heureuse ?
Si tu en connais, repère un passage que tu présenteras à tes camarades.

* POIL DE CAROTTE ET LES ANIMAUX

- *la taupe*
- *le chat*
- *les moutons*

Aime-t-il les animaux ? Est-il cruel avec eux ? Pourquoi ?

* POIL DE CAROTTE ET LES AUTRES ENFANTS

1. Son frère
 - *la luzerne*
 - *le bain*
 - *la mère*
 - *la fontaine*
2. Ses camarades de classe
 - *les joues roses*
3. Ses camarades de jeu
 - *le coffre-fort*
 - *Mathilde*
 - *les têtards*

A-t-il beaucoup d'amis, de camarades ? Peut-il jouer à son gré avec eux ? Pourquoi ?

* POIL DE CAROTTE ET LES DOMESTIQUES

1. Honorine
 - *la marmite*
2. Agathe
 - *le programme*
 - *Agathe*

Pourquoi Poil de Carotte s'est-il mal conduit avec Honorine ?

SYNTHESE (2)

MONSIEUR HOMAIS ET LA BOURGEOISIE DE L'EPOQUE DE LOUIS-PHILIPPE

Documentez-vous sur la société de l'époque pour pouvoir ensuite mieux comprendre encore le personnage.

Le personnage :

Comment vous apparaît-il ? (96). Quel trait de caractère l'auteur nous révèle-t-il tout de suite ? Son attitude à l'auberge. Pourquoi est-il aussi empressé envers le médecin ? (111) Un savant ou un « faux-savant ? » Qu'est-ce qui l'intéresse (220) « il sacrifia sa dignité aux intérêts de son négoce ».

Ses idées :

Homais et la religion, les « curés » (100-215-261 à 263 - 387 etc.) Qui est son « ennemi intime » ? Pourquoi ?

- ses idées politiques p. 100 + ses articles dans le « *Fanal de Rouen* ».
- ses lectures (108)
- son jugement sur Paris (150 à 152)
- comment a-t-il appelé ses enfants ?... n'est-ce pas symptomatique ?

Ses travaux :

- ses recherches scientifiques (104 par ex.) ses « publications ».
- ses articles dans le *Fanal de Rouen*... un bon journaliste ? Voir
 - le compte rendu du comice (187 à 189)
 - le compte rendu de l'opération (215-216)
 - les articles relatifs à l'aveugle (403-404)

M. Homais en société :

- avec les humbles ou les faibles : à Yonville, avec Hippolyte, avec Justin, avec l'aveugle...
- avec les puissants : avec M. Canivet (200) et M. Larivière (378 à 381)
- avec Bovary : avant la ruine - après la déchéance (403).

La transformation du personnage : (cf la fin du roman)

- que voudrait-il ?... Pour cela que fait-il ? Qu'en pensez-vous ?

Alors, ce personnage, comment le jugez-vous ?

sympathique, serviable, savant, gentil...

bête, intéressé, prêt à tout, ambitieux ?...

« *Ce n'est pas le sens qui le gêne* » dit de lui le Dr Larivière.

Expliquez ce jeu de mot.

Aujourd'hui Homais existe-t-il ? Essayez de le définir (métier, rang social etc.)

de Gustave FLAUBERT (Livre de Poche)
DECOUVERTE

PREMIERE PARTIE

- Ch. 1 : Le personnage de *Charles Bovary*. Qu'en pensez-vous ? Son premier mariage est-il heureux ? Pourquoi ?
- Ch. 2 : Première rencontre avec *Emma* - à quelle occasion ? L'effet produit par la jeune fille sur le médecin.
- Ch. 3 : Le mariage - pourquoi ? Comment est-il « arrangé » ?
- Ch. 4 : La noce : correspond-elle aux rêves d'*Emma* ? Pourquoi ? Notez quelques détails très réalistes sur une page de votre classeur consacrée au *réalisme de Flaubert*.
- Ch. 5 : Charles et Emma sont-ils heureux ? Précisez. Le dernier paragraphe du chapitre est important. Pourquoi ? Qu'exprime-t-il ?
- Ch. 6 et 7 : La jeunesse d'*Emma* - principaux traits de caractère - Est-elle rêveuse, sentimentale ou réaliste ?
Que recherche-t-elle par dessus tout ? (voir p. 58)
Trouve-t-elle en Charles ce qu'elle attend ? (ch. 7)
p. 63 « *Pourquoi mon Dieu me suis-je mariée ?* » et le paragraphe suivant... Est-elle heureuse ? Pourquoi ?
Un événement extraordinaire : l'invitation au bal... Pourquoi est-ce « *quelque chose d'extraordinaire* » ?
Le bal - quels sentiments y éprouve-t-elle ? Comment les expliquez-vous ? Le retour à la maison se fit-il dans la joie ? Pourquoi ? Relevez un détail révélateur.
Pourquoi cette attention particulière portée au porte-cigares ?
- Ch. 9 : Comment vit-elle après cette soirée ? A quoi occupe-t-elle son temps ? « *Elle attendait un événement* »... (84) Quoi ?
Son attitude est-elle « normale », facilement explicable ? Pourquoi ?
Que comprend Charles ?
Pourquoi Emma se plaint-elle autant de Tostes ?
Que traduit le geste de jeter au feu son bouquet de mariée ?
...ici, on peut déjà constater une évolution dans le caractère de Madame Bovary... au fait... évolution... ou prise de conscience d'une erreur... ?

DEUXIEME PARTIE

- Ch. 1 : Un nouveau cadre : *Yonville*.
Deux nouveaux personnages : *Homais* et *Monsieur Léon*. Leur caractère.
M. Léon et Madame Bovary : pourquoi se sentent-ils attirés l'un vers l'autre ?
- Ch. 2 à 6 : Une passion muette - en dégager les principales étapes... (146) Léon s'ennuie à Yonville ; cela ne vous rappelle-t-il rien ?
La scène de l'adieu : pathétique... ou ironie moqueuse de l'auteur ?
- Ch. 7 : Les réactions d'*Emma* après le départ de Léon. Comment s'expliquent-elles - le jugement de *Madame Bovary mère* (156) et de *Rodolphe* (161) ... qui a raison ?
- Ch. 8 : Le comice agricole : le réalisme de Flaubert.
Rodolphe fait la cour à Emma pendant que le conseiller fait son discours. Intérêt de cette construction du roman.

DECOUVERTE (suite)

- Ch. 9 : L'« aventure » avec Rodolphe.
Les sentiments qu'éprouve Emma (198) ceux de Rodolphe (200) conclusions ? N'y a-t-il pas d'ailleurs une évolution dans les sentiments de Rodolphe pour Madame Bovary ? Expliquer en quoi et pourquoi ? (ch. 10).
- Ch. 11 : L'opération d'*Hippolyte*. Qui pousse Charles à la tenter ? Pourquoi ? La réaction d'Emma devant l'échec (au fait, à quoi attribuez-vous ce dernier) : Quelle est-elle ? Était-elle prévisible ? Que révèle-t-elle quant à son caractère ?
- Ch. 12 : A quoi sa passion pour Rodolphe conduit-elle Emma ? Qu'envisage-t-elle ? La fin de l'« aventure » vous semble-t-elle anormale ?
- Ch. 13 : Pouvait-on la prévoir ? Comment expliquez-vous l'attitude de Rodolphe ?...
Madame Bovary et l'argent... : dans quel engrenage commence-t-elle à être prise ?
- Ch. 14 : Le « secours de la religion ». Pourquoi Emma est-elle saisie de ce zèle religieux ? Que représente la religion pour elle ? (256-257).
- Ch. 15 : Au théâtre. Pourquoi ? Le réalisme de la description... de l'ironie ? Qu'en pensez-vous ?
Les réactions d'Emma. L'arrivée de M. Léon... Emma suit-elle le spectacle avec la même attention ? Pourquoi ?
P. 274 : quel est « l'espoir » de M. Léon ?

TROISIEME PARTIE

- Ch. 1 : Madame Bovary est restée à Rouen. Pourquoi ?
M. Léon et ses tentatives pour séduire Emma. Croit-on à ses paroles ? Et elle... ?
La lettre - qu'y a-t-il ? Pourquoi ne met-elle pas à exécution son projet ?...
Le rôle du Suisse, l'humour de Flaubert.
- Ch. 2 : La mort de *Bovary père*... la tactique de *Lheureux*, les colères d'*Homais*...
- Ch. 3 à 5 : L'idylle avec Léon ; la transformation d'Emma (l'épisode des cours de piano). Le jeu que joue *Lheureux* : quel est-il ? que vise-t-il ? Emma est-elle heureuse ? La différence entre Charles, Rodolphe et Léon (329 par ex...)
- Ch. 6 : *Homais* rend visite à Léon... c'est le début d'une crise entre Emma et Léon.
Pourquoi ? Cette « crise » n'a-t-elle pas d'autres raisons ? (334 à 336).
- Ch. 6 et 7 : Les ennuis financiers augmentent. Pourquoi ? Comment ?
La crise avec Léon s'aggrave (352 - 363)...
A quels expédients en est réduite Emma ? (le notaire...)
- Ch. 8 : L'empoisonnement : avec quoi ? Comment a-t-elle eu connaissance de l'existence de ce produit ? (cf Ch. 2) Pourquoi cet empoisonnement immédiatement après la visite chez Rodolphe ? le réalisme de la mort.
- Ch. 9 à 11 : La réaction de Charles... Aimait-il profondément Emma ?
Sa mort... La dernière image de leur fille : valeur symbolique ?
Pourquoi le roman se termine-t-il sur l'évocation du personnage de Monsieur *Homais* ?

de Gustave FLAUBERT (Livre de Poche)
SYNTHESE (1)

EMMA BOVARY : LE PERSONNAGE

Son portrait : 28, 31 - Son origine sociale.
Son éducation, sa jeunesse : Où ? Par qui ? Comment ? Qu'en a-t-elle retiré ? (33 ch. 6 de la première partie). A-t-elle connu sa mère ?

Le mariage avec Charles Bovary :

- comment s'est-il décidé ?... (est-ce bon signe ?)
- se déroule-t-il comme elle l'avait imaginé ? (comparez ch. 4 et p. 41)
- qu'en attendait-elle (52) ? A-t-elle trouvé le bonheur ?
- Pourquoi n'est-elle pas heureuse ? (58-59-60-61-62)
- Ses efforts pour séduire Charles « pour se donner de l'amour ». Comment les expliquez-vous ? Leur résultat : réussite ou échec ?
- Charles comprend-il sa femme ? Pourquoi ? Son attitude à son égard ?
- à quoi Emma en vient-elle ? (63-64)

Une « révélation » : le bal chez le marquis de la *Vaubysard* :

- un choc - que lui apprend cette soirée ? Quels sentiments fortifie-t-elle chez la jeune femme ?
- au retour, comment juge-t-elle : Charles (83) - sa maison, le village (86-87) ?
- qu'attend-elle ? (84)

La rencontre avec Léon :

Le caractère du personnage : falot - génial... Jugez sa conversation par ex.
Quand et pourquoi se sent-elle attirée par lui ? (II ch. 2)
« Ainsi s'établit entre eux une sorte d'association, un commerce continu de livres et de romances »... (125)
...la découverte de la réalité (128-129)... mais comment réagit-elle (135) ?... l'adieu (147-148)...
Pour « oublier », vers quoi se tourne Emma ?

L'adultère : Rodolphe :

Le personnage : 157-161... est-il psychologue ? son jugement sur Emma.
La séduction : comment s'y prend Rodolphe ? (195, par ex.) Qu'en pensez-vous ?
Emma se laisse séduire : sa réaction (198 par ex.) Qu'est-ce qui l'attire ? L'évolution de la passion :
— chez Emma : cf. fiche générale partie 2
— chez Rodolphe.
...et sa conclusion. Logique ?
Où Madame Bovary, une fois de plus, recherche-t-elle l'oubli ? (255, 256)

Une troisième tentative pour trouver le bonheur : Léon, à Rouen :

Comment expliquer qu'Emma, après s'être dominée à Yonville, s'abandonne à sa passion... non sans une dernière tentative (la lettre) pour « fuir »... ? Qu'est-ce qui l'attire en Léon ? Comparez avec ce qui pouvait l'attirer en Rodolphe.

Les étapes de la passion : dégagez-les ; en contrepoint étudiez :
— l'évolution du caractère d'Emma (apprentissage du mensonge et de l'hypocrisie)
— comment Emma dilapide sa fortune... et pourquoi ?

L'échec d'une vie :

Qu'est-ce qui provoque la mort d'Emma ? la ruine ? ses déceptions amoureuses ?
Valeur actuelle du personnage : qu'en pensez-vous ?
« Emma, c'est une femme qui se nourrit de romans et qui en meurt ».
« Le bovarysme, c'est de ne pas savoir ce que l'on veut parce que l'on ne veut rien ou que l'on veut tout ».

SYNTHESE (3)

LA PLACE DE L'ARGENT DANS LE ROMAN

Le premier mariage de Charles :

Quelle est sa raison d'être (25)... et la colère qui s'ensuit (34-35)

Le mariage Charles-Emma :

A quoi pense tout de suite le père Rouault lorsqu'il s'aperçoit que Charles est amoureux d'Emma (40-41) ?

Les querelles entre Emma et sa belle-mère :

Quelles en sont les causes (61) ?

Emma et Lheureux ou l'engrenage des dettes :

— Lheureux : « un homme habile que ce boutiquier » (120). Expliquez.

— Le point de départ : (129 à 131). Précisez sa « tactique »...

Voir aussi p. 228 « il se montrait fort complaisant, et jamais ne réclamait d'argent. »

Emma s'abandonnait à cette facilité de satisfaire tous ses caprices. Lheureux, philanthrope ou psychologue et habile homme... ?

— La douceur... voilée de menace... La découverte des secrets, les soupçons de Lheureux (229-322) et l'art d'en profiter.

— L'art de profiter des situations (253 - 301, 302...)

— L'engrenage des dettes : il faut « attirer » le poisson (253-254), « ferrer » le poisson (322 à 324, 336 à 340, 345 à 348), les menaces... et l'intervention de la justice... « C'est Vinçart » dit le marchand. Est-ce vrai ? (400)

— La saisie - A la recherche d'expédients (356-357) ce qui ne va pas sans humiliations.

— La ruine totale (410)... Qu'est-ce qui, en définitive, l'a provoquée ?

Conclusion :

— La place de l'argent : importance ? intérêt de cette description des « problèmes financiers » des Bovary.

— Comparez avec d'autres romans du XIX^e s. (Le père Goriot, par ex.). Conclusions.

— Voir livre d'histoire : l'argent à cette époque - Conclusions quant à l'intérêt documentaire du roman.

d'Albert CAMUS (Livre de Poche)

DECOUVERTE *

- 1 à 8 : ORAN, « une ville tout à fait moderne », « sans pittoresque, sans végétation et sans âme ».
— l'aspect de la ville
— les gens : pensent-ils ? réfléchissent-ils ? quelle est leur préoccupation essentielle ?
— un style de vie : p. 6 « travailler... vivre. » Qu'en pensez-vous ?
— une ville exceptionnelle ou banale ? Ce qui s'y est passé pourrait-il se passer ailleurs ?
Technique : comment Camus présente-t-il son œuvre ? p. 8. Pourquoi ?
- 8 à 21 : L'action : le phénomène des rats, témoignage visible d'un fléau encore inconnu, l'évolution de l'intérêt dramatique à travers le personnage du concierge.
Les personnages *Rambert* : qui est-il ? que fait-il ?
Rieux - Saint Just : pourquoi cette comparaison ?
Les autres personnages : technique de présentation.
- 21 à 27 : *Tarrou* et ses carnets : une nouvelle vision de la ville, de l'évolution de la maladie + un portrait de *Rieux*.
Y a-t-il progression sur le plan de l'action et de la connaissance des personnages ?
- 27 à 32 : A la découverte de deux personnages ? Lesquels ?
Qu'apprend-on ? Comment ? (technique - construction du roman).
- 32 à 36 : « Le mot « peste » venait d'être prononcé pour la première fois. »
La réaction des gens : la définir, l'expliquer. Réfléchir sur cette phrase qui résume une grande partie des idées de Camus : « Personne ne sera jamais libre tant qu'il y aura des fléaux. » (Quel en est le sens ?)
Le spectacle de la ville évoque-t-il la peste ?... Conclusion ? L'attitude positive à avoir en face du fléau... Quelle est-elle ?... Voir notamment la dernière phrase.
- 36 à 40 : A la découverte de *J. Grand*. Un personnage extraordinaire ou banal ?...
- 40 à 53 : Les autorités
Prendent-elles facilement leurs responsabilités ?
Les mesures prises : efficaces ?
Cottard : « un homme qui a quelque chose à se reprocher » (*Grand*, p. 48).
Qu'en pensez-vous ?
- 54 à 74 : La transformation des habitudes de vie.
« vivre au jour le jour et seul en face du ciel. »
« personne ne pouvait espérer... préoccupation » (p. 61)
Cottard (65) « le visage même de la satisfaction ». Pourquoi ?
Grand... les confidences sur sa vie privée.
Rambert (68-72) : « je suis étranger à cette ville ». Que veut-il dire ?
Pourquoi veut-il partir ?
Rieux juge-t-il son désir illégitime ? L'aide-t-il ? Pourquoi ?
Rieux dans le fléau : ses sentiments...

* La fiche de synthèse se trouve dans la BT2 n° 4 : Camus.

DECOUVERTE (suite)

- 74 à 80 : *Le père Paneloux* : quel genre d'homme ?
Le sermon : pourquoi ? à quelle époque ? Quel en est le thème essentiel ?
Comment Paneloux envisage-t-il la peste ? Comment s'explique son attitude ? Quels remèdes propose-t-il ?
- 81 à 98 : Les réactions des gens face au fléau :
Grand : s'affole-t-il : « j'ai mon travail » ? que veut-il dire ? quel est ce travail ? est-ce très important ?
Rambert et les bureaux... *Rambert* et les démarches à accomplir pour tenter de sortir de la ville. A-t-il l'impression d'« avancer » ?
Les carnets de Tarrou : une autre vision de la ville - un autre jugement sur les hommes et le prêche...
- 98 à 105 : UN DES PASSAGES-CLÉS DU ROMAN
La proposition de *Tarrou*.
La discussion sur le prêche de *Paneloux*. Comment l'expliquez-vous ?...
Rieux et *Tarrou* ne proposent-ils pas une autre attitude face à la peste ?
À la découverte des motivations de *Rieux* - la connaissance psychologique du personnage se précise...
On connaît un peu mieux *Tarrou*... qui garde cependant une partie de son mystère. Précisez.
- 106 à 111 : Les formations sanitaires : de quelle volonté témoignent-elles ? Quelle sorte d'hommes y participent ?
Grand : « Il avait dit oui sans hésitation... » (108). Pourquoi ?
Le narrateur nous le propose (111) comme le héros de l'histoire. Pourquoi ? Partagez-vous son opinion ?
- 112 à 133 : *Rambert* tente de quitter la ville (suite...)
Par quels moyens désormais ? Pourquoi ? Qui lui sert d'intermédiaire ? Est-ce surprenant ? Pourquoi ? (cf les réactions de ce personnage au début du roman ?) Pourquoi *Rambert* part-il ? (121, 131, 132...) Comment le juge *Rieux* ?... et *Tarrou* ?
Mais en attendant son départ, il prend une décision : est-elle surprenante ? (cf ce que dit *Rambert* de son passé).
- 135 à 149 : « La peste avait tout recouvert. Il n'y avait plus alors de destins individuels, mais une histoire collective. » Quels exemples le prouvent ?
- 150 à 160 : « *Rieux* et ses amis découvrirent alors à quel point ils étaient fatigués. » (150) « Sa sensibilité (celle de *Rieux*) lui échappait » (152). Comment se marque cette faiblesse générale des hommes qui luttent ? N'y a-t-il pas danger ?
Cottard : « la peste lui réussit ». Pourquoi ?
La scène à l'opéra : symbole ?...
- 160 à 167 : Un changement total dans l'attitude de *Rambert*. Lequel ?
Est-ce surprenant ? Pensez au passé de *Rambert* (guerre d'Espagne), revoyez 112 à 133.
Les raisons de ce changement. Relevez la phrase la plus importante et expliquez-la.

DECOUVERTE (fin)

- 168 à 175 : Les personnages les plus importants sont réunis au chevet du fils du juge. Pourquoi ?
L'agonie de l'enfant : suggérée, évoquée ou décrite de façon réaliste, et pourquoi ?
La réaction des individus devant la mort.
Le dialogue *Rieux-Paneloux* : pourquoi le docteur est-il en colère ?... Analysez de près ce passage.
- 175 à 194 : Le deuxième prêche de *Paneloux*.
Notez au passage que les fidèles sont moins intéressés. Pourquoi ?
Le plus important reste le sermon lui-même :
— passage du « vous » au « nous ». Que marque-t-il ?
— les différences avec le premier sermon. Comment les expliquez-vous ?
— sa solution face à la peste (181-182). Y a-t-il évolution ?
Le travail du père (176 et 183). Quel est-il ? Quelle angoisse traduit-il ?
La mort de *Paneloux* : causes. Est-elle conforme à la logique du personnage ?
- 194 à 206 : « *L'heure de l'amitié* » : expliquez.
Les confidences de *Tarrou*. Qui est-il ? Ses principales idées ?
Pourquoi lutte-t-il contre la peste ?
« Etre un saint sans Dieu »... le désir de *Tarrou*. Expliquez.
N'est-ce pas aussi le but de *Rieux* ?
- 207 à 213 : La maladie et la guérison de *Grand*.
Une meilleure connaissance du personnage...
Valeur symbolique de cette guérison...
- 206 à 234 : L'évolution de la peste - les réactions des gens.
La maladie de *Tarrou* et sa mort : le pathétique. Le tragique.
Pourquoi cette maladie (226) ? Comment vous apparaît-elle ?
Les réactions de *Rieux*. Il « reçut avec calme l'annonce de la mort de sa femme. » Pourquoi ?
- La fin : *Cottard* : une fin logique ? Comment l'explique-t-on ? (222 à 234).
Pourquoi ce livre ?
La victoire est-elle définitive ? (voir aussi 216 « A la vérité..... fini. »)

de Roger FRISON-ROCHE (Livre de Poche)

PREMIERE PARTIE

- Ch. 1 à 4 : — Joseph Ravanat et Peirre Servettaz : qui sont-ils ?
— Le lieu de l'action : où ? pourquoi ?
— « Premier de cordée » : Quel est le sens de cette expression (p. 23) ?
— Pierre Servettaz et la montagne : l'aime-t-il ?
- Ch. 5 : — Une triste nouvelle (p. 31). Laquelle ?
— Des suppositions (p. 33) mais est-ce possible ? pourquoi ?
- Ch. 6, 7 : — Que s'est-il passé aux Drus ?
— (p. 37) « *Le père n'est pas tombé* » Comment expliquez-vous cette « étrange fierté » de Pierre ?
— Quel est le désir de Pierre ?
- Ch. 8, 9 : — L'explication du drame : qui est responsable ? pourquoi ?
— Jean Servettaz : quel homme était-ce ?
- Ch. 10 à 12 : Après le drame : (p. 69) La tentation de Georges ? est-elle naturelle ?
Que décide finalement le jeune homme ? pourquoi ?
Conséquence du drame pour Georges ?
Les touristes : Pourquoi Frison-Roche les met-il en scène ?
Que veut-il démontrer ?
- Ch. 13, 14 : — valeur documentaire du roman } La vie des guides
— valeur humaine du roman }
Relevez quelques faits qui vous ont frappé.
Quel sentiment lie tous ces hommes ?
- Ch. 15 : Les femmes dans le roman. Quel est le rôle de Marie ?
- Ch. 16 à 17 : Un nouvel « accident » : lequel ? causes.
Le drame des Drus et ses conséquences
— sur Pierre
— sur Georges.

DEUXIEME PARTIE

- Ch. 1 à 3 : Quel est l'événement important ?
La transformation de Pierre : analysez-la.
Pourquoi a-t-il autant changé ?
- Ch. 4 : Le retour de Georges : pourquoi est-il important ?
(penser à Pierre, à son attitude)
- Ch. 5 à 7 : Intérêt documentaire : la vie en alpage.
Intérêt humain : le « complot » contre Pierre. Quel est-il ?
- Ch. 8 et 9 : Un moment important dans l'existence de Pierre. Pourquoi ?
(p. 267).
Mais est-il vraiment guéri ? Pourquoi ? (p. 269)
Mais son état d'esprit n'a-t-il pas changé ? (p. 270)
- Ch. 10 à 13 : L'épreuve : pourquoi ?
Pourquoi ne disent-ils rien à leurs amis ?
Réussite ou échec ?
- Ch. 14 : Le sens de la lutte et la valeur de l'existence (p. 307)
Pourquoi cette ascension était-elle aussi importante ?
Le risque est-il... inconscient ? (p. 311)
Comment voyez-vous l'avenir pour Georges ? pour Pierre ?

de Joseph KESSEL (Livre de Poche)

1) LES RENCONTRES

- p. 11 à 16 : En quoi le spectacle des bêtes en *liberté* est-il merveilleux ?
- p. 16 à 30 : PATRICIA (p. 19, 20, 24, 26, 27.) Qu'est-ce qui rend Patricia si différente des autres petites filles ?
(p. 26, 29, 30). Est-il facile pour Patricia de faire partager son univers magique ?
- p. 36 à 44 : SYBIL (p. 38, 39). Pourquoi le personnage de Lise est-il important pour Sybil ?
(p. 41). D'après son attitude, son visage, l'ameublement du logis, la jeune femme te semble-t-elle adaptée à sa vie ?
- p. 45 à 48 : BULLIT (p. 45, 47). Dégage les traits essentiels. Est-ce un personnage ordinaire ? Quel effet produit-il sur le narrateur ?
(p. 48). Quelle est la passion de Bullit ?

2) LES LIENS ENTRE LES PERSONNAGES

- p. 49 à 55 : SYBIL et BULLIT : (p. 51). Leur accord si touchant, pourtant est-il parfait ?
(p. 53). Bullit apprécie-t-il Lise ? Pourquoi ?
- p. 56 à 62 : BULLIT ET LE NARRATEUR (p. 59, 60). Quel sentiment naît entre les deux hommes ?
(p. 61). D'où vient le pouvoir de Pat sur les animaux ?
(p. 62). LE JEU de Pat est-il tout à fait inoffensif ?
- p. 63, 64 : BULLIT ET LES INDIGENES. Comment juge-t-il les Noirs ? Le narrateur partage-t-il son avis ? Est-ce que les idées de Bullit ont une conséquence violente ?
- p. 65, 66 : PAT ET SON PERE. Quels sont les sentiments de Pat pour son père ?
La nature de la petite fille est-elle apathique ou passionnée ?
- p. 70, 73 : « BULL » BULLIT. Quelle différence vois-tu entre la vie passée et présente de Bullit ? p. 73. Pourquoi aimait-il tuer ? Comment son attitude a-t-elle changé ?
- p. 75, 76 : LES INDIGENES ET PAT. Ce que l'on vous dit sur la fillette vous semble-t-il possible ?
- p. 81 à 86 : LES MASAI (p. 81). Quel est pour eux le bien le plus précieux ?
(p. 83). Comment le Masai se considère-t-il par rapport à un Blanc ?
Quel nom porte cette façon de juger les races ?

3) LE DRAME FAMILIAL

- p. 87 à 100 : LE THÉ CHEZ SYBIL (p. 89). L'atmosphère est-elle détendue ?
(p. 91). Comment Sybil exprime-t-elle sa détresse ? John la comprend-il ?
(p. 92). Pourquoi l'auteur parle-t-il du *jeu* de la réception ?
(p. 97). Quel sentiment justifie l'attitude précédente de Sybil ?
(p. 99). La volonté de Pat est-elle inflexible ou conciliante, plus ou moins puissante que celle de Sybil ?

DEUXIEME PARTIE

- p. 111 à 118 : LE PROBLEME DE PAT (p. 111) : la vie est-elle facile pour elle ?
(p. 116). Comprends-tu maintenant le sens de son regard adressé à Bullit (p. 99) ?

4) PATRICIA ET KING

- p. 119 à 125 : LA RENCONTRE (p. 119, 120). Quels sentiments éprouve le narrateur ? Pourquoi la peur consciente ne vient-elle qu'après ? (p. 121, 122). Comment Pat peut-elle maîtriser King ? (p. 123). Quel monde découvre le narrateur ? Est-il heureux ? Pourquoi ?
- KING. Ce prénom te semble-t-il justifié ? Quels sentiments éprouves-tu en le découvrant ? Relève les détails qui te paraissent les plus merveilleux ?
- p. 127 à 130 : L'HISTOIRE DE KING (p. 127). De quelle façon Pat a-t-elle soigné King ? (p. 127, 128). Quel sentiment surtout exalte Pat dans son amour avec King ? (p. 128, 129). Ce jeu est-il un spectacle étonnant ? gai ? fascinant ? terrible ? merveilleux ?
- p. 131 à 132 : LES MASAI (p. 131, 132). Relève les détails qui montrent la vraie richesse de ces indigènes.
- p. 133 à 139 : LE DINER CHEZ BULLIT. Compare avec le thé (p. 87-100), l'atmosphère est-elle la même ? (p. 137). Quel sentiment pousse Pat à être aussi sèche ? (p. 140). Cette paix est-elle durable ?
- p. 140 à 143 : LA SUITE DE L'HISTOIRE DE KING (p. 142-143). Une force quelconque peut-elle séparer Pat et King ?
- p. 155 à 156 : PAT ET LE GUÉPARD. Comment se manifeste le pouvoir quasi magique de Pat ?
- p. 156 à 159 : LA VIE DE LA BROUSSE. Tu l'as vue douce, poétique, quel aspect nouveau apparaît ici ? (p. 160) Patricia accepte-t-elle de partager King ? Qu'éprouve-t-elle à cette pensée ? Montre-t-elle ses émotions ? Pourquoi ?
- p. 162 à 165 : LA DEMEURE MASAI (p. 163) Qu'est-ce qui frappe avant tout le narrateur ? Cela est-il en accord avec ce que tu as déjà vu sur cette tribu ?

5) PATRICIA ET ORIOUNGA

- p. 168 à 175 : LA PROMENADE DANS LA BROUSSE. En quoi Bullit ressemble-t-il à sa fille dans sa façon de se conduire ? (p. 173, 174, 175). L'amour de Pat pour son père est-il effacé ou passionné ? réfléchi ou impulsif ? fort ou faible ? étonnant ou très naturel ? (p. 174) Comment Pat se fait-elle comprendre des animaux ? Bullit en est-il fier ? Pourquoi ?
- p. 177 à 179 : BULLIT JOUE AVEC KING. Relève les détails qui montrent l'intelligence des deux combattants.
- p. 180 à 186 : L'APPEL DES LIONNES. Quels sentiments rendent la souffrance de Pat plus terrible ? Est-elle heureuse d'avoir gagné ? (p. 187) Quel pressentiment explique le malaise du narrateur ?
- p. 192 à 195 : LE JEU DE PAT (p. 192, 193, 195). A-t-elle conscience de sa gravité ? Quel désir passionné la pousse à agir ainsi ?
- p. 196 à 203 : LA VISITE DE SYBIL (p. 198-199). Qu'est-ce qui rend le drame de cette famille insoluble ? Voyez-vous Sybil de la même façon qu'avant ? (p. 201) Sybil est-elle égoïste ? Qu'est-ce qui le montre ?

- p. 225 à 230 : L'ARRIVÉE DU LION (p. 225). Quels détails montrent la beauté fascinante de King ? (p. 226) L'attitude rude de Pat face à la douceur de King te semble-t-elle normale ? (p. 228) L'ARRIVÉE DU MORANE. Pourquoi est-ce la fin du jeu ? Pourquoi Pat éprouve-t-elle maintenant de la terreur ?
- p. 230 à 231 : L'ARRIVÉE DE BULLIT (p. 231). Relève les raisons qui le poussent à agir ?
- p. 231 à 237 : PAT DEVANT LA MORT (p. 233). Son cri de désespoir est-il vraiment conscient ou impulsif ? Comment se transforme soudain son amour passionné pour son père ? Pourquoi LA SOUFFRANCE DE PAT est-elle particulièrement terrible ? Qu'a-t-elle compris ? (p. 235) Qu'est-ce qui rend King définitivement unique aux yeux de Pat ? Peut-elle accepter la réalité ? Pourquoi ? Quel sentiment éprouve-t-elle maintenant ? La solitude de Pat est-elle plus ou moins grande qu'avant ? Comprends-tu sa détresse ?
- p. 238 à 241 : LE DÉPART DE PAT. Est-ce une décision temporaire ou définitive ? Ce genre de rupture est-il en accord avec son caractère (p. 239) Reste-t-il quelque chose de doux, de consolant pour Pat ? (p. 240) Est-elle courageuse ? Quels détails le montrent ? Le dernier tableau : à quelle description fait-il pendant ? Qui est seul ? Comprends-tu le sens de la toute dernière phrase ?

de Jérôme K. JEROME (Coll. Press Pocket, n° 219)

- Tracez sommairement l'*itinéraire géographique* précisez — la durée de voyage
— les moyens utilisés pour se déplacer
— le mode de vie (camping... repas... etc...)
- Faites rapidement le *portrait* (physique et moral) de chaque personnage du roman, y compris celui du chien.
- Quel est celui qui vous paraît *le plus drôle* ?
Quel est celui qui vous paraît *le plus vraisemblable* ?
- Essayez d'expliquer comment s'y prend l'auteur pour provoquer *le rire* du lecteur en partant d'un exemple précis (page 201).
- Etudiez le *découpage du roman* (*je me rappelle...* fréquemment employé) en retrouvant quelques exemples précis de digressions, anecdotes, association d'idées.
- Quel temps utilise souvent l'auteur pour actualiser ce qui n'est encore que *projets et rêverie* ?
- Essayez de dégager la *philosophie de la vie* (ou l'art de vivre) que propose l'auteur.

d'Albert CAMUS (Livre de Poche)

- (p. 5) *Les curieux événements... dans un lieu sec* (p. 7) 4 mn
(p. 8) *Le matin du 16 avril... jusqu'à la porte* (p. 9) 2 mn
- Le docteur Rieux accompagne sa femme à la gare
(p. 11) *Il lui dit très vite... un peu crispé* (p. 11) 1 mn
(p. 12) *L'après-midi... et les concessions* (p. 12) 1 mn 30 s
(p. 16) *Les choses allèrent si loin... avec une joie sénile* (p. 16) 1 mn
- Le docteur Rieux est appelé au chevet d'un nommé Cottard qui a voulu se pendre. Jean Tarrou que Rieux rencontre quelquefois commence à rédiger ses carnets.
(p. 22) *Tarrou avait assisté... il riait* (p. 23) 2 mn
- Mais il n'y a plus de chats. Le petit vieux est tout décontenancé.
(p. 32) *Le mot de « peste »... tant qu'il y aura des fléaux* (p. 33) 2 mn
- Rieux s'intéresse à Grand l'employé de mairie dont la vie est exemplaire dans sa médiocrité et qui ne trouve jamais ses mots. Une dépêche officielle déclare l'état de peste et ordonne de fermer la ville.
(p. 54) *Une des conséquences... Tendresse* (p. 56) 3 mn 30 s
(p. 56) *Au bout de quelques jours... peu de chose* (p. 57) 2 mn
(p. 60) *Pour parler enfin... imperfections* (p. 60) 1 mn
- La ville est réduite à l'inaction : beaucoup de piétons, les cinémas ne désemplissent pas, les cafés non plus au moins au début. Grand se confie à Rieux :
(p. 66) *Il s'était marié... ce qu'elle lui avait écrit* (p. 67) 2 mn
- Rambert que sa maîtresse attend à Paris, veut partir puisque, dit-il, il n'est pas d'Oran et que la peste ne le concerne pas. Rieux refuse de lui signer un certificat de complaisance qui d'ailleurs ne lui servirait à rien mais personnellement il souhaite à Rambert de réussir. L'affolement gagne la population à mesure que des êtres chers sont frappés par le fléau et le père Paneloux évoque la peste dans un sermon :
(p. 79) *Oui l'heure... la voie* (p. 79) 2 mn
- Seul un vieil asthmatique que Rieux soigne et que Tarrou aime visiter semble indifférent au fléau qui frappe ses concitoyens :
(p. 94) *Le vieil asthmatique mercier... un ensemble d'habitudes* (p. 95) 2 mn
- La préfecture veut organiser un service civil obligatoire ; Tarrou qui a horreur des « condamnations à mort » veut qu'il ne comprenne que des volontaires et s'offre à le mettre sur pied. Rieux accepte.
(p. 101) *Que pensez-vous... je ne sais rien de plus* (p. 103) 4 mn
(p. 106) *Ceux qui se dévouèrent... lutter contre elle* (p. 107) 2 mn
- Grand essaie d'écrire un roman mais il ne trouve toujours pas ses mots. Il lutte contre le fléau, à sa manière, en dressant les statistiques des formations sanitaires :
(p. 111) *Oui, s'il est vrai... façon d'un spectacle* (p. 111) 30 s
- Rambert pense réussir à sortir d'Oran par les relations louches de Cottard qui se livre à la contrebande et au « marché noir ». Cottard refuse de rentrer dans les formations sanitaires car il pense que la peste est trop forte. Mais il a un autre motif : sans elle il serait arrêté pour une vieille histoire d'escroquerie. Rambert s'explique avec Tarrou et Rieux :
(p. 131) *Vous savez, docteur... je vous remercie* (p. 133) 4 mn

Administrativement les enterrements sont organisés avec le minimum de formalités mais la mortalité progresse.
(p. 143) *Et pendant toute la fin... et de morts* (p. 144)

30 s

Rambert poursuit ses préparatifs
(p. 162) *M. Othon m'a parlé... le bonheur* (p. 162)

1 mn

Mais au moment où il va réussir :
(p. 166) *Docteur, dit Rambert... d'aller vous voir*

3 mn

On essaie le sérum du docteur Castel sur le jeune fils du juge Othon. Hélas ! Le sérum ne réussit qu'à allonger l'agonie atroce de l'enfant. Paneloux qui y assistait en sort profondément bouleversé. Si le mal est voulu de Dieu pour châtier les hommes, pourquoi frappe-t-il les innocents ?

(p. 181) *Il ne s'agissait pas... recours personnel* (p. 182)
(p. 183) *A Rieux... ce qu'il a voulu dire* (p. 183)

30 s

30 s

Paneloux meurt sans que l'on puisse dire qu'il s'agit vraiment de la peste. Son cas reste « douteux ». Tarrau se lie de plus en plus avec Rieux. Il lui confie, comment, fils d'un avocat général, il en est venu à haïr la fonction de son père qui est d'assassiner, légalement, au nom de la société. Il participe aux luttes politiques, en Hongrie notamment, et se rend compte que là aussi, des condamnations à mort sont prononcées et que tout le monde en est complice :

(p. 201) *J'ai appris... faire autrement* (p. 202)
(p. 202) *C'est pourquoi... que la mort* (p. 203)

1 mn

1 mn

(p. 205) *Tarrau se secoua... recommencer* (p. 206)
Grand atteint par la peste est le premier malade à guérir. L'épidémie recule. On se reprend à espérer tandis que Cottard devient de plus en plus inquiet et agité. Mais Tarrou est atteint par le fléau. Rieux le soigne mais en vain :

(p. 231) *A midi... s'était rompue* (p. 231)
(p. 233) *Il savait que... qui continuait* (p. 234)

4 mn

1 mn

3 mn

Les portes de la ville s'ouvrent enfin au soulagement général. Rambert va retrouver celle qu'il aime.

(p. 236) *Il aurait souhaité... en soit changé* (p. 236)
(p. 236) *Serrés les uns contre... toujours la peste* (p. 237)

2 mn

30 s

Rieux au milieu de la joie populaire marche à travers la ville et réfléchit :

(p. 240) *Ceux qui, s'en tenant... chose qui dépendit d'eux* (p. 241)

2 mn

Cette chronique touche à sa fin. Il est temps que le docteur Bernard Rieux avoue qu'il en est l'auteur.

Cottard devenu fou soutient un siège en règle contre la police avant d'être appréhendé. Tarrou avait dit un jour à Rieux à son propos :
(p. 242) *Son seul vrai crime... solitaire* (p. 242)

30 s

Rieux visite le vieil asthmatique :

(p. 246) *Les autres disent... casser la croûte* (p. 246)
(p. 247) *Du port obscur... une cité heureuse* (p. 247)

1 mn

2 mn

de Jean GIONO (Coll. NRF)

1. La route aux peupliers (p. 7)
2. L'atelier de mon père (p. 8) « *Je me souviens... miracle* » (p. 10)
3. Les ouvrières de sa mère - Antonine (p. 18) « *était brusque... constellation* ». « *Louisa ... oiseaux* ». « *Louisa avait des yeux clairs... nuage* » (p. 19) « *Louisa seconde* (p. 20) ... se doit »
4. Le jardin de notre école (p. 22) et sœur Dorothée (p. 23-24)... *robe* »
5. L'oisellerie (p. 48) « *Dès la nuit tombée... chanson roulante de l'oiseau* »,.
6. Au grenier « *Au dessus de l'atelier de mon père* (p. 52)... *et le visage du mur* (p. 53 à 56)... *magnifique visage vert et rouge*. »
7. « *Si tu apprenais la musique...* (p. 57) chez Décidément et Mme La Reine... (p. 62) ... *c'est beau*. »
8. Jean le Bleu est malade (p. 83 à 86)
« *Un soir... soleil* » (p. 87)
9. « *Le samedi, c'était le jour du marché* (p. 92)... *à mort* » (p. 94)
10. M. Massot, le berger (p. 93 à 95)
11. L'arrivée à Corbières à deux heures de jardinière (p. 96)... *pourquoi* » (p. 98)
12. Le jeu du bateau perdu (p. 98) « *Il y avait... et il le fait* » (p. 100)
13. Le feu neuf (p. 106) « *le vendredi matin... sacs de cendre dans ce vent* » (p. 107)
Un samedi, il descend voir son père content de le trouver grandi, solide. Il lui donne des livres à emporter jusqu'en octobre où il reprendra l'école.
14. La moisson « *Vers le début juillet* (p. 124)... *claquer son couteau* (p. 125) - *Tout le jour se passa en silence...* (p. 125)... *luisaient dans l'herbe* (p. 126) - *La moisson était autour de nous... lourde de notre jus* » (p. 132)
15. Le jour arriva où il devait retourner au collège. Son père avait écrit : « *J'irai le chercher samedi* ». « *Mon père arriva...* (p. 165)... *je me fais vieux, dit-il* (p. 168).
16. L'hiver (p. 183) « *la pluie a ciré les branches nues des arbres... il est mort avec toute sa faim* » (p. 184)
17. Il fait la connaissance d'un nouveau locataire du 2^e étage, en face de l'atelier de son père « *chaque fois que je sortais de chez Odripano...* (p. 205) *chaux vive* ». Il lui parle de sa mère « *Ma mère avait de beaux yeux tristes...* (p. 204) *chambres* ». « *Chez ma mère il y avait une odeur... sans ruisseau* »
18. La personnalité de Giono : « *Mon corps était toujours là dans la ville* (p. 219)... *trop tard* ». (p. 220) « *Je vivais dans un monde... Tu seras un homme* » (p. 221).
Ce montage peut être utilisé avec la BT Sonore n° 9 : Jean Giono et la Provence. Voir aussi la Provence d'A. Daudet, les Lettres de mon moulin (programme de 5^e).

durée du montage : environ 60 mn

QUELQUES SUGGESTIONS DE TITRES

bibliographie

Compte rendu d'un échange rapide
lors des rencontres de Thaïx - juillet

A partir de la seconde on peut offrir une grande variété de titres (aussi nous sommes-nous bornés à proposer, chacun en fonction de sa propre expérience, des titres pour le 1^{er} cycle).

(Nous ne mentionnons pas les œuvres que suggèrent les programmes officiels.)

CLASSE DE 6^e

- *Le secret de Saturu*, D. Wollheim (Hatier-Rageot)
- *Contes du chat perché*, M. Aymé
- *Poil de Carotte* (1), J. Renard
- *Le pays où l'on n'arrive jamais*, A. Dhôtel
- *Poèmes*, C. Roy (Poésie/Gallimard)
- *Contes*, G. de Maupassant
- *Le petit prince*, A. de St-Exupéry
- *Auteurs en herbe* (Biblioth. Verte)
- *Victoire au Mans* (2), B. Clavel
- *Le château de ma mère*, M. Pagnol
- *La gloire de mon père*, M. Pagnol
- *Les bottes de sept lieues*, M. Aymé
- *L'enfant noir* (3), C. Laye
- *Tu ne tueras point* (Bibl. Verte)
- A. Reboul
- *Le petit chose*, A. Daudet
- *Dauphin mon cousin*, R. Sténuit

CLASSE DE 5^e

Treize à la douzaine, Gillbraith
Trois hommes dans un bateau, J.K. Jérôme
Moby Dick, M. Melville
Kon-Tiki
Jean le Bleu, J. Giono
La guerre des boutons, L. Pergaud

CLASSE DE 4^e

- *Tanguy*, M. Del Castillo
- *Premier de cordée*, R. Frison-Roche
- *La grande crevasse*, R. Frison-Roche
- *Journal*, A. Franck

- *Paroles*, J. Prévert
- *Chiens perdus sans collier*, G. Cesbron
- *Le Pont de la rivière Kwai*, P. Boule
- *Le lion*, J. Kessel
- *Un homme de trop*, J.P. Chabrol
- *Barrage contre le Pacifique*, M. Duras
- *La planète des singes*, P. Boule
- *Jean de Florette*, M. Pagnol
- *Manon des sources*, M. Pagnol

CLASSE DE 3^e

- *Malevil*, R. Merle
- *Enfance*, Gorki
- *L'enfant*, J. Vallès
- *Pleure ô pays bien-aimé*, A. Paton
- *J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir*, C. Arnothy
- *L'arbre de Noël*, M. Bataille
- *La nuit des temps*, R. Barjavel
- *Fahrenheit 451*, R. Bradbury
- *Le meilleur des mondes*, A. Huxley
- *Notre prison est un royaume* (1), G. Cesbron
- *Le silence de la mer*, Vercors
- *Elise ou la vraie vie*, C. Etcherelli
- *Le salaire de la peur*, G. Arnaud
- *Montserrat*, E. Roblès
- *Le fils du pauvre*, M. Feraoun
- *Le commandant Watrin*, A. Lanoux
- *L'île*, R. Merle

● Indique que le livre a été édité dans une collection bon marché (Poche, Folio, Press-pocket, etc.).

(1) certains passages risquent de traumatiser un jeune enfant ou un adolescent. L'opportunité d'offrir ce livre a été contestée par certains camarades.

(2) plaît plutôt aux garçons.

(3) liaison possible avec le programme de Géographie.

CAHIERS PEDAGOGIQUES n° 67 et n° 105 notamment

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI (notamment n° 13)

LA BIBLIOTHEQUE IDEALE DE PO-CHE et LA BIBLIOTHEQUE IDEALE JEUNES, Editions Universitaires

Fiches pédagogiques de la R.T.S. ENSEIGNEMENT 70 (n° 46) (émission *Des œuvres au langage, Le club du Mardi*)

LECTURES CULTURELLES ANALYSES D'OUVRAGES :

Ce bulletin ronéotypé du centre laïc de lecture publique (abonnement : Fédération des œuvres laïques de votre département ou Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente ; 3, rue Récamier, Paris 7^e) devrait se trouver dans tous les établissements scolaires.

Il propose une analyse succincte mais en général solide et sans complaisance des ouvrages récemment parus, notamment de ceux réservés aux jeunes. On peut classer très facilement l'ensemble en fiches ; c'est particulièrement appréciable.

On y trouve aussi des comptes rendus d'expériences menées dans les classes (« Faire lire des livres sans texte » - « L'utilisation des romans historiques en 5^e ») et des suggestions de montages de lecture.



D'AUTRES PISTES DE TRAVAIL

LE MONTAGE :

— On ne garde que les passages essentiels de l'œuvre, des textes de liaison permettant d'enchaîner les différentes parties. (cf. émissions de TV ou de radio)

— On a intérêt à l'enregistrer au magnétophone (on évite les ennuis imprévus — trous de mémoire, mauvais enchaînements, etc.) à plusieurs voix.

— On peut non seulement réaliser le montage d'une œuvre, mais aussi

un montage de poèmes (1) (avec ou sans thème précis).

(1) Des exemples : Claude Roy, Prévert et l'enfance, Eluard, Lorca, Eluard et l'Amour, Poésie de la résistance, etc. (classe de 4^e).

— **Bibliographie :** Documents édités par *Peuple et Culture*, *Ligue de l'Enseignement*, etc.

— Voir page 21 un exemple de montage sur *La Peste* réalisé par Roger Favry, et p. 22 un montage sur *Jean Le Bleu* (J. Lèmery).

— Faire toujours suivre le montage d'une discussion.

LE LIVRET-PROGRAMMÉ

qui propose, à propos d'une œuvre — un « référentiel » qui rend compte des principaux aspects de l'ouvrage, de ses lignes de force ; attire donc l'attention de l'élève sur l'essentiel (en illustration : référentiel *La condition humaine*).

— trente demandes formulées généralement sur le schéma suivant :

- indication du passage à lire,
- indication de la fiche à laquelle se rapporte le problème évoqué,
- question,

— trente réponses qui permettent à l'élève de contrôler si la réflexion s'est exercée sans contresens.

A titre d'exemple, un extrait du livret programmé sur « La Humaine » d'A. Malraux

Référentiel

1. La situation politique chinoise en 1927
2. Tchen ou le terrorisme
3. Kyo ou l'action révolutionnaire
4. La condition humaine : la solitude
5. Le milieu des révolutionnaires chinois
6. Clappique ou le royaume farfêlu
7. L'intrigue, mécanisme de l'insurrection
8. Gisors ou la tentation de l'opium
9. May, compagne de Kyo
10. Ferral et Valérie, deux conquérants
11. Katow, le dévouement révolutionnaire
12. Les problèmes stylistiques d'un roman moderne.

D 6

Lire p. 9 et 10 - F 2

Tchen a frappé... quelles impressions s'emparent de lui?... Et un autre personnage apparaît alors... Apparition fugitive mais qui impressionne Tchen... en quel sens ?

R. 6

Impression de Tchen : silence, ivresse écrasante — une présence : « *il était seul avec la mort, seul dans un lieu sans hommes...* »

Autre personnage : le chat que Tchen veut tuer pour l'empêcher de parler (!) : motif qui touche aux régions profondes de l'âme ; chambre qui est un « farouche espace », chat : animal ambigu, mystérieux,

séduit un Baudelaire et un Malraux (nombreux dessins de Malraux sur chat)

D 7

Lire p. 10 à 12 - F. 2

Tchen voit Shangaï... Nous sommes sensibles à la vision qu'il a de la ville...

En même temps la sirène va déclencher en lui le raisonnement... Et nous apprenons alors la place du meurtre dans la situation générale...

Pourtant « *depuis dix minutes Tchen n'y avait pas pensé une seule fois* ». Il y a sans doute une explication à cette absence intérieure...

Et Tchen encore ébranlé a des réactions contradictoires...

R 7

Tchen sensible aux millions de vies, les met en balance avec son meurtre, « *la mort qui se retirerait de lui* ».

Situation générale : — contradiction qui veut que les ouvriers fabriquent les armes qui vont tuer ceux qui les défendent — contradiction d'une ville « *possédée comme un champ par son dictateur militaire, louée à mort* » — signification politique du geste : grâce à Tchen la révolution aura ses pistolets.

Tchen n'y a pas pensé : ce n'est pas un tueur professionnel (cf. Hugo dans *Les mains sales*) : il est obsédé par la mort, le néant : interrogation au cœur de la vie humaine. Envie de gifler et d'étreindre le Siamois : il n'a retrouvé son calme qu'extérieurement.

L'Éducateur a publié 3 livrets programmés en 1970 :

— *Le travail en miettes* (Friedmann) Ed. 6 - mars 70

— *Les enfants sauvages* (Malson) Ed. 7 - avril 70

— *Le médecin de campagne* (Balzac) Ed. 10 - juillet 70 (ces numéros sont épuisés)

L'ICEM peut envoyer contre 4 timbres à 50 c, un livret sur *Germinal* (E. Zola) réalisé par G. Citerne. Le demander à ICEM, BP 251, 06406 Cannes.

LE FORUM

— La classe choisit un livre qui sera lu par chaque élève à la maison.

— Un groupe d'élèves se charge d'animer la discussion à propos de cet ouvrage (une discussion préalable avec le professeur peut permettre de dégager en commun les grands axes de l'œuvre autour desquels s'organisera la discussion).

COMMENT RÉDIGER UNE NOTICE

Bien souvent passionnés par l'intrigue, les événements contés, les actions du héros, nous lisons un roman en nous abandonnant au charme de la lecture. Et nous abandonnons du même coup notre *esprit critique*.

La notice a pour but de *dominer la lecture* au moyen d'une courte réflexion écrite de 20 à 40 lignes. Il faut rédiger cette notice :

— quand on lit un roman d'une qualité peut-être douteuse, compte tenu du genre auquel il appartient (roman policier, d'espionnage, de science-fiction...)

— quand on lit un roman ayant une qualité littéraire certaine et que l'on ne trouve pas le temps (ou que l'on n'éprouve pas le désir) de rédiger un compte rendu (voir fiche Méthodes 25.2)

La notice est composée de 2 ou 3 parties selon le cas :

1. *un résumé de 10 à 20 lignes*. On fait le vide dans son esprit et on se pose une question : « De quelle histoire s'agissait-il ? » Et on la raconte en dix ou vingt lignes. Un résumé plus long montre que la lecture a été mal dominée.

2. *une étude de 10 à 20 lignes sur les thèmes et les problèmes*. On dégage les thèmes et les problèmes essentiels posés explicitement ou implicitement par le roman. Certains peuvent répondre à une intention délibérée mais un roman peut en dire plus que ce que l'auteur voulait. On en dégagera trois ou quatre. Se poser la question : « *Quels sont les problèmes posés ?* ».

3. *éventuellement des questions sur certains points obscurs du roman*, questions auxquelles le professeur tentera de répondre.

Tout roman lu doit donner lieu au moins à une notice que l'on conserve.

N.B. Ces notices, après lecture, constituent un travail personnel, à usage personnel... Il ne s'agit pas d'en faire un pensum... qui détournerait à jamais de la lecture. Il s'agit de fiches à présenter à des élèves qui témoignent déjà d'un goût sérieux pour la lecture. Obliger des lecteurs peu habitués à ce travail serait une erreur.

Rien ne s'oppose par contre, qu'à une heure de mise en commun, les élèves présentent *librement*, s'ils en éprouvent le désir, les livres lus et appréciés selon le plan proposé par la fiche. (= incitation à la lecture pour les auditeurs).

Jacques BRUNET

UN DOCUMENTALISTE, A QUOI ÇA SERT ?

entretien avec Annie PERNET

documentaliste au CES de Vizille

Le service de documentation et d'information du CES de Vizille en est à sa deuxième année d'existence. Parti de rien, il est très rapidement devenu lieu de travail, de rencontre et centre d'information et d'animation de l'établissement. C'est le lieu où « on se trouve bien » et les visiteurs du CES sont assez frappés par l'atmosphère détendue qui y règne. C'est un des lieux du CES qui vit vraiment ou quelque chose se passe.

Au moment où chacun reconnaît les vertus du travail en groupe et de la recherche personnelle, au moment où l'on parle beaucoup d'« école ouverte », de CES ou de lycée centre d'animation culturelle en même temps qu'établissement d'enseignement, il m'a semblé intéressant d'amener les lecteurs de L'Éducateur à s'interroger sur la place (que je crois pour ma part essentielle) d'un service de documentation dans un établissement scolaire et sur le rôle du documentaliste dans le processus éducatif dont les profs n'ont plus le monopole.

— Un SDI (1) et un documentaliste, à quoi ça sert ?

— « A rien du tout » diront certains mauvais esprits. En fait c'est assez complexe. Le documentaliste doit avant tout être disponible pour tout le monde dans l'établissement : professeurs, élèves, et même parents car il faut souhaiter que le SDI s'ouvre au maximum vers l'extérieur.

On doit d'abord disposer de tout le matériel (matériel audio-visuel et pédagogique), pouvoir renseigner tout le monde aussi bien sur la vie à l'intérieur de l'établissement que sur ce qui se passe à l'extérieur, et aider aussi les élèves ou les professeurs dans leurs recherches (trouver les documents, les orienter vers tel organisme qui pourra les renseigner, etc.)

— Est-ce plutôt un travail de relations publiques, axé vers l'extérieur, ou plutôt un travail d'information ou d'aide à l'information, tourné vers les élèves et éventuellement les professeurs ?

— A mon avis c'est surtout une tâche d'information. Il y a aussi un aspect « relations publiques », encore que le terme soit ambigu mais qui ne m'intéresse que dans la mesure où il sert aux usagers du CES. Par exemple je prends des contacts avec l'extérieur pour informer les gens aussi bien au niveau pédagogique, administratif que culturel.

— Comment as-tu organisé ton service ?

— Il y a 15 mois, il n'y avait rien, et rien n'était prévu, ni salle, ni crédits pour la documentaliste dont les profs du conseil d'administration avaient réussi à arracher la nomination. Comme il n'y avait rien, aucun document de travail, sinon une petite bibliothèque financée par le foyer socio-éducatif, le SDI s'est orienté peut-être plus rapidement vers une collaboration avec le foyer socio-éducatif. Ce choix a amené immédiatement plus d'élèves que de profs dans la salle qui m'avait été enfin attribuée. Ça n'est pas un mal, d'ailleurs, au contraire... Mais l'orientation aurait pu être différente si on avait eu plus de documents à offrir aux profs, si j'avais réussi à rassembler en SDI les diapositives, films, disques de la maison, dispersés ça et là...

— Tu n'as pas pu le faire ?

— Non, les professeurs s'y sont formellement opposés. Certains spécialistes d'histoire-géographie ou de biologie n'admettent pas que d'autres qu'eux puissent se servir d'un matériel qu'ils ont acheté avec leurs crédits. C'est à mon avis une attitude aberrante : il faudrait tout rassembler au même endroit et permettre à chacun de puiser dans l'ensemble des documents : les collègues de transition pourraient utiliser les documents des spécialistes de biologie ou d'histoire. Le prof de français trouverait dans les diapos ou les revues des géographes de quoi illustrer son cours, etc. Ça serait le bon sens même. Mais c'est impossible pour l'instant : il y a trop de réticences.

— Ce SDI rassemblerait donc tous les documents susceptibles d'aider profs et élèves dans leur travail.

— Oui.

— Et tu accepterais facilement que des élèves utilisent ce matériel.

(1) SDI : Service de Documentation et d'Information.

— Bien sûr, je ne vois pas pourquoi l'élève qui a un exposé ne pourrait pas utiliser des diapos pour l'illustrer. De mon point de vue, ça ne pose aucun problème.

— *Et, en tant que documentaliste, es-tu surtout chargée de constituer des dossiers, des fichiers, ou penses-tu avoir un autre rôle à jouer au sein de l'établissement ?*

— Je crois qu'il y a un rôle plus dynamique que la constitution d'un fichier mais la difficulté c'est que le fichier, les dossiers à thème sont indispensables aux recherches de ceux qui viennent ici. L'idéal serait qu'il y ait une secrétaire chargée de ce travail. Actuellement, nous sommes en train de constituer le nôtre : ça représente des heures et des heures devant une machine à écrire à taper des fiches... Et je me demande pour ma part si j'arriverai au bout car il y a par ailleurs trop d'autres choses intéressantes à faire.

— *Par exemple ?*

— Les contacts avec les gens, avant tout. Lorsqu'on est en train de rédiger des fiches ou de dépouiller des revues, on ne fait que ça... Or il faut pouvoir répondre aux questions puisqu'on est là pour renseigner les gens... Ça implique qu'on peut être dérangé très souvent, ça nécessite qu'on soit disponible... Et les deux choses ne sont pas tellement compatibles... Je n'ai pas trouvé la solution mais, à titre personnel, je n'envisage pas du tout qu'un documentaliste puisse se limiter à un travail de secrétariat ou de confection de fiches, de dossiers.

— *C'est-à-dire que tu penses que le contact avec les élèves et éventuellement les profs est très important*

— Bien sûr.

— *Concrètement, comment t'es-tu organisée ?*

— Il y a d'abord des ouvrages, des dossiers (constitués par les élèves, certains professeurs, moi) qui sont rangés là dans des rayons. Les ouvrages sont indépendants de la bibliothèque. Ce sont des usuels si tu veux. L'ensemble des documents est accessible à tout moment, mais rien ne peut être emporté à la maison... sauf exception bien sûr. Le matériel audio-visuel est aussi ici. Les élèves s'en servent souvent : de plus en plus ils réalisent des montages, des interviews. J'interviens là sur le plan technique : je montre comment on s'en sert... Autre chose : le SDI est le lieu central pour l'information sur les activités du Foyer et sur les manifestations culturelles de la région : les élèves viennent lire les panneaux. Alors tout cela crée des contacts... on échange quelques mots. Je conseille un spectacle, je précise un point d'information obscur, etc. Je crois que je passe beaucoup de temps à bavarder avec les gens mais il me semble que c'est indispensable.

— *On imagine facilement que viennent au SDI les élèves qui ont un exposé à faire. Quel est ton travail à cette occasion ? As-tu des contacts avec le prof qui a donné ou accepté le sujet du travail ?*

— Hélas, ces contacts sont assez rares ; c'est dommage, la plupart du temps les élèves arrivent avec un sujet, peu de précisions, et ils doivent se dé-

brouiller. D'un côté, c'est peut-être bien mais les profs devraient faire l'effort de venir au SDI avant de donner le sujet, ne serait-ce que pour savoir ce dont l'établissement dispose sur la question ou pour envisager avec moi la meilleure façon de s'y prendre pour trouver des documents intéressants... car j'ai la possibilité de faire appel à l'extérieur (C.R.D.P., etc.). Trop souvent encore les élèves arrivent, un peu affolés, quelques jours avant la date de l'exposé... Et on n'a pas le temps de les aider à chercher et de chercher soi-même ce qui pourrait leur être utile.

D'autre part il y a un fait très important et qu'on oublie trop souvent : il ne suffit pas d'avoir les documents pour que tous les problèmes soient résolus... il faut aider les élèves à les exploiter. J'essaie de le faire mais ça me semble être aussi une des tâches du prof.

Il me semble aussi que pour la constitution de ces dossiers à thème (peine de mort, racisme, etc.) que nous avons entreprise, il serait indispensable que les professeurs aident.

— *Aident, c'est-à-dire ?*

— Je souhaiterais que les profs s'intéressent d'abord à ces dossiers documentaires, qu'ils proposent ce qu'ils peuvent avoir (idées et documents). Pour l'instant ils se contentent pour la plupart d'envoyer les élèves : « Allez voir le SDI ». Et c'est au documentaliste de se débrouiller avec l'élève et les documents à fournir. Moi, je trouve que ce n'est pas sérieux. Il faudrait une participation plus grande des profs.

— *Viennent-ils de temps en temps, les profs ?*

— Certains oui, mais beaucoup ne viennent jamais. Il y en a même qui n'ont jamais mis les pieds ici. Les profs de langue viennent chercher leur matériel, et à partir de ce premier contact, certains se sont ensuite intéressés au service. Mais sans cela, je suis sûre que quelques-uns ne seraient jamais venus... Certains professeurs de lettres par exemple ne sont jamais entrés ici.

— *Ils viennent quand même à la bibliothèque ?*

— Oui, ils y passent... avec leurs élèves, car l'habitude a été prise. Mais certains, cette année où il y a une personne qui peut remplir les fiches à leur place, ont refusé d'y venir.

— *Et tes contacts avec les élèves ? On te reproche beaucoup d'avoir fait du SDI « une annexe du foyer » (pour parler comme tes « opposants »). C'est un fait que les élèves, notamment les plus âgés, viennent volontiers chez toi... Alors, peux-tu t'expliquer sur ce point ?*

— Mon point de vue c'est que le SDI doit avant tout être ouvert ; il faut que les gens y viennent. J'ai connu un lycée où les gens ne venaient au SDI que pour consulter le Bulletin Officiel qu'on ne trouvait pas ailleurs. Or, le SDI ça n'est pas ça du tout. Il faut que l'atmosphère soit suffisamment détendue pour qu'on s'y sente bien et qu'on ait envie d'y venir. Si les élèves n'ont rien de spécial à faire, ils peuvent fouiller dans les livres et les

revues qui sont là, les consulter... S'il fallait chaque fois faire une demande en bonne et due forme, cela les découragerait... ils ne liraient rien. Si les BT sont accessibles, si on peut les consulter comme on veut, les gens auront envie de les lire. Et c'est la même chose pour tous les documents qui sont là. Ce qu'il faut c'est accueillir les élèves, même s'ils n'ont pas un travail précis (exposé - recherche) à effectuer, les amener à regarder les livres, les documents. C'est comme cela qu'on peut espérer qu'ils s'y intéresseront et qu'ils prendront le goût de lire.

— *Un autre aspect de ton travail me semble intéressant : dans le cadre du CES tu es la personne qui n'enseigne pas et avec qui on peut discuter. Tes relations avec les élèves sont différentes de celles de prof à élève. Or, cette attitude d'écoute, de dialogue, ça me semble, très important et on pourrait en donner quantité d'exemples.*

— Oui, je crois que c'est intéressant : comme je ne suis pas de la même catégorie que les autres, les élèves viennent et me disent ce qu'ils ne raconteraient pas à un prof : la vie dans la classe, leurs problèmes... tout quoi. C'est peut-être important parce qu'en définitive on a toujours besoin de parler à quelqu'un.

— *Tu crois qu'ils ont beaucoup besoin de parler, de se confier.*

— Mais bien sûr ! Tout le monde en est là d'ailleurs. Tout le monde a besoin de raconter ses ennuis, ses déboires... ou même quelque chose d'agréable. Alors ils viennent ici : ils savent trouver un endroit où ils se sentent bien, ils savent que je les écouterai, que je les laisserai discuter entre eux... ce qu'on me reproche souvent d'ailleurs.

Le problème, c'est celui des réactions ; c'est parfois l'envahissement. Il faudrait pouvoir limiter l'accès de la salle, mais comment, en fonction de quels critères ? Ou alors mettre tout le monde dehors. A ce moment-là les élèves qui ont peu d'heures d'étude ou qui n'ont pas d'autre moment pour venir ne pourront pas lire les panneaux, se tenir au courant de ce qui se passe au CES ou à l'extérieur.

— *Tu es donc à la fois celle qui peut proposer des instruments de travail et aider dans une recherche et celle avec qui on peut discuter librement et à qui, peut-être, on peut dire sinon tout du moins beaucoup de choses.*

— Ben, oui...

— *Et laquelle de ces deux « fonctions » te semble la plus importante ?*

— Evidemment c'est ce rôle d'écoute, d'accueil, de dialogue. Mais il ne faudrait pas qu'on s'en tienne là. Il faut aussi être utile à autre chose.

— *Quand tu écoutes les gens, tu n'as pas l'impression d'être utile ?*

— Mais si, bien sûr que je suis utile ; mais je pense que mon rôle ne peut pas se limiter à cela. S'il y avait 4 ou 5 personnes au SDI on pourrait en déléguer une pour s'occuper des questions psychologiques (et, même, il n'est pas sûr qu'elle réussisse



Photos extraites de la BTJ N° 31

rait, il y a un problème de contact humain qui existe au départ ou qui n'existe pas).

— *Tu penses que ce contact, cette aide psychologique est importante dans notre CES qui avec ses mille élèves se tient à l'écart des remous qui agitent les grosses « boîtes » des grandes villes... C'est finalement presque un CES de campagne.*

— Mais bien sûr que c'est important. En ville, les gosses ont peut-être beaucoup plus l'occasion de sortir, de discuter entre eux. Ici la plupart des élèves sont demi-pensionnaires. Ils sont au CES de 8 h 1/4 à 17 h 1/4, il faut bien qu'il y ait un endroit où ils puissent se rencontrer et quelqu'un avec qui parler. Et dans cette optique, le SDI doit être avant tout un lieu ouvert et le documentaliste très disponible. Être disponible, c'est la qualité essentielle, c'est tout.

— *Ta conception exclut cette image habituelle qu'on se fait du documentaliste enfermé dans ses fiches, ses dossiers, etc...*

— Oui, c'est certain. Mais le SDI c'est par définition l'endroit où l'on vient s'informer. Or pour informer les gens il faut être disponible. Si quelqu'un vient chercher un renseignement et que le documentaliste ne peut pas répondre ou le fait de mauvaise grâce parce qu'il est occupé à faire des fiches, ça ne va pas. Et au bout de deux ou trois expériences de ce genre, les gens ne viendront plus.

— *Mais cette conception de ton métier, de ton travail, n'est-elle pas encore bien marginale ?*

— Je ne sais pas.

— *Il y a finalement assez peu de gens comme toi. On voit souvent des SDI silencieux et sans élèves, et des documentalistes surtout affairés à dépouiller des informations, à les transmettre aux profs, à constituer des dossiers, des fichiers. Les SDI ouverts ça semble encore rare... Alors justement, tes idées ne t'ont-elles pas compliqué la vie dans tes rapports avec l'administration...*

— Si, un peu, parce que l'administration n'accepte pas facilement mon point de vue. Pourtant dans les stages, dans les rencontres entre nous, ce qu'on

prône et ce vers quoi tous les gens dynamiques s'orientent c'est le SDI ouvert. Moi, ce qu'on me reproche c'est peut-être que le mien soit trop ouvert. Mais je crois que le problème essentiel est un problème de place, d'espace vital... Il nous faudrait 3 salles : une salle de bibliothèque, une salle de travail et la salle de documentation. Celle-ci ne peut pas servir de salle de travail : il y a toujours des allées et venues, des gens qui se renseignent donc qui parlent, le téléphone, etc. On ne peut pas éviter un certain brouhaha, une certaine animation.

On imagine trop le SDI comme une bibliothèque où les gens viennent en silence choisir leurs documents, puis s'assoient à une table pour travailler. Mais cette atmosphère ne donne pas du tout envie de se documenter.

Ceci dit, c'est un fait que l'administration n'est pas encore habituée à cette notion de SDI ouvert.

— *Elle craint peut-être d'être débordée par l'afflux d'élèves.*

— Peut-être, mais il y a aussi le fait que les profs ne s'intéressent pas assez au problème et ne suivent pas du tout le mouvement.

— *Oui, à ce propos, je voulais te poser une question : tu vois l'enseignement un peu de l'extérieur, tu entends les élèves en parler très librement... alors, comment le juges-tu ? Qu'est-ce qui lui manque le plus ?*

— Le dynamisme... (rire)

— *C'est-à-dire...*

— Peut-être revoir un peu les méthodes, se demander ce qui peut intéresser les élèves d'aujourd'hui et non leur présenter le même type d'enseignement qu'on présente depuis des années, sans tenir compte de l'évolution des adolescents et du monde.

— *Il y a vraiment une coupure entre les profs et les élèves ?*

— Oh, pour certains oui... pour la plupart même. Il y a le prof, et puis, de l'autre côté, les élèves.

— *Et il n'y a pas de communication entre les deux...*

— Pas beaucoup... »

Février 1973

(propos recueillis par Claude CHARBONNIER)

Rencontre Internationale Des Educateurs Freinet

R.I.D.E.F. 73 A CARTHAGE, TUNISIE

du 16 au 30 Juillet 1973

- *Se reporter à l'annonce parue dans l'ÉDUCATEUR 6-7 des 1^{er} et 15 décembre 1972 (pages 19 et 20).*
- *Demander tout renseignement supplémentaire à : FIMEM - BP 251 - 06406 CANNES*

A PROPOS DE « VERS L'AUTOGESTION »

Jean-Yves PILLET

Les expériences de nos camarades P. Yvin, J. Le Gal, Lucette Magne et Yvette Boland, présentées dans le document ICEM n° 7 « Vers l'autogestion » sont relatées avec suffisamment de précision pour que le lecteur suive pas à pas l'évolution des groupes d'élèves pendant une ou plusieurs années, jour par jour, parfois minute par minute. Autant dire que ce genre d'ouvrage a le mérite d'être concret. ce qui n'empêche nullement les auteurs de réfléchir sur leur pratique quotidienne — au contraire — et la réflexion qui accompagne ces comptes rendus gagne en profondeur et en précision.

Un livre qu'il faut lire si l'on a envie de savoir « comment ça se passe », comment naissent les tensions, comment disparaissent les conflits, comment un groupe d'enfants se donne des règles de vie démocratiques, comment le maître sait être présent ou absent... Ceci dit, je n'ai pu être entièrement satisfait par ce document.

Pourquoi ? Voici comment Pierre Yvin définit l'éducateur, dans l'introduction de son compte rendu (p. 14).

« ... un maître véritablement libéré et non angoissé par les programmes, les emplois du temps, les horaires... »

C'est bien là que le bât blesse : dans un lycée, dans un C.E.S. point n'est besoin d'être angoissé par les emplois du temps et les horaires... Ils vous sont imposés... et ne sont guère là pour nous faciliter la tâche.

Que deviendrait l'expérience de démarrage non-directif de Jean Le Gal, s'il ne voyait ses élèves que 5 ou 10 heures par semaine, pris en sandwich entre le prof de maths ultra-autoritaire et le prof de dessin qui fournit aux élèves les modèles de dessins à reproduire ?

« Le maître n'est pas absorbé par une activité particulière ».

Si j'interprète bien, le prof « de français » le prof de « maths », le prof « d'anglais » est condamné. D'accord, d'ailleurs... mais par là-même, cet ouvrage prête le flanc à cette éternelle critique : « Vous voyez bien qu'il faut des conditions spéciales pour aller de la Pédagogie Freinet vers l'autogestion ». (Si tant est que les deux choses soient différentes...)

En résumé : j'ai dévoré le bouquin. Tout s'y passe fort bien, et je suis resté assez émerveillé... A côté de cet ouvrage, il faudra écrire celui des instits, des profs isolés, qui ne font pas partie d'une équipe, qui n'ont aucun matériel, sinon le leur, qui sont ennuyés par l'administration jusqu'à la gauche (ou jusqu'à l'extrême droite...), qui ont une bonne moitié de fils de militaires dans chacune de leurs classes et qui, en fin de compte, ne voient jamais le bout du tunnel. C'est une proposition. Je suis partant pour essayer de la mener à bien ? Mais, pour une fois, j'aimerais ne pas rester... isolé.

ET UNE RÉPONSE

Pierre YVIN
Jean LE GAL

Nous sommes d'accord avec ce qu'écrit notre camarade Jean-Yves Pillet et nous comprenons qu'il ne puisse être entièrement satisfait par notre document : « Vers l'autogestion ». Mais nous ne voulons pas offrir des modèles, des recettes, ni faire un guide pratique de pédagogie moderne, basée sur l'autogestion.

Nous avons montré toutes les conditions indispensables à des expériences de ce genre. Mais, au second degré, nos camarades ne les rencontrent pas. Ils ne font souvent, au mieux, que de la cogestion ou de la participation : on gère un travail imposé par les programmes.

Or, toute tentative d'autogestion aboutit à une remise en cause des programmes et des structures, ainsi que des options même de l'Ecole Moderne et de ses techniques. Cela n'est pas toujours du goût de certains administrateurs et de certains parents : voir l'affaire Hurst notamment.

Cela se heurte aussi à une certaine orthodoxie ICEM ou aux pédagogues « modernes » qui veulent diriger les enfants vers leurs propres choix.

Notre conception qui s'inscrit dans la « ligne » révolutionnaire de Freinet dépasse une conception de la pédagogie Freinet qui ne serait que gestion du travail scolaire.

VERS UNE CRÉATIVITÉ AUTHENTIQUEMENT AUDIO-VISUELLE

SES IMPÉRATIFS

Xavier NICQUEVERT

Lorsque, pour la première fois l'enfant — l'adulte aussi — saisit un instrument audio-visuel, il y a d'abord cet attrait irrésistible pour cette chose nouvelle : une véritable frénésie de « prendre » d'enregistrer, que ce soit sur le ruban magnétique ou sur la pellicule. Dans cette première phase seul prime le désir de stocker un document : portraits de proches, si mièvres qu'en soient les expressions, échos de conversation, si futiles qu'en soient les thèmes, peu importants les qualités techniques des images comme des sons recueillis, l'essentiel est qu'on les reconnaisse, qu'on « les ait ». La primauté est donc entièrement au subjectif, encore accru par la fièvre d'entrer en possession de ces appareils aux pouvoirs quasi magiques puisqu'ils peuvent fixer et conserver des instants de vie.

Dans nos classes, une des premières motivations qui pourra faire éclater un peu cette fascination sera la possibilité offerte, par le truchement des moyens audio-visuels, d'entrer en relation avec d'autres, et d'abord, évidemment, avec les correspondants : se présenter, faire entendre nos voix, montrer comment on est, savoir comment ils sont.

Il nous est arrivé de recevoir de tels documents animés par ce seul zèle enthousiaste : photos à peine lisibles à cause de la mise au point imprécise ou du manque de lumière dans la classe, bande dont l'intensité sonore empêchait l'écoute collective, bruit de fond trop important ou arrêts intempestifs et désagréables dans l'enregistrement. Les critiques vont alors leur train, à la mesure de la déception, tout comme pour un album peu soigné ou un journal taché, aux tirages illisibles. Freinet raconte l'émotion intense qui régnait dans la classe de Bar sur Loup lorsqu'on recevait un film de chez Daniel. Les défauts techniques devaient certainement être nombreux et ne tempérèrent probablement pas l'enthousiasme des spectateurs. Mais quel auditeur, si peu mélomane soit-il, prendrait encore un grand plaisir à l'écoute des cires où l'on grava les voix pourtant merveilleuses de chanteurs tels que Caruso, s'il n'est pas en mesure de replacer cet enregistrement dans son contexte ?

Ne perdons pas de vue l'importance de l'avènement de la télévision. Je suis frappé presque à chaque fois

que j'ai l'occasion de regarder une émission chez quelqu'un : si peu nombreux sont ceux qui acceptent mal le contenu, la grande majorité exige une qualité rigoureuse de l'image et du son. On s'est habitué à un grand confort de réception, lequel augmente d'ailleurs considérablement l'impact du « message » transmis, renforce la présence de celui qui parle et semble pénétrer dans la pièce même. De Gaulle, dont tout le monde s'accorde à reconnaître qu'il était un maître dans l'art de manier les foules, l'avait fort bien vu et, après son retour au pouvoir, en dehors de ses fameux « bains de foule » il n'utilisa plus que la télévision pour s'adresser au peuple et même dans ses déplacements celle-ci avait un rôle extrêmement important.

Deux exemples encore : j'avais réalisé à Marsannay plusieurs enregistrements de vigneron. L'un racontait l'histoire de vignoble bourguignon et des chevaliers du Tastevin. Document authentique et vivant qui m'apparaissait de nature à intéresser d'autres gens. Quelle ne fut pas ma désillusion après l'avoir fait écouter à quelques camarades à Capdenac : « On ne comprend rien, ton bonhomme a la voix sourde, on fatigue en l'écoutant alors on perd le fil ». Je ne m'en étais pas rendu compte car, ayant vécu l'enregistrement, je suivais, moi. J'avais tout simplement oublié les autres.

Le second, lui, parlait de sa philosophie de l'existence et de la manière dont il envisageait son « 3^e âge ». Pas d'enthousiasme non plus chez mes auditeurs : « C'est long et confus, on pourrait peut-être en dégager la philosophie du bonhomme ». Mais comme on entendait bien, j'ai tout de même repris ma bande et suivi le conseil. Par le montage, j'ai isolé tout ce que ce vigneron devenu sculpteur sur bois disait sur sa manière d'envisager la vie. Cette fois le message a dû passer puisqu'il a retenu l'attention d'un jury de concours.

Nous rejoignons là tout le débat sur la mise en valeur d'une production qu'elle soit texte, chant, dessin... Je ne voudrais pas l'aborder ici à son plan esthétique, voire moral, mais insister simplement sur l'aspect communication : pour être compris, il faut au moins se faire comprendre, ce qui nécessite un minimum d'exigences dans la forme : de certains

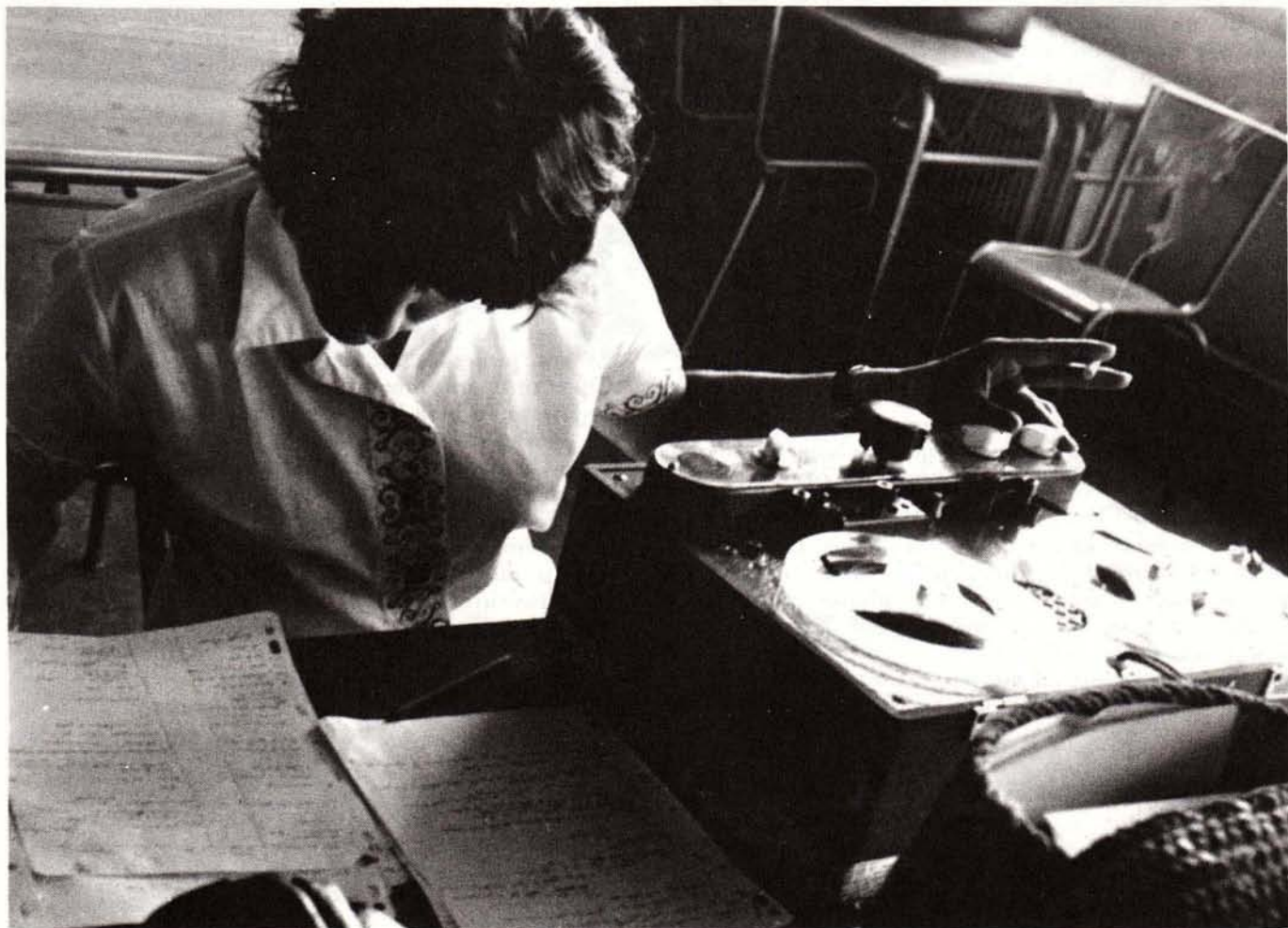
camarades je préfère recevoir une lettre tapée à la machine que manuscrite, je peine moins au déchiffrement. Avec les moyens audio-visuels cette nécessité est peut-être plus impérieuse du fait de l'influence plus grande que peut avoir ce moyen de communication. « Un bon croquis vaut mieux qu'un long discours », disait-on déjà bien avant l'apparition de la photographie. Et ce n'est pas à nous qu'il faut démontrer la supériorité d'une BT Sonore sur un cours magistral, le pouvoir stimulateur du disque pour le démarrage de la musique libre dans une classe. Mais je comprends assez mal l'aversion de certains pour ce minimum de technique dans la réalisation d'un enregistrement ou d'une prise de vue, même parmi ceux qui se font les chantres d'un beau journal scolaire ou de peintures réalisées avec des matières premières de bonne qualité. Ce refus d'accepter les contraintes des moyens d'expression les plus modernes me paraît étonnant. Pourtant, combien n'avons-nous pas constaté et regretté le peu d'intérêt manifesté pour un document très intéressant dans son contenu, mais qui, présenté tel quel devant une assistance trop nombreuse ne passait pas la rampe ?

Dans le Bulletin *Echanges et Communication* n° 2, Raymond Massicot, reprenant une réflexion de Jacques Brunet, pose la question à propos du journal scolaire :

« Que faut-il choisir ? le torchon lu avec passion ? le chef-d'œuvre qui ne provoque qu'une admiration respectueuse chez le lecteur et une certaine lassitude chez les réalisateurs ? ou le torchon chef-d'œuvre ? ou les deux ? ou ni l'un ni l'autre ? »

Il me semble que, pour le document audio-visuel, la question ne se pose même pas : l'audition d'une bande mal enregistrée, ou trop longue ou diffusée par un appareil de puissance insuffisante, devient vite difficile à poursuivre, surtout en auditoire; il ne faut ni torchon, ni chef-d'œuvre, mais le document présent, qui touche l'auditeur et témoigne sans trahir. Toutes les BT Sonores, toutes les bandes de la sonothèque coopérative, tous les disques Documents Sonores de la BT ou Documents ICEM en sont la démonstration :

Jamais les disques « Recherches sur la voix » ou « Musiques naturelles » n'auraient l'écho qu'ils provoquent chez les enfants, jamais les bandes présentées dans tous les concours n'obtiendraient chaque année les premiers prix sans l'alliance des soucis contenu-forme. Et ces succès, comme le respect que suscitent les BT Sonores dans les milieux de l'édition audio-visuelle montrent bien quelle pourra être l'audience de notre Mouvement lorsque nous saurons faire véritablement connaître nos réalisations coopératives; exactement comme les BT forcent l'admiration tant des enseignants



Une stagiaire à Objat (Photo Nicquevert)

que des libraires qui les connaissent par l'intérêt des reportages qu'elles contiennent, mais aussi par le soin constant apporté à la qualité de la présentation, même au temps où les moyens techniques employés étaient plus que modestes.

Il est naturel que l'enthousiasme créateur qui a vibré dans la classe pendant un enregistrement, tout le contexte affectif qu'il porte en lui pour ceux qui ont vécu ce moment, empêchent de prendre conscience de ces impératifs, surtout lorsque la classe, maître comme enfants, commence la découverte de ces moyens d'expression nouveaux. Là encore, je reprendrai ma comparaison avec le journal scolaire : les premières pages que l'on imprime dans une classe ne sont, souvent, pas très belles. Mais quelle joie, quelle fierté, lorsqu'elles sortent de la presse. Et les premières photos tirées dans la chambre éclairée de jaune, et les premiers lino, et les premiers... ?

Mais, pour chacune de ces techniques nouvelles apparaissant dans notre classe, notre part du maître a consisté essentiellement à faire prendre conscience d'une exigence de plus beau, donc de plus soigné, plus figolé. Cette part du maître, je l'ai reçue, pour ma part, au stage « Techniques Audio-Visuelles ». La douche, ce stage ! Un bon coup dans la petite vanité personnelle du gars qui, comme moi, prétendait être informé, ou de celui qui professait un mépris profond pour la technique, et cela par une démonstration à base de tâtonnement expérimental. Mais au découragement des premiers jours succède vite l'enthousiasme retrouvé quand, grâce à l'aide des aînés on peut enfin avancer, dépasser le stade piétinant des essais empiriques, car il faut bien reconnaître que le tâtonnement n'est profitable qu'à condition que l'on puisse en tirer des leçons et des moyens de progresser. C'est là que je me suis rendu compte de cette nécessité de clarté pour le message audio-visuel, que j'ai vu la valorisation que l'on pouvait donner aux œuvres enfantines en permettant aux enfants de maîtriser les techniques, ceci, bien entendu, comme en toute autre technique dans notre pédagogie, en laissant d'abord jouer pleinement le tâtonnement expérimental après qu'on ait pu se plonger dans le bain naturel et libre de la prise de contact avec les instruments.

Mais, revenons aux enfants ; une fois terminé ce stade de la prise de vue pour la prise de vue, ils se rendent compte que leurs photos manquent d'intérêt. Il en est de même pour l'adulte qui, ayant acheté un appareil comme on en voit de plus en plus, qui réduit au minimum les réglages compliqués, se sera, pendant un temps plus ou moins

long, satisfait de la joie des couleurs inscrites sur sa pellicule, et cherchera petit à petit à réaliser des images qui traduisent l'émotion qu'il a ressentie devant un paysage, un animal, une fleur, un enfant, une vie. On se lasse encore plus vite d'enregistrer simplement les blagues du beau-frère ou les imprécations de la belle-mère, mais il faut bien dire, qu'en dehors de l'Ecole Moderne peu de gens utilisent le magnétophone comme un moyen de recueillir des documents ayant valeur historique ou témoignages de moments de vie riches en émotion ou en joie créatrice. Il est cependant important de ne pas cantonner le magnétophone dans un rôle de communication ou d'archive sonore et déjà plusieurs camarades autour de Jean-Louis Maudrin, notamment, ont montré quelles sont les possibilités en tant qu'instrument de création. Ce que nous avons simplement esquissé à Capdenac n'a fait que confirmer notre idée qu'il nous faut avancer dans la découverte de l'expression audio-visuelle véritable, dans laquelle on ne cherchera pas à analyser si c'est le son qui accompagne l'image ou s'il en est le support dynamique, mais où ne pourront exister pleinement l'un sans l'autre, comme une chanson de Brassens dans laquelle poésie et musique sont indissociables. Nous avons un peu touché cela du doigt lorsque Raymond Blancas nous a projeté les photos qu'il a faites de son petit Yannis, si vivant, si présent, expressif au possible, les mimiques de ses mains, de ses yeux, de son nez, de sa bouche appelant naturellement le *contexte* sonore ; et avec ces harmonies de couleurs, de lignes et de formes de Pierre Petit qui furent traduites musicalement par l'équipe de J.L. Maudrin. Ce n'étaient qu'essais, tentatives de création complète mais qui devraient être une voie de création extrêmement riche et de nature à passionner des adolescents qui sont probablement beaucoup plus que nous en prise directe avec les « médias ». Il y a toute une recherche à mener sur la création de lanternes permettant la création d'images aux couleurs et aux formes sans cesse changeantes et mouvantes, projetées sur toutes les surfaces d'une pièce. C'est tout un monde dans lequel on baigne qui inspire aussi bien la musique que le mime, la danse, la poésie, toute une magie de l'expression, une mine inépuisable pour l'invention. Ne m'écrivez pas pour me demander une notice sur ces lanternes, j'ignore absolument comment elles sont faites, sinon qu'elles existent. C'est un champ merveilleux à explorer, il nous faut nous les réinventer, mais je crois que cela en vaut la peine.

Xavier NICQUEVERT
Ecole du Bourg
21 - Marsannay la Côte