

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

EXPOSÉS ET DÉBATS AU 2^e DEGRÉ

par Janou Lèmery
et la commission 2^e degré

SOMMAIRE

Présentation	J. Lèmery.....	page 18
L'exposé (1-70)	C. Charbonnier....	page 18
Des lignes de force	J. Lèmery.....	page 19
Expériences sur l'exposé-Espagnol 2 ^e cycle (1-70)..	N. Roucaute.....	page 20
Au second cycle.....	P. Dintcheff.....	page 23
Expérience en 4 ^e (71-72)	C. Charbonnier....	page 23
Débat en 5 ^e (9-69)	R. Vernet.....	page 24
Du débat à la dissertation (11-69).....	J. Lèmery.....	page 24
Documents : "l'homme de fer"; "l'enfant qui grandit" "l'idéal"; "être jeune"	page 25 page 28
Un débat en 3 ^e (7-70).....	M. Guindé	page 28
En 3 ^e encore (72)	S. Leborgne.....	page 29
Réflexions sur une expérience (72)	F. Barbier.....	page 30
Pour ou contre ? (9-72)	C. Charbonnier....	page 30
Débat au 2 ^e cycle (11-69)	R. Favry.....	page 31
Conclusion	J. Lèmery.....	page 32
Document : "La joie de vivre"	page 32

Au fur et à mesure de nos tâtonnements personnels, de l'expérience acquise dans la pratique quotidienne qui nous oblige à réinventer sans cesse des réajustements de techniques, des nuances de comportement, nous avons tendance à ne livrer aux autres que le palier momentané où nous nous situons, en oubliant involontairement toutes nos haltes passées, nos marches difficilement gravies. Et nous avons du mal, un peu comme les enfants, à ne pas vivre déjà demain, dans la prospection de nouvelles pistes, dont l'exploration nous est facilitée par nos traces antérieures, nos souvenirs engrammés. C'est difficile de marcher à reculons et nous n'avons souvent rien à y gagner. L'acte quotidien renouvelé engage, dynamise, propulse et il nous faut relater l'instant vécu le plus rapidement possible parce qu'il se décante déjà de tant de variables incommunicables qui sont peut-être l'essentiel.

Alors, cette année, nous avons décidé de nous libérer pour l'action quotidienne, de dégager les camarades en marche d'une mise au point au jour le jour, facilitant les démarrages. Il faut avancer, essayer d'autres pistes, se garder de l'énergie et de l'audace pour aller de l'avant.

Mais nous voulons aussi que d'autres s'engagent, que le plus possible de professeurs tentent, sans trop de risques pour leurs adolescents, d'adapter dans leur contexte, une pédagogie libératrice. Et nous savons combien sont peu permissifs l'atomisation des emplois du temps, l'organisation matérielle des CES et des lycées, le contrôle actuel des enseignants.

L'important, c'est de rompre un jour avec une scolastique épuisante et d'entrer, par une plus ou moins grande porte, dans une nouvelle manière d'être, d'établir, par des techniques et des outils expérimentés, des relations plus authentiques avec les jeunes, plus épanouissantes pour la personnalité.

Pour faciliter cette prise de contact avec une pédagogie rénovée, nous pensons offrir à chacun, dans des domaines fondamentaux, le point de nos recherches inventoriées au cours des dernières années. Vous aurez le reflet de tempéraments et de travaux divers, de classes de niveaux scolaires et de milieux différents, de contextes et de degrés de modernisation très variables. Chacun y puisera ce qui peut l'aider à résoudre momentanément son problème et nous souhaitons que son expérience nouvelle remette en question, pour l'enrichir, la dépasser, l'expérience qui lui a servi de recours. Qu'il écrive alors à l'Éducateur (1) pour féconder la réflexion commune et offrir, à son tour, un nouveau tremplin de départ.

Dans ce dossier, nous nous proposons de cerner deux techniques complémentaires : le débat et l'exposé. Nous ne sommes jamais très précis dans notre langage et nous employons volontiers, quand nous racontons nos expériences aux camarades un terme ou l'autre.

Je crois que pour bien voir leur complémentarité, il faut être clair.

— On débat quand on discute d'une question à plusieurs.

— On expose seul (ou à plusieurs) pour expliquer, faire connaître une découverte, des recherches documentées, une expérience...

J'essaie donc de regrouper les comptes rendus, les points de vue des camarades en fonction de ces précisions.

(1) *L'Éducateur*, I.C.E.M. - BP 251, 06406 Cannes.

Janou LÈMERY

L'EXPOSÉ

(Cet article résume, sous une forme synthétique, les opinions exprimées dans un cahier de roulement qui a circulé au cours du 3^e trimestre de l'année 1968-69 entre Annie Guillet, Marie-Josèphe Audaire, Nuria Roucaute, Jeannine Dode, Jean Dubroca et Claude Charbonnier.)

L'exposé, parce qu'il attire le plus des élèves habitués à un enseignement de type classique, est probablement — et cela est surtout vrai au second cycle — une des voies privilégiées pour atteindre l'expression libre. Il demande :

— de savoir se documenter,
— de savoir utiliser cette documentation (problème de tri, de classification, d'organisation...)

— de savoir exprimer clairement à la fois ses idées et celles des autres, de savoir communiquer un message pas toujours personnel certes, mais nécessitant chaque fois une prise de position individuelle.

De ce fait, il favorise à la fois le goût de la recherche, l'épanouissement de l'esprit critique et l'habitude de s'exprimer oralement, toutes choses que nous voudrions tout particulièrement développer chez nos élèves.

LE SUJET DE L'EXPOSÉ

Tout est prétexte à exposé, aussi bien ce qui touche de près au programme (exposés de synthèse après étude en commun d'une œuvre, présentation d'un ouvrage, de tel aspect d'un

auteur, etc.) que ce qui s'en écarte. En ce domaine, l'actualité est souvent une motivation puissante. L'un choisit d'évoquer les problèmes posés par les greffes d'organes, l'autre veut parler des formes modernes de la guerre, un troisième se penche sur le problème de la drogue, etc. On n'en finirait pas de citer les différents sujets d'exposés possibles. Simplement, l'exposé doit être ouvert sur la Vie et cerner avant tout l'Homme.

Cependant l'exposé n'est vraiment une réussite que lorsqu'il répond à un besoin collectif. Le « conférencier » choisit librement son sujet, c'est un fait ; mais celui-ci doit éveiller un écho dans la classe. D'où la nécessité d'une discussion préalable avec le groupe,

qui permet de sensibiliser déjà la classe au problème (il est rare en effet, que la classe refuse un exposé proposé par l'un de ses membres) et au cours de laquelle des suggestions, des concours, des documents peuvent être proposés au responsable de l'exposé.

LA TECHNIQUE

Elle est très variée. Selon les classes et les sujets, le conférencier peut être unique ou multiple (exposé à plusieurs voix réalisé par une équipe, les élèves s'étant librement regroupés en fonction d'une passion commune pour un sujet donné). L'idéal serait, bien entendu, que l'exposé ne soit pas lu; cela nécessite un apprentissage qui peut parfois durer assez longtemps.

La durée de l'exposé est fonction du brio du « conférencier » et de l'intérêt de la classe pour le thème abordé, elle est aussi variable. Cependant chacun s'accorde à reconnaître qu'il faut tendre vers la brièveté (30 minutes semblent un maximum) pour permettre ensuite un débat qui est absolument indispensable et sans lequel l'exposé d'élève risque de devenir une autre forme de leçon ex-cathedra.

Enfin, chez un certain nombre de camarades, l'exposé trouve son aboutissement dans la confection d'un album qui sera envoyé aux correspondants. On peut aussi envisager d'enregistrer tout ou partie de ce travail. Enfin, l'essentiel du débat se retrouve souvent dans le journal scolaire.

LA PART DU MAÎTRE

« Faut-il laisser l'élève se débrouiller seul? ». A cette question la réponse, unanime, est non. Le rôle du professeur n'est pas d'assister en spectateur à la gestation de l'exposé mais d'aider par son attitude aidante, à la naissance de celui-ci. La part du maître commence lors de la première discussion lorsque l'élève vient nous proposer une piste de travail, ou lors de la discussion collective, en réunion de coopérative, comme c'est le cas chez certains.

Bien entendu, notre rôle est aussi très important, parfois primordial, lorsqu'il s'agit d'aider à rassembler la documentation (on peut fournir une bibliographie). La part du maître peut aussi se concrétiser par l'élaboration d'une fiche-guide permettant à l'élève d'aller plus loin dans sa réflexion. Le problème est alors de ne pas brider la liberté du « conférencier », mais au bout de quelques semaines de vie commune, celui-ci sait très bien qu'il reste seul maître et seul juge en définitive...

Lors de l'élaboration de l'exposé, les attitudes sont variées : certains maîtres n'interviennent plus, d'autres ont avec l'élève une discussion qui porte essentiellement sur le plan; d'autres encore prennent connaissance de l'exposé avant qu'il ne soit fait en classe

pour, éventuellement, corriger des erreurs ou rectifier un plan maladroite...

Au cours de l'exposé faut-il intervenir? Ou doit-on se borner à prendre des notes qui permettront par la suite de redresser quelques erreurs, de clarifier certains points...? La ligne de conduite n'est pas facile à définir et chacun agit un peu en fonction de son tempérament ou de ses expériences.

Chacun s'accorde à reconnaître que le conférencier n'aime pas être interrompu et il faut admettre qu'il n'a pas tort. Simplement le problème des autres élèves doit être aussi envisagé : l'exposé doit leur être profitable et il est souhaitable de leur éviter d'être désorientés.

A partir de cette constatation générale, diverses solutions peuvent être élaborées. On peut convenir avec le « conférencier » de la nécessité de pauses qui permettront aux camarades de poser des questions et au professeur de prendre éventuellement la parole, et qui, en provoquant un changement de rythme, relanceront l'intérêt collectif. L'idéal est, bien entendu, d'arriver à une critique collective de l'exposé, la classe se substituant alors au maître. Mais cela demande du temps et nécessite un certain apprentissage (prise de notes, nécessité d'une réflexion préalable sur le problème abordé, sens de la critique courtoise et constructive, etc.)

La rentabilité d'un tel exercice pour le « conférencier » ne fait aucun doute. Mais pour les autres? Comment faire de l'exposé un exercice profitable à tous? On touche ici du doigt une nécessité impérieuse : que l'exposé aboutisse à un travail collectif, sans quoi il risque de perdre une bonne part de sa valeur éducative.

Une discussion générale, à la suite de l'exposé, semble indispensable. C'est pour cela qu'une tendance à abandonner l'exposé à propos d'une œuvre inconnue de la classe se manifeste de façon assez nette; le montage (choix de textes significatifs) semble plus intéressant car, en faisant ressortir les points forts de l'œuvre, il permet l'établissement du débat nécessaire.

Le « conférencier » peut aussi interroger la classe, lui demander de prendre parti, d'exprimer son point de vue.

Dans certaines classes encore, l'accord s'est fait sur la nécessité de noter le plan de l'exposé ou de procéder à un rapide compte rendu. On peut aussi envisager que deux ou trois secrétaires soient chargés de prendre des notes et de procéder ensuite à une synthèse.

Enfin il est bien évident qu'à la fin de l'exposé tout n'a pas été dit. L'exposé, le débat qui l'a suivi, une remarque judicieuse... ont ouvert des pistes que chacun pourra ensuite explorer à sa guise. La part du maître peut alors se borner à mettre à la disposition des élèves les documents (dossiers, bibliographies, fiches-guides) qui leur

permettront de prolonger leur recherche. Mais elle peut aussi conduire à exploiter l'intérêt des élèves (étude de textes, lecture de romans, enquêtes, etc.) dans le travail quotidien. L'exposé peut aussi servir de point de départ au cours du professeur, c'est ce que Freinet appelait « la leçon a posteriori » : arrivant au moment propice, elle sera, parce qu'elle répond à un besoin, vraiment efficace.

Mais c'est surtout à travers les devoirs, les textes libres, que l'on peut se rendre compte de l'influence de tel exposé sur tel individu... En ce domaine aussi, il s'agit de formation de la personnalité et chacun sait que ce n'est pas là un domaine facilement mesurable.

L'exposé a donc bien des vertus mais comme le dit une camarade, est-ce vraiment une technique à privilégier, dans la mesure où elle est plus facile? Autrement dit, en proposant à nos élèves de s'exprimer au travers des exposés, ne fuyons-nous pas les difficultés? A chacun de répondre.

Il faut simplement préciser encore une fois, en conclusion, que l'exposé n'est qu'une des voies multiples proposées à nos élèves. Il y a aussi le compte rendu de lecture, le texte libre, les enquêtes, les lettres pour les correspondants, etc. Que ce soit la technique qui dans un premier temps attire le plus nos élèves (peut-être parce qu'elle est la plus « sécurisante » pour eux) c'est vrai, sans doute. Cependant dans la mesure où il est création, où il engage son auteur sur la voie de la communication avec les autres, où il permet peut-être à l'individu de se libérer plus facilement, l'exposé devrait préparer la voie à une expression libre authentiquement et totalement personnelle.

C. CHARBONNIER

« L'Éducateur » janvier 1970

DES LIGNES DE FORCE

Des différents comptes rendus semblent se dégager des lignes de forces utiles.

— le sujet de l'exposé doit éveiller un écho dans la classe

— les équipes qui préparent un exposé doivent comporter un nombre très réduit de coéquipiers (2, 3 ou 4)

— l'exposé doit être court. 20 mn est un maximum

— la part du maître est essentielle
— dans la disponibilité d'accueil des sujets

— dans la phase de préparation
— dans la phase finale, non pas tant pour critiquer (c'est trop facile) que pour être un éveillé d'idées, de rapprochements, un provocateur de réflexion.

J. L.

EXPÉRIENCES SUR L'EXPOSÉ

dans l'enseignement des langues

(Espagnol) 2^e cycle

Texte écrit après confrontation avec l'expérience d'E. Rousseau et celles de collègues du Sud-Ouest.



Me voici, à la rentrée, face à mes cinq classes, de la 4^e aux terminales, avec le désir d'appliquer des techniques qui libèrent l'expression et donnent à celle-ci sa véritable dimension dans la communication. Chaque classe selon ses données a pris un départ différent.

Dans le second cycle — compte tenu des circonstances — mon travail m'a amenée à repenser l'exercice appelé traditionnellement l'exposé, lequel ne doit pas être dissocié de tout un ensemble d'activités et dont le succès dépend d'une ambiance de classe qui est celle du dialogue et de l'échange.

Dans la mesure où il favorise l'expression orale des élèves il présente de l'intérêt d'un point de vue linguistique mais la difficulté pour le maître consiste à le faire sortir de certaines ornières où il risque de s'enliser. Il faudrait l'acheminer vers une recherche personnelle et surtout éviter qu'il soit un monologue, caricature d'un mauvais cours magistral où seul un élève fait son numéro, plus ou moins profitable pour lui-même et parfois ennuyeux pour le reste de la classe.

Mes problèmes en cela rejoignent ceux d'autres collègues. Afin d'y voir tous ensemble un peu plus clair, je vais ajouter quelques exemples concrets à une première série de réflexions sur l'exposé parues dans un bulletin de travail.

Je m'appuie sur l'expérience de ma classe de seconde : 14 élèves, sections A et C, classe non homogène dans un lycée de 2500 élèves, 3 heures hebdomadaires, pas de salle fixe, pas de placard... A ces difficultés s'ajoutent l'absence d'une solide correspondance avec les pays de langue espagnole, l'absence aussi d'outils (tels des dossiers, etc.) qu'il faudrait progressivement forger. Ces difficultés mêmes fixent les limites de mon propos.

I. CHOIX DU SUJET

Ou plutôt : naissance des thèmes et leur prolongement, l'exposé n'étant

qu'une des phases de tout un ensemble de travail.

- a) compte rendu de voyages, avec élargissement à l'étude d'une région
- b) prolongement de textes libres
- c) écho de quelques lettres reçues de l'étranger
- d) thèmes apportés par l'audiovision — émissions de télé, films, manifestations théâtrales...
- e) sujets d'actualité : lectures de journaux...
- f) sujets divers... pourvu qu'il y ait motivation dans la classe.

Fallait-il limiter à la matière hispanique? La matière est vaste et permet d'aborder foule de problèmes humains dans une enrichissante comparaison de civilisations. J'ai essayé d'orienter le travail vers les points du programme mais sans refuser a priori de m'en écarter.

A la rentrée j'ai donc indiqué aux élèves le programme de l'année en soulignant, d'après les instructions mêmes de nos inspecteurs généraux, que le programme n'est qu'indicatif et que, suivant l'intérêt que nous y trouverions, tel point pourrait être plus ou moins développé.

Comment aborder ces sujets d'une façon vivante, la moins scolastique possible?

Quatre élèves avaient passé des vacances en Catalogne, elles allaient nous raconter des situations vécues, nous rapporter des impressions personnelles, des conversations authentiques avec les gens du pays. Il m'a fallu insister sur ce caractère personnel du récit car les élèves (déformation d'une culture trop livresque?) exposent avec plus ou moins de bonheur ce que l'on pourrait trouver dans un guide et parlent plus des monuments visités que de leurs impressions sur la vie quotidienne.

Afin de mieux connaître la Catalogne et de faire un travail collectif couronné par la confection d'un album destiné à la bibliothèque du lycée, j'ai associé les autres camarades aux recherches en proposant les thèmes suivants et en procurant les documents correspondants.

- 1 - La Catalogne, région riche de l'Espagne
 - 2 - Barcelone
 - 3 - Le catalanisme
 - 4 - Un folklore vivant : la sardane
 - 5 - La Catalogne romaine
 - 6 - La Catalogne romane
 - 7 - La Catalogne, victime de son succès touristique?
 - 8 - La cuisine locale
- et bien sûr les quatre sujets plus personnels :
- 9 - « Mon séjour près de Tarragone »
 - 10 - Les pêcheurs de la côte : la poésie du départ des barques, la vente du poisson au retour
 - 11 - « Mes incursions à l'intérieur de la province ; conversation avec une vieille femme « d'un autre siècle » »
 - 12 - Mon camping

En attendant que les travaux soient prêts nous avons abordé des généralités sur la géographie de l'Espagne. Puis les exposés sont arrivés, peu à peu, ce qui nous a permis d'étudier conjointement des textes du manuel, de faire des traductions.

Au risque de paraître touffue mais pour bien montrer, encore une fois, à quel point l'exposé est une des phases de la vie de la classe, profondément liée aux autres, je ne peux m'empêcher de me souvenir de cette première séance commune que nous avons eue avec la classe de seconde de ma collègue (14 élèves aussi et des horaires parallèles, une chance !) où nous avons regardé ma collection de diapositives sur la Catalogne et au cours de laquelle nous avons senti que le travail, c'était aussi le plaisir de vivre de bonnes heures ensemble et de partager notre plaisir avec d'autres.

Entre temps, les premiers textes libres étaient arrivés, ouvrant à leur tour de nouvelles pistes d'exposés correspondant à des motivations nées des élèves elles-mêmes. Cet aspect me paraît très important dans la mesure où c'est pour saisir cette motivation profonde que le maître renonce à un déroulement plus linéaire d'exposés qu'il proposerait et qu'il planifierait plus facilement, mais pour lesquels il est amené à provoquer des motivations plus artificielles.

A titre d'exemple quelques thèmes de textes libres :

- 1 - « Je scrute le visage et l'âme des maisons »
- 2 - Méditation sur la misère
- 3 - Mexico, d'après des indications d'une lettre de correspondant
- 4 - « Un livre de mon frère sur Grenade m'a passionnée... » etc.

Pour chaque texte, j'ai suggéré des prolongements possibles d'exposés. Ils ont été acceptés ou refusés. Des équipes se sont constituées pour traiter les sujets retenus. Exemples :

- 1 - Visage et âme de l'habitat espagnol à partir de diapositives de 2 élèves
- 2 - Exposé à partir d'articles de journaux sur la misère en Colombie
- 3 - Quelques aspects du Mexique à partir de BT, BT sonore, documents d'une élève sur les monuments précolombiens, souvenirs du film « Los olvidados », etc.

Chaque exposé a été complété par des études de textes.

A partir de ce moment le travail presque bien ordonné du premier trimestre est devenu moins discipliné, plutôt trop tumultueux. Quand nous avons parlé du Mexique, nous avions presque oublié pourquoi nous en parlions ! et c'est là un *difficile travail d'organisation* d'où naissent certains découragements du maître et auquel s'ajoutent les difficultés de la préparation de l'exposé. Je n'y ai apporté que des solutions très partielles.

II. CONDITIONS DE LA PRÉPARATION

La part du maître est essentielle. Malgré l'existence au lycée d'une bibliothèque bien fournie et d'un service de documentation, beaucoup d'élèves se découragent si elles ne savent comment prendre le travail.

Il faut même faciliter la rencontre des équipes, ce qui n'est pas simple dans un lycée de grande ville.

Travail en équipe : une fois par trimestre j'ai consacré une heure de cours pour organiser le travail des équipes. Par tâtonnement j'ai renoncé aux équipes fixes dont la constitution semble simplifier la tâche mais dont le caractère artificiel donne de moins bons résultats que ceux d'équipes formées autour d'un sujet précis qui motive vraiment chaque participant. (Il y aurait là d'ailleurs des observations intéressantes à faire pour savoir si c'est le sujet qui motive vraiment telle élève ou le plaisir de travailler avec telle autre camarade, sur le stimulant qu'est le travail en groupe, etc.)

Au cours de cette séance j'apporte les documents du lycée, les miens ; les équipes élaborent le plan de leurs sujets respectifs, se partagent le travail ou poursuivent un travail déjà amorcé. Les élèves qui ne sont pas occupées se livrent à des lectures.

Les équipes se retrouveront en dehors de la classe, si elles le peuvent, pour coordonner la fin de leur travail.

Je me suis montrée timide dans l'organisation de pareilles séances :

- à cause de la masse de livres qu'il me faut déplacer,
 - parce que j'ai des scrupules à voir s'écouler une heure de langue sans conversation en espagnol.
- Le déroulement de ces séances nécessaires est à repenser.

Fiches bibliographiques : Pour faciliter le travail j'ai commencé à établir pour certains sujets des fiches bibliographiques qui vont de l'ouvrage le plus simple au plus riche. Selon leur désir d'approfondissement, les élèves se serviront de tel ou tel document.

Je signale où l'on peut emprunter le document.

J'indique aussi éventuellement le dossier personnel que je mets à leur disposition et en fin de fiche à l'encre rouge j'ajoute :

« apporte tes documents personnels
tes souvenirs
tes réactions... »

cela afin de favoriser tout apport et toute initiative personnels.

Fiches-guides : J'ai fait aussi deux fiches-guides accompagnant des documents sur Cuba, sur les problèmes des indiens andins, afin d'en orienter l'étude en fonction des textes étudiés. Est-ce trop directif ?

Fiche de conseils : J'ai l'intention de faire réfléchir les élèves sur les réussites et les échecs de l'année passée afin que coopérativement nous arrivions à définir, à peu près, les précautions suivantes.

L'EXPOSÉ EN ESPAGNOL

A. Préparation :

1. *Bien délimiter le sujet. Si l'exposé est court on peut le traiter seul, s'il est long y associer des camarades.*
2. *Un exposé, ce n'est pas une juxtaposition de documents. Dans chacun d'eux ne retenir que ce qui correspond au sujet choisi.*

B. Rédaction : qu'il faudrait soumettre à correction

1. *Indiquer la bibliographie*
2. *Expliquer les termes que les camarades ne connaîtraient pas*
3. *Indiquer le plan*
4. *S'appliquer dans le choix des tournures*

C. Présentation orale : Pour être écouté il faut parler clairement. S'entraîner donc à présenter le sujet en tenant compte des corrections apportées par le professeur. Quand c'est possible travailler avec un magnétophone.

Le jour de l'exposé :

1. *Parler sans lire de trop près les notes*
2. *Faire des pauses pour s'assurer que les camarades comprennent et pour leur permettre de poser des questions.*

A la fin de l'exposé, si c'est possible, prévoir des questions afin d'élargir le débat.

L'exposé sera d'autant plus intéressant qu'il aura un caractère personnel (ne pas hésiter à formuler ce que l'on pense, ce que l'on sent)...

Ces conseils sont-ils suffisants ? Quoi qu'il en soit, les transgresser c'est compromettre la pleine réussite de l'exposé. Or le maître est sans cesse soucieux du bénéfice du travail pour celui qui parle et de l'intérêt qu'y trouve la classe, intérêt qui sera la meilleure récompense (la seule souvent) pour l'élève qui expose.

L'analyse de ces conseils nous fait aborder d'autres problèmes concernant l'exposé.

III. EXPOSÉS COURTS OU LONGS ?

Une intervention *courte* de chaque élève est préférable pour différentes raisons :

— pour chaque élève plusieurs interventions courtes dans l'année seront plus profitables qu'un seul exposé long (progrès par tâtonnement expérimental).

— une fois le sujet choisi, l'exposé ne doit pas trop se faire attendre sous peine de voir disparaître la motivation collective, donc la préparation ne doit pas être trop longue.

— le jour de l'exposé une prise de parole trop longue par un seul élève risque d'engendrer l'ennui (le pire des défauts).

— si l'exposé est trop long l'élève est amené à « lire » ses notes.

Pour éviter certains défauts :

— proposer des sujets limités : non pas « Goya » mais « quelques aspects de l'œuvre de Goya qui vous plaisent ».

— mettre une équipe au travail ; équipes qui se constituent autour d'un sujet donné.

IV. LA PART DU MAÎTRE

Elle est manifeste :

1. dans le démarrage du sujet

2. dans la préparation écrite dont la correction est primordiale (correction du plan, des fautes de langue...)

3. au cours de l'exposé :

a) Dans l'intérêt de tous, le maître doit être exigeant sur la qualité du travail.

Si le conférencier ne respecte pas les corrections apportées à son travail écrit, s'il « bafouille » trop, il vaut mieux, dans certains cas, couper court, renvoyer l'exposé à plus tard et d'ici là, aider l'élève à mieux faire.

b) Le maître doit-il intervenir ou non ?

Les appréciations des élèves ont été très contradictoires sur ce point : « le maître gêne par ses interventions » « le maître souligne l'essentiel au passage et fait prendre plus d'intérêt à l'exposé ».

J'ai oscillé d'une attitude à l'autre, souvent tentée d'ailleurs, d'en dire trop, de vouloir souligner ce qui, à moi, me paraissait intéressant.

La fiche-conseil devrait aider à résoudre le problème. Si le professeur a connaissance du sujet, s'il a corrigé les fautes de langue, s'il a invité l'élève à marquer des pauses (indiquées par

des croix sur la rédaction) il peut alors ne plus être interventionniste. Se mêlant à l'auditoire il devient un participant comme les autres, pas plus privilégié. Un président de séance (non pas le conférencier trop préoccupé par son sujet) donnera la parole.

En devenant un simple participant le maître peut alors donner l'exemple de l'attitude de celui qui écoute, attitude curieuse et active, à savoir : — réclamer la répétition de ce que l'on ne comprend pas bien — demander à voir mieux certains documents — prendre des notes pour poser des questions... (il faut apprendre aux élèves à prendre des notes)

C'est là un travail essentiel : éduquer la classe à un véritable échange. Il faut voir combien les camarades sont capables de subir un monologue ennuyeux — par gentillesse? par habitude à la passivité? — quitte à exprimer leur déception à la fin du travail.

4. A la fin de l'exposé

Le maître prévoit un travail à faire pour l'heure suivante afin que les séances d'exposés ne donnent pas l'impression de compromettre la régularité des efforts d'assimilation :
● lecture sur le manuel d'un texte se rapportant à la question traitée
● réflexions sur quelques points sur lesquels portera un débat ultérieur, etc.

V. LE DIALOGUE, L'ÉCHANGE

Une classe risque d'être fausement « active » lorsque les élèves répondent à des questions élaborées par le maître, questions qui trop souvent impliquent une réponse prévue, tuant par avance toute spontanéité. Voir fusser des questions de la classe est tout aussi important que d'en obtenir des réponses.

Or c'est là tout un apprentissage qui consiste à développer la curiosité, la critique... l'exercice de l'exposé devrait y contribuer.

Une pré-connaissance du thème par toute la classe donnerait parfois plus de résonance à l'exposé, plus de sens critique aux élèves. Mais il n'est pas toujours possible de sensibiliser les élèves par des lectures préalables.

J'ai fait une autre expérience : à la séance exposé-débat sur le film de Bunuel « La Voie Lactée », vu par 4 ou 5 élèves seulement, j'ai admis que les camarades, non intéressés par méconnaissance de l'œuvre, se livrent à d'autres travaux. Pour elles, j'avais déplacé d'autres documents mais les conditions matérielles du travail rendent assez difficile la préparation de ces séances à plusieurs activités.

VI. FRÉQUENCE DES EXPOSÉS ET LEUR VALEUR LINGUISTIQUE

Les classes sont souvent nombreuses ; pour que chaque élève en cours d'année se livre plusieurs fois à cet exercice il faut que les exposés soient fréquents et prennent place dans le

travail dès la première année. C'est une raison supplémentaire pour chercher à en assurer le succès d'autant plus que d'un point de vue strictement linguistique l'exercice est fructueux : — l'élève se livre à de vastes lectures en langue étrangère (ou en français, avec une transposition à faire) — l'exercice comporte un travail de rédaction bien structuré — les corrections préalables du professeur font l'objet d'une mise au point effective, ce qui équivaut à une double correction — l'élève fait un réel effort d'élocution ; il a une forte motivation pour s'entraîner préalablement à parler avec ou sans l'aide du magnétophone — l'exposé exige l'énoncé rigoureux d'idées qui s'enchaînent alors que d'autres exercices oraux ne donnent lieu qu'à des réponses fractionnées.

Il reste enfin la satisfaction d'un travail global auquel l'élève a fait participer ses camarades.

VII. ET LE PROGRAMME?

Dans une démarche moins linéaire que les années précédentes nous avons abordé — dans cette classe de Seconde AC — l'essentiel du programme. Nous avons « parcouru » presque toutes les régions d'Espagne. En fin d'année il nous restait à connaître la Castille. En deux séances de diapositives accompagnées de l'explication d'un poème de A. Machado, nous avons dégagé quelques aspects de cette province. D'ici la classe terminale les élèves auront loisir d'en découvrir des visages nouveaux.

Le programme d'histoire. La vie nous offre-t-elle une découverte chronologique des faits? Au gré de nos recherches nous avons vu les restes romains d'Ampurias (si bien conservés), les émouvantes peintures d'Altamira... Il a suffi d'une heure au 3^e trimestre pour reconstituer un sommaire tableau chronologique mettant de l'ordre dans nos connaissances éparses.

VIII. LES AVIS DES ÉLÈVES ET DU MAÎTRE SUR LES EXPOSÉS

Les critiques ont été diverses. Je n'ai pas assez d'éléments pour en faire l'analyse longue et complexe, laquelle ferait intervenir, entre autres, des phénomènes de groupe, des interférences avec les cours d'autres collègues, des attitudes d'élèves qui englobent un refus ou non de la rénovation pédagogique liée aux événements de mai 68...

Une constatation sommaire : l'exposé est plus particulièrement apprécié par les élèves qui s'expriment difficilement à d'autres occasions, par celles qui pensent avec lenteur, par les timides.

Le maître découvre alors que ces « silencieuses » peuvent s'exprimer, qu'elles font des travaux de qualité et que le déblocage de la parole est une conquête, source de progrès.

En général dans ce travail librement choisi, qui est le leur, les élèves trouvent une forte motivation et la joie

d'apporter aux autres des connaissances nouvelles dans des présentations originales, astucieuses, parfois artistiques.

Les initiatives et les responsabilités que prennent les élèves débordent largement l'apport linguistique : mise en place et maniement des appareils audiovisuels, etc.

L'effort qu'elles font pour surmonter un certain trac les arme mieux pour jouer un rôle actif dans les assemblées de délégués de classe, au foyer... Les restrictions viennent de défauts qui devraient trouver solution, si le maître est décidé à en discuter en coopérative, s'il a le courage de faire face à un certain débordement et à des surprises qui bousculent les prévisions.

Accorder notre attention aux techniques de l'exposé en classe de langue, ne veut pas dire que celui-ci doive prévaloir sur d'autres formes d'expression. Chemin faisant j'ai essayé de montrer combien il y a interférence entre exposé, texte libre, explication de textes, combien il se nourrit des autres exercices et combien son succès bonifie le travail de la classe en favorisant, dans un large échange, l'expression personnelle des idées.

Est-ce l'exemple des exposés qui pousse à prendre des initiatives? Une élève a eu l'idée, par l'exemple, de présenter à ses camarades des poèmes qui lui avaient plu. C'est devenu habitude d'intervenir rapidement en début de cours pour donner aux camarades des informations sur la vie du dehors : annonce d'un spectacle théâtral, etc.

Est-ce l'habitude du travail en équipe qui a transformé parfois la traditionnelle explication de textes, en lui donnant une réflexion préalable en groupe?

Est-ce le plaisir de la communication qui nous a donné en fin d'année cette séance si bonne où pour la troisième fois se retrouvaient mes élèves et celles de ma collègue, ce jour-là pour se réciter des poèmes en chœur, pour se présenter un film amateur et pour écouter ensemble un fragment de l'Amour Sorcier?

De quoi donner au maître l'envie de poursuivre le travail à la rentrée prochaine malgré les découragements passagers et les difficultés. Il faudrait notamment pouvoir établir une correspondance qui visite nos thèmes de réflexion et mette au point des plannings qui disciplinent le travail.

N. ROUCAUTE
Lycée des Eaux Claires
38 - Grenoble

Voir aussi l'article sur l'exposé en histoire-géographie dans le Dossier 78 (Educateur 6-7 de décembre 72), p. 27.

AU SECOND CYCLE

Mon expérience a eu lieu au Lycée Technique d'Elbeuf où j'ai exercé de 1961 à 1972. Je ne parle que du 2^e cycle.

Nous ne prenons pas de sujets littéraires mais des comptes rendus d'activités de vacances. Tous les élèves avaient travaillé en usine pendant les vacances. Cela donnait lieu à des débats parfois intéressants, mais j'avais souvent le sentiment que bien des questions étaient artificielles, il s'agissait pour les élèves de faire en sorte que l'exercice scolaire soit réussi.

La 2^e phase, ce fut en 1969-70. L'explication de textes et la lecture suivie ne donnant plus de résultats, nous avons adopté la formule suivante qui nous avait beaucoup plu, en classe de 2^e.

La classe s'était divisée en groupes de 4 ou 5. Il s'agissait de lire un livre, d'en présenter un montage sur bande magnétique. Le texte se composait donc de résumés et de passages lus. Nous avions eu ainsi un montage sur une histoire d'Edgar Poe, sur un roman de Maurice Leblanc, sur un roman écrit par un auteur résidant à Elbeuf (*La vie comme un cadeau*) et un montage poétique, fort réussi où le groupe avait inséré des textes de son cru.

Ce fut une de mes plus belles années. Chaque groupe avait son magnéto, sa salle et ils travaillaient avec intérêt.

La 3^e phase fut mixte en ce sens que les élèves de 2^e en 70-71 adoptèrent le même style (c'est-à-dire travail sur un livre) que ceux de l'année précédente et cela nous donna deux beaux travaux — un montage sur la 317^e Section (Livre de Poche) de Schoendorfer et un exposé sur un livre de la collection *Plein Vent*, roman d'aventure sur le thème de la recherche de l'ambre gris. Les autres furent corrects ou médiocres en exposé classique sur *Le Silence de la Mer*, un autre, raté, sur *On achève bien les chevaux*, et enfin quelque chose sur un roman de Cronin, au magnéto-phonie également.

Pour ce faire la classe s'était divisée en groupes. Cette année-là j'avais commencé en non-directivité.

Le travail sur la drogue fut une réussite comme je n'en avais jamais vue. Le groupe avait travaillé d'arrache-pied : lecture d'articles, le *Que sais-je*, questions à des médecins, documents prévus pour l'exposé. Ils savaient qu'un document qui circule quand l'orateur fait son exposé, c'est l'écoute qui baisse. Ils avaient donc fait un

stencil et photocopié un texte qui fut distribué. Et ce débat fut bon, d'autant qu'un deuxième groupe avait voulu traiter le même thème.

Sur le même thème, j'ai vu encore en 71-72 un fort bon exposé.

Était-ce parce que j'en étais plus conscient et que j'insistais sur ce point il me semble que les élèves devenaient beaucoup plus exigeants sur le style de l'exposé. Il fallait que ce soit quelque chose de vraiment oral. Tout ce qui était lu était suspect.

Le fin du fin est, naturellement (!), quand l'exposé est conçu comme tremplin pour un débat. J'ai vu cela réussir une fois cette année sur le thème de la *pollution*. Pour cela il faut que les orateurs se contentent de poser des problèmes sans les traiter dans le détail.

En outre, pour préparer l'avenir, je faisais rédiger des fiches bibliographiques sur chaque thème. Ainsi, les années suivantes, les générations futures pourraient s'aider du matériel fourni par les prédécesseurs.

Pierre DINTCHEFF
Rouen



EXPÉRIENCES EN 4^e

Mode ou besoin profond de parler à un public, l'exposé a souvent la faveur de nos élèves. Cette formule me séduirait assez dans la mesure où clair, court, structuré, l'exposé intéresserait la classe et servirait de point de départ en vue d'une discussion collective.

Or je constate que les exposés libres, sans être dépourvus d'intérêt,

— sont souvent trop longs et mal structurés (conséquences inévitables d'une volonté de tout dire qui se traduit par une compilation d'idées et de sources où se mêlent l'essentiel et le secondaire)

— ne passionnent pas toujours la classe car si leur auteur a choisi son sujet en fonction de ses « dadas » personnels, il ne se préoccupe que rarement de l'attente de son public (et de son seuil de lassitude) et de la manière d'éveiller son intérêt.

— nécessitent une somme de travail assez importante pour un résultat parfois très décevant (sauf pour celui qui fait l'exposé ; lui, il en retire toujours beaucoup).

Et je me pose la question : ne doit-on pas chercher des techniques plus efficaces, plus « payantes » ?

Ces quelques réflexions, ma crainte de voir le « cours magistral » se ré-

introduire dans la classe par le biais de l'exposé, l'impossibilité pour la plupart de mes élèves d'écouter l'un des leurs pendant plus de 15 minutes, nous ont peu à peu conduits cette année à ne plus du tout privilégier cette technique de travail... ou à la transformer.

● Les exposés « libres » (je voudrais parler de tel problème...) ont été limités. Un sondage préalable permettait de savoir si oui ou non une majorité d'entre nous souhaitait avoir davantage d'information sur le problème, condition *sine qua non* pour que le feu vert soit donné en vue de la préparation de l'exposé. Malgré cela, les écueils signalés plus haut n'ont pas toujours été évités.

● La présentation d'un roman (avec lecture de quelques extraits) en vue d'une incitation à la lecture a été souvent très bien reçue.

● En majorité les exposés, cette année, illustraient ou approfondissaient une question qui intéressait la classe. Ils n'arrivaient pas a priori mais comme compléments, aboutissements d'une recherche ce qui permettait d'éviter le verbiage et d'aller à l'essentiel en délimitant très nettement le sujet.

La classe est intéressée par le problème des travailleurs immigrés en classe.

Une première discussion, puis une seconde (à la suite de la projection du magazine « Certifié exact » traitant de ce problème) laissent apparaître des lacunes dans l'information.

— Pourquoi les étrangers viennent-ils en France ?

— Avons-nous intérêt à les « utiliser » ?

— Qu'en pensent les syndicats, etc. J'en passe.

Des groupes se constituent donc pour tenter d'apporter, documents à l'appui, des réponses à ces questions (1).

Au bout d'un certain délai (8-10 jours, parfois moins), les exposés, en même temps qu'ils relancent la discussion aident l'ensemble du groupe

— à faire le point

— à approfondir son analyse.

Sept groupes de 2 à 4 élèves ont ainsi permis (au cours de 4 heures de classe) de cerner assez bien les problèmes en ce domaine. Et l'attention de la classe ne s'est jamais relâchée.

Claude CHARBONNIER
(septembre 1972)

(1) Les élèves étaient aidés parfois par un questionnaire rédigé en commun (élèves-professeur) ou réalisé par le professeur seul.

UN DÉBAT EN 5^e

Le 23.1.68, Guy nous a présenté un extrait du *Dernier des Mohicans*. C'est au moment de l'heure de lecture qu'il nous avertit de son intention. Nous n'avions rien prévu sur notre plan de travail : nous l'avons écouté. Un Indien abat un nourrisson et sa mère pour le foulard qu'il convoite et qu'elle vient de lui refuser ; les guerriers massacrent ensuite la colonne de réfugiés blancs.

Après sa lecture, il a justifié son choix : il avait apprécié la manière dont était dépeinte la violence et ce tableau d'horreur lui plaisait. S'il tenait plus à nous choquer qu'à nous émouvoir ou à nous faire partager son opinion littéraire, il avait réussi.

Les réactions bruyantes nées au cours de l'audition furent suivies d'un débat que nous permettaient les deux heures groupées, au détriment des travaux personnels, mais il n'y eut pas de réclamations.

Voici un schéma de l'évolution des esprits et les points abordés.

Réactions primaires :

PASSION

- indignation
- haine

— jugements à l'emporte-pièce
« LES BLANCS AUSSI SONT COUPABLES »
(réflexion d'un élève après l'opprobre)

Réactions secondaires :

RAISON

1 — on cherche à comprendre le comportement des Indiens
(sans excuser l'assassinat)

- condamnation des Blancs :
qui ont massacré
qui ont spolié
- condamnation de la colonisation :
source de conflits

2 — on saisit l'idée de lutte libératrice

- cf Résistance française
- cf Le Vietnam (FNL)
- cf L'Algérie de 1954 à 1962

Élargissement du débat :

CULTURE

1 — une civilisation différente de la nôtre, aussi responsable, quoique techniquement moins évoluée (rapports des notions d'histoire de l'Antiquité)

- des croyances aussi valables (des points communs avec les autres religions) : TOLERANCE
- des formes d'art remarquables (Azèques, Incas)

- des structures sociales et des institutions bien établies.
- 2 — une race méprisée et qu'on a cherché à exterminer
- action des Conquistadores (Cortez)
- la conquête de l'Ouest
- les réserves indiennes aux USA
- la ségrégation

ANTIRACISME

FRATERNITE HUMAINE

« La ronde autour du monde »
de Paul FORT

Je me suis tu le plus possible, placé au deuxième rang des tables groupées en cercle, laissant l'animateur diriger les débats. Je ne suis intervenu que pour relancer la discussion ou pour donner mon point de vue après tour le monde de façon à ne pas influencer les esprits. En fin de compte chacun a senti combien il faut se défier de ses réactions passionnelles et quels sont les germes du racisme. Si l'esprit de tolérance a pu nous effleurer pendant un moment, nous n'aurons pas perdu notre temps.

R. VERNET

CEG, La Valette du Var - 83

DU DÉBAT A LA DISSERTATION

Je ne reviens pas sur le fait que le débat peut sourdre, au premier comme au second cycle, d'une manière spontanée, à partir de toutes les idées fortes jaillies au cours des activités libératrices que nous essayons de multiplier. Ces débats, en apparence informels sont imprévisibles, riches de pulsions qui, au fil des jours, des confrontations avec le groupe, se socialiseront, seront mieux assumées. Ils sont libérateurs des tensions du groupe, le levain incitateur de prolongements, d'affinements personnels. Et même si l'on se borne à cette simple et chaude confrontation orale des points de vue, c'est extrêmement dynamisant et bénéfique.

— Mais si le débat s'élargit de l'apport littéraire, artistique, historique, scientifique... comme le montre Roland Vernet, il y a comme une objectivation des pensées, une sublimation des pulsions du groupe, un élargissement de la conscience de classe.

— On peut aussi tendre vers un autre but : un effort de structuration des idées exprimées par chacun dans la dynamique du groupe et s'acheminer, par un tâtonnement naturel, vers la dissertation.

Je schématise rapidement la technique.

1^{re} étape : Il arrive que des constantes, des leitmotivs circulent dans les textes libres, soient véhiculés superficiellement dans des réactions orales, sous-tendent les réponses des correspondants et que le professeur sente qu'une

prise de conscience et une prise en charge collectives permettraient un bond en avant du groupe, une approche plus mûrie d'un problème philosophique. Très fréquemment le groupe propose (ou à défaut, ce sera le maître qui ne démissionne pas de sa charge éducative) de débattre de cette préoccupation collective tel ou tel jour qui est déterminé coopérativement. Chacun met au point brièvement par écrit ses idées, soit en totale liberté, soit d'après un questionnaire sobre établi en quelques minutes au tableau.

2^e étape : Table ronde avec enregistrement au magnétophone. Chacun n'intervient qu'en complément de celui qui a parlé précédemment, soit en fonction de ce qu'il a écrit, soit par réaction spontanée à ce qui est dit. Le débat est ainsi court et ne comprend que des idées essentielles. Il peut être expédié brut aux correspondants et susciter leurs réactions.

3^e étape : La plus ardue mais, à la lumière de l'expérience que j'ai vécue cette année, très formatrice.

Comme on souhaite garder trace de ce débat et le communiquer à l'extérieur par le journal, il faut établir une *synthèse écrite des idées*. Cette synthèse est mise au point collectivement au tableau, chacun reprenant son idée essentielle qui a fait avancer le débat.

Ainsi naissent une *charpente*, une *ossature* une sorte de « plan » fonctionnel, regroupant anonymement et objectivant

les idées propres à chaque tempérament, entraînant nos élèves de 4^e, du 3^e, à faire face à la dissertation du second cycle où trop souvent encore les charpentes des dissertations sont des modèles proposés par le professeur.

Outre cet apprentissage naturel de l'abstraction, le fait que cet effort soit valorisé par l'impression dans le journal, par une illustration symbolique, est un support essentiel dans la perspective d'une pédagogie d'épanouissement, formatrice de la personnalité.

En conclusion, on ne saurait dire quelle forme de débat doit prédominer. L'essentiel me paraît être d'épouser le plus étroitement possible l'évolution psychologique du groupe-classe et de permettre que s'instaurent librement toutes les formes d'expression, de confrontation, de dépassement et d'amener le groupe, en réunion coopérative, à réfléchir sur les perspectives de telle ou telle technique, pour une éventuelle remise en question.

JANOU LEMERY

CES Teilhard de Chardin
63 - Chamalières.

PS. Gardons-nous cependant de tendre, avant la classe de 4^e ou de 3^e, vers une structuration prématurée, comme on impose parfois une axiématique mathématique, sans souci d'adaptation aux possibilités intellectuelles et affectives des adolescents (voir les documents « synthèse de débats » pages 25 à 28)

L'homme de fer

Il y avait un homme-robot qui travaillait à la chaîne, faisait toujours les mêmes gestes, toujours le même trajet de l'usine à chez lui ; il avait toujours les mêmes horaires et il était heureux car c'était un paresseux et ainsi il n'avait pas à réfléchir ni à modifier son rythme habituel.

Un matin, il ouvrit ses paupières ; elles lui semblèrent plus lourdes qu'à l'ordinaire et, quand il put voir, il découvrit une affreuse chose : son corps était de fer ! Epouvanté, il voulut courir à la glace pour se regarder mais, quand il fut sur pied, il fit une autre découverte : ses membres étaient sonores. Il était triste d'être devenu robot. Alors, il essaya de pleurer pour savoir s'il était vraiment de fer mais il avait beau essayer, ses larmes ne coulaient plus ; il se donnait des coups de poing pour essayer de se faire mal ; mais rien à faire ; c'était un homme de fer.

Il était le robot le plus triste qui ait jamais existé et qui n'existera jamais.

Deux semaines après cette métamorphose, une fée bleue vint dans sa chambre ; elle le réveilla et lui dit :
— "Tu vois quand on est paresseux, on ne se fatigue pas : quand on ne se fatigue pas, on fait toujours les mêmes gestes ; et d'homme de chair, on devient homme-robot. C'était ta punition. Mais je peux te délivrer, à une seule condition.

— Laquelle ? Laquelle ?

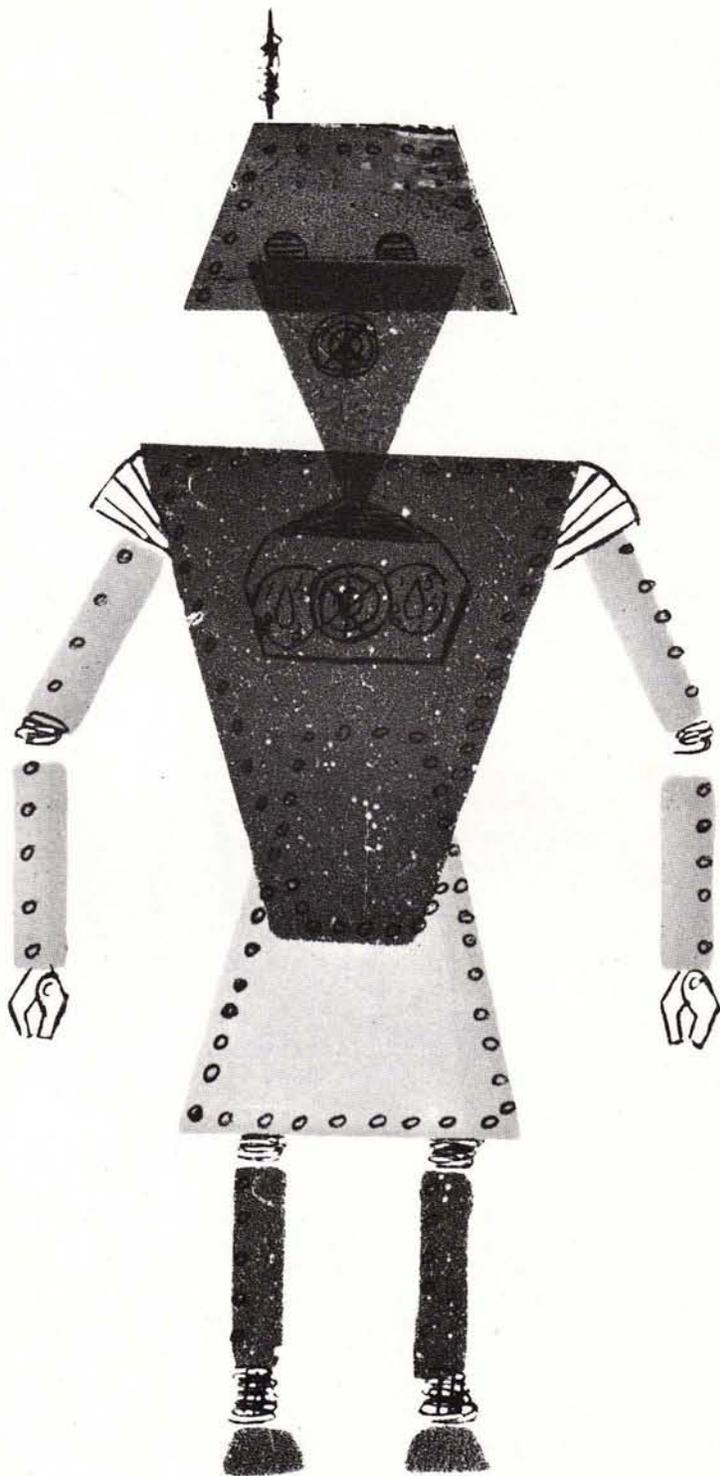
— C'est que tu me promettes de toujours chercher à te surpasser, de travailler en pensant à ce que tu fais, et de ne plus être paresseux. Ainsi, tu ne feras plus toujours les mêmes gestes et tu ne seras plus un robot.

— Je fais le serment que je ne serai plus un paresseux, que je me surpasserai, que je réfléchirai à mes actes.

— Alors, tiens-toi prêt."

La fée prit sa baguette magique, fit un signe incompréhensible et le robot redevint homme. Juste à ce moment-là, la fée partit en laissant derrière elle une traînée bleue. Alors, l'homme travailla avec de plus en plus de conscience, de plaisir, et devint heureux comme il ne l'avait jamais été auparavant.

Il faut toujours travailler et réfléchir à son travail si on ne veut pas devenir d'homme de chair, homme de fer.



exemple de trace écrite d'un débat (l'homme de fer)

Au cours de la mise au point du texte libre de Jean-Pierre, nous nous sommes demandés pourquoi cet homme était paresseux. Voilà les raisons trouvées par chacun :

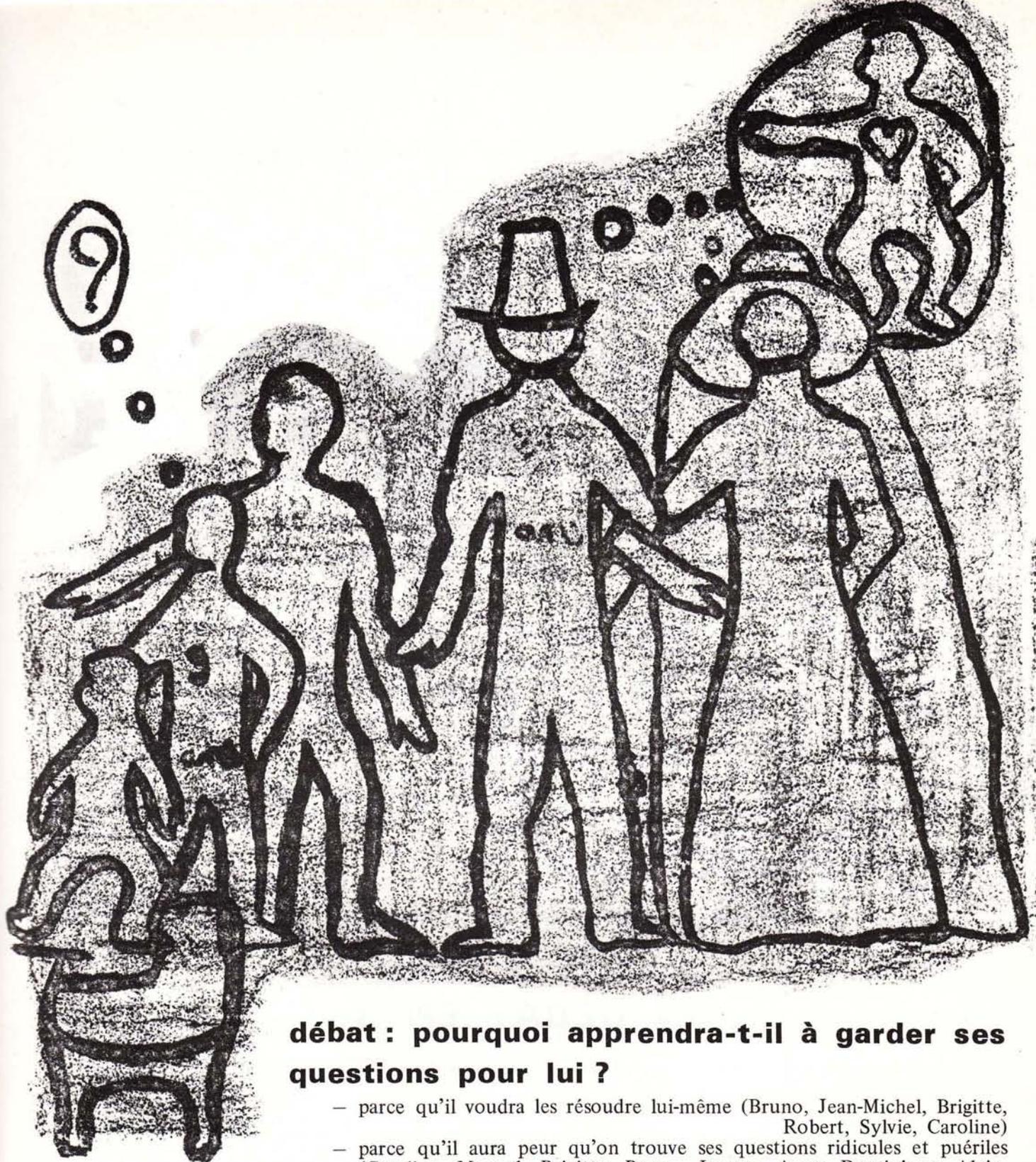
- il n'aimait pas son travail parce qu'il ne l'avait pas choisi (Pascale Goudouneix)
- parce que le travail à la chaîne rend paresseux (Gérard Sachet - Annick Fayet - Thierry Brunier et Garachon)
- parce que son métier sans intérêt le pousse à la paresse (Pascale Bruneton)
- parce qu'il n'est pas combatif et qu'il ne cherche pas à se perfectionner pour trouver un travail ou son intelligence pourrait s'exprimer (Gérard Sachet - J.P. Cadoret - Thierry Garachon - Georges Toucheboeuf)
- parce que, enfant, on ne lui a jamais donné le goût du travail (Annick Fayet - Fabrice Faure - Eric Merlot - Catherine Aubin - Pascale Goudouneix - Th. Brunier et Th. Garachon)
- parce que la routine n'est pas fatigante et qu'il manque de persévérance, d'idéal (J. Portes - E. Merlot - F. Faure - Serge Brugière - J.P. Cadoret)
- parce qu'il a peur de l'imprévu, des responsabilités, et ne se sent pas capable de les assumer. (Marie Péralta - Sylvie Butez)
- parce qu'il n'a pas trouvé d'ami pour l'aider à se débarrasser de cette routine et qu'il n'était peut-être pas assez intelligent, pas assez fort lui-même pour le faire seul et lutter contre le fatalisme. (Pascale Goudouneix)
- parce qu'il croyait que la réussite n'était permise qu'aux gens riches (Marie Péralta)

(Débat d'un groupe d'élèves de 5^e 4A)

l'enfant qui grandit

L'enfant commence à voir et à comprendre certaines choses à l'âge de trois ans. Dès lors, tout change pour lui; ce n'est plus une vie ou il n'y a que "maman", mais une vie nouvelle, pleine de sens cachés et de difficultés qu'il découvrira peu à peu, au gré du hasard et de sa curiosité. Il commence à s'intéresser à ce qui l'entoure, qui lui est familier, puis, vers quatre ans, il s'intéresse à résoudre certains problèmes, faciles pour nous, mais difficiles pour lui. Il ne prend pas encore beaucoup d'initiatives, presque tout lui est préparé ; il jour la plupart du temps, ne s'occupe pas de savoir s'il est sale, s'il fait mal. Mais déjà, il va à l'école maternelle où il apprend à dessiner et à donner un sens à ses dessins. A six ans, il rentre à la "grande école" : c'est un événement pour lui. Il se sent dépaysé devant tant de nouveaux visages. Il apprend alors à compter, à lire et à écrire. Il commence à poser des questions de plus en plus souvent et de plus en plus difficiles. Puis il se calmera. Il apprendra à garder des questions pour lui. Il montera de classe en classe, couvé, choyé, toujours bien mis. Puis il entrera en sixième. Là, il commencera à se sentir plus libre, à être de moins en moins couvé, à pouvoir faire plus souvent ce qu'il désire. Il prendra des initiatives, des décisions. Il franchira chaque niveau en comprenant de plus en plus de choses, tout en se socialisant entre ses professeurs, ses camarades, son environnement. Puis il arrivera à l'âge où il devra choisir un métier. Là, il aura un cas de conscience grave, il réfléchira longtemps avant de se décider, ou il aura une idée bien arrêtée. Il fera son métier choisi ou impliqué, plus ou moins bien. Il se mariera, aura des enfants et sera peut-être heureux...

Michèle Forest et un groupe de 5^e3A



débat : pourquoi apprendra-t-il à garder ses questions pour lui ?

- parce qu'il voudra les résoudre lui-même (Bruno, Jean-Michel, Brigitte, Robert, Sylvie, Caroline)
- parce qu'il aura peur qu'on trouve ses questions ridicules et puérides (Caroline, Manuel, Brigitte, Bruno, Jeanne, Anne, Dominique, Alain, Jean-Michel)
- parce que ses parents se lassent de répondre et négligent les questions (Manuel, Sylvie, Caroline, Françoise, Robert, Jeanne, Michel, Alain, Pascale)
- parce qu'il y a des questions embarrassantes (Tous)
- parce qu'au fur et à mesure qu'il grandira, il en posera de plus en plus à ses camarades, à un ami, en dehors de la famille (Tous)

Nous remarquons qu'à une certaine étape, il y a inversion des rôles et que, lorsque l'enfant se tait, les parents se mettent à poser des questions. C'est drôle la vie ! C'est comme un immense théâtre où chacun improvise son rôle, au fur et à mesure qu'il grandit, qu'il vieillit.

Nous tous...

l'idéal

*C'est un but que chacun se propose d'atteindre.
C'est la perfection d'une certaine chose vers laquelle on
veut tendre.
C'est un rêve réalisable ou irréalisable
de bonheur individuel ou collectif
de justice
de paix universelle
de liberté...
C'est une mise en marche de soi-même vers
une plus grande exigence
une plus grande lucidité
une volonté tenace
une exaltation de nos qualités...
C'est une raison de vivre.
Il y a ceux qui le cherchent dans leur travail
ou dans leur vie familiale
dans leurs loisirs
dans la politique
dans la religion
dans le savoir...
Il y a ceux qui le trouvent dans l'argent
dans le confort matériel
dans le luxe...
et ceux qui le trouvent dans la simplicité, l'abnéga-
tion, la générosité
dans l'amitié
dans la coopération
dans l'amour
ou dans la solitude...
L'homme ne peut pas vivre sans idéal car son existence
n'aurait plus de sens.
Il serait prisonnier des autres,
prisonnier de lui-même, de ses routines, de son
passé...
Mais l'idéal demande qu'on aille à lui,
Il exige de l'homme une lutte permanente
une volonté de création, d'existence...
S'approcher de son IDEAL, est-ce le BONHEUR ?
(Synthèse d'un débat organisé en classe de 4^e A)*

être jeune...

*C'est être en bonne forme physique, pratiquer un ou
plusieurs sports, être dynamique, vif, gai, énergique.
C'est ne pas forcément avoir le même rythme de vie que
ses parents.
C'est être optimiste.
C'est aimer la vie et en profiter.
C'est vouloir vivre au jour le jour avec d'autres jeunes,
vouloir partager avec eux nos joies et nos peines, s'amuser
et travailler ensemble.
Etre jeune...
C'est aimer le risque, la vitesse, la mode.
C'est avoir envie de partir à l'aventure, de voyager.
C'est avoir le désir de connaître, de construire son avenir.
C'est avoir un but dans la vie et bander toute son énergie
pour l'atteindre.
C'est avoir des opinions et la liberté de les exprimer,
de les défendre.
C'est rejeter les idées toutes faites, les routines, les tabous.
Etre jeune...
C'est refuser l'INJUSTICE
le MENSONGE
la DOMINATION
le RACISME
la GUERRE
C'est avoir soif d'ESPOIR
de LIBERTE
de RESPONSABILITE
de CONFIANCE
d'AMOUR
de PARTAGE
La JEUNESSE n'a pas d'âge.*

Synthèse d'un débat organisé à la réception d'un texte libre
de nos correspondants du Lycée mixte de Menzel-
Bourguiba (Tunisie) – Les deux classes de 4e.

UN DÉBAT EN 3^e

Ce compte rendu prolonge l'article
de Janou Lèmery (« Du débat à la
dissertation »).

Je ne reviens pas sur l'intérêt que nos
élèves trouvent aux débats qui naissent
en classe à propos de questions sou-
levées par certains textes libres, par
les échanges avec les correspondants
ou par tout autre événement auquel
ils ont été particulièrement sensibles.

J'enseigne le français depuis cette
année dans une classe de 3^e C
considérée comme assez faible —
où beaucoup d'élèves ont encore,
après six mois d'expression libre,
des difficultés à exprimer avec clarté
et naturel, leurs pulsions, leurs senti-
ments, leurs réflexions, leurs idées,
même les plus simples, — et surtout
à les structurer naturellement.

Cela m'a conduit à considérer l'import-
ance de « l'effort de structuration
des idées exprimées par chacun dans
la dynamique du groupe et à s'ache-
miner par un tâtonnement naturel,
vers la dissertation » et qui est l'un
des buts du débat (cf l'article de J.
Lèmery).

Jusqu'à présent, les débats où toute
la classe participait ne m'avaient pas
donné entière satisfaction, ce but
n'étant jamais atteint. Les raisons
sont difficiles à analyser : lenteur pour
certains débats, manque de clarté
ou de netteté, manque de synthèse,
difficulté de donner la forme la plus
exacte possible à tout ce qui était
exprimé pour d'autres.

Et surtout participation très inégale
à chacun au débat collectif.

A la fin du 2^e trimestre, un texte libre
d'une élève intitulé *Forme*, soulevant

le problème de la beauté surtout
physique, et demandant des réponses,
m'a conduit à cette expérience de
débat. Toute la classe souhaitait une
franche discussion sur ce sujet et
pour éviter de retomber dans les
difficultés que j'ai essayé de dire,
j'ai décidé d'assumer un peu plus la
part du maître et de proposer le débat
un peu directif dont je schématise
la technique.

PREMIERE ETAPE PREPARATOIRE

J'ai envisagé trois grandes directions
de recherches :

1. Nos rencontres avec la beauté :
où, quand ?
2. Les impressions, les sentiments que
ces rencontres ont éveillé en nous.
3. Pourquoi la beauté nous attire-
t-elle ?
Pourquoi la recherchons-nous et quelle
signification lui donnons-nous ?

DEUXIEME ETAPE : RECHERCHE EN PETITS GROUPES (5 OU 6) PUIS MISE EN COMMUN

1. Nous avons installé les tables en rond dans la classe. Les élèves pouvant se regrouper très facilement par petits groupes mixtes de 5 environ. Chaque groupe désigne un « secrétaire » pour noter au fur et à mesure tout ce qui va être dit.

2. Je lance la première direction de recherche, demandant à tous de s'exprimer librement mais d'éviter la discussion qui viendrait dans un autre temps. Chaque petit groupe se met au travail jusqu'à ce qu'on semble avoir terminé (5 ou 6 minutes environ).

3. *Table ronde de toute la classe* et chaque secrétaire fait le compte rendu à tous.

Comme c'était la première fois que je procédais ainsi, j'ai pris en note toutes les idées émises.

Puis chacun a eu la possibilité d'ajouter, de rectifier, de demander des précisions au groupe, avant que nous ne

procédions de la même façon pour les deux autres directions de recherche. Ainsi nous avons fait la moisson de l'ensemble des réflexions de la classe sur ce sujet. Nous nous trouvions à la fin de notre première heure.

TROISIEME ETAPE : SYNTHESE

1. La classe s'est divisée en trois groupes chargés de regrouper les réflexions émises en désordre. Chaque groupe se chargeant de l'une des trois directions.

2. Au tableau, nous avons mis au point le résultat de ce travail. Le souci de la forme et d'un certain rythme s'est naturellement fait sentir tout de suite (le sujet l'exigeant) et par tâtonnement, un peu comme on met au point un texte libre, nous sommes parvenus à une synthèse.

REMARQUES SUR CE TRAVAIL

Après la deuxième étape, certains élèves m'ont fait part de leur joie d'avoir trouvé *si vite* et *beaucoup plus qu'ils n'attendaient individuellement*.

De plus je crois pouvoir dire que *chacun* s'est exprimé (je pense à quelques timides qui ne s'expriment presque pas devant les autres et qui ont pu le faire dans leur petit groupe, et aux plus éloquents qui ont laissé les autres s'exprimer).

Bien sûr, le déroulement de ce débat et sa technique ne sont qu'une expérience vécue et je rejette l'idée de l'utiliser systématiquement. Cette forme n'est qu'un moyen parmi beaucoup d'autres d'aider, de favoriser l'expression libre de nos élèves en respectant la personnalité de chacun.

De plus elle permet de les aider à structurer leurs réflexions, leurs idées, leurs impressions... de favoriser par la confrontation, la mise et synthèse en commun, leur socialisation. Ainsi tout ce qui est exprimé et passe par le groupe sera certainement mieux assumé par chacun.

Maurice GUINDÉ
C.E.G.

50 - Les Pieux

EN 3^e ENCORE...

Débat spontané à la suite de la présentation d'un texte et prolongements (Classe de 3^e mixte - 2/3 filles - Décembre)

Pascale présente un texte à ses camarades : « *Adolescents* » (Texte joint n° 1)

Cet amour évoqué est du présent, réel : le jeune homme est élève dans une autre école ; nous sommes tous au courant des rencontres. Le texte est très « fleur bleue ».

Des sourires éclairent les visages. Les quelques garçons prennent un air indifférent. Le silence...

Pascale, un peu émue, ne veut pas accepter ce silence : elle ouvre le débat :

— « *J'avais peur de présenter mon texte... j'avais peur de vos réactions... quand on parle d'amitié entre garçon et fille, tout le monde se met à rigoler.* »

Les réponses fusent :

— « *Quand on rit ce n'est pas pour se moquer, c'est pour ne pas montrer qu'on est touché.* »

— *Alors pourquoi n'écrivez-vous pas des textes comme le mien? Moi, il fallait que je l'écrive, que je le dise à quelqu'un. Vous, on dirait que vous avez honte de parler de l'amour.*

— *On n'a pas honte. Il n'y a pas à avoir honte mais ça ne regarde que soi...*

— *Je ne vois pas en quoi cela peut être intéressant pour les autres...* »

(Au passage je rappelle les poèmes d'amour qu'ils présentent, qu'ils choisissent, alors? « pas intéressants »?)

— *C'est plus facile de parler, de dire à quelqu'un d'ami, que d'écrire. C'est difficile d'exprimer ce que l'on ressent exactement.* »

Toute la classe est grave et méditative. Il me semble qu'ils se découvrent. Hélas, l'heure est finie.

Le sujet reviendra souvent à travers de nouveaux textes, lors de lecture de poèmes, lors de textes expliqués.

Un texte, en mars (texte joint n° 2), où l'auteur affirme son droit au « flirt », qu'elle définit d'ailleurs comme une amitié privilégiée mais non durable, relance le débat : « amitié? amour? flirt? »

Débat organisé cette fois sous forme d'une table ronde où chacun essaie de définir ces trois mots...

« *Attirance certaine, bonheur d'être ensemble, de se promener ensemble, de rêver, d'échanger des idées, des espoirs ; mais refus général de rapports sexuels autres que les baisers et les promenades entacées* ». L'union complète est pour plus tard.

Les poèmes choisis sont ceux d'Eluard, des Gerbes Adolescents, de la BT2 Amour et Amitié. Les textes naissent où l'amour est « *main tendue vers l'autre, sourire échangé* ».

Ils ont 15 et 16 ans. Ils habitent une cité-dortoir, banlieue de grande ville. Ils ont la télévision et vont très peu au cinéma.

Il m'a semblé que la sexualité à la mode ne les a pas touchés et qu'ils sont plus proches du grand Meaulnes que des héros de Sagan. Ils étaient encore très « adolescents ».

Solange LEBORGNE
CES Jean Cocteau
72 - Coulaines

ADOLESCENTS

*Te souviens-tu du jour où je t'ai rencontré?
Tu m'as longuement regardé
Avant de me parler.*

Maintenant nous avons rompu le silence qui nous séparait. Je te vois chaque jour et nous parlons ensemble.

Je ne veux plus te quitter car je t'ai trop attendu. C'est peut-être pour moi une nouvelle vie qui commence.

Lorsque l'on nous voit ensemble, on nous regarde comme deux adolescents qui ne savent rien de la vie.

Mais moi, je sais quelque chose de beau. Je sais que nous nous aimons depuis longtemps.

PASCALE (3^e)

FLIRTER

Flirter! eh bien pourquoi pas?

Je trouve ridicule de se priver de ce bonheur si merveilleux car je pense que l'on ne flirte pas pour passer le temps, ni pour étonner les copains...

Le flirt est pour moi, une simple relation inoffensive entre une fille et un garçon. Les parents s'imaginent très souvent que « flirter » déshonore leurs filles. Mais ils ne conçoivent pas le flirt comme nous : sortir au cinéma avec un bon copain, le voir très souvent, ne signifie pas que les intentions de ce garçon soient d'abuser de la jeune fille.

Tous deux passent des moments heureux et n'ignorent pas que cette liaison sera passagère. Je ne vois pas du tout où est le mal, le flirt n'est ni « la traîne ni la drague » dans les rues. Ceux à qui sont destinés ces termes savent bien ce qu'ils cherchent et n'ont que ce qu'ils méritent.

Pour moi, « flirter », c'est le bonheur de compter pour quelqu'un, c'est d'être heureuse simplement avec celui que j'aime.

MARIE-FRANÇOISE (3^e)

RÉFLEXIONS SUR UNE EXPÉRIENCE

Plaine d'illusions, je croyais, il y a deux ans, lorsque je me suis lancée dans le mouvement, que les débats allaient être de suite passionnants et se dérouler facilement. Heureusement il n'en a pas été ainsi ! Au début, j'étais *présidente de séance* : je donnais la parole à ceux qui la demandaient... mais bien vite, pour m'intégrer à la classe (ou peut-être à la demande des élèves) j'ai laissé ce rôle aux adolescents. On allait ainsi à l'encontre de nouvelles difficultés : le président de séance (élu au début de chaque semaine par la classe) n'était pas toujours respecté en tant que tel : on contestait parfois le rôle qu'il devait remplir et qui lui avait été attribué par la classe elle-même ! (le prof président de séance, cela supprimait ce genre « d'ennuis »...)

Le groupe arrive ainsi à renier et à rejeter les lois qu'il s'était imposées.

— Rôle bien délicat que *d'animer un débat* : il faut suivre attentivement le fil de la discussion, donner la parole à ceux qui la demandent (le plus équitablement possible). Demander aux bavards de ne pas perturber la classe et s'il y a lieu ramener la discussion sur le sujet... (je suis là, bien sûr, pour aider le président de séance).

J'ai eu à constater que, paradoxalement, certains élèves qui avaient eu du mal à se faire respecter en tant que président de séance, n'aidaient guère

leurs successeurs dans leurs charges.

— Savoir *écouter* le camarade qui donne son avis, ne pas penser uniquement à ce que l'on dira, que c'est difficile ! Et si on y parvient, quelle tension nerveuse cela crée !

— Le débat *éduque et développe le sentiment coopératif, enrichit l'individu* : le débat permet une plus grande information, ouvre l'esprit en lui permettant d'être confronté avec d'autres, resserre les liens entre les individus d'un même groupe en leur apprenant à se respecter, à s'écouter et ouvre cette communauté aux autres en la rendant curieuse et disponible.

— Mais si certains élèves ressentent toute la richesse que leur apportent les débats, certains adolescents ne considèrent cette activité que comme un *échappatoire*, un moyen de ne rien faire... Quelle attitude doit-on prendre à l'égard de ces « perturbateurs » qui refusent aux autres le droit de s'enrichir ? (car certains bavardent et empêchent le bon déroulement du débat). Si la classe prend une décision, certains refusent d'« obéir » à leurs camarades (c'est le refus de la discipline du groupe), si le prof sanctionne, il redevient le symbole de l'autorité et de la répression (je refuse cette solution « facile »).

On se rend compte une fois de plus, combien il est difficile d'introduire ce respect de l'autre et de respecter

des engagements que l'on a librement consenti à prendre.

— *Influence exercée par le maître*. Participant aux débats, je suis amenée à apporter des précisions, à donner mon avis et je suis, ainsi parfois, tentée d'influencer les élèves. Comment rester impassible lorsque des adolescents revendiquent la peine de mort par exemple ? Mais en essayant d'imposer mes vues, ne me donnai-je pas facilement bonne conscience ? Je crois que notre rôle serait d'amener les adolescents à réfléchir calmement sur certains problèmes.

— Le débat ne pourra être positif que s'il est réclamé par les élèves, s'il correspond à un besoin d'être plus informé, de s'ouvrir aux autres et au monde. Sinon, il ne sera qu'une échappatoire, une activité scolaire comme une autre.

— Voilà ce qu'écrivait un de mes élèves à ce propos :

« Un débat, c'est le moyen de donner son avis sur un problème, surtout de connaître celui des autres. Les débats peuvent nous renseigner sur certains états de faits, c'est un échange d'opinions.

En participant à des débats, on apprend à s'exprimer et à défendre ses idées correctement. »

Françoise BARBIER
34, rue des Essards
57 - Rosselange



POUR OU CONTRE ?

Les débats « pour ou contre », de 5 à 10 minutes, où 2 élèves ou 2 groupes d'élèves échangeaient des arguments opposés à propos d'un thème donné (la publicité - Guy Lux - etc.), en prélude à une discussion collective, ont assez plu.

Les autres débats ont été de 2 sortes : *préparés* (chacun tentant d'abord pour soi de se faire une opinion) : la peine de mort - la délinquance, etc.

spontanés : la discussion naît brusquement à la suite de la lecture d'un texte, d'une discussion, d'une interpellation.

Là aussi, sauf exception, un problème de durée se pose :

C'est au cours des 30 premières minutes de débat que le plus intéressant est dit, sauf exception bien sûr...

Même si tout n'est pas dit, il me semble plus positif de laisser ouvertes des pistes (que chacun pourra explorer à sa guise. Les résultats se retrouvent par exemple souvent dans les textes libres ultérieurs) plutôt que de vouloir prolonger une discussion qui s'enlise.

Pour moi, il est encore une question à laquelle je n'ai pas trouvé de réponse qui me satisfasse.

Comment procéder pour qu'il reste une trace concrète de toutes ces idées, de toutes ces opinions qui jaillissent au cours d'un exposé, d'une discussion, d'un débat ? Comment imposer de prendre des notes sans tuer une bonne part de la vigueur des échanges ? Retrouver, en une synthèse finale l'essentiel de ce qui s'est dit n'est pas facile à faire, même en 4^o ou 3^o. Choisir un (ou plusieurs) secrétaires de séance, n'est-ce pas interdire à un ou plusieurs membres du groupe de participer activement à ce qui se dit ?... Alors où est la solution ?

Claude CHARBONNIER
Septembre 1972

DÉBAT AU 2^e CYCLE

Dans la perspective d'une pédagogie fondée en partie sur l'expression orale, le débat peut sourdre dans le second cycle d'une manière spontanée à partir des activités de la classe : lecture de textes libres, écoute de bande magnétique envoyée par les correspondants, étude de dossiers venant eux aussi des correspondants, conférences présentées par un élève, etc. La conduite du débat rejoint celle qu'indique Roland Vernet. Le rôle du maître est relativement simple : éviter que le débat ne s'enlise dans des généralités (du type « il y a des gens qui sont racistes mais d'autres qui ne le sont pas ») ou ne s'égaré dans des directions annexes au thème général. Pour aider les élèves à saisir pleinement la conduite du débat et à s'en souvenir pour alimenter leur réflexion personnelle, les grandes étapes de la discussion sont notées, ce qui contribue à valoriser les interventions. Au début la plus grosse difficulté est d'ordre psychologique : peu habitués à ces débats en apparence informels, les adolescents ne s'écoutent pas, première étape de l'expression libre orale, première étape à dépasser.

Il m'est arrivé de constater plusieurs fois le fait suivant : quand le débat pose un problème grave et qui va au cœur des intérêts de la classe il se produit un mouvement parabolique.



Le groupe glisse vers un amoralisme méthodologique,

comme s'il voulait se purger de tout ce qu'il a appris, puis se reconstruit une règle de vie, une morale à son usage propre, quitte à la remettre en question à un autre moment de l'année. Ainsi dans une classe de 1^{re} technique industrielle, un élève se prononce vigoureusement contre la peine de mort en soutenant qu'elle est fondamentalement injuste. La classe réagit, se divise. Le même élève, qui connaît décidément bien son sujet évoque *La putain respectueuse* de Sartre pour expliquer que Fred, le jeune blanc, peut bien tuer tous les nègres qu'il veut : il est conditionné par son milieu et donc est innocent. Ebranlée par cette logique, la classe en vient à admettre que tout le monde peut tuer n'importe qui, n'importe quand.

Grand silence, auquel je suis d'autant plus sensible que le directeur du Lycée Technique est présent... Je me garde bien d'intervenir ; chacun réfléchit tout à son aise. Soudain un autre élève évoque la nécessité pour un groupe de se défendre, tout comme

pour l'individu. Mais il doit se défendre dans de strictes limites. S'il les dépasse il devient coupable à son tour. Le débat avait duré 35 minutes. Nous n'avons pas pris de notes ce jour-là, le sujet étant trop passionnant. Je pouvais être tranquille : il avait laissé une trace profonde.

Dans le débat peut se produire un retournement de point de vue tout à fait intéressant pour la formation des adolescents. Je prendrai comme exemple *L'exception et la règle* de B. Brecht qui appartient au cycle des pièces didactiques du grand dramaturge allemand. C'est l'histoire d'un marchand qui se perd avec son coolie dans le désert. Seul le coolie a encore de l'eau : il s'avance vers le marchand pour lui tendre la gourde mais celui-ci se croit attaqué et le tue. Le tribunal jugera qu'il était en état de légitime défense car il ne pouvait prévoir que le coolie faisait « exception » à « la règle » en lui tendant sa gourde au lieu de l'assommer. On peut faire de cette pièce un montage à une ou plusieurs voix d'environ 20 minutes. Elle fait une très forte impression sur les adolescents qui entament alors un débat, au rythme généralement très lent. Ils cherchent évidemment à faire entrer les personnages dans les catégories « bon » vs (I) « méchant ».

Mais cette démarche est généralement arrêtée par un élève qui à propos d'un personnage fait remarquer que celui-ci agit en fonction de sa situation (ainsi le coolie tend sa gourde parce que, si on découvre le marchand mort de soif et lui vivant, on lui fera un mauvais parti). Il faut donc réexaminer toute la pièce pour constater qu'elle répond à l'opposition « bourgeoisie » vs (I) « prolétariat ». Ce qui forme une excellente introduction au *Manifeste communiste* de Marx-Engels où le rôle dynamique de la bourgeoisie à un moment donné de l'histoire est mis en valeur (ainsi le marchand prend de gros risques et d'ailleurs se retrouve ruiné à la fin de la pièce).

Ce qui compte évidemment dans le débat c'est le moment où se produit le renversement de perspective, où le groupe se rend compte qu'il vivait sur des idées toutes faites qu'il convient de réexaminer.

bon	méchant	bourgeoisie
		prolétariat

(I) vs : versus, contre, opposé à...

A travers les deux exemples donnés, on pourrait craindre une forme de débat qui mettrait systématiquement en valeur le déterminisme de la conduite personnelle : d'autres débats corrigent évidemment cette tendance. Encore faut-il qu'ils puissent s'instaurer librement dans la classe et venir à leur heure. L'esprit de libre examen enfin, c'est le droit de rejeter des notions qui apparaissent comme des préjugés mais c'est aussi le droit de revaloriser certaines notions condamnées quelquefois hâtivement parce qu'on n'en voyait pas l'utilité. À ce sujet d'ailleurs, les adolescents ont tendance — comme les adultes du reste — à ne pas sentir la différence entre « traditions » et « préjugés » d'une part, et d'autre part entre « information » et « opinion ». Une fois que le groupe sent profondément ces nuances (il y faut quelquefois plusieurs mois), les débats deviennent vraiment fructueux.

R. FAVRY
Lycée technique
82 - Montauban

MONTAGE

B. Brecht : L'EXCEPTION ET LA REGLE
Editions : L'Arche. Tome I des pièces de B. Brecht contenant *Le cercle de craie caucasien*, *Homme pour homme*, *L'exception et la règle*.

Pour faciliter la préparation du montage on peut colorier les passages retenus au stylo feutre jaune.

- p. 189. *Les acteurs. Nous vous rapportons... ils nous rattrapent.* p. 190
- p. 193. *Le marchand a entendu... en attendant je te renvoie.* p. 194
- p. 195. *Expliquez le chemin d'Ourga. Il a compris trop vite.* p. 195
- p. 197. *Devant le fleuve impétueux. L'eau n'est pas si haute... qu'à tes sous.* p. 197
- p. 199. *Le campement. Vers le soir... que l'homme réussi qui lutte.* p. 199
- p. 200. *Au bout de la route. Pourquoi... Ils continuent leur route.* p. 201
- p. 202. *Où sont les puits?... Tu as ton compte maintenant.* p. 203
- p. 204. *Le Tribunal. Mon mari a porté le bagage... acheter une concession.* p. 205
- p. 205. *Pourquoi vous a-t-on congédié?... Comment ne le haïrait-il pas?* p. 206
- p. 207. *Je vois. L'amabilité du marchand... aucun motif raisonnable.* p. 209
- p. 210. *La cour a encore une question... trouver le remède.* p. 211.

CONCLUSION

Nous n'avons pas de solution miracle. Nous sommes toujours, dans nos actions spontanées, à la recherche d'une meilleure efficacité mais comme les groupes avec lesquels nous travaillons sont toujours différents, que nous-mêmes, nous sommes ce que nous sommes et plus ce que nous étions, il nous faut toujours bâtir du provisoire, être contents un jour, inquiets le jour suivant, offrir une multitude de savoir-faire, de savoir-être.

Je crois aussi qu'il nous faut replacer sans cesse l'éducation sur le plan sensible et affectif (C. Freinet a défini une psychologie sensible), et l'apprentissage sur le plan de l'expression affective et émotionnelle. Il n'est pas sûr que les traces écrites soient essentielles, du moins pas toujours.

Quand la communication s'établit bien dans un groupe qui discute d'un sujet qui l'intéresse, les meilleures traces sont à l'intérieur des individus (pensées qui s'opposent, se comprennent, se prolongent - chocs émotifs car éveils de prises de conscience personnelles similaires ou réactionnelles, pulsions inhibées qui affluent).

Nous aurons à expliciter les conditions favorables à cette communication profonde à partir d'un premier bilan qui va paraître (BEM n° 8 : « La communication dans l'expression libre »)

Mais comme il ne faut rien systématiser, certaines idées fortes pourront très sobrement être notées au cours ou à la fin du débat. J'en donne quelques témoignages récents. Personnellement, je simplifie de plus en plus ma part du maître.

Presque tous nos débats naissent de l'expression libre orale ou écrite. Si un sujet simple accroche, alors nous le brassons à travers toutes nos cervelles, toutes nos entrailles. Nous vivons du quotidien, fût-il à ras de terre et nous pouvons aussi grimper très haut. Nos débats sont presque toujours enregistrés et comme nous ne sommes pas riches, ils durent peu et je me tais. Si la lame de fond est profonde, alors on s'offre une heure et mon travail ce jour-là, c'est de noter, au fur et à mesure les idées les plus audacieuses pour les leur réverbérer ensuite. Il se passe rarement une semaine sans débat dans mes classes et les élèves encore inhibés en texte libre, m'étonnent toujours par la profondeur de leur analyse.

Je cite, à ce propos, quelques extraits d'un débat d'hier sur la moto :

En réponse à la question qu'ils s'étaient posée : « Qu'est-ce que les jeunes recherchent dans la moto? »

Pascale : — « S'éloigner du monde infernal - la moto, c'est un esprit, un idéal.

— Vivre entre eux, sans souci de langues, de races, de frontières. Ils sont tous unis par la moto.

— L'évasion, l'aventure, le risque.

— Et puis quand on est jeune, on n'a rien à soi, tandis que la moto, les vrais motocyclistes se la gagnent eux-mêmes et ils en sont fiers. »

Marie : — « Ils recherchent la vitesse, la domination d'un objet fort et compliqué.

— Ils y recherchent aussi le risque car la vie actuelle devient trop facile pour ceux qui la suivent.

— Ils ont assez de cette société sans risques où tout est contrôlé et recontrôlé (...) parce qu'ils aiment les choses qui les dépassent. »

Olivier : — « L'ivresse de la vitesse, le vent dans la figure qui rappellent un sentiment de liberté, de non-oppressement ; le bruit, la vibration du moteur, le désir de vaincre la peur ; un pari avec la vie.

— C'est une libération morale, une émancipation. »

Et il y avait, mêlés aux audacieux, aux insatisfaits, de brefs points de vue qui rejetaient la moto.

— Parce que c'est dangereux.

— Parce que j'aimerais rencontrer le risque d'une autre façon, dans l'escalade par exemple.

— Depuis l'accident que j'ai eu avec mes parents, j'ai peur ! (accident d'enfance que la famille ressasse !)

— A pied et à vélo, on peut aussi rencontrer les autres.

— J'aimerais mieux une voiture de sport.

Nous expédions toujours nos débats, nous publions très souvent des idées émises dans les débats pour les adultes qui lisent notre journal. Je crois que les jeunes ont ainsi le sentiment de semer des idées, mais toujours très brièvement, juste pour éveiller des pensées.

J'ai joint trois exemples de traces ainsi livrées au lecteur. Elles trouveront peut-être un écho dans vos classes. Et le débat s'ouvrira !

Janou LÈMERY

la joie de vivre

La joie de vivre, c'est la joie d'exister quotidiennement, mais pas dans la facilité, pas dans la banalité.

Ma joie de vivre, c'est d'être dans un mouvement constant,
c'est d'avoir des amis,
c'est de se comprendre et s'entraider.

La mienne, c'est d'être apprivoiseur,
c'est de ne pas se faire prendre aux pièges du monde.

La tienne, c'est de voir l'essentiel,
de ne pas être un homme de paille, une miette d'homme.

La tienne encore, c'est de parler à une fleur qui lève la tête,
c'est d'être le prince charmant d'un rêve de jeune fille.

La sienne, c'est de dire par des gestes qu'il est heureux.

La nôtre, c'est de pouvoir surprendre en nous ce qui sommeille : l'intelligence, l'imagination, le sens de l'humour, la joie de Vivre, la création, l'apprivoisement, la tendresse, l'espérance, le désir profond de liberté,
c'est de donner la joie de Vivre aux autres.

La leur, c'est d'escalader les difficultés, de lutter contre les injustices, contre leurs propres faiblesses,
c'est de lutter pour la réalisation de nos rêves, de nos pensées,

CETTE JOIE DE VIVRE, ELLE EST A NOUS TOUS RÉUNIS.