

**15-16**

15 AVRIL - 1<sup>er</sup> MAI 1973

# L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an : 38 F.

Pédagogie **FREINET**





## **sommaire** DU NUMERO 15/16

---

|  |  |    |
|--|--|----|
| Manifeste de l'ICEM - Pédagogie Freinet .....  |  | 1  |
| Etape d'une recherche en maternelle .....  | H. AUDOUY  | 3  |
| Le coin individuel de l'enfant .....   | A. LEFEUVRE  | 5  |
| Expérience de texte libre en classe de seconde scientifique .....                                  | A. BAUDRY  | 7  |
| Fiche mathématique .....   |  | 15 |
| Fiche technologique : métallophones .....  |  | 16 |
| Dossier pédagogique : L'exposé et le débat au secondaire .....                                     | J. LEMERY et la<br>Commission 2 <sup>e</sup> degré | 17 |
| Fiche de lecture .....   |  | 33 |
| La mer et la mère .....  | J.C. DOUCET  | 35 |
| Un album en provençal .....  | D. LEGAGNOUX                                       | 38 |
| Chantier autogestion .....   | M. JARRY et P. YVIN                                | 41 |
| Nous n'étions que 3... ..  | J. TERRAZZA  | 43 |
| BT : Les parutions du mois .....   |  | 44 |
| Liste des stages CEMEA .....   |  | 45 |
| Chronique OCCE ; institution et vie coopérative en SES : coopé-<br>ration ou cloisonnement ? ..... | C. STAUB   | 46 |
| Rencontre d'été de la commission éducation spécialisée .....                                       | P. YVIN  | 48 |
| Livres et Revues   |  |    |

En couverture : *Photo A. Roulier*

---

## **summary**

---

|  |   |    |
|--|---|----|
| School and society .....   |   | 1  |
| Musical research at infant school .....  | H. AUDOUY   | 3  |
| The child's individual corner .....  | A. LEFEUVRE   | 5  |
| Experiment with free text in secondary scientific classes .....  | A. BAUDRY   | 7  |
| Mathematical file .....  |   | 15 |
| Technological file .....   |   | 16 |
| Pedagogic file : account and debate in second degree .....   | J. LEMERY and the<br>commission 2 <sup>e</sup> degree | 17 |
| Reading file .....   |   | 33 |
| The sea and the mother .....   | J.C. DOUCET   | 35 |
| Album in provençal langage .....   | D. LEGAGNOUX  | 38 |
| Working toward self-direction .....  | M. JARRY and P. YVIN                                  | 41 |
| We were only 3... ..   | J. TERRAZZA   | 43 |
| BT : Publications of the month .....   |   | 44 |
| List of CEMEA courses .....  |   | 45 |
| OCCE report : institutional and cooperative living within the CES :<br>cooperation or withdrawal ? ..... | C. STAUB  | 46 |
| Summer meeting of the commission of specialised education .....  | P. YVIN   | 48 |
| Books and Reviews  |   |    |

---



# déclaration ICEM pédagogie Freinet (Avril 1973)

Il y a près d'un demi-siècle, Célestin Freinet dressait un constat sévère des graves insuffisances de l'école. Des éducateurs de toutes origines se groupèrent autour de lui pour remettre en cause les buts, les structures et les méthodes de l'enseignement. Après avoir expérimenté des techniques nouvelles et confronté leurs travaux, ils ont entrepris coopérativement la création de la diffusion des outils indispensables à une nouvelle pédagogie. Une "Charte de l'Ecole Moderne" a été mise au point et adoptée au Congrès de Pau en avril 1968. Elle matérialise la plate-forme d'action de milliers d'éducateurs qui, par delà des divergences secondaires, militent pour l'épanouissement de l'être dans une société qu'il contribue à rendre plus humaine.

A l'heure où le climat de menace qui veut s'exercer sur les lycées et les universités, dissipe les ambiguïtés de la rénovation pédagogique et de la prétendue participation, il a paru nécessaire aux militants de l'Ecole Moderne réunis en congrès à AIX en avril 1973, de rappeler et de préciser les bases idéologiques de leur action.

**La pédagogie Freinet ne se propose pas un simple réajustement des techniques pédagogiques, mais une transformation profonde de l'éducation liée à la remise en cause du système capitaliste lui-même.**

## Qu'est-ce que l'école ?

Comme la justice par exemple, l'Ecole est une institution qu'utilise le système économique, social, politique et culturel, pour se maintenir et, si possible, se renforcer.

Il en a toujours été ainsi : le nazisme avait sa pédagogie, le gouvernement Pétain aussi.

## Comment fonctionne cette institution dans le cadre de la société capitaliste de 1973 ?

Chaque détail pédagogique à une portée politique : il peut contribuer au conditionnement et à l'aliénation ou au contraire aider à s'en libérer.

Certaines instructions officielles ont beau recommander une pédagogie plus ouverte, les éducateurs, isolés dans un enseignement donné à un seul niveau ou dans une seule discipline, placés presque toujours dans des établissements-casernes, dans des classes surchargées, des locaux inadaptés et sans matériel, rendus inquiets par un cadre trop cloisonné et hiérarchisé, sont conduits à pratiquer une pédagogie qui ne correspond ni à leurs aspirations, ni surtout à celles des jeunes qui leur sont confiés. C'est ainsi que l'on continue à :

- surcharger les esprits par une telle abondance d'informations, de connaissances qu'ils perdent de vue l'essentiel.
- tuer l'esprit critique par le dogmatisme (apprentissage mécanique, respect total du texte écrit, non remise en cause de la parole du maître).
- isoler les hommes dès l'école en favorisant l'individualisme et en instaurant la concurrence : notes, classements, concours, sports de compétition...
- faire du travail une corvée obligatoire qu'on doit accomplir par effort, puisqu'il faut s'habituer à accepter l'ennui, à renoncer au plaisir...
- réduire et souvent bloquer l'expression et la communication, ce qui diminue les risques de contestation et contribue à la mise en place de structures caractérielles de servilité, de peur, d'angoisse, d'agressivité. Les élèves ont peur du maître qui a peur de l'inspecteur, lequel a peur du recteur...

Ce système fonctionne de telle façon que de nombreux enseignants et parents en sont, consciemment ou inconsciemment, les victimes et les gardiens. Des éducateurs qui l'ont refusé, ont été sanctionnés pour ainsi dire sans appel. La majorité des enseignants, coincés par les multiples contradictions de l'institution scolaire, hésitent à s'engager.

L'Ecole selon la conception de la classe dominante, reproduit donc les rapports sociaux de domination et d'exploitation. Parce qu'elle craint sa propre remise en cause, elle escamote l'analyse du présent, s'efforce de donner aux jeunes l'habitude de vivre par procuration au lieu de s'engager résolument dans le présent.

Mais un nombre croissant de jeunes, de parents, d'enseignants, refusent d'être dupes ou complices, l'édifice se lézarde. C'est pour le consolider qu'a été mise en place la "rénovation pédagogique".



Le but de l'ICEM est de critiquer ces faits et de travailler à l'élaboration d'une pédagogie réellement au service du peuple.

### **Pour une pédagogie populaire**

L'Ecole n'est pas une oasis, un endroit privilégié, en dehors des conflits sociaux. L'Ecole est, elle aussi, traversée par la contradiction entre ceux qui oppriment et ceux qui sont opprimés. Freinet a résolument, dès le départ, adopté le point de vue des opprimés ce qui a orienté l'action de l'Ecole Moderne dans tous les domaines. En désignant sa pédagogie comme une pédagogie populaire, Freinet a voulu indiquer clairement sa position aux côtés du peuple contre les oppresseurs dont il a toujours subi les attaques directes ou camouflées. Aujourd'hui comme hier, il est impossible de faire l'économie de ce choix politique.

C'est en effet un choix politique que nous faisons en favorisant

- l'expression
- la communication
- la libre recherche
- l'engagement des élèves dans la gestion de classe.

Nous savons qu'il n'est pas possible de pratiquer pleinement une pédagogie populaire dans la société actuelle, mais nous savons aussi que toute tentative, à partir du moment où elle est examinée en groupe, amène les enseignants à prendre conscience du problème dans sa globalité.

Nous ne sommes pas - du moins dans l'immédiat - partisans de la suppression de l'Ecole, mais d'une *rupture* dans son fonctionnement. Pour nous, les écoles doivent être des communautés d'enfants, d'adolescents, d'adultes, animés par des éducateurs faisant partie intégrante de ces communautés ; celles-ci se prennent en charge réellement en définissant leurs objectifs et les conditions de leurs réalisations.

### **Les problèmes des jeunes**

Le décalage croissant entre les aspirations et les réalités ne va pas sans provoquer des crises graves, notamment au sein de la jeunesse qui en est la première victime.

Le devoir de tous les adultes conscients est de reconnaître aux jeunes les droits dont ils sont actuellement privés, de les aider à exercer ces droits et les responsabilités qu'ils impliquent.

Notre rôle d'éducateurs n'est pas de conformer les jeunes à des principes préétablis, fussent-ils à notre avis les meilleurs possibles, mais de les aider à inventer et à construire la société qui garantira au mieux leur épanouissement immédiat et futur.

Il ne s'agit pas pour nous d'appliquer ou d'adapter des techniques pédagogiques définies une fois pour toutes, mais avant tout de vivre, avec les jeunes, dans tous les milieux, face à tous les événements, un certain type de relation impliquant la coopération et non le paternalisme.

Il s'agit, par l'école, d'offrir à l'enfant quelques chances supplémentaires de se réaliser en tant que personne dans une société qui ne le reconnaît qu'en tant que consommateur, de favoriser un mode de vie fondé sur la valorisation de l'expression, de la création, de la communication, sur l'épanouissement de chaque personnalité au sein du groupe.

### **L'ICEM n'est pas seul dans ce combat**

L'ICEM continue son action en collaboration avec les autres mouvements d'Education Nouvelle, avec les Syndicats, avec les Associations de Parents d'Elèves et, en général, avec tous ceux qui sont concernés par l'avenir des enfants et des adolescents.

Il appartient à tous d'inventer les solutions, les formes de défense et de lutte adaptées au contexte national et au contexte local, afin d'éviter que maîtres et élèves ne soient broyés par le système.

### **En résumé**

Le combat pédagogique de notre mouvement pour une authentique culture populaire s'inscrit dans un contexte de lutte économique, sociale et politique. Nous ne pouvons pratiquer pleinement la pédagogie Freinet dans cette société fondée sur le profit et l'exploitation.

Nous choisissons cependant de travailler à l'intérieur d'un tel système pour prendre conscience des données du problème, à partir de nos expériences, qu'il s'agisse de nos réussites ou de nos échecs, afin de promouvoir une pédagogie véritablement populaire qu'il s'agira ensuite de mettre en place dans une société réellement démocratique.

Il appartient à chacun de nous de militer dans les partis, syndicats, organisations pour contribuer à la remise en cause et au renversement du système actuel.

Refusant de transposer au sein de l'ICEM, de stériles querelles de partis ou de tendances, il nous reste à mener ensemble l'action pédagogique qui est l'une des formes de notre engagement politique, la seule qui puisse se faire à l'intérieur de notre mouvement.



# étapes d'une recherche en maternelle

Henriette AUDOUY

Depuis plus d'un an, j'attendais — en cherchant — que la musique entre « naturellement » dans ma classe. Une musique « vécue » qui nous ouvrirait la porte des autres. Et voilà. C'est arrivé.

VENDREDI 3 NOVEMBRE :

Je reçois *Art Enfantin* et le pose sur mon bureau en attendant le moment de le feuilleter. Un enfant, curieux, tripote un peu sur ma table en venant apporter son dessin :

— « *Il y a un disque dans ton livre.* »

En effet. Je regarde le titre « Recherches sur la voix ». J'en propose l'écoute.

*Plage 1* : Chant de Sylvie.

*Commentaires* : — « *Qu'est-ce que c'est?...* »

— « *C'est une dame qui chante à sa maison.* »

— « *elle chante en espagnol?* »

— « *elle pleure comme si elle faisait exprès de pleurer.* »

— « *elle chante mal.* »

— « *c'est pas une chanson, parce qu'elle chante comme ça « è...è...è... »* »

J'interviens : « *alors qu'est-ce que c'est une chanson?* »

Aucune réponse ne peut être formulée.

Je propose : nous allons chanter, nous aussi, ensemble : mais chacun inventera sa chanson.

Ils imitent Sylvie, faiblement.

Je fais écouter l'enregistrement que j'en ai fait :

« *elle est pas bien parce qu'il y a pas des mots.* »

Elle = la chanson, bien sûr.

Eh bien, nous allons chanter avec des mots. Chacun inventera sa chanson.

Nous en écoutons l'enregistrement :

— on entend pas les mots

— parce qu'il y a du « bruit » (!)

— c'est pas très bien

Mais ils ne peuvent exprimer pourquoi. Je passe

*Plage 2* :

*Commentaire* : c'est une guitare qui chante mal

*Plage 3* : Pendant l'écoute Christine mime le geste de frapper sur un tambour en suivant le rythme

Deux autres ont fait une « trompette » en roulant une feuille de papier et « jouent ».

J'interviens. Puisque nous avons des musiciens, nous allons les laisser jouer.

Les enfants chantent dans leur trompette de papier, tandis que Christine, bientôt imitée, les accompagne en tapant un crayon sur l'autre. Ils prennent goût à leur jeu et le son se fait plus sûr et plus fort.

Notre travail est interrompu par la séance de projection du vendredi. Ils voient pour la première fois le montage sur « l'oiseau d'Elisabeth ».

Après je leur fais remarquer que pour suivre l'histoire dite au magnétophone j'ai dû changer les diapos très vite. Il faudrait arranger cela sinon les amis n'auront pas le temps de voir. Peut-être une musique, pour rester plus longtemps.

— « *Mais une musique d'oiseau!* »

Avec quoi faire cette musique?

— « *C'est fin, dit Olivier, pas avec une trompette!* »

Chacun doit réfléchir à la question et apporter ses idées demain. Olivier nous annonce un instrument « avec des élastiques ».

A demain.





Photo Matéos

Le lendemain... Olivier n'a pas apporté sa musique. Il vient en taxi, son papa n'a pas voulu.

Alexis : « Si tu me donnes du bois avec des clous et des élastiques j'en ferai une moi. »

— « Comment? tu pourrais me la dessiner pour que je voie le bois qu'il te faut? »



Alexis a construit sa « musique ». Mais les essais sont décevants : on entend à peine. Il essaie toutes sortes de « cordes », même des cordes de violon données par le professeur de musique des écoles primaires. Toujours rien.

En jouant avec le matériel dispersé sur la table nous constatons que les élastiques tendus sur une boîte en carton font entendre des sons assez forts. Nous réfléchissons : il faut une boîte. Nous en sommes là.

Les essais d'Alexis ont duré plusieurs jours. Pendant ce temps il nous fallait finir le montage de la bande sur « L'oiseau d'Elisabeth » et les instruments affluaient :

Nous avons eu : un pipeau, une flûte de pan  
deux instruments du folklore malgache  
un saxophone, un accordéon (jouets)

En classe nous disposons de : un carillon  
et divers instruments à percussion  
(triangles, claves, maracas, tambourin, etc.)

D'autre part, en parlant avec Claude de son propre montage, j'ai pensé à varier l'illustration sonore et à faire des recherches sur les bruits.

Ainsi cette illustration a trois parties :

1. bruits évoqués par le texte (eau, porte...)
2. musique évoquant l'idée contenue dans le texte (création)
3. extrait d'œuvre que nous avons écouté à propos de l'oiseau

L'illustration sonore de la bande a donné lieu à diverses recherches

- sonorités : instruments, objets adéquats à trouver
- rythmes : suivant la phrase à illustrer ou le bruit à reproduire.

Tout ceci a été notre travail de musique et de rythmique depuis. Travail qui se faisait : en atelier (individuel) ou en groupe dans le préau.

RIOU AUDOUY - section de grands



# le coin individuel de l'enfant

*André LEFEUVRE*

Une certaine forme d'organisation de la classe et un des multiples emplois du mobilier scolaire habituel m'ont permis durant l'année scolaire passée de faire quelques observations.

Il avait été convenu par l'ensemble des occupants de la classe de ne pas avoir de table personnelle. En somme tous les biens contenus dans la pièce, y compris les tables sont devenus, après discussion en conseil de classe, « biens communs ». Seul un casier disposé le long du mur permettait à chaque enfant d'y ranger son matériel. Pour faciliter les réunions une disposition en fer à cheval avait été adoptée pour l'ensemble des tables. Bien entendu ces tables (une place) pouvaient être déplacées pour la nécessité de regroupements en « affinité travail ».

Toute cette mise en place partait d'un bon sentiment. Bien qu'un élève n'ait jamais eu obligatoirement les mêmes voisins de table d'une journée à l'autre les heurts furent peu nombreux. Les prêts de petits matériels se sont même toujours bien passés dans leur ensemble.

Cependant j'ai souvent ressenti l'impression que mes 26 enfants de CM2 n'étaient pas à leur aise.

Tous les matins s'instaurait une petite course à la table. Certains enfants attribuaient en quelque sorte une valeur à un emplacement. D'autres durant les moments « bibliothèque » partaient s'isoler complètement dans un coin pour lire. Je crois qu'avant tout chaque enfant aurait aimé retrouver un coin bien à lui pour y travailler et y ranger ses affaires. Inconsciemment il semblait aussi ressentir un besoin de sécurité et d'adaptation.

Il m'a paru nécessaire de regarder vivre les enfants pour trouver quelques raisons à ces attitudes.

Il me semble qu'à chaque changement de lieu de travail (au niveau individuel) l'enfant doit s'y habituer. En un temps plus ou moins long il se situe dans l'espace :

- par rapport aux murs,
  - par rapport au mobilier,
  - par rapport à l'éclairage reçu.
- Il se situe aussi par rapport à la vie de la classe
- aux camarades qui l'entourent
  - aux bruits
  - aux déplacements (les siens et celui des autres).

Souvent les enfants m'ont semblé éviter les lieux trop éclairés, et ne pas rechercher la vue sur l'extérieur lors d'un travail individuel de lecture ou d'écriture. Toutes proportions gardées, les bruits coutumiers d'une classe (conversations d'un groupe par ex., ou musique de fond) paraissent moins déranger l'enfant que les déplacements. Est-ce dû à l'habitude au bruit créée par notre société ?

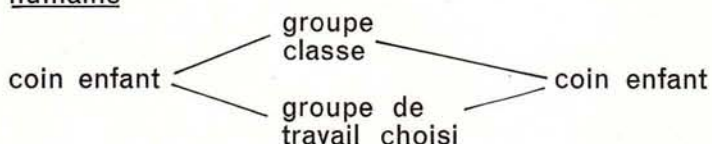
Après des essais tentés au niveau de l'isolement de certains ateliers dans la classe (audio, travail manuel, musique en particulier) les solutions pour faire disparaître les bruits nuisants ne m'ont pas paru valables et j'ai préféré tenter des mises en place à l'extérieur. Avec des ateliers particulièrement bruyants, lorsque la classe ne possède pas de possibilités extérieures, le travail individuel paraît bien difficile dans la variété.



Quant aux déplacements d'un élève j'ai essayé de les classer en deux grands groupes (par rapport à l'emplacement individuel)

I) déplacements avec arrêt

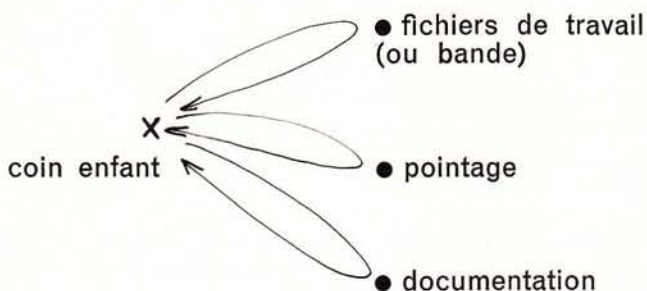
humains



matériels



II) déplacements en aller et retour



De l'emplacement de tout ce qui entoure l'enfant pour son travail dépendent ses déplacements. Des ateliers mal placés m'ont permis de me rendre compte combien l'enfant pouvait perdre d'attention en cours de chemin.

Une dernière remarque. Je pense qu'avec les tables disposées en fer à cheval ou par petits groupes l'enfant ne peut quitter l'emprise du « bain » collectif. La séparation psychologique et matérielle nécessaire parfois à la concentration et à la recherche n'a pas lieu.

Si j'en arrive à croire que l'enfant devrait pouvoir posséder au sein de la classe (ou de l'école) un coin bien à lui avec sa table, son casier de rangement qui l'isolerait du bruit et des déplacements, je me garderai pourtant de faire une conclusion trop empirique. Mais l'enfant est certainement sensible à son environnement et par suite de manque d'espace, de mobilier inadapté, se trouve conditionné dans sa vie individuelle. Cette année les enfants ont repris l'habitude de la table personnelle mais nous sommes en panne d'idées (pour l'instant) en ce qui concerne le coin isolé. Nous allons certainement tenter des essais qui nous permettront de trouver une adaptation convenable à la vie individuelle réelle et collective de la classe.

A. LEFEUVRE  
85 - La Barre de Monts



# expérience de texte libre

## en classe de seconde scientifique

Andrée BAUDRY

« *Le français aujourd'hui* » publie dans le supplément au n° 20, un compte rendu du travail dans la classe d'A. Baudry avec, notamment, des opinions d'adolescents sur le texte libre.

### POURQUOI AVOIR TENTÉ CETTE EXPÉRIENCE ?

J'y vois des raisons qui sont de trois ordres :

- 1) Le texte libre, en même temps qu'il libère, permet de se découvrir soi-même, et personne plus que l'adolescent n'a besoin de se dire, de prendre conscience de son moi.
- 2) Le texte libre est *l'instrument de communication par excellence* : il aide les êtres à s'écouter, à se connaître, à se comprendre, à dialoguer. Or seuls peuvent vivre heureux ensemble ceux qui ont eu l'occasion de s'apprécier, de se montrer dans leur vérité et de découvrir les autres dans cette même vérité. Quand on est vrais les uns à l'égard des autres — plusieurs élèves en ont fait l'expérience, qui se supportaient péniblement en début d'année et ont, au cours des semaines, créé de solides liens d'amitié entre eux — les différences ne sont plus senties comme des dissonances, mais comme des richesses qui rendent des camarades merveilleusement complémentaires. « L'autre » n'est plus l'ennemi.

Une classe de seconde, tout comme une classe de sixième, est composée d'individus ou de groupuscules aux origines très diverses ; si nous n'aidons pas cette classe à faire son unité, des rivalités, des réactions d'agressivité s'y développeront, et rien n'est plus douloureux que d'être obligé de supporter trente-cinq camarades huit heures par jour, parce que la loi du hasard les a placés à côté de soi.

Enfin, l'adolescence est, pour beaucoup, une période difficile — et je pense surtout à ceux qui n'ont pas la possibilité de parler de leurs problèmes. Savoir, grâce au texte libre, que les autres ont, ou ont eu, les mêmes problèmes, font, ou ont fait, les mêmes découvertes, redonne confiance.

- 3) Le texte libre apporte *la joie de créer*, de trouver les mots, les rythmes, les sons propres à traduire un état d'âme, une pensée.

### COMMENT LE TEXTE LIBRE A-T-IL, EN DÉBUT D'ANNÉE, ÉTÉ PROPOSÉ À LA CLASSE ?

Le texte libre s'est, au premier trimestre, intégré très normalement au travail de la classe. Nous faisons, chaque mois, au lycée, une réflexion structurée, en d'autres termes une dissertation, sur un sujet aussi proche que possible des préoccupations des secondes, un sujet par lequel ils se sentent concernés. J'avais demandé que, dans le mois, à n'importe quelle date, me soient rendus, par chacun et chacune, soit deux dossiers, soit deux sujets libres (sujets choisis par l'élève, non par le professeur) soit deux textes libres (textes écrits parce que leur auteur avait vraiment quelque chose à dire et souhaitait le dire).

Certains élèves ont beaucoup peiné sur ces dossiers, sujets libres et textes libres de début d'année ; ils ont même considéré « par trop injustes ces trois travaux mensuels, alors que telle autre classe ne faisait une dissertation que toutes les trois semaines ». Ces mêmes élèves venaient me trouver, en septembre 72, pour me dire : « Mademoiselle, il ne faut surtout pas laisser tomber le texte libre » ou « Est-ce que les secondes de cette année ont encore la possibilité de vous rendre deux textes libres ? Sans cette quasi-obligation, je n'aurais jamais découvert la joie d'écrire... »

Il ne suffisait pas d'écrire des textes libres et de les lire à quelques élus, *il fallait arriver à les partager avec toute une classe*. Il suffit, pour inciter à ce partage, qu'une personne ait le courage de « faire le pas ». Ce fut Jeannette qui nous proposa un poème empreint d'une grande sensibilité, un poème que nous avons simplement reçu et entouré d'une certaine qualité de silence. Voici ce poème :



## CECI EST A LA FOIS MA PEINE ET MA JOIE

*Voilà bien des jours que j'attends et j'espère  
Quelque chose de merveilleux, oui, de merveilleux.  
J'attends vraiment que quelque chose se passe :  
Les jours se suivent et ne se ressemblent pas.  
C'en est fait de moi.*

*Du matin au soir, je suis là, pensif, et...  
Non, rien ne s'est produit. Ce que je souhaitais,  
Et que je souhaite encore, ne se reproduira  
Jamais, car je vis dans un rêve, loin de chez moi :  
Je pense à toi.*

*Je ne veux pas imiter les grands écrivains,  
Mais il faut que j'écrive, que je me libère.  
Mais je crois aimer un objet, une personne enfin ;  
Oui, je rêve, je pense, j'attends et j'espère  
N'importe quoi.*

*Oh! je sais, je suis bien jeune, trop jeune pour écrire  
De semblables choses, mais je suis si triste  
Et si... stupide. J'ai peur de voir les gens rire  
De moi, lorsqu'ils apprendront que je suis triste  
A cause d'un rêve de joie.*

Dès lors, les textes — des poèmes surtout, plus rapides à polycopier que de la prose, mis en valeur de ce fait, des poèmes aussi peut-être parce que l'emploi du vers libre autorise certaines mises en valeur expressives — sont proposés nombreux et très variés d'inspiration :

### MALAISE

*Je veux sortir de ce gouffre,  
Me libérer de cette masse gluante  
Qui emprisonne mon âme, mon esprit et mes sens.  
Au fil des jours je la sens qui m'étouffe  
Et je souffre.*

*Pourquoi cette carapace qui m'empêche de voir ce qui se passe autour de moi ?  
Pourquoi ce voile devant mes yeux, qui persécute mes joies ?  
Pourquoi toute cette hypocrisie ?  
Ne sont-ce que des images de guerre, de cruauté ou de haine  
Qui me parviennent ?  
Je voudrais tant connaître le soleil, la mer et les fleurs,  
La joie, l'amour et le bonheur !  
Je veux être moi, je veux vivre !  
Je veux être libre,  
Enfin libre !*

### RACISME

*Quelle est donc la couleur des bons ?  
Est-elle couleur de charbon ?  
Couleur de bois brûlé ?  
Pâle ou dorée ?  
Quelle est donc la couleur de Dieu ?*

C'EST A PARTIR DU SECOND TRIMESTRE QUE LE TEXTE LIBRE EST DEVENU VERITABLEMENT « LIBRE »

En effet, à partir de janvier, alors que nous nous connaissions suffisamment pour accepter de nous exprimer et savoir nous écouter, deux dissertations par mois étaient devenues obligatoires. Malgré cette décision, la classe a écrit plus que jamais, si bien que, le 4 mars 72, nous avons participé à l'exposition organisée par le Comité de Liaison pour l'Education Nouvelle en montant des panneaux de textes et de photos, œuvres des secondes.

J'ai sous les yeux la reproduction du panneau principal « Texte libre » et j'en redéchiffre les rubriques, rubriques que j'ai, d'ailleurs, découvertes en même temps que les visiteurs de l'exposition, et qui ont noms « *moyen privilégié d'expression* », « *introspection* », « *libération* », « *communication* », « *ouverture de la classe au monde extérieur* », « *détente* ». En bonne place, les proclamations suivantes : « *Tout homme a besoin de s'exprimer* », « *on écrit un texte libre au moment où l'on en a envie, sur un sujet et une forme libres* ». Au-



dessus des six pages de synthèse réalisées en fin de second trimestre : « *Le professeur de français apprécie le texte et rectifie la technique linguistique. Une fois lu, le texte est suivi d'une discussion spontanée provoquée par les réactions des élèves ; il sera photocopié et distribué à la classe si elle le désire. L'attitude de notre professeur, favorable à la liberté d'expression par le texte libre, nous permet de prendre confiance en nous-mêmes.* » Enfin, un dernier placard : « *Nous recevons aussi des textes libres d'élèves d'autres classes* ». Ce dernier placard n'est pas le moins significatif, le moins révélateur d'un besoin.

POUR LA PREMIERE FOIS, CE 4 MARS, NOUS AVONS EU L'OCCASION DE SORTIR DU CADRE DE LA CLASSE et de rencontrer jeunes et moins jeunes, de nous retrouver aussi en dehors du lycée.

Nombreux ont été les contacts, ce jour-là : des jeunes sont venus nous dire que nous étions en train de réaliser leur propre rêve, d'anciens jeunes ont dit l'espèce de fossé qui les séparait, leur semblait-il, de la génération actuelle qu'ils ont trouvée pessimiste, ne comprenant certainement pas — ou plus — que, à quinze ou seize ans, on ressent avec violence des états d'âme très fugitifs dont on est libéré dès qu'on les a consignés sur le papier. Il ne s'agit pas de confondre texte libérateur et proclamation de foi ! D'ailleurs ces textes, quand il s'agira de les dire, en juin, pour Inter-Alsace, poseront des problèmes, puisqu'ils ne seront plus vrais, si bien que leurs propres auteurs les apprivoiseront parfois comme des textes étrangers !

Que de parents, venus dialoguer, et qu'il a souvent fallu solliciter pour qu'ils s'expriment, tant les échanges authentiques sont monnaie rare dans notre monde, ont découvert, au travers de nos textes, des 6 pages de synthèse (toute la classe s'était exprimée, le professeur avait effectué un classement et donné ses propres conclusions), de conversations avec les uns ou les autres, l'univers de leur fils ou de leur fille. J'ai été particulièrement marquée par l'examen de conscience que faisait sous nos yeux un couple totalement inconnu et qui réalisait que ses enfants étaient sacrifiés aux programmes de télévision, des enfants qui allaient bientôt entrer dans l'adolescence et qui se sentiraient terriblement délaissés si leur père et leur mère ne leur accordaient pas une autre qualité d'attention. Notre exposition n'eût-elle servi qu'à cette famille : nous n'aurions pas perdu notre temps !

Le 4 mars, il nous a été suggéré, à plusieurs reprises, d'éditer un fascicule consignait notre expérience. Nous en reparlerons plus loin. Plus tard, l'exposition sera également remontée, enrichie, dans une salle de la demi-pension, et quelques échanges seront possibles avec des camarades d'autres classes et des parents.

AU DEBUT DU TROISIEME TRIMESTRE, LES TEXTES SONT MOINS NOMBREUX, MAIS DE QUALITE

Ceci après un lourd silence avant les vacances de Pâques.

Pourquoi ce silence ? Je me suis rendu compte que, à un moment, la classe s'était mise à écrire des pages et des pages sans le moindre souci d'élaboration (si, au début, il paraît grave de bloquer quelqu'un, il me paraît tout aussi grave de laisser des gens s'abandonner à la facilité !) et j'en ai fait la remarque, en septième heure, alors que nous étions tous épuisés par une journée de travail. Je me suis certainement montrée très maladroite, et la classe, avec laquelle j'avais, je crois, établi un tout autre type de relations, s'est opposée à moi comme on s'oppose à l'adulte quand il abuse de son autorité. Elle me l'a confié plus tard. Par ailleurs, de très beaux poèmes écrits par une élève de Daniel Morgen avaient découragé, par leur perfection même, les jeunes Thannois.

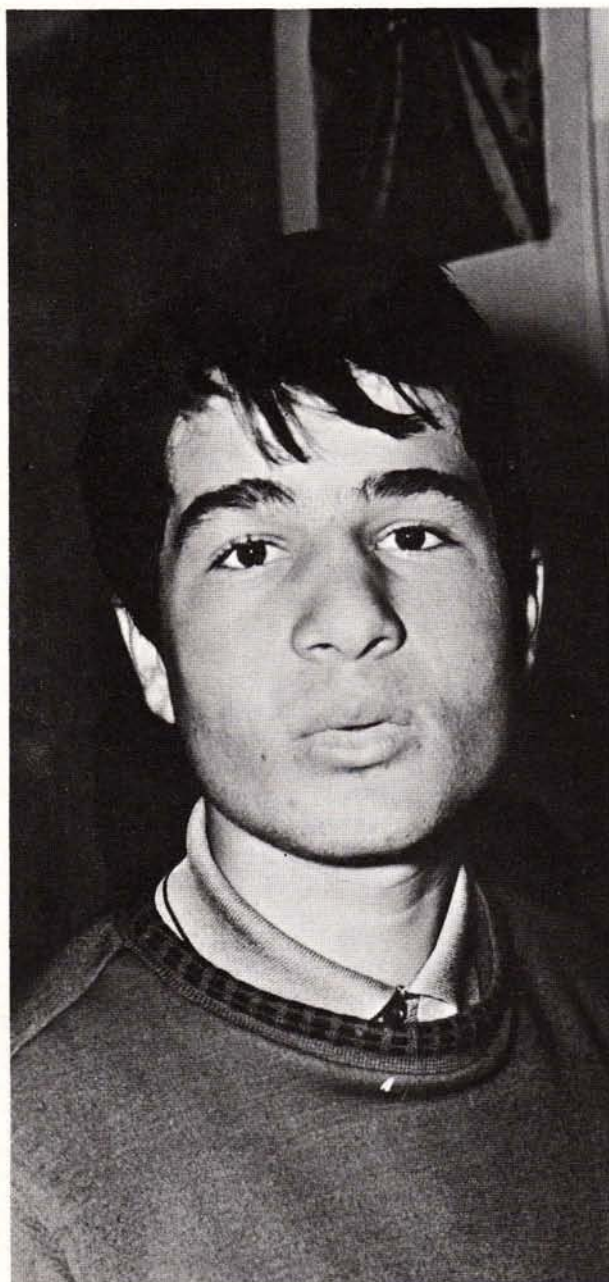
Après les vacances, les secondes ont demandé qu'il leur soit possible de découvrir, en même temps que moi, les poèmes de ceux d'entre leurs camarades qui le souhaiteraient (jusque là ces poèmes m'étaient d'abord remis ; possibilité de continuer comme par le passé sera laissée, au troisième trimestre, à ceux qui en formuleront le désir). En effet, comment rester disponible à un texte quand on sait, par avance, que ce texte comporte telle imperfection ? J'ai bien volontiers souscrit à une demande aussi justifiée ! Dès lors, des poèmes de valeur nous sont arrivés, leurs auteurs demandant parfois à la collectivité de les aider à trouver le mot juste, la nuance adéquate. Un de ces poèmes, révélateur de l'ambiance très chaleureuse de la classe (une classe, venue en septembre de tous les azimuts, je tiens à le préciser) sera lu à la radio avant « les deux poèmes de la fin » (il s'agit de la fin de l'émission). Ce poème a été écrit par une jeune fille très incomprise chez elle et à qui ses camarades de classe ont donné des nouvelles pendant les vacances de Pâques.



— Vos lettres,  
Source de joie.  
Votre silence,  
Cri d'angoisse.  
Souvenir de vous,  
Larme d'émoi.  
Avenir sans vous,  
Désert en moi.

Même loin de moi, vous êtes là,  
Et je vis,  
Transportée dans un monde de musique,  
Noyée dans un océan de bonheur,  
Eblouie par le soleil de l'amitié.

D'autres textes ont suscité des discussions passionnées en dehors des heures de classe, entre dix ou douze camarades. Voici deux de ces textes, ceux qui ont été choisis pour clore la fameuse émission de radio, les deux « poèmes de la fin ».



— Tu voles  
Vers des contrées magnifiques,  
Porté par un merveilleux  
Tapis magique.

Au-dessus de toi,  
Les étoiles défilent,  
S'allument, s'éteignent.  
La lune pâle éclaire  
Le bleu sombre du ciel.  
Le tapis ondule lentement ;  
Tu ne penses pas  
Aux canons qui tonnent,  
Aux hommes qui souffrent.  
Tu ne regardes pas  
En bas.

Un jour,  
Un jour peut-être,  
Tu voudras voir  
Ce qui se passe sous toi.  
Tu verras alors  
Que le tapis n'existe pas  
Et tu iras t'écraser  
En bas, tout en bas !  
A moins que  
Tu ne t'imagines  
Des ailes.

— Un monde meilleur  
Fondé sur l'homme  
Et sur l'amour du prochain...  
Ça serait bien  
Si ça pouvait exister.  
Pourquoi penses-tu que ce soit un rêve ?  
Pourquoi penses-tu qu'il soit impossible de le réaliser ?  
Lutter !  
Il faut que tu luttas  
Dès maintenant  
Pour le construire.  
Tu n'es pas seul !  
Animés par un même idéal,  
Des milliers d'autres jeunes  
Se battent  
Pour cette réalité de demain.



C'est pourquoi,  
 Il faut que tu commences à te battre,  
 Dès aujourd'hui,  
 Ici, chez toi,  
 Dans ta rue,  
 Dans ton lycée,  
 Dans ta ville.  
 Il faut que tu poses des actes.  
 Et si tu ne t'en sens pas capable,  
 Tais-toi,  
 Ça vaut mieux.  
 Car ce n'est pas avec de belles théories  
 Hautement philosophiques  
 Que tu pourras changer le monde,  
 Si tu n'as pas le courage  
 De les appliquer.

Ces poèmes figurent dans le fascicule que nous avons édité sous la rubrique « engagement ».

CE FASCICULE DE TEXTES LIBRES, NOUS L'AVONS ENTIEREMENT PENSÉ EN COOPÉRATIVE ET RÉALISÉ ENSEMBLE AU LYCÉE. Nous avons éliminé et retenu des textes, cherché une classification ; nous nous sommes réparti la frappe des stencils, le tirage des quelques quatre-vingts pages à la machine à encre, la mise en page, la reliure.

Ensemble, nous avons choisi en guise de titre, non point le nostalgique « *il était une fois la seconde C3 C4* » qui fermait l'avenir, mais le début d'un poème contenu dans le recueil : « *Ce sont des lettres inconnues et secrètes...* » Nous nous sommes aperçus une fois de plus qu'ensemble nous étions riches d'idées. Le dos de la couverture portait ce cri spontané de l'une d'entre nous — n'avait-elle pas dit ce qu'un chacun pensait ? — « *Cette année, j'ai fait une découverte merveilleuse, le texte libre.* »

Nous avons décidé de « tirer » à trois-cent-cinquante exemplaires aujourd'hui épuisés, de vendre au prix coûtant, non point pour réaliser une opération financière, mais parce que nous avions à communiquer à des gens prêts à la recevoir une expérience qui fut vitale pour nous.

PARALLELEMENT AU FASCICULE, NOUS PRÉPARIONS LA FAMEUSE ÉMISSION DE RADIO. Un technicien de l'Office avait eu connaissance de l'un ou l'autre de nos textes et avait demandé à entrer en contact avec nous. Malgré notre inexpérience en la matière, nous avons accepté de réaliser cette émission, après avoir reçu de l'ORTF l'assurance qu'elle « passerait » telle que nous l'avions conçue. Les techniciens de Radio-Strasbourg ont été absolument parfaits à cet égard : ils ont simplement mis leurs compétences techniques au service de la classe, tout un long jeudi de juin.

Ce fut un grand moment que celui de la préparation de cette émission. Nous y participions pratiquement tous, le soir, après la classe, le jeudi...

Le déroulement de l'émission n'avait pas été retenu au hasard : il essayait de tenir compte de notre évolution. Nous étions, en effet, partis de nos problèmes personnels pour nous ouvrir à des amis d'abord, au monde ensuite, enfin pour nous engager. Ainsi, nous avons proposé le plan : adolescence, amour/amitié, ouverture au monde, engagement. Entre chacun de ces thèmes, un poème de détente.

Voici l'un ou l'autre de ces poèmes :

#### ADOLESCENCE

— *Je sens un vide en moi :*  
*C'est ma jeunesse, je crois,*  
*Qui peu à peu se meurt...*  
*Et au fond de mon cœur*  
*Surgit soudain la peur :*  
*Dans quelques heures,*  
*Je vais avoir seize ans.*  
*Depuis si longtemps*  
*J'attendais patiemment*  
*De quitter l'enfance*





Photo Ueberschlag

Pour connaître l'adolescence...  
Et, ce soir,  
Tous mes espoirs  
Se noient dans un brouillard,  
Tout me semble noir :  
Le monde des enfants  
M'est clos définitivement ;  
Celui des grands  
M'est ouvert partiellement...  
Je ne sais que faire.  
Tout me paraît amer...  
Je ne puis sans frémir  
Penser à l'obscur avenir  
Qui, pour moi,  
Débute demain,  
Et, ce soir, pour la première fois,  
J'ai vraiment du chagrin.

— Il a plu toute la journée  
Et nul n'a remarqué  
Que j'étais triste aujourd'hui.  
Personne ne m'a dit : « Tu existes. »  
Il a plu, il a aussi neigé ;  
J'ai regardé le monde, et j'ai crié ;  
J'ai crié de toutes mes forces, mais  
Pas un seul son n'est sorti de ma bouche.

Lundi.

Et voilà, ça recommence,  
Et voilà, c'est reparti...  
Oui, c'est reparti pour un tour,  
Un tour fade et terne,  
Un tour gris et brumeux,  
Où je cherche mon chemin,  
Le chemin de ma vie,  
Celui de mon âme,  
Et celui de mon esprit.  
Qui m'aidera ?

AMOUR/AMITIE

— Je tremble !  
Oh non, je n'ai pas froid !  
Je tremble de joie,  
De la joie la plus intense,  
La plus radieuse,  
La plus pure  
Qu'il m'ait été donné de vivre,  
Car, ce soir, j'ai su que tu m'aimais.

— Je voudrais pouvoir partager  
Tes joies,  
Tes peines,  
Etre le pilier sur lequel tu puisses t'appuyer,  
Le port dans lequel tu puisses retrouver le calme et le silence,  
Le feu auprès duquel tu puisses te réchauffer,  
Ta source de vie.  
Mais toi, le voudras-tu ?



— Samedi,  
 Dimanche,  
 Lundi,  
 Mardi,  
 Mercredi,  
 Jeudi,  
 Vendredi,  
 Samedi,  
 Une semaine déjà.  
 Il faudra encore attendre pendant toute une autre semaine,  
 Puis, enfin, nous nous retrouverons.  
 Mais ces quelques jours qui me séparent encore de toi  
 Sont longs, très longs, affreusement longs...  
 Je ne peux plus attendre...  
 Enfin, plus que deux jours,  
 Mais quarante-huit heures, lorsqu'on aime, c'est long.  
 Plus qu'une nuit.  
 Je ne dors pas, je ne peux pas dormir,  
 Je ne pense qu'à toi, je vois ton visage,  
 Tes merveilleuses boucles brunes, tes mains.  
 Maintenant, nous nous sommes retrouvés.  
 Je te regarde, tu me regardes,  
 Essoufflés de tant de choses à nous dire,  
 Comme si nous avions couru l'un vers l'autre  
 Depuis dix-sept jours et dix-sept nuits.



Photo Dubroca

Détente (quelques-uns des poèmes « de liaison » : il fallait que l'auditeur pût se détendre, afin d'être à nouveau disponible)

MATIN

L'arbre s'est réveillé  
 Si doucement  
 Dans le voile de brume  
 Du matin calme  
 Que ses branches  
 Immobiles



*N'ont presque pas frissonné.  
 L'oiseau bleu du matin  
 Est venu saluer  
 L'arbre éveillé  
 A grands battements d'ailes  
 Et magnifiques chants  
 Et sous le faible souffle du vent  
 L'arbre ravi  
 A dansé  
 Avec l'oiseau bleu  
 La danse  
 Du matin heureux*

DEBUT OCTOBRE, QUELQUES ANCIENS DE 2<sup>e</sup>C SONT ALLES ASSISTER, A STRASBOURG, AU MIXAGE DE L'EMISSION et apporter les disques choisis par une équipe pour accompagner les différents thèmes : plusieurs séquences de « Love story » ont été retenues, tandis que, pour la rubrique « engagement », pour la rubrique « ouverture au monde », c'est Led Zeppelin qui a paru le mieux convenir. Il est inutile de dire combien cette journée a été enrichissante, combien il a été passionnant de voir opérer les techniciens de l'ORTF, de vivre toute une journée entre les murs de cette maison qui paraît toujours un peu mystérieuse aux « gens du dehors ».

Je rappelais, plus haut, que TOUTE LA CLASSE AVAIT TENU A TERMINER L'EMISSION PAR LA RUBRIQUE « ENGAGEMENT », notamment par les deux « poèmes de la fin » déjà cités. Il faut dire qu'un jour nous avons réalisé qu'il était bien facile, bien hypocrite aussi, de plaindre la misère du monde sans essayer de la soulager à notre mesure. Plus tard, nous nous engagerons dans la cité, mais, dès maintenant — ce qui n'est pas du tout destiné, nous en avons débattu longuement, à nous donner « bonne conscience » — il est à notre mesure de rendre une ou plusieurs personnes un peu plus heureuses. Nombreux sont ceux et celles qui ont « créé des liens » avec une ou deux personnes âgées, Dans un contexte plus vaste, l'un ou l'autre fait partie de l'équipe d'alphabetisation, ou s'occupe d'enfants, le mercredi...

QUELLES ONT ETE LES REACTIONS DES « GENS » AU FASCICULE ET A L'EMISSION ?

Je ne parlerai pas de ceux qui ont eu l'impression « *d'avoir déjà entendu tout cela* » (parce qu'ils ne savent pas que « tout cela » est neuf pour les êtres qui le découvrent) ; je ne parlerai pas non plus de ceux qui ont eu peur que « *ces jeunes ne se prennent trop au sérieux* » (parce que, pour eux, un jeune doit être, par définition, insouciant, incapable d'une réflexion authentique) ; je parlerai encore moins de ceux qui ont réagi par le silence (que peut signifier un silence ? tant de choses ! « *les pauvres, avec leurs illusions* », ou « *ils me dérangent, alors je les néantise* »).

Plusieurs personnes nous ont écrit pour nous dire qu'elles-mêmes avaient vécu, douloureusement repliées sur elles-mêmes, leur adolescence ; pour nous dire que les secondes de Thann avaient bien de la chance, alors que leur fils ou leur fille avait en horreur des cours de français pendant lesquels « on décortiquait le Misanthrope », pour nous dire simplement leur émotion pendant que passait l'émission. D'autres ont émis le vœu de communiquer avec nous, d'échanger.

C'EST AINSI QUE VIENT DE NAITRE, AU LYCEE, UN CLUB « TEXTES LIBRES ».

Nous en avons différé la naissance, de crainte que l'existence d'un tel club ne bloque l'expression libre dans les classes. Nous concevons maintenant ce club comme un lien privilégié de rencontres et d'échanges.

UNE DERNIERE QUESTION SE POSE : QUE SONT DEVENUS LES ELEVES QUI, EN 71-72, ONT ETE SI NOMBREUX A ECRIRE ?

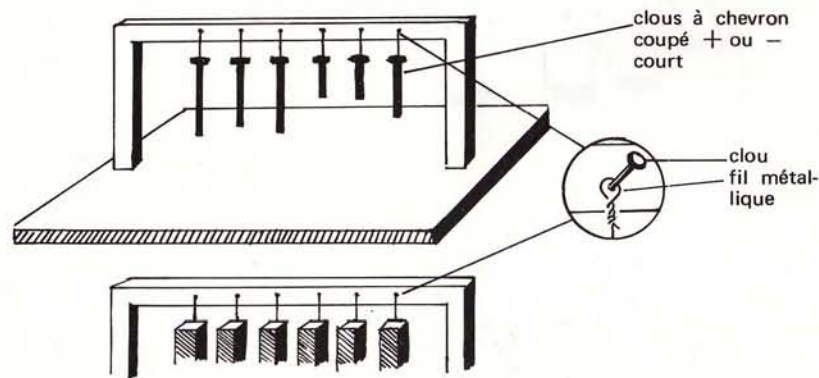
Ils ont, pour la plupart, continué à le faire. Ils s'enquièrent, d'ailleurs, avec une sollicitude certaine, des premiers pas des élèves actuels. Même celui qui s'était fermé le jour où je lui avais un peu abruptement demandé un effort supplémentaire s'est remis à écrire. Ecrire est vraiment devenu pour tous un besoin. J'avouerai que je les comprends parfaitement, puisque, à moi aussi, il m'arrive d'avoir envie d'écrire, et de le faire !

Andrée BAUDRY  
 Lycée mixte de Thann (68)



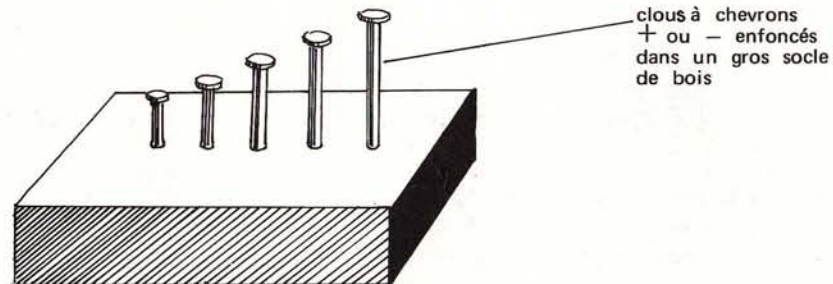
## Fabriquer des instruments : LES MÉTALLOPHONES

### 1 - Métallophones suspendus



ici les clous sont remplacés par des barres plus grosses (récupération de fers de béton armé)

### 2 - Métallophone fixe



6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>  
3.3.0.

**SITUATIONS  
MATHÉMATIQUES**  
vécues au CEG de Mansle  
relatées par P. RAMBLIERE

**THÈME**  
Applications  
bijectives

## DES ENFANTS, DES LIVRES...

THÈME PROPOSÉ A TOUTE LA CLASSE ; travail par équipe.

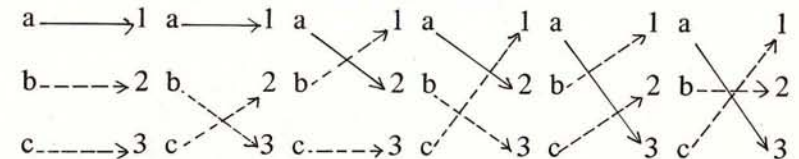
Trois enfants, trois livres... chaque enfant lit un livre et un seul, chaque livre est lu par un seul enfant... continue... Imagine d'autres problèmes analogues.

1<sup>re</sup> PHASE :

Tâtonnement, recherche, échanges, discussions, questions de ma part ayant pour but d'apporter une aide.

Progressivement les enfants découvrent la nécessité de coder les éléments, d'utiliser une méthode de représentation constante (schéma sagittal par exemple), de ne pas déplacer les éléments, de maintenir une liaison fixe et de faire varier les autres...

Résultat : les six schémas ci-dessous :



Trois enfants, trois livres... → 6 possibilités  
ou Source ; 3 éléments. But : 3 éléments → 6 applications bijectives.

2<sup>e</sup> PHASE :

Recherche d'autres problèmes. Le nombre des problèmes proposés nous oblige à ordonner l'ensemble des problèmes :

- 1<sup>er</sup> type. Ex : trois chiens, trois personnes...  
relation « a mordu » (mêmes nombres, mêmes réponses)
- 2<sup>e</sup> type. Ex : deux enfants, deux livres...  
relation « a lu » avec les mêmes règles du jeu que pour le thème proposé. Ce type de problème donnera lieu à la suite de la recherche après répartition en commun des cas à étudier : 1 enfant, 1 livre... 2 enfants, 2 livres...

c) 3<sup>e</sup> groupe. Tous les autres problèmes proposés qui seront mis en réserve et nous permettront par la suite de travailler sur des applications non bijectives ou sur des relations quelconques.



### 3<sup>e</sup> PHASE :

Etude des problèmes du 2<sup>e</sup> type avec utilisation de l'« outil » élaboré au cours de la 1<sup>re</sup> phase. Mise en commun des résultats. Une aide importante doit être souvent apportée pour que l'enfant retrouve une méthode logique de travail.

Les résultats sont écrits au tableau puis présentés comme ci-dessous afin de rechercher une règle :

|                                  |   |   |   |    |     |       |       |
|----------------------------------|---|---|---|----|-----|-------|-------|
| Nombre d'enfants ou de livres    | 1 | 2 | 3 | 4  | 5   | 6     | 7     |
| Nombre d'applications bijectives | 1 | 2 | 6 | 24 | ... | ..... | ..... |

Ayant indiqué qu'il était intéressant de chercher une relation entre les nombres du tableau, une équipe a remarqué que :

$$1 \times 2 = 2 \quad 2 \times 3 = 6 \quad 6 \times 4 = 24$$

Ce qui nous a permis de compléter le tableau

|  |   |       |       |        |          |       |
|--|---|-------|-------|--------|----------|-------|
| Nombre d'éléments de la source ou du but | 1 | 2     | 3     | 4      | 5        | 6     |
| Nombre d'applications bijectives         | 1 | 1x2=2 | 2x3=6 | 6x4=24 | 24x5=120 | 120x6 |

Un groupe a vérifié le résultat obtenu pour 5. En laissant fixe  $a$  il reste 4 éléments donc 24 possibilités et cela se reproduit 5 fois. On a donc :  $24 \times 5 = 120$  applications bijectives.

$$a \xrightarrow{\text{fixe}} 1 \quad a \xrightarrow{\text{fixe}} 2 \quad a \xrightarrow{\quad} 3 \quad a \xrightarrow{\quad} 4 \quad a \xrightarrow{\quad} 5$$

|   |   |
|---|---|
| b | 2 |
| c | 3 |
| d | 4 |
| e | 5 |

24 applications bijectives possibles

|   |   |
|---|---|
| b | 1 |
| c | 3 |
| d | 4 |
| e | 5 |

24 applications bijectives

Nous ne sommes pas allés plus loin, la règle trouvée satisfaisant ces enfants de 6<sup>e</sup>, l'intérêt était émoussé. Il est dommage sans doute de ne pas avoir remarqué que pour 5 :  $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 = 24 \times 5 = 120$

### COMMENTAIRES MATHÉMATIQUES ET PÉDAGOGIQUES

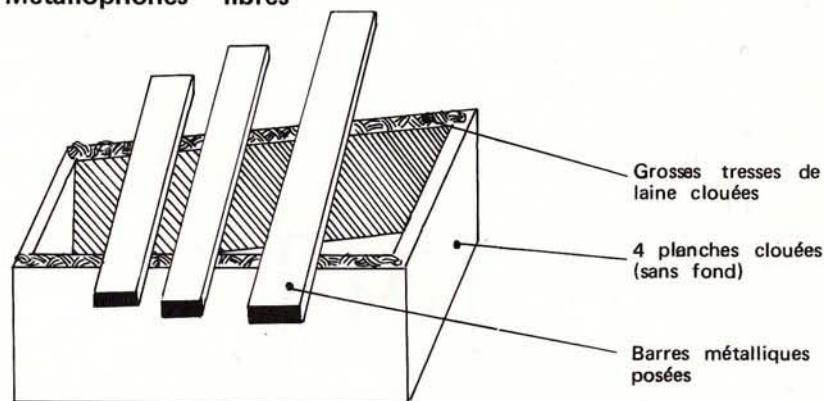
1) Ce travail collectif me semble être une étape entre la recherche guidée (à partir d'une fiche de travail) et la libre recherche.

2) Le maître a surtout un rôle de coordination de manière à faciliter les échanges entre les divers groupes pour que tous progressent.

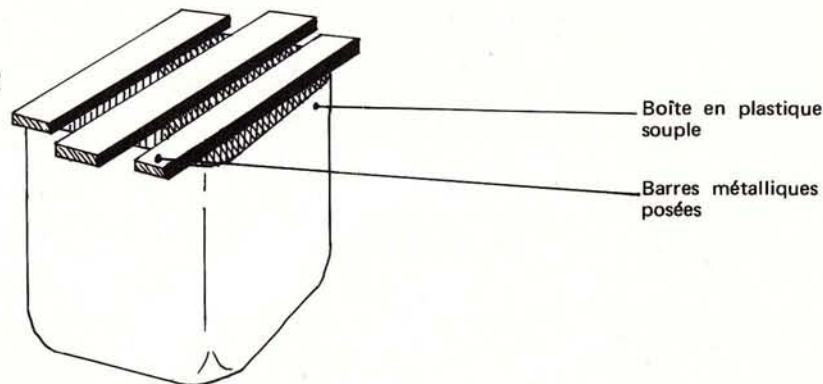
3) Ayant déjà réalisé une recherche personnelle sur les permutations, j'ai pu faire le rapprochement et redécouvrir que le nombre des applications bijectives d'un ensemble ayant  $n$  éléments vers un ensemble ayant  $n$  éléments est égal au nombre des permutations dans un ensemble à  $n$  éléments, soit :  $1 \times 2 \times 3 \times 4 \dots (n-1) \times n = n!$  (factorielle  $n$ )

### 3 - Métallophones "libres"

31



32



### 4 - Ne pas oublier :

Les plateaux de la balance Roberval, les vieux timbres de bicyclette... et tout ce que les enfants découvriront

### 5 - Ne pas oublier non plus :

de m'envoyer des croquis et 2 lignes d'explication pour compléter nos fiches technologiques. Merci.

B. Gosselin  
Ecole maternelle Gambetta  
60 - Méru



Les Dossiers Pédagogiques de

# L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

## EXPOSÉS ET DÉBATS AU 2<sup>e</sup> DEGRÉ

par Janou Lèmery  
et la commission 2<sup>e</sup> 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 <sup>e</sup> cycle (1-70)..                       | N. Roucaute.....   | page 20 |
| Au second cycle.....  | P. Dintcheff.....  | page 23 |
| Expérience en 4 <sup>e</sup> (71-72) .....  | C. Charbonnier.... | page 23 |
| Débat en 5 <sup>e</sup> (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"<br>"l'idéal"; "être jeune" ..... | .....              | page 25 |
| Un débat en 3 <sup>e</sup> (7-70).....  | M. Guindé .....    | page 28 |
| En 3 <sup>e</sup> 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 <sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 maladroit...

*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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>.

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<sup>e</sup> phase fut mixte en ce sens que les élèves de 2<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>

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<sup>e</sup>

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 tout 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<sup>re</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>, du 3<sup>e</sup>, 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.

P.S. Gardons-nous cependant de tendre, avant la classe de 4<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup>, 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 ?

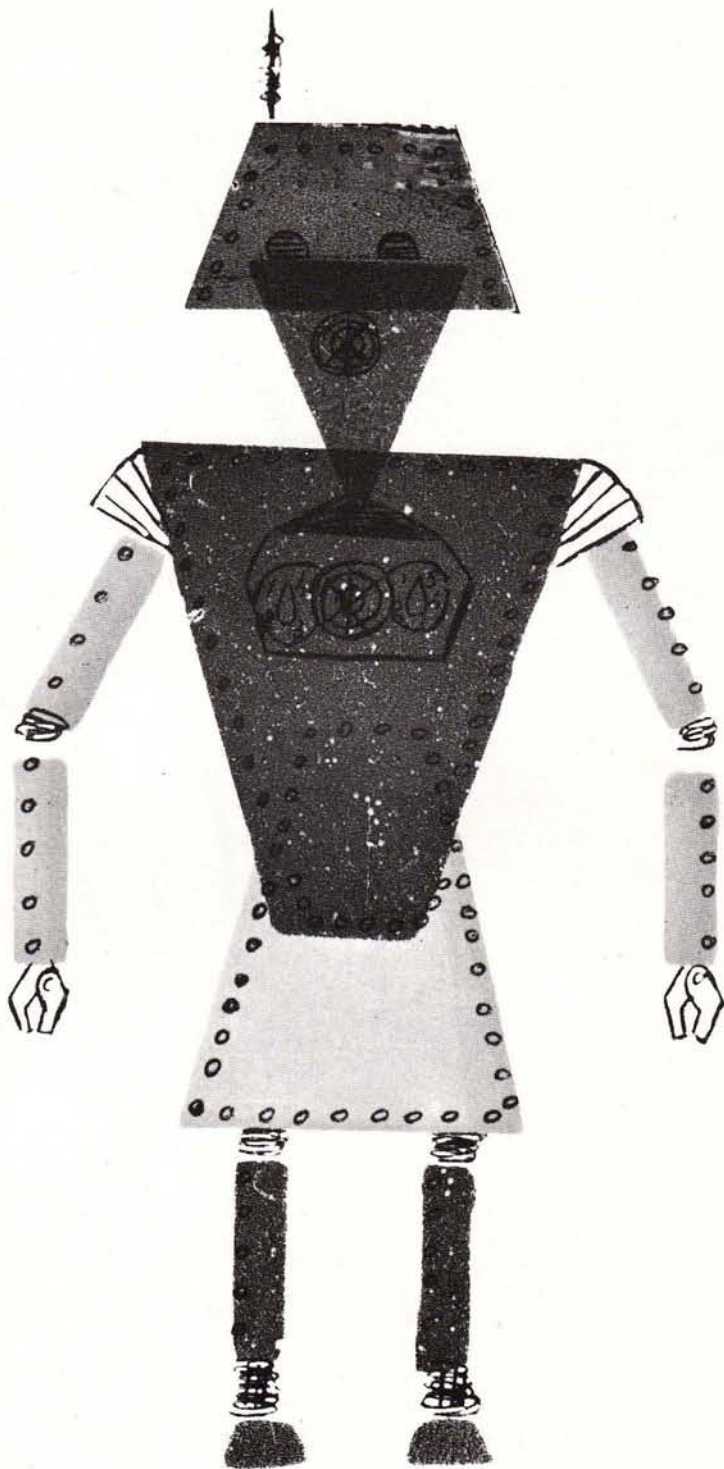
— C'est que tu me promettes de toujours chercher à te surpasser, de travailler en pensant à ce que tu fais, et de ne plus être paresseux. Ainsi, tu ne feras plus toujours les mêmes gestes et tu ne seras plus un robot.

— 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)

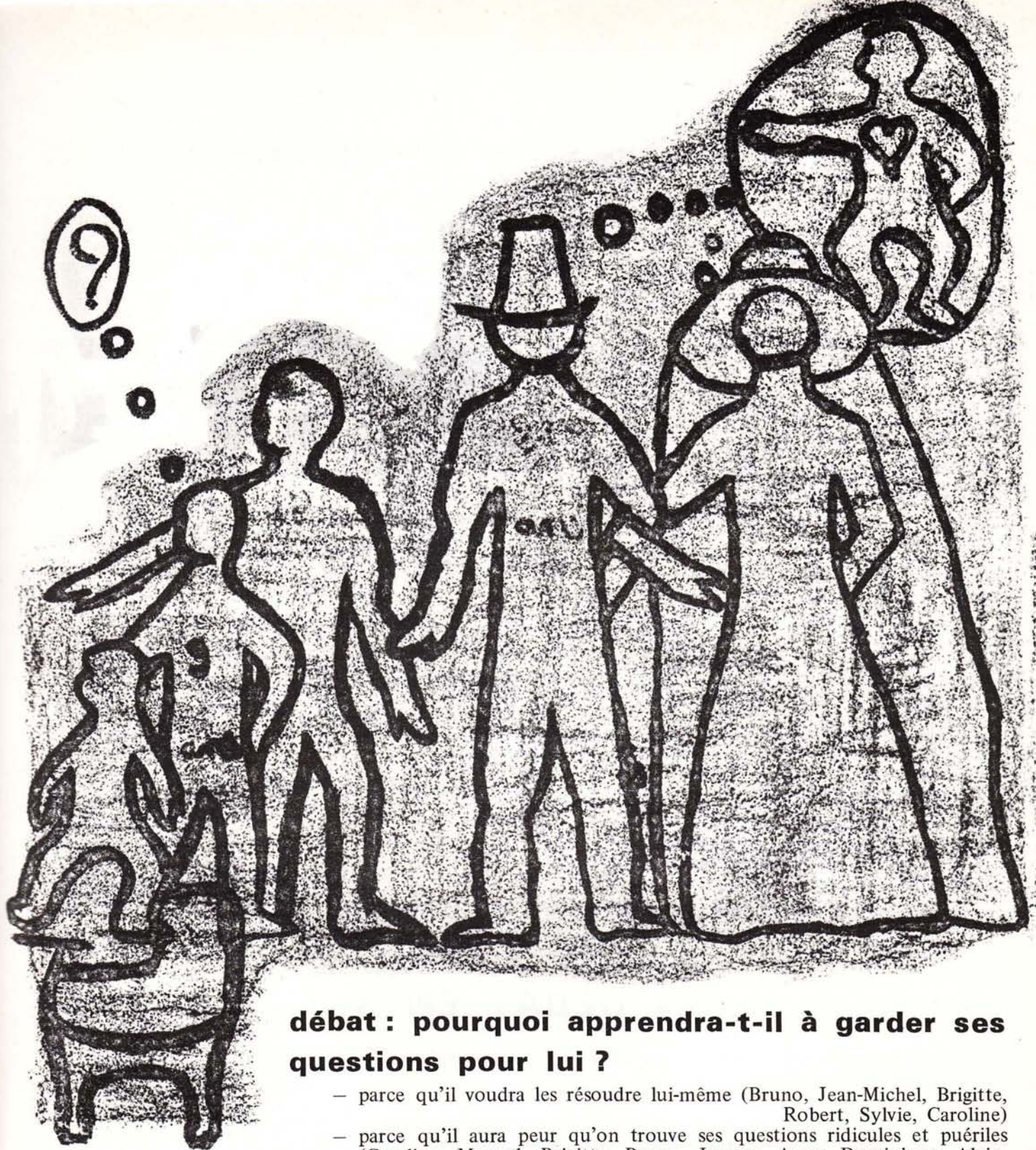
*(Débat d'un groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> 4A)*

## 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<sup>e</sup>3A





### 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 puériles (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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>**

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 soulevées 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<sup>e</sup> 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 sentiments, leurs réflexions, leurs idées, même les plus simples, — et surtout à les structurer naturellement.

Cela m'a conduit à considérer l'importance de « l'effort de structuration des idées exprimées par chacun dans la dynamique du groupe et à s'acheminer 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> ENCORE...

*Débat spontané à la suite de la présentation d'un texte et prolongements*  
(Classe de 3<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>)

## 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<sup>e</sup>)



# 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'écrivit 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<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup>. 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<sup>e</sup> 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<sup>re</sup> 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.



## Fin (3)

- Ch. 25, p. 267-282 : La veille de l'ouverture : devant la tournure que prennent les événements (essais vestimentaires et projets d'itinéraires) à quelle ruse Marcel a-t-il recours pour s'assurer de son départ ? A quelle ruse son oncle a-t-il recours pour qu'il se tienne tranquille ? Réussit-il ?
- Ch. 26, p. 283-296 : Quel est d'après ce chapitre le caractère de Paul ? T'est-il déjà arrivé de vouloir te tenir éveillé dans ton lit ? Est-ce facile ? Tu peux le raconter. Marcel est-il courageux ?
- b) *La chasse*
- Ch. 27/28, p. 297-331: Les émotions de Marcel ; sa course solitaire ; quelles sont les difficultés du parcours ? Quels sont les moments les plus pénibles ?
- Ch. 29, p. 332-346 : Détente et découragement de Marcel. Dans quelles conditions se feront les retrouvailles ?
- Ch. 30, p. 347-357 : Quels sont les éléments qui font de ce retour un triomphe ? Pourquoi Marcel ne peut-il conter toute son aventure ?
- Ch. 31, p. 358-380 : Quels sentiments révèle la promenade au village ? Qu'a de particulièrement savoureuse la rencontre avec le curé, et la séance de photographie ?

## de Marcel PAGNOL (Livre de Poche)

## RENSEIGNEMENTS SUR L'AUTEUR :

Cherche dans ton dictionnaire qui est cet écrivain ; vit-il encore ? Qu'a-t-il écrit ? As-tu déjà lu une de ses œuvres ?  
« *La gloire de mon père* » est une œuvre autobiographique (qui retrace les souvenirs de l'auteur lui-même). Pourquoi écrit-il ce livre ?

## PREMIERE PARTIE :

- Ch. 1, 2, 3 (p. 13-40): Quels renseignements nous donne l'auteur sur le lieu de sa naissance, la situation sociale de sa famille, les raisons pour lesquelles son père devint instituteur ? Quelles sont les grandes idées qui animent les Normaliens ? Comment t'expliques-tu l'admiration dont ils sont l'objet ? Quelle est leur position à l'égard de l'Eglise ? Saurais-tu situer Aubagne sur une carte de France ? Quelles sont les industries de cette petite ville ? Dans la présentation de ses parents, quels sentiments semblent animer le jeune garçon ? Qu'y a-t-il d'attendrissant dans ces souvenirs ?
- Ch. 4, p. 41-44 : A Aubagne : les souvenirs de la petite enfance ; toi-même en as-tu de très lointains ?
- Ch. 5, p. 44-51 : A Saint-Loup : que penses-tu de l'épisode de l'abattoir municipal ? Pourquoi Augustine s'inquiète-t-elle de la précocité de son garçon ? Cela te semble-t-il raisonnable ?
- Ch. 6, p. 52-55 : L'école du chemin des Chartreux : quels sont les signes de la promotion de Joseph ? Quel caractère semble avoir, dès son plus jeune âge, Paul, le petit frère ?
- Ch. 7, p. 56-69 : Quels charmes présentent pour Marcel les promenades au parc Borély ? Comment se manifeste l'attrait qu'exerce le futur oncle Jules sur la tante Rose ?
- Ch. 8 : Sur quels points Joseph et Jules ne sont-ils pas d'accord ? Quel effet produit sur Marcel la révélation des mensonges de l'oncle Jules ?
- Ch. 9, p. 77-85 : La naissance de la petite sœur et de la cousine : qu'est-ce qui inquiète Marcel et son frère ? Quand seront-ils heureux de la présence de la petite sœur ?

## DEUXIEME PARTIE. PERSPECTIVES DE VACANCES

- Ch. 10, p. 86-98 : Révélation d'un mystère. L'horreur de la toilette et du mouchoir te semble-t-elle caractéristique chez les jeunes garçons ? La passion de la brocante : les achats de Joseph correspondent-ils à l'idée que tu te faisais de son caractère ? Pour quelles raisons Augustine ne partage-t-elle pas cette passion ?



### Suite (2)

- Ch. 11, p. 99-100 : Chez le brocanteur : de quoi se compose l'ameublement choisi par Joseph ? Comment le brocanteur établit-il ses prix ? Quelle solution adopte celui-ci pour contenter Joseph ? Est-elle satisfaisante aux yeux de ce dernier ? A quoi le remarques-tu ?
- Ch. 12, p. 111-120 : Le travail dans l'atelier : qu'est-ce que l'enfant a retenu de cette période ? Comment expliques-tu les sentiments de chacun des spectateurs au moment de l'exposition des meubles dans le couloir ?
- Ch. 13, p. 121-147-  
Ch. 14, p. 148-160 : Dans quelles conditions vont-ils partir pour la ville ? A quel souci répondent les conditions précaires de leur déménagement ?  
As-tu déjà remarqué combien Joseph était pédagogue ? Que cherche-t-il à enseigner à ses enfants pendant le trajet ? Quels sont les moments les plus pittoresques du trajet avec la charrette ? Les moments les plus émouvants ? Connais-tu la faune et la flore que découvrent les enfants durant ce voyage ? Quelles sont leurs caractéristiques ?

#### TROISIEME PARTIE. A LA BASTIDE NEUVE

- Ch. 15, p. 161-168 : Oncle Jules est-il tout à fait comme à l'ordinaire ? Pourquoi ? Le trouves-tu tout à fait sympathique ?
- Ch. 16, p. 169-188 : Quels sont les commodités et les charmes de la maison aux yeux des gens du pays, aux yeux des locataires ? As-tu déjà été fasciné par un objet comme l'est Marcel par la lampe tempête ? L'entomologie (étude des insectes) occupe une grande place dans les jeux des enfants ; as-tu fait des expériences semblables ? Qu'en penses-tu ?
- Ch. 17, p. 189-194 : Les jeux d'Indiens : qu'est-ce qui a inspiré aux deux frères cette idée ? Pourquoi ne restent-ils pas des Indiens amis ?
- Ch. 18, p. 195-199 : Y a-t-il des mots que toi aussi tu trouves beaux ou intriguants ?
- Ch. 19, p. 199-208 : Sur quel sujet brûlant la dictée va-t-elle déclencher une dispute ? Comment les femmes amortiront-elles les chocs ?

#### QUATRIEME PARTIE. L'EVENEMENT DES VACANCES : LA CHASSE

##### a) les préparatifs de la chasse.

- Ch. 20, p. 209-216 : Pourquoi fabriquent-ils eux-mêmes leurs cartouches ? Sais-tu comment on fait ?
- Ch. 21, p. 216-219 : Ce chapitre n'évoque-t-il pas pour toi des situations vécues ou certaines fables de La Fontaine ?
- Ch. 22, p. 230-247 : Pourquoi le petit garçon est-il mal à l'aise ? Qu'est-ce qui le flatte cependant ?
- Ch. 23, p. 248-260 : Par quelles manœuvres Marcel essaie-t-il de sortir de l'incertitude où le laissent son père et son oncle ? Quelles précautions prend-on pour essayer l'arquebuse ? Que craint-on ? Quelles sont les différentes phases ? As-tu déjà tiré ?
- Ch. 24, p. 261-266 : Marcel et Joseph prennent-ils les répétitions au sérieux ? Pourquoi à ton avis ?

### LISTE DES DOSSIERS PEDAGOGIQUES

parus à ce jour

Des éducateurs expliquent comment ils résolvent les problèmes pratiques de la vie de leur classe.  
Les titres en italique concernent le Second degré

le n° simple : 1,70 F — le n° double : 2,80 F — le n° triple : 3,90 F

1. Le limographe à l'école moderne
2. Instructions officielles
3. Classe de transition
4. L'écriture
5. L'organisation de la classe
6. L'imprimerie et les techniques annexes
7. L'éducation musicale
8. L'éducation musicale
9. *Journal scolaire au second degré*
10. *Les sciences au second degré*
11. *Brevets et chefs-d'œuvre*
12. *Mode d'emploi de l'imprimerie*
13. *Enquêtes et conférences au second degré*
14. *Mémento de l'Ecole Moderne*
15. *L'emploi des moyens audiovisuels*
16. *Expérience de raisonnement mathématique à l'école maternelle*
17. *Gerbe des journaux au second degré*
18. *Organisation de la classe de transition*
19. *Organisation de la classe au C.P. et au C.E.*
20. *La pédagogie Freinet au second degré*
21. *L'enseignement des langues au second degré*
22. *Expérience de raisonnement mathématique à l'école maternelle*
23. *Organisation de la classe de transition*
24. *Organisation de la classe au C.P. et au C.E.*
25. *La pédagogie Freinet au second degré*
26. *L'enseignement des langues au second degré*
27. *L'observation libre au C.E.*
- 28-29. *Expérience d'initiation au raisonnement logique*
- 30-31. *L'emploi des moyens audio-visuels*
- 32-33. *L'enseignement mathématique*
- 34-35. *La coopérative scolaire*
- 36-37. *Calcul et mathématique*
38. *Méthode naturelle en hist.-géo.-sciences*
- 39-40. *L'étude du milieu (classes de 6e à 3e)*
- 41-42-43. *Initiation au raisonnement logique à l'école maternelle*
44. *Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en 6e*
45. *Les conférences d'élèves en classe de transition*
- 46-47-48. *Une expérience mathématique libre dans un C.E. 1re A.*
49. *Discussion sur la formation scientifique au 1er cycle*
50. *Comment démarrer en classe de perf.*
51. *Etude du milieu et programmation*
52. *Transformation et matrices (math. 2e degré)*
53. *L'observation libre au C.E.*
54. *L'observation libre au C.E.*
55. *Les prolongements du texte libre (second degré)*
- 56-57-58. *Un trimestre de mathématique libre au C.E. 2 (1)*
59. *Une adolescente naît de la poésie*
- 60-61. *Un trimestre de mathématique libre au C.E. 2 (II)*
- 62-63. *Mathématique naturelle au C.P.*
- 64-65. *L'éducation corporelle*
- 66-67. *Le dossier individuel*
- 69-70. *L'organisation de la classe maternelle*
- 71-72. *L'expression du mouvement en dessin*
73. *Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants*
74. *Fichier thématique (2e degré) : le troisième âge et ses problèmes*
75. *L'observation psychologique des enfants*
76. *Incitation à l'expression au second degré*
77. *Fichier "Sciences du discours" 2e degré*
78. *Histoire et géographie au second degré*
79. *Recherches sur l'expression orale à l'école élémentaire*
80. *Comment démarrer au second degré*



# la mer et la mère

Jean-Claude DOUCET

Nous nous posons souvent la question :

— Qu'est-ce qui peut provoquer, chez l'enfant, le choc de la créativité ?

Il est évident que l'action du maître est souvent déterminante. Mais il est des circonstances qui suffisent peut-être, à elles seules, à mettre l'enfant dans ses voies de création.

Dans ce domaine, la classe de mer semble être un des lieux où l'on voit le mieux se produire les choses.

Vous savez que l'enfant, comme l'homme, a plusieurs façons d'utiliser les choses. Et du sable, des coquillages, des algues, des rochers, des vagues de la mer les enfants peuvent faire une utilisation multi-forme : scientifique, artistique, subjective, communicative. Et ils sont également au cœur des problèmes de survie.

Mais en cette occurrence, il est remarquable de voir comment certains enfants utilisent les matériaux donnés d'une façon projective. Cela, nous avons pu nettement le ressentir en étudiant cent cinquante textes rédigés dans des classes de CE2, CM1, CM2.

Nous savions déjà que le seul fait de sortir, pour aller écrire dans la cour, par exemple, provoquait bien des mutations du style et de l'inspiration. Alors, vous pensez une classe de mer où l'enfant se trouve placé dans une situation totalement nouvelle. Non seulement sur le plan géographique, mais également en situation d'internat, avec coupure de la famille, avec un maître qui malgré lui, et ne serait-ce qu'à cause du long temps de présence avec les enfants, change de fonction.

Ajoutons à cela une multiplication des éducateurs qui constituent une équipe, ce à quoi l'enfant non plus n'est pas habitué.

Comment dans ce contexte de bouleversement affectif, les enfants ne seraient-ils pas tentés de se servir du langage écrit.

Même si on ne possède pas du tout la notion psychanalytique d'archétype on pense bien que le mot *mer* va introduire immédiatement la notion de la mère.

Certains enfants lui écrivent une

lettre : « *Chère mer* », ou même « *chère mère* ».

Elle est « *la grande amie* », la « *patronne de la moitié de la terre* ». « *Elle a des yeux perçants, des cils blancs, des bosses rugueuses* ».

« *Elle bouge comme un enfant. Elle est un paradis* ». Elle est vraiment une personne.

« *Tu es la plus belle que j'ai vue depuis mes onze ans* ».

« *La longue main de l'eau se répandra sur le sable pour prendre possession de la plage* ».

Ce qui apparaît nettement c'est que dans l'ensemble, l'attitude vis-à-vis de la mer est ambivalente. On pourrait la résumer de la façon suivante : « *On a peur, on a pitié mais on l'aime* ».

On a peur de la mer car elle est violente, elle gronde, elle est puissante, omnipotente, omnisciente, sournoise, universelle, parfois fière et indifférente.

« — *Tu secoues rudement crabes et poissons* ».

— *La mer fouette sans pitié les rochers*.  
— *On parle souvent de toi en bien ou en mal*.

*Elle est grande, elle sait tout, elle voit tout*.

*Tu es méchante et trop célèbre*.

*Tout le monde t'appartient car tous se prosternent devant toi*.

*Elle rit depuis longtemps et vivra jusqu'à la fin de la terre*.

*Elle ne peut se conquérir, elle ne dépend de personne*.

*Elle est libre comme l'air* ».

C'est la mère mystérieuse qui inquiète.

« — *Je te regarde souvent et je me demande si tu me vois* ».

— *Tu t'en fiches et tu fais pousser des vagues du tonnerre*.

— *Pourquoi coules-tu les bateaux que tu entasses sur ton fond ? Quand tu es basse, tu es inoffensive ? Quand tu es haute, tu es noyée beaucoup de nageurs. Pourquoi ?* »

Mais d'autres enfants, sinon les mêmes, car les sentiments sont souvent ambivalents ont pitié d'elle car elle ne s'arrête pas. Elle s'active toujours, elle est inquiète, elle souffre (à cause du mari ou des enfants ?)

On a pitié :

« *La nuit, elle ne dort pas, elle est toujours réveillée. Quand elle s'endort au crépuscule, tout s'immobilise* ».

« *Tu t'agites trop. Je sais que c'est plus fort que toi, mais reste tranquille, mer, ma grande amie* ».

« *Tu dois être fatiguée car tu avances et tu recules. Tu ne dors pas* ».

« *Le soleil doit te gêner quand il se couche sur l'eau, il te brûle* ».

« *Quand nous nous baignons, on te brise sous nos pieds, tu dois souffrir* ».

On a pitié d'elle car elle se sacrifie. « *Belle mais polluée par les pétroliers qui s'échouent. Comme il faut des pétroliers, la mer est obligée de céder, de se sacrifier pour les hommes et moi je la plains* ».

« *Les embarcations déchirent et fendent tout ce qu'elle a de plus beau* ».

« *Quand elle est calme, les hommes s'aventurent sur les flots pour lui voler son immensité de poissons j'espère que la mer gardera ses richesses et que l'homme ne les lui enlèvera pas* ».

On l'aime :

Elle est la mère nourricière

« *Tu es la plus nourrissante mer de l'océan* ».

« *La mer est la mère des hommes, une mer utile et nourricière qui protège et nourrit tant d'êtres* ».

On l'aime car elle est douce et calme parfois

« *On croit qu'elle dort, qu'elle est morte* ».

« *Tout le monde t'appartient car tous aiment te contempler* ».

« *Tu es affectonnée par les touristes* ».

On l'aime car elle joue, chante, console, elle est jolie

« *Tu joues avec les enfants, tu chantes avec eux* ».

On explique peu pourquoi on l'aime ; on le dit, cela suffit sans doute.

« *Je t'aime, mer* ».

## ATTITUDE DE L'ENFANT

— Il lui parle pour la calmer ou la séduire

« *Calme-toi*

*Ne sois pas furieuse*

*Quand je te parle*

*gentiment* »...

« *On ne peut pas lutter contre, donc il faut jouer avec* ».

— En général, l'enfant s'identifie à la vague, à cette vague qui à la fois, fait partie de la mer et en est distincte;



ou bien il se roule dedans et ne veut pas se séparer d'elle.

*« Une vague s'est cognée contre un rocher  
Un enfant la regarde s'écraser  
Mais le rocher est tout mouillé  
et la vague s'est fait disputer  
La petite vague a pleuré  
elle est retournée au fond de la marée.  
Là-bas au fond de la marée  
Sa mère lui a demandé  
ce qui s'est passé.  
Elle lui a dit la vérité  
Puis elle est remontée  
Elle s'est reconnue  
au même rocher  
et s'est tuée. »*

(Alain, 9 ans)

Il y a dans de nombreux textes cette ambivalence entre le retour fusionnel à la mère et le désir d'autonomie.

*« Se laisser tomber comme dans une piscine et ressortir la tête est un délice. Tout cela laisse d'inoubliables souvenirs. »*

*« Le soir après une journée de plongée sous-marine, je rentre fatigué, et je me promets le lendemain de retrouver ma mer. »*

*« Vagues poétiques et innocentes vous qui formez une partie de la mer... vagues bouillonneuses et persistantes vous qui vous mettez du côté de la mer... »*

*vagues en furie ou en colère n'aimeriez-vous pas qu'on vous laisse tranquille ? »*

*« Vagues continuerez-vous à vivre aux dépens de la mer maligne ? »*

L'enfant ne veut pas se séparer d'elle et cependant il est séparé.

*« Que c'est triste quand elle s'en va quand je la quitte, je l'oublie  
Mais un jour, elle revient  
De nouveau, je la vois. »*

L'enfant s'identifie aussi aux rochers battus par la mer

*« Les pauvres rochers qui sous cape pleurent... »*

*« Roches jaunes vous ne pouvez pas vous passer de l'eau... »*

*« La mer gronde, gronde, les rochers qui la prennent pour leur cache nez... »*

L'enfant s'identifie surtout aux poissons et aux coquillages ; comme le coquillage, il peut rentrer dans sa coquille si le danger approche ; il a peur d'être laissé par la marée sur la plage déserte car il mourrait ; il ne peut vivre que dans la mer.

*« Je me sens être un habitant de la mer tant je l'aime ainsi que la multitude des poissons. »*

*« Au fond de la mer vit un petit poisson rouge  
Il a une bonne mère  
qui le gâte toujours. »*

De nombreux textes nous décrivent la vie d'un jeune poisson prenant son autonomie, se séparant de sa mer, pleurant d'être seul, retrouvant des amis poissons ou bien un jeune garçon qui lui fait finir sa vie dans un bocal.

Mais les poissons craignent aussi les pêcheurs et les requins ; les rochers deviennent les refuges derrière lesquels ils se cachent.

*« Souffle, coquillage  
toi qui es perdu sur la plage  
Joli coquillage  
toi qui es beau comme un page. »*

*« Petite étoile  
ne vous approchez pas du rivage  
petite étoile  
la mer vous laisserait sur la plage  
petite étoile à cinq branches  
ne vous approchez pas du rivage  
Vous ne reverrez pas la mer .  
Elle vous laisserait sur le sable fin  
Elle vous laisserait sur la plage  
Elle vous abandonnerait !! »*

*« Le petit poisson se glisse entre les rochers, se cache dans les terres, disparaît sous les algues, quand, tout à coup, un requin surgit et le poursuit. Le petit poisson nage désespérément à la recherche d'un refuge... il se glisse dans la pente d'un rocher, s'égratigne un peu le dos... dans son refuge imprenable, le petit poisson frétilant de joie nargue le gros requin furieux... »*

*« La mer gronde, gronde les crabes qui la fuient*

*et se cachent sous les rochers qui les trahissent tout de même en disant à la mer de venir. »*

*« La mer gronde, gronde les coques qui se sauvent*

*en creusant leur trou  
un trou dans le sable  
mais la mer les retrouve  
car elle est grande et elle sait tout  
et elle voit tout. »*

S'identifiant à la vague, aux poissons, aux coquillages, l'enfant recherche la fusion avec la mer, tout en désirant rester distinct d'elle ; cependant il est constamment ramené à elle ou séparé par les réalités, que sont les rochers, le vent, le pêcheur, réalités dont il a peur, Même si la mer l'effraie, c'est encore vers elle qu'il ira pour se réfugier.

## CONCLUSIONS

Ces textes ont été écrits par des enfants de 8 à 11 ans qui étaient en classe de mer, c'est-à-dire séparés de leurs parents, en classe avec leur maître et un ou deux autres adultes (animateurs ou normaliens). Lorsqu'on les questionne, les enfants disent ne pas souffrir de l'absence de leurs parents ; celle-ci est vécue différemment par les enfants de la ville et ceux de la campagne.

Ces derniers regrettent beaucoup plus que les autres l'absence des parents et la liberté qu'ils avaient dans leur environnement habituel, considérant les consignes de sécurité trop strictes en classe de mer. Les enfants des villes se sentent beaucoup plus libres ; ils n'ont pas l'habitude d'avoir à leur disposition un espace libre aussi vaste ; les interdits du maître, les règles de sécurité semblent être mieux acceptés que les interdits parentaux

et il n'est pas rare d'entendre « on est bien ici car on n'a pas les parents sur le dos. »

La séparation d'avec les parents, met d'emblée l'enfant dans une situation plus ou moins frustrante affectivement quelle que soit la qualité des relations vécues par l'enfant au sein de sa famille. Mais, corrélativement, cette séparation favorise des phénomènes d'identification aux adultes, substitués des parents, ainsi que des phénomènes de projections symboliques dans la nature, et l'identification à des éléments naturels, comme le montre l'analyse des textes libres sur la mer.

L'enfant se projette dans tout ce qu'il fait : dessins, textes libres et il ne faut pas oublier qu'il est, en classe de mer (beaucoup plus qu'il ne l'est en vacances), particulièrement sollicité sur le plan de l'expression orale, écrite, graphique, donc symbolique. Peut-on constater des différences, au niveau de cette expression symbolique particulière à la classe de mer, entre les enfants de milieu rural et les enfants de milieu urbain ?

On peut constater, à travers les textes libres des enfants de milieu rural, une plus grande richesse d'images proches des archétypes, le milieu naturel dans lequel vivent habituellement ces enfants, semblant favoriser ici l'expression symbolique. On peut formuler l'hypothèse que la séparation d'avec les parents étant plus vivement ressentie, la tentative pour les retrouver à travers des symboles de la nature est plus grande. Les enfants de la campagne ont peut-être davantage l'expérience du recours barrière de la nature.

Quant aux enfants des villes retrouvent-ils aussi facilement ces mêmes archétypes ? On peut se poser la question quand on sait que dans le milieu technologique et urbain particulièrement, le « Pouvoir Social » usurpe la place des archétypes paternels et maternels comme l'a montré G. Mendel (1). La vie des enfants des grandes villes en classe de mer, célébrera-t-elle des retrouvailles avec une nature et des archétypes, sinon perdus, du moins oubliés, et favorise-t-elle une expression symbolique renouvelée ? Il semble que pour les enfants du milieu urbain, la nature soit, moins que pour l'enfant de milieu rural, le lieu privilégié de projections et d'identification.

Mais une étude plus approfondie, portant sur un plus grand nombre de textes et sur un plus grand échantillonnage d'enfants, devrait permettre de mieux cerner le retentissement que peut avoir la séparation d'avec les parents sur l'expression symbolique des enfants.

(1) *La crise des générations (G. Mendel) Payot.*



Et pour le maître que se passe-t-il ? Bon nombre d'enseignants retrouvent en classe de mer le rythme, l'ambiance des petites classes de campagne de leurs premiers postes. Une certaine nostalgie règne chez les maîtres qui ont connu cette situation et qui l'ont quittée pour se rapprocher d'une ville. Ces « retrouvailles » du maître avec une vie plus proche de la nature favorise un climat de relations avec les élèves différent

de celui qui existe habituellement en classe.

L'analyse des textes libres sur la mer montre que l'enfant y investit un vécu autant — et même plus — qu'une connaissance objective du milieu marin. Ces textes sont plus subjectifs qu'objectifs. La classe, qui reste pourtant le lieu des acquisitions d'un savoir objectif peut devenir le lieu d'un savoir plus

subjectif, savoir de l'enfant sur lui-même à travers ses textes, et à travers sa relation aux adultes.

Si l'adulte sait être attentif, la classe de mer peut permettre à l'enfant une expression de soi plus complète qui a toute chance de se perpétuer par la suite. La classe de mer pourrait être le choc-événement dans la scolarité de l'enfant.

J.C. DOUCET



Photo extraite de l'Art Enfantin n° 7-8 p. 11



# un album en provençal

Denise LEGAGNOUX

1°. DÉPART : pour Noël 70. ANNÉE SCOLAIRE 1970-71

Une maman était venue apprendre aux élèves un chant de Noël. Noël grassois en langue provençale. Ce chant qui avait un « mot » pour chaque village de la région grassoise fut *très bien* accueilli.

2°. ANNÉE SCOLAIRE 1971-72

Nouvelle tentative avec un chant occitan (version gasconne) d'une histoire que l'on retrouve dans toutes les régions, sous diverses formes. « Deux personnes veulent se marier, elles n'ont rien, qui leur viendra en aide?... »

● Les enfants réagissent :

- *ce n'est pas du français.*
- *c'est du patois ?*
- *c'est comme l'italien.*
- *il est beau.*
- *il va être dur à apprendre.*
- *parce que ce n'est pas du français.*
- *c'est parce que c'est une autre langue.*
- *est-ce que vous avez entendu des gens qui parlent en patois ? (la maîtresse).*
- *oui, Madame Estable, la mémé de Max... Mme Daprela... Pauline... Mme Taulanne... ma maman... Mme Sembélie... mon papa...*
- *Qui a des parents qui parlent le « patois » ?*  
papa 5      maman 6  
pépé 10      mémé 7

Sur les 18 élèves de la classe beaucoup connaissent des gens qui parlent le patois et il faut tenir compte des frères et sœurs.

● Les enfants décident de poser des questions aux gens du village à la sortie de 11 h 30.

● A 13 h 30 abondante moisson

Les enfants reviennent avec des papiers sur lesquels des gens du village ont écrit des phrases en « patois », des expressions, des mots avec leur traduction.

Une seule personne a refusé de répondre.

- Patrick : *tout le monde disait : je sais le parler mais je ne sais pas l'écrire.*
- Didier : *M. Pierren a dit cela aussi, il a dit que c'était difficile d'écrire.*
- Bernard : *c'est parce que le patois c'est du faux provençal.*
- Carole : *c'est parce qu'ils n'ont pas appris à l'écrire.*
- Pascale : *il faudrait des professeurs, etc.*

Cette enquête des enfants a duré plusieurs jours.

Un peu plus tard, en apprenant le chant nous trouvons :

« *Briga de carn et nos no'n am* »  
(Pas de viande et nous n'en avons)

Nous trouvons dans le dictionnaire : le *carnier* du chasseur - sa *carnassière* - un *carnassier*, le tigre - la *carnation* de la peau.

Réflexion de Nathalie : *alors ma maman a une jolie carnation !*

« *E nat {novi nos no' n am* »  
{épousé

(et nous n'avons pas de marié)

Annie : *ma maman le dit souvent « novi ».*

Corinne : *ce matin avant de partir pour l'école il y avait des « novis » à la maison.*

● Corinne se souvient de ce que disait Mme Sembélie à propos de notre recherche sur les doigts de la main.

les 5 doigts de la main  
les 4 frères et le petit poucet.

Bernard donne sa version, Nathalie la sienne, et Mme Sembélie la sienne en provençal. Nous en cherchons d'autres.



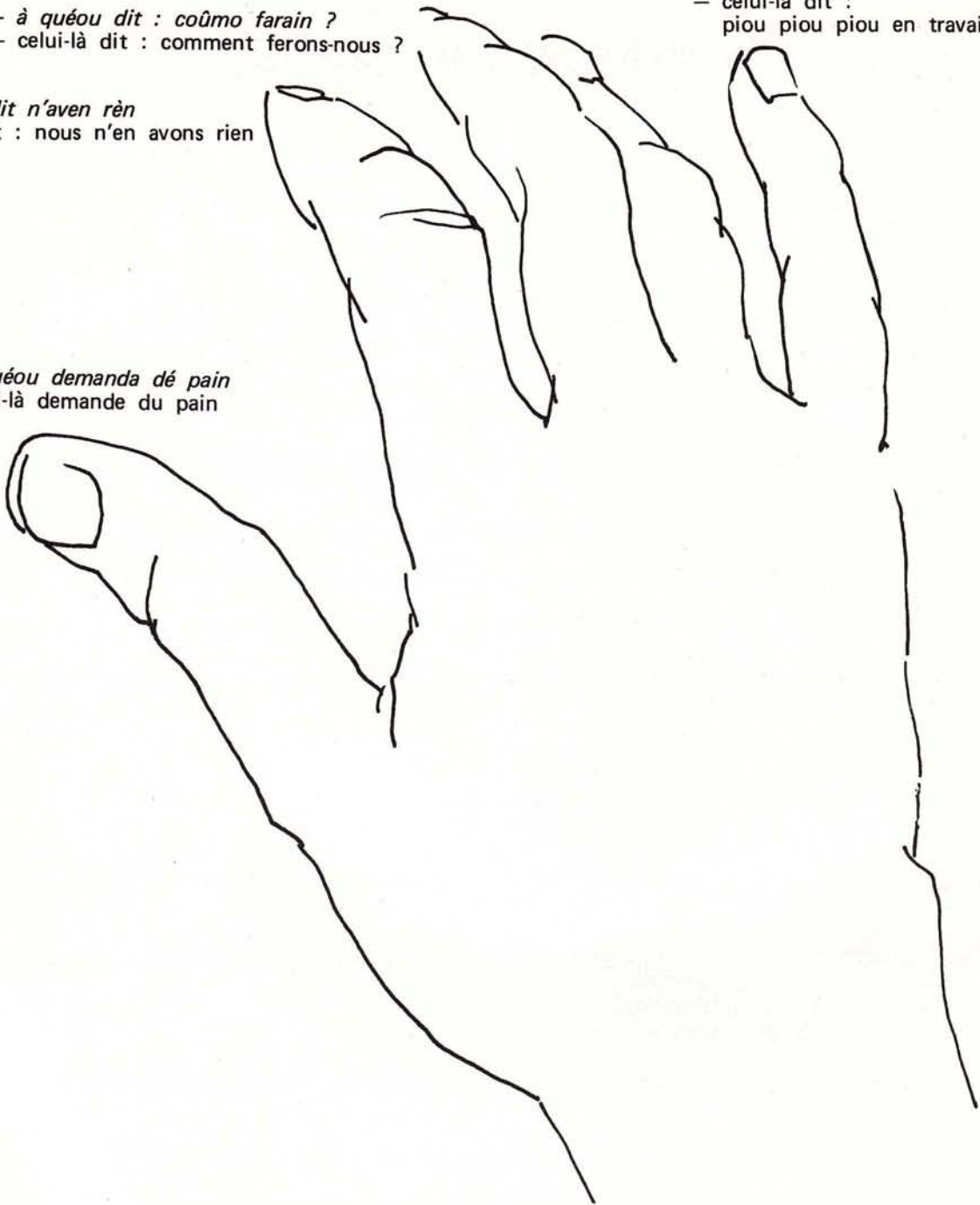
- à quéou dit : còumo pourain  
 - celui-là dit : comme nous pourrons

- à quéou dit :  
 piou piou piou en travailloviou  
 - celui-là dit :  
 piou piou piou en travaillant

- à quéou dit : còumo farain ?  
 - celui-là dit : comment ferons-nous ?

- à quéou dit n'aven rèn  
 - celui-là dit : nous n'en avons rien

- à quéou demanda dé pain  
 - celui-là demande du pain



Nous poursuivons (le 13.10.71). Avec un ami (provençal) de passage, phonétiquement nous écrivons le texte libre de Nathalie en provençal.  
 Nous l'écrivons à partir de tout ce qu'ils connaissent en provençal.

*La miou limaço Toto.*

*Aï trouva uno limaço qué aï sounado Toto  
 Li douni dé salado et d'aïgo  
 Aï més uno peiro perqué mounté déssu  
 Couro siou à l'oustàou  
 Lou léissi libré  
 Couro vaou a l'escolo  
 Lou pàouvi din sa gabi  
 Couro lou soùorti  
 Bavassié,  
 Espéri qué s'arresté  
 Et lou leissi un paou camina  
 Per veïre si réven din sa gabi.*

(Pascale a entendu utiliser le mot « phonétiquement » elle dit : dedans on entend phone comme dans téléphone. télé : loin, phone : voix).



Présentation par la maîtresse de deux textes au cours d'un moment de lecture  
« A Grasse » de P. Valéry et « L'olivier » de J. Prévert.

● JANVIER 72. Jumelage de notre école avec la *Chimney Rock Hall School* (Houston - Texas)  
Nous mettons à la porte de l'école les drapeaux français, américain et *provençal* : émotion des vieux du village, ils ne l'avaient jamais vu là. Déclaration de plusieurs conseillers municipaux :  
« Oh ! là vous nous avez fait plaisir car avant d'être français moi je suis provençal, et si je parle provençal, j'en suis fier. »

● FÉVRIER 72. Madame Panisse est venue à l'école (née en 1898) (c'est la fille de la centenaire), elle raconte comment était le village quand elle était petite. Les enfants la questionnent (jeux - vie...) elle revient une deuxième fois elle apporte des tissus. Elle donne des informations intéressantes.  
« *La Roquette a changé de climat depuis que les bois ont disparu (au profit de la construction de villas qui appartiennent à de riches étrangers). Avant il faisait plus doux, il y avait moins de vent, la forêt coupait le mistral au N.O.* »

Tout ceci a augmenté le volume de notre album.

Au cours de la *veillée-crêpes* nous le donnons à lire aux gens du village, qui le découvrent avec un grand plaisir (ils rient, ils s'attendent, ils demandent aux enfants de chanter les chants en provençal...)

● Une maman, Mme Bastianelli, nous a écrit sa joie de l'avoir lu, d'avoir découvert « *beaucoup de choses sur le village où a vécu mon père...*

*Je ne connais qu'imparfaitement le patois, mais je le comprends très bien et depuis que je suis ici je commence à le parler beaucoup mieux.*

*Le patois vous apprendra à éviter certaines fautes d'orthographe, par exemple :*

— *Est-ce an ou en qu'il faut mettre ?*

— *Enfant fait infant. S'il faut mettre en en français, il faut prononcer in en patois.*

— *Pour les terminaisons eaux ou aux*

Exemples : 

|                 |                  |                         |
|-----------------|------------------|-------------------------|
| <i>chapeau</i>  | <i>capéou</i>    | <i>eau</i>              |
| <i>chameau</i>  | <i>caméou</i>    | <i>eau</i>              |
| <i>chevaux</i>  | <i>cavaou</i>    | <i>aux</i>              |
| <i>journaux</i> | <i>djournaou</i> | <i>(phonétiquement)</i> |

*vous verrez, vous en tirerez profit. Continuez et bravo...*

*Puis n'oubliez pas que le patois du pays c'est un peu comme l'accent, il ne faut pas le perdre, c'est la seule chose que l'on apporte avec soi partout où l'on va, et le pays natal croyez-moi est toujours le plus beau. »*

Suivent proverbes et chanson.

● MARS 72. M. David, paysan, adjoint au maire du village, vient discuter chaque semaine avec les élèves, des animaux, du pays, *en provençal*.

C'est une découverte très intéressante du milieu.

Nous apprenons la *Coupo Santo* et l'*Antoni*.

● JUIN 72. Danielle apporte son premier texte libre en provençal : elle raconte une sortie à la montagne.  
24.6.72. LA FÊTE DE L'ÉTÉ

Tout le monde y a travaillé.

— Un papa américain pour nous remercier de l'accueil réservé à ses deux enfants nous donne 300 F pour les boissons.

— Les mamans préparent des paniers de ganses.

— Beaucoup de parents et d'élèves sont venus préparer la décoration de la place du village et l'école (dessins d'enfants, fresques qui courent le long des murs, guirlandes...)

— Les conseillers municipaux-pompiers ont préparé le feu.

— L'académie provençale est venue chanter et danser, elle a entraîné toute la population dans la farandole puis « on a sauté le feu ».

*« Ier ero festo au villatge  
i avié l'académio provençalo  
an danso, an canta.*

*Aven canta la cansoun de la Coupo*

*Aven sauta lo fuo é dansa la farandolo*

*Après aven begu de limonado e manja de ganso. »*

(texte réalisé après la fête)

L'album contient de nombreuses photos de cette fête prises par une maman.

Denise LEGAGNOUX  
06 - La Roquette-sur-Siagne



# chantier autogestion

M. JARRY

*M. Jarry met en parallèle deux expériences qu'il a menées, l'an dernier avec un CM2, à faible effectif avec prédominance filles: 16, venant d'une classe traditionnelle, assez timides, et si sages!*

*Parmi les garçons: l'un très agité (envoyé par la CMPP), un autre très instable, mais les autres sont très coopérants et par leurs propositions, font très vite progresser le groupe dans l'organisation coopérative de la classe.*

*Cette année, avec un CM1-CM2 dont 19 CM1, 11 CM2. 7 élèves de plus que l'an dernier, c'est un ÉLÉMENT NÉGATIF de premier ordre.*

*La classe (assez petite) est archipleine. En avant, les tables, disposées en auditorium, en arrière, les ateliers et les surfaces de travail (2) organisées sommairement car nous n'avons qu'un matériel réduit (une planche posée sur 2 tables de classe). De plus, des tables de classe individuelles, avec siège attendant, donc, très difficiles à déplacer. Tout mouvement dans la classe pose un problème (bruit - matériel bousculé, etc.).*

**DONC DEUXIEME ÉLÉMENT NÉGATIF: l'installation matérielle de la classe.**

*Au CM2, les 3 filles ont un rôle modérateur. Les problèmes sont plus nombreux au niveau du CM1. Ce sont des enfants venus de classes traditionnelles avec tous les problèmes de comportement d'enfants soumis à la discipline du maître: aucune idée qu'ils peuvent travailler sans le maître. En entrant en classe, on attend. En attendant, on chahute. Quand le maître arrive, on croise les bras. Aucune idée de la vie de groupe. On travaille pour soi. On a toujours quelque chose à dire sur le voisin, etc.*

*On n'est sensible qu'à l'autorité du maître. Quand il est là, quand il vous regarde, on ne bronche pas. Quand il est parti (téléphone, etc.), c'est le grand bazar. Et les petits coups en dessous pour ne pas se faire prendre, on n'en parle pas, tellement c'était monnaie courante au début.*



« Je me pose ces questions qui sont un 3<sup>e</sup> élément qui entre en jeu dans la recherche des conditions les plus favorables pour arriver à l'autogestion: — est-elle plus facile avec les filles que les garçons? (c'est dans les groupes où les filles prédominaient que j'ai obtenu les meilleurs résultats)

— dans quelle mesure la notion d'âge intervient-elle? (les CM2 me semblent plus que les CM1 prêts à y accéder).

Si je n'ai pas l'impression d'avoir tellement progressé en ce début de 3<sup>e</sup> trimestre, je sens quand même un peu d'amélioration: la participation à la vie coopérative est plus grande, le travail un peu plus sérieux.

## MON ATTITUDE

Cette tendance vers l'autogestion, c'est moi qui la souhaite. Les enfants, sauf mes trois filles de l'an dernier, n'en avaient pas la moindre idée. (M... n'aurait pas été fâché de revenir au système qu'il avait connu avant d'arriver dans ma classe. En définitive, la vie coopérative est pour lui bien plus contraignante que l'autorité du maître qu'il peut facilement tourner).

Je me suis trouvé dans une situation bien difficile (que je n'avais pas connue l'an dernier, car le contact s'étant établi tout de suite, tout s'était déroulé très normalement): ou bien laisser une relative liberté qui tournait vite à la foire que je ne peux supporter, ou bien être répressif, ce qui détruisait tout de suite la possibilité à laquelle je tendais d'établir un climat de confiance entre mes élèves et moi. J'ai été souvent amené à me débattre entre ces deux attitudes, ce qui bien sûr n'a pas été un élément permettant un bon climat de classe.

Comment ai-je pourtant essayé d'orienter ma classe vers l'autogestion:

\* PAR L'ORGANISATION DU TRAVAIL par la classe (nombreuses discussions, plan de travail, etc.) un point positif: nous recevons une lettre de Carmaux nous parlant de la verrerie ouvrière d'Albi; un enfant propose de demander si les ouvriers se réunissent comme nous pour organiser leur travail: certains commencent donc à prendre conscience qu'ils peuvent s'organiser eux-mêmes et non seulement dans la parole du maître.

\* PAR LA VIE COOPÉRATIVE et le partage des responsabilités

— responsables du jour, de la semaine, par roulement (plus de Président de coopé) qui proposent les activités de la semaine, du jour, critiquent le travail, la classe et se font critiquer eux-mêmes.

— responsables fixes à qui on demande de bien assumer leurs responsabilités dont au départ ils n'avaient pas toujours bien compris le but et l'intérêt.



Le responsable du jour propose l'emploi du temps mais jusqu'ici c'était toujours très fumeux. Hier, Didier propose « j'ai une idée. On devrait penser à ce qu'on veut faire dans la journée et l'écrire ».

Toute la classe a accepté. Nous progressons ainsi par étapes. Mais jusqu'ici, c'est ma part qui a été la plus grande. C'est presque toujours moi qui ai proposé. Ce qui me fait dire que nous progressons un peu, c'est que, petit à petit, ce sont les enfants qui proposent. C'est une démarche normale, je crois.

Ce qui me semble important, c'est, je crois, d'arriver à déterminer

— les conditions favorables et défavorables pour l'acheminement vers l'autogestion. Ne nous leurrions pas : l'acheminement vers l'autogestion ne sera possible que si certaines conditions sont réunies.

Il faudra bien se résigner à reconnaître que dans certains cas nous serons obligés de réaliser qu'elle n'est pas possible (cf. articles de J. Le Bohec et M. Pélissier sur « l'Éducateur » n° 7).

— par quels moyens, par quelles démarches une classe y arrive ou y tend ? Et à partir de là, trouver des lignes directrices communes qui nous permettront de définir ce qui est, ce qui n'est pas autogestion (ce que j'ai cru l'être l'an dernier ne l'est peut-être pas, comparé à ce que d'autres ont réalisé)

\* *éléments défavorables* dans ma classe cette année :  
— les conflits entre enfants  
— entre la classe et un nouveau.

\* *éléments de progrès* :

— le départ à la rentrée de janvier d'un gosse perturbateur, générateur de conflits, en particulier avec le nouveau.

— tout bêtement le graphique hebdomadaire avec notes (TB-B-AB etc.) qui matérialise le visage de chacun dans la classe (conduite - caractère, etc.) et qui a permis de faire prendre à un grand nombre d'enfants conscience de leur comportement et qui est un facteur d'amélioration.

M. JARRY (28)

## quelques réflexions

de Pierre YVIN

Les chemins qui mènent à l'autogestion, c'est-à-dire à la prise en charge par le groupe de son mode de vie, sont certes longs et parsemés d'embûches. La classe trop chargée est l'obstacle essentiel à la communication indispensable à la vie en groupe, et donc à un mode de vie démocratique.

Plus le groupe est important, plus apparaît nécessaire l'animation, la direction même, par un membre de ce groupe. Et avec des enfants, des adolescents qui ne se connaissent guère, et qui n'ont jusqu'à présent connu que la soumission, il n'y a pas d'autre issue que de se confier soi-même ce rôle d'animateur.

Certes cet animateur doit être attentif à toutes les réactions et propositions venant des élèves, il doit accepter de « perdre du temps », au niveau de l'organisation et de la mise en place d'activités qui lui semblent privilégiées.

Son attitude doit être faite de confiance. Mais il doit « dominer » la situation et faire face aux problèmes d'agressivité.

Entre le désordre et la répression il y a la recherche d'un équilibre indéfinissable, propre à la personne de l'éducateur. C'est difficile !

Parler, discuter ensemble, ne suffit d'ailleurs pas. Il faut des objectifs, et en fonction de ces objectifs, se mettre en place les modes d'organisation et les activités. L'adulte ne peut alors adopter une

attitude attentiste, il propose, il introduit des techniques éducatives et des techniques d'organisation, qui aident le groupe à se libérer des pouvoirs du maître.

Le but est aussi certes d'arriver à l'harmonie du groupe, car on ne peut construire ensemble que si l'on s'entend bien. Mais l'adulte, le groupe doivent aussi admettre l'existence de « déviants » — Le conflit est un facteur de progrès.

L'étape finale de l'autogestion me semble-t-il, c'est lorsque la classe devient un champ de décisions, comme la vie exige de l'individu un engagement personnel, faute de quoi le groupe ne mérite que le nom de troupeau.

Le groupe doit donc, après tâtonnement expérimental, avec l'aide de l'adulte, arriver à décider de ses normes de vie et de travail, à les organiser.

L'un de nos camarades se demandait : « Notre pédagogie consisterait-elle à créer une organisation où l'influence irait s'estompant » « Si le grain ne meurt. »

Mais la tentation ne reste-t-elle pas toujours très forte pour l'adulte, de conserver jalousement son pouvoir sur les jeunes ?

P. YVIN

E.N.P. Avenue du Haut Sancé  
35000 - Rennes



# nous n'étions que trois...

A une réunion de travail de notre secteur, nous n'étions que trois mais la faiblesse de l'effectif a été compensée par la richesse des échanges que nous avons eus.

Notre travail a consisté à regarder des travaux que les deux camarades avaient apportés (A.M. Dovanluong, CM1 et Monique Minguet, 6<sup>e</sup> Tr à Mistral).

Sans entrer dans le détail des sujets traités nous avons pu comparer notre façon de guider les enfants dans l'accomplissement d'un travail dont ils avaient choisi eux-mêmes le thème.

Ce sont bien sûr les différences qui ont retenu notre attention. Elles concernent surtout les moyens utilisés pour mettre en valeur les points importants de l'idée traitée, ici c'est exclusivement le dessin (pas le schéma, le dessin) là c'est la photo, la carte postale ou le document découpé.

La compilation de documents nous a semblé la solution à éviter ou à n'utiliser que lorsqu'on ne peut faire autrement. Il vaut mieux travailler avec un matériau plus vivant, plus palpable par l'enfant (c'est aussi faire un choix, un tri).

Nous avons vu des fiches guides établies par les élèves eux-mêmes, fiches guides utilisées ensuite par les élèves pour leur enquête (c'est ainsi qu'a été faite l'enquête sur les pompiers de Sorgues).

La camarade qui a les Transitions n'utilise pas de fiches guides ou très peu, les élèves ne les supportent pas.

L'éternel problème de la documentation a été abordé. Il faudrait peut-être nous en occuper.

Voilà... nous étions bien loin des projets nourris au début de l'année. Cela ne me gêne pas. A vouloir être trop braqué sur une idée, on risque d'oublier un peu ceux qui se sentent moins concernés par elle. J'avais apporté le projet S.B.I. sur les plantes, je ne l'ai pas sorti, nous avons de quoi nous occuper.

Nous n'étions que trois. Les deux camarades présentes n'avaient pas eu l'occasion de se manifester dans les autres réunions où elles étaient pourtant, pourquoi ? Parce que nous n'étions que trois ? Je le pense. Quand nous sommes nombreux, les « anciens » ou les « responsables » ont tendance à s'accaparer de la discussion, les « nouveaux » n'osent pas s'imposer. Il y a un effort à faire, de la part des « anciens » surtout. Ils (je m'inclus) devraient d'abord faire l'effort d'écouter ceux qui viennent, ceux qui voudraient apporter mais qui n'osent peut-être pas au début, qui croient qu'ils ont en face d'eux des « cracks » alors qu'en réalité ils en sont au même point.

Je pense que si nous avions été nombreux, la camarade d'Avignon ne serait peut-être pas allée chercher dans sa voiture ses enquêtes. Quel dommage ! Je n'aurais pas vu de choses intéressantes, nous n'aurions pas tous parlé de nos classes, de nos difficultés, de nos satisfactions aussi.

L'étude du milieu est loin ? pas tant que ça je crois. Nous n'avons pas discuté les techniques d'études du milieu. Nous avons mis en commun nos expériences, nous nous sommes quittés non gavés de trucs et de recettes mais heureux de s'être parlé. Désireux pour moi, d'apporter dans ma classe, demain, *un peu de joie qui m'habitait quand nous nous sommes séparés.*

Jacques TERRAZA  
Ecole de Garçons  
84 - Pernes



# BT: LES PARUTIONS DU MOIS



**BT N° 763**  
du 1<sup>er</sup> avril 1973  
**L'OBSERVATOIRE DE NICE**

Magazine :  
○ A la Réunion  
○ La grotte de Marsoulas



**BT N° 764**  
du 15 avril 1973  
**YAMINA ET LE RAMADAN**

Magazine :  
○ Les montreurs d'ours  
○ Mexique insolite



**BT N° 765**  
du 1<sup>er</sup> mai 1973  
**LA CULTURE BIOLOGIQUE**

Magazine :  
○ Le bâtonnier de Monflanquin  
○ Libre recherche



**BT N° 766**  
du 15 mai 1973  
**BOTTICELLI**

Magazine :  
○ Le saturnisme  
○ Les musiciens de l'arabesque



**BTJ N° 82**  
du 25 avril 1973  
**LE RENARD**

Magazine :  
○ Des fleurs d'amandiers  
○ Le henné



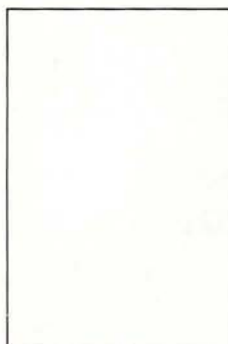
**BTJ N° 83**  
du 1<sup>er</sup> mai 1973  
**LES LEZARDS**

Magazine :  
○ Le cahier trop bavard  
○ Les rouspéteurs



**BT2 N° 48**  
d'avril 1973  
**L'AGROBIOLOGIE face à l'Agrochimie**

Magazine :  
○ Poème  
○ Interview d'un acteur



**BT2 N° 49**  
de mai 1973  
**LA SCIENCE-FICTION**

Magazine :  
○ Réussir la vie  
○ Poèmes du Sénégal



**SBT N° 340**  
du 1<sup>er</sup> avril 1973  
**LA VIE QUOTIDIENNE DES OUVRIERS AU XIX<sup>e</sup> SIECLE ET AU DEBUT DU XX<sup>e</sup> 1<sup>ère</sup> partie**



**SBT N° 341**  
du 15 avril 1973  
**LA VIE QUOTIDIENNE DES OUVRIERS AU XIX<sup>e</sup> SIECLE ET AU DEBUT DU XX<sup>e</sup> 2<sup>e</sup> partie**



**N° 67 — Mai-Juin 1973**

- Les sculptures des enfants
- Les disques de Christiane Perrin : "Les enfants au cœur du monde".
- EN SUPPLEMENT :
- Un disque "musique électronique"
- Une gerbe adolescents : "Et puis voici la mort, éclaboussant mes rêves".



# CEMEA : Stages Nationaux

Dates extrêmes

Nature du stage

Lieu

## STAGES NATIONAUX D'ACTIVITES

|                                   |  |                        |
|-----------------------------------|--|------------------------|
| 25 février/4 mars                 | Moniteurs de classes et vacances de neige.   | Gérardmer 88           |
| 1 <sup>er</sup> /10 mars          | Moniteurs de classes et vacances de neige.   | Pyrénées               |
| 5/15 mars                         | Travaux manuels d'initiation artistique.   | Bénoville 14           |
| 5/15 mars                         | Initiation à l'expression par la photographie.   | CREPS Dinard 35        |
| 6/17 mars                         | Formation musicale de base.  | INEP MARLY 78          |
| 11/21 mars                        | Chant et danse.  | CREPS AIX 13           |
| 26 mars/4 avril                   | Connaissance des milieux.  | Bénoville 14           |
| 7/16 avril                        | Initiation au dessin et à la peinture.   | Vaugrigneuse 91        |
| 11/20 avril                       | Travaux manuels de plein air, jouets et maquettes.   | CREPS Boulouris 83     |
| 11/21 avril                       | Travaux manuels d'aménagement.   | Fontenoy-le-Château 88 |
| 12/23 avril                       | Jeu dramatique, expression corporelle et lecture expressive.   | CREPS Boulouris 83     |
| 14/24 avril                       | Chant et danse.  | CREPS Aix 13           |
| 15/25 avril                       | Initiation à l'expression par la photographie.   | CREPS Dinard 35        |
| 15/26 mai                         | Aménagement du cadre de vie.   | Bénoville 14           |
| 21 mai/2 juin                     | Voile et enfant en collaboration avec l'Ecole Nationale de Voile.                                      | Imbours 07             |
| 27 mai/6 juin                     | Jeux et plein air.   | Luchon 31              |
| 15/27 juin                        | Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne). |                        |
| 18/29 juin                        | Initiation au nautisme (canoë) découverte de la rivière.   | Ruoms 07               |
| 20/30 juin                        | Travaux manuels d'initiation artistique.   | Bruguières 31          |
| 25 juin/7 juillet                 | Nautisme voile en collaboration avec l'Ecole Nationale de Voile.                                       | St-Pierre-Quiberon 56  |
| 1 <sup>er</sup> /10 septembre     | Découverte de l'environnement.: observation et protection de la nature                                 | Lodève 34              |
| 28 juin/8 juillet                 | Initiation à l'expression par la photographie.   | CREPS Dinard 35        |
|                                   |  | ou Boulouris 83        |
| 1 <sup>re</sup> quinz. de juillet | Marionnettes.  | CREPS Paris            |
| à fixer en été                    | Voile et enfant  | à fixer                |
| 1 <sup>er</sup> /13 juillet       | Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne). | Brunissard 05          |
| 1 <sup>er</sup> /13 juillet       | Etude du milieu montagnard et initiation à la moyenne et à la haute montagne (qualification montagne). | Chamrousse 38          |
| 2/12 juillet                      | Jeux et conduites motrices.  | Vaugrigneuse 91        |
| 2/11 juillet                      | Activités manuelles utilisant les matériaux du milieu naturel.   | CREPS Boivre 86        |
| 2/11 juillet                      | Cartonnage - reliure.  | CREPS Voiron 38        |
| 2/13 juillet                      | Formation musicale de base.  | INEP Marly 78          |
| 3/13 juillet                      | Chant et danse.  | CREPS Aix 13           |
| 5/15 juillet                      | Travaux manuels d'aménagement.   | Bénoville 14           |
| 16/30 juillet                     | Formation d'initiateurs Montagne.  | Chamrousse 38          |
| 17/27 juillet                     | Jeux et plein air.   | Gérardmer 88           |
| 19/28 juillet                     | Non chanteurs.   | CREPS Montry 77        |
| 21/31 août                        | Danse.   | Région Orléans         |
| 1 <sup>er</sup> /10 septembre     | Initiation à la spéléologie et à la découverte du milieu souterrain.                                   | Vallon 07 annexe du    |
|                                   |  | CREPS de Voiron        |
| 1 <sup>er</sup> /10 septembre     | Observation du ciel et de l'espace.  | CREPS Boulouris 83     |
| 1 <sup>er</sup> /10 septembre     | Etude du milieu.   | à fixer                |
| 1 <sup>er</sup> /11 septembre     | Initiation au dessin au modelage et à la construction des volumes.                                     | à fixer                |
| 1 <sup>er</sup> /11 septembre     | Travaux manuels d'initiation artistique.   | Bruguières 31          |
| 3/11 septembre                    | Environnement et protection de la nature : l'oiseau et son milieu.                                     | Bénoville 14           |
| 3/12 septembre                    | Découverte du milieu marin.  | St-Guénolé 29          |
| 3/12 septembre                    | Initiation à l'expression par le cinéma.   | CREPS Paris            |
| 28 mai/5 juin                     | Activités sportives et nautisme.   | Bénoville 14           |
| 8/16 octobre                      | Aspects d'une civilisation, connaissance des mass-media.   | Bénoville 14           |
| 11/22 décembre                    | Expression graphique au service de l'information.  | Bénoville 14           |
| 10/20 décembre                    | Moniteurs de classes et vacances de neige.   | Pra Loup 05            |
| 10/18 décembre                    | Moniteurs de classes et vacances de neige.   | Brunissard 05          |
| 26 dé./2 janvier 74               | Moniteurs de classes et vacances de neige.   | Gérardmer 88           |
| 26 dé./2 janvier 74               | Formation d'initiateurs de ski.  | Alpes du Sud           |

## STAGES REGIONAUX D'ACTIVITES A RECRUTEMENT NATIONAL

|              |  |                      |
|--------------|--|----------------------|
| 2/11 juillet | Découverte de l'Auvergne.  | Chamalières 63       |
| 3/12 juillet | Découverte de la Creuse.   | Aubusson 23          |
| 9/18 juillet | Méthodes pour l'étude de l'environnement (Parc régional des Vosges du Nord). | Région de Strasbourg |

Inscriptions auprès des délégations régionales des CEMEA. Pour tout renseignement, s'adresser à :  
CEMEA, 55 rue St-Placide 75279 - Paris Cedex 06.



# chronique OCCE :

## institution et vie coopérative en section d'éducation spécialisée : coopération ou cloisonnement ?

C. STAUB

*Au Congrès de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, qui s'est tenu au Touquet en octobre 1972, la solution coopérative a été proposée comme moyen privilégié de lutte contre toutes les formes de ségrégation.*

*A partir d'un travail de commission, basé sur l'étude d'une cinquantaine de comptes rendus d'expériences de vie coopérative en S.E.S. et mené dans le respect des principes définis au Congrès, nous avons tenté de préciser la place et le rôle de l'institution en S.E.S.*

Le fonctionnement des Sections d'Education Spécialisée, institutions relativement récentes, a posé et pose encore de nombreux problèmes : annexées à un établissement de second degré, le plus souvent un C.E.S., elles constituent des unités pédagogiques distinctes, caractérisées par le mode de recrutement des élèves, les types de personnels, l'existence d'un sous-directeur assurant la direction pédagogique, les directives officielles particulières et les objectifs la distinguant radicalement des autres sections, à l'exception toutefois des classes de transition et pré-professionnelles de niveaux.

Il convient de rappeler les principes généraux ayant présidé à la création des S.E.S. Les enfants et adolescents inadaptés devront « être scolarisés dans des conditions aussi proches que possible de la normale en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire ». Il conviendra également que leur scolarisation « soit conduite de telle façon qu'il leur soit possible de recevoir une formation préprofessionnelle adaptée à leurs capacités intellectuelles ou physiques... » (1)

La première approche du problème, au travers de ces données multiples, permet de soulever une question que se posent les enseignants de S.E.S. : la coopérative doit-elle s'organiser en fonction des seules caractéristiques spécifiques de la S.E.S. ou au contraire, de manière à rechercher l'intégration maximum à l'établissement ?

Au militant de la coopération scolaire, la réponse paraît évidente : l'« institution et la vie coopérative assurent la mise en œuvre d'une pédagogie..., seule pédagogie capable de lutter efficacement contre les ségrégations. » (2). Cependant, la notion d'intégration, liée à la lutte contre la ségrégation nécessite un examen approfondi. En effet, le principe, s'il est admis par le plus grand nombre, appelle nécessairement des modalités d'application qui ne peuvent alors méconnaître les réalités quotidiennes, administratives, pédagogiques, psychologiques et sociologiques que seule, une approche plus fine du problème permet de mettre en évidence.

**Des  
directives  
pédagogiques  
sans  
équivoque**

La pratique de la coopération est recommandée sans équivoque possible dans les directives pédagogiques (3) applicables aux S.E.S. Elle se situe à plusieurs niveaux :

— EN ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL, l'entretien et le perfectionnement des connaissances scolaires de base ainsi que les activités centrées sur l'adaptation sociale et le monde du travail font appel dans une large mesure à la coopérative sous ses diverses formes : conseils d'élèves, gestion financière, clubs, etc.

— LA LIAISON CLASSE-ATELIER est un appel sans équivoque à la coopération véritable entre maître d'enseignement général et P.T.E.P. On peut songer à la coopérative comme cadre institutionnel préconisé.

— AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT, il convient de rechercher l'« intégration sociale par des activités en commun avec les élèves des autres classes, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école... »

(1) Circulaire du 21.09.1965 : Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.

(2) Motion finale du Congrès de l'O.C.C.E. (Le Touquet, octobre 1972).

(3) Arrêté du 12.08.1964 - Arrêté du 20.10.1967.



C'est donc bien au sein de la S.E.S. qu'au niveau de l'établissement que les directives officielles situent la pratique des activités coopératives. Soulignons la place qui leur est faite dans les activités scolaires proprement dites.

### **Un statut juridique lié à celui de l'établissement**

Juridiquement, la S.E.S. est partie intégrante du C.E.S. ou de l'établissement de second degré auquel elle est annexée. Il ne peut donc y avoir d'équivoque : si le sous-directeur assure la responsabilité pédagogique et technique de la section, le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble de celle-ci. La S.E.S. figure au budget de l'établissement ; les règles générales d'administration et de discipline s'appliquent aux élèves de la S.E.S.

Il ne peut être question d'indépendance de la S.E.S. Toute interprétation allant dans ce sens serait inévitablement source de conflits graves. En concluons-nous pour autant que toute forme d'autonomie se trouve définitivement exclue ? Tel est bien le problème qui se pose pour la coopérative de S.E.S., à l'égard de la coopérative ou du foyer d'établissement. Nous n'approfondirons pas ici le cas où la circulaire ministérielle du 19 décembre 1968, recommandant la création d'un foyer à l'intérieur de chaque établissement, serait restée lettre morte : il ne semble pas qu'il y ait là obstacle à la création d'une coopérative limitée au cadre de la S.E.S. Nous pensons toutefois que son existence ne saurait en aucun cas constituer une forme de repli préjudiciable en premier lieu aux élèves de la S.E.S. Par contre, ne peut-on pas espérer que l'information générale et la sensibilisation des autres personnels et élèves de l'établissement aux problèmes coopératifs s'effectueront à partir de la coopérative de S.E.S. ?

### **De nécessaires adaptations...**

Quand le foyer ou la coopérative d'établissement existe, sur quelles bases pourront alors s'établir les rapports entre l'Association et les coopérateurs de la S.E.S. ? Le handicap des adolescents ne nécessite-t-il pas certaines adaptations ?

Il paraît indispensable de privilégier la coopération au niveau de chaque groupe « classe-atelier », dans toutes les activités répondant aux besoins profonds des adolescents : expositions, enquêtes, travaux pour des entreprises extérieures à la S.E.S., accueil de professionnels ou de conseillers technologiques, contacts avec les familles...

Le problème de l'autonomie financière mérite cependant un examen particulier :

1°) Les ressources provenant du produit de la vente des produits dont la matière d'œuvre a été prise en compte sur le budget de l'établissement ne paraissent pas devoir revenir intégralement aux coopérateurs : il faut prévoir, en accord avec les administrateurs, les modalités de fixation de la part qui sera reversée à l'établissement (1) et de celle qui, correspondant au coût de la main-d'œuvre, notion essentielle pour de futurs travailleurs, reviendra aux coopérateurs de la S.E.S.

2°) Les coopérateurs de la S.E.S. doivent participer aux dépenses communes : amélioration des conditions de vie dans l'établissement, œuvres d'entraide, manifestations culturelles, œuvres de vacances et de loisirs, etc.

3°) Une autonomie financière aussi large que possible doit cependant permettre aux adolescents de la S.E.S. l'apprentissage de la gestion, apprentissage qui ne pourrait pas s'effectuer au niveau de l'établissement, en raison d'impératifs pédagogiques évidents. Quelques S.E.S. ont d'ailleurs une comptabilité administrative distincte de celle du C.E.S. : cette déconcentration facilite évidemment la vie financière de la section coopérative de S.E.S.

Dans le domaine des réunions, il n'est pas possible de méconnaître les difficultés d'expression des élèves de la S.E.S. : pauvreté du vocabulaire, inhibitions fréquentes, faiblesse du raisonnement. Ces handicaps ne peuvent qu'aggraver les difficultés de communication avec les adolescents des autres cycles et renforcer les sentiments d'infériorité qu'éprouvent vis-à-vis d'eux les élèves de S.E.S. Il est indispensable d'assurer un relai entre la section coopérative de S.E.S. et le conseil d'administration du foyer d'établissement. Un conseil des délégués où seraient représentés tous les groupes « classe-atelier » et clubs pourrait jouer ce rôle et décider des modalités de représentation de la S.E.S. au conseil d'établissement. Sur ce point, le sous-directeur spécialisé, en raison de la connaissance qu'il a de ses adolescents et de leur fragilité, aura une tâche délicate cependant, car il ne doit pas perdre de vue que surprotéger les élèves de S.E.S. irait à l'encontre du but recherché.

(1) *Comptes de la classe 7 : produits fabriqués (767).*



**Une large participation aux activités du foyer**

Les nécessaires adaptations que nous venons d'évoquer n'excluent nullement une large participation à de multiples activités organisées au niveau du foyer d'établissement : rencontres sportives, clubs de travaux manuels, chorale, orchestre, classes de neige ou de nature, fêtes organisées en commun, etc. Ce seront souvent des occasions de valorisation.

C'est à cette condition essentielle que l'institution coopérative assumera pleinement sa mission en tant que facteur d'intégration et de socialisation des adolescents handicapés. Nous ne sous-estimons pas les difficultés et les obstacles auxquels la poursuite de ces objectifs pourront se heurter. Mais nous ne pouvons qu'affirmer la nécessité de coopérer, tant au sein de la S.E.S. qu'avec l'ensemble de l'établissement : le problème rejoint en cela celui de toutes les classes annexées et des classes de transition.

La place de la coopérative de S.E.S. ainsi définie, devons-nous pour autant considérer les solutions proposées comme pleinement satisfaisantes? Envisager des remèdes immédiats dans le cadre des institutions actuelles constitue une étape nécessaire. Mais au-delà de cet objectif, il faudra revoir le problème de la formation des maîtres, de leurs conditions de travail et de leur mission : à ce prix, et à ce prix seulement, une véritable coopération pourra s'instaurer entre les enseignants pour dispenser une éducation qui n'accorderait plus la primauté exclusive aux disciplines où l'infériorité intellectuelle des adolescents se manifeste le plus cruellement.

C. STAUB

## **Rencontre d'été ICEM de la commission " éducation spéciale "**

Elle se tiendra à Rennes du 2 au 7 juillet, à l'Ecole Nationale de Perfectionnement. Nous disposerons de 120 places en dortoirs, de nombreuses salles de travail. Les repas seront pris au centre de F.P.A. situé à proximité de l'E.N.P. Une journée de détente et de découverte est déjà prévue sur la Côte d'Emeraude.

L'objectif de cette rencontre n'est pas d'initier nos collègues à la pratique de la pédagogie Freinet. Il existe à cet effet des stages d'initiation organisés par les groupes I.C.E.M. départementaux et régionaux.

Il s'agit d'approfondir les différents aspects de notre pédagogie, de confronter les recherches actuelles à partir de documents des classes et des écoles, de faire le point sur les problèmes généraux de l'éducation spécialisée.

La rencontre est ouverte à tous ceux qui travaillent dans les établissements spécialisés, ainsi qu'à tous ceux qui se sentent concernés par ce problème.

Elle ne se limite pas aux éducateurs spécialisés mais à tous les travailleurs (enseignants ou non) préoccupés par les problèmes d'Education et d'Orientation.

Le contenu, les méthodes de travail, sont définis à partir des propositions des participants. La grille des activités a été mise au point au congrès de l'I.C.E.M. à Aix.

Que ceux qui m'ont déjà fait parvenir leur inscription la renouvellent, en m'envoyant un chèque de 20 francs (droit d'inscription) à P. YVIN, Ecole Nationale de Perfectionnement, 35 - RENNES, C.C.P. 322.48 Nantes

### **Rencontre d'été**

NOM, prénom .....  
Adresse .....  
participe à la rencontre

Fiche à découper et à renvoyer à  
P. YVIN, E.N.P. Avenue du Haut Sancé, 35000 - Rennes  
accompagné d'un chèque de 20 F.



# LIVRES ET REVUES...

## DROIT ET LIBERTÉ

N° 317 (janvier 73)  
M.R.A.P., 120, rue St-Denis, Paris 2°  
abonnement d'un an : 25 F, le n° 2,50 F

Le Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et pour la paix (M.R.A.P.) se donne pour tâche de dénoncer et combattre les actes et manifestations de racisme, ce qui, hélas, lui permet de remplir une revue mensuelle de 40 pages.

Un dossier de 8 pages intitulé « *Chez l'homme, les races n'existent pas* » constitue la réfutation scientifique de la notion même de race par le professeur Ruffié au Collège de France. Ce texte, à lui seul, justifie la place du n° 317 dans les mains des adolescents de nos classes.

On y trouvera aussi des dizaines d'informations sur les crimes racistes et les brutalités policières, la discrimination raciale pour l'emploi ou le logement, la réfutation d'articles racistes qu'affectionnent particulièrement Minute et le Parisien Libéré. Tout est à lire.

M. BARRE

## CLÉS POUR LA LINGUISTIQUE Georges MOUNIN (Seghers)

### ENFIN SAUSSURE VINT...

Ce n'est pas à une révolution copernicienne dans la grammaire que nous invite Georges Mounin, mais à l'adoption d'un point de vue nouveau qui ne peut manquer d'apporter de singulières révélations.

Un coup d'œil sur le passé, lointain et récent. Et un règne qui n'a pas fini d'exercer ses ravages : *Aristote*. Sa logique, engluée dans l'étude des rapports entre langage et pensée, nous a conduit à adopter sans examen réfléchi les parties du discours traditionnelles, aussi bien que les définitions grammaticales proposées.

Mais délaissions ce lourd et encombrant héritage et, avec *F. de Saussure*, définissons, une fois pour toutes, la langue comme instrument de communication « ici et maintenant ». A partir de là tout s'organise différemment.

En premier lieu, ce qui apparaît d'abord ce n'est plus la phrase mais la chaîne parlée.

Alors, quels sont les maillons de cette chaîne ? En d'autres termes, quelles sont les unités syntaxiques réelles du langage ? Et d'abord qu'est-ce que le langage ?

## LA DOUBLE ARTICULATION

Les divers critères couramment retenus pour définir le langage sont passés en revue et analysés pour n'en retenir qu'un seul : la double articulation.

Le langage phénomène d'articulation ? Soit ! Mais selon quel processus ? Eh ! bien selon un processus scientifique qui n'est autre que la procédure des commutations par laquelle l'enfant acquiert la délimitation exacte des unités qu'il cherche à manier. C'est le tâtonnement par « essais et erreurs » qui le conduit parfois à des segmentations cocasses : « un nâne, un zoiseau ».

Ainsi sont dégagés les unités significatives minimales ou monèmes. C'est la première articulation.

Selon un procédé identique, une deuxième articulation va permettre de dégager les unités minimales de forme phonique ou phonèmes.

Exemple sur l'énoncé suivant :

« *cet animal est un chat* ».

Le jeu des commutations :

« *cet animal est un rat* »

« *cet animal est un lapin* », etc., permet d'isoler « *chat* ».

A son tour, celui-ci, par comparaison avec :

« *rat* » (/R//a/)

« *pas* » (/p//a/)

« *la* » (/l//a/)

permettra d'isoler le phonème /s/.

Ceci posé, comment l'outil dénommé langage fonctionne-t-il en tant qu'instrument de communication ? Au moyen d'énoncés.

Comment en tant que locuteur, construisons-nous ces énoncés ? Comment en tant qu'auditeur « déconstruisons »-nous ces énoncés afin de les comprendre ?

La réponse à ces questions, comme le dit l'auteur, constitue le structuralisme linguistique.

## BEAUCOUP, BEAUCOUP, BEAUCOUP

C'est à un renversement assez radical dans l'approche de la langue que nous sommes conviés.

La structure étant une construction, au sens courant en grammaire, une sorte de moule dans lequel viennent se loger les unités du langage, son analyse va nous conduire à définir ces unités par leur fonction, avant de l'être par leur forme ou leur distribution. Le monème « *beaucoup* » fournit un exemple démonstratif.

En effet, dans l'énoncé : « *Il souffrait beaucoup* » c'est un adverbe. Mais dans : « *Les soldats tombaient, beaucoup mouraient* » c'est un pronom.

Et dans l'énoncé : « *Beaucoup de gens l'ont vu* », il fonctionne comme un substantif.

Cette idée de fonction est vraiment fondamentale et nous contraint à opérer une nouvelle classification des parties du discours foncièrement différente de celle à laquelle nous étions habitués.

## ALORS UNE SYNTAXE STRUCTURALE, MAIS LAQUELLE ?

Donc, s'il est vrai que la syntaxe traditionnelle s'était contentée de faire une énumération aussi exhaustive que possible des cas d'emploi et des listes d'exception, il est non moins vrai que cette accumulation de faits, classés le plus souvent d'après des critères formels, ne permettait pas d'apercevoir clairement le système de la langue décrite.

D'où un effort pour découvrir d'autres critères qui permettent de définir d'une manière scientifique les unités syntaxiques.

La syntaxe distributionnelle, la syntaxe transformationnelle et la syntaxe générative prétendent y parvenir, chacune à leur façon.

Chacune, cependant, bute sur une difficulté de taille : prétendant éliminer toute référence aux significations, leur démarche exigeante les conduit à déterminer tous les cas possibles et à en faire l'inventaire, c'est-à-dire à retomber dans les errements passés.

## UNE SYNTAXE FONCTIONNELLE

Au contraire, la syntaxe de Martinet réalise une sorte de synthèse entre le sens et la distribution des constituants immédiats de l'énoncé et réussit, parmi toutes les structures possibles à isoler les unités syntaxiques fondamentales au nombre de cinq seulement.

Parmi ces unités, l'une d'entre elles ne peut disparaître dans l'énoncé sans le détruire. Exemple : « *Aujourd'hui, je plonge dans la piscine* ». (Ici, « *je plonge* »).

C'est le noyau prédicatif ou prédicat. Tout ce qui s'y ajoute est une expansion.

A partir de là, on peut distinguer coordination et subordination en un sens plus large que celui que nous connaissons.

Ce bref résumé trop schématique ne donne qu'une idée imparfaite de la richesse de l'ouvrage.

Toujours clair, proposant un vocabulaire technique limité, il constitue une introduction commode et à jour de la linguistique. Oui, vraiment une bonne clé.

P. CONSTANT