

12-13

1^{er} et 15 MARS 1974

L'EDUCATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie **FREINET**



sommaire DU NUMERO 12/13

10 % et le capital.....	ICEM.....	1
L'enfant, son milieu et l'école en 1974	Michel BARRE	2
Grille du congrès		4
En visite chez L. et M. Reuge	Roger UEBERSCHLAG	5
Comment la musique est entrée dans ma classe	Bernard GOSSELIN.....	11
Faux savoir, fausse science	Maurice ROCHARD.....	12
Rapide présentation de Montpellier et de l'Hérault	Groupe 34	13
"Le grand tintouin"	Fernan GARNIER et Claude CHARBONNIER.....	15
En supplément, dossier pédagogique : "La poésie" par la commission 2 ^e degré-lettres		
Défendre les cultures minoritaires	Aimé SERRE	20
Histoire de logiques	J. DUPONT et B. MONTHUBERT	21
Libres recherches et créations mathématiques		26
Comment j'utilise le matériel électrique des boîtes math	Guy CHAMPAGNE	27
La bibliothèque enfantine	Camille DELVALLEE	29
Courrier des lecteurs		31
Livres et revues		32

En couverture : *photo J.C. Colson*

summary

10 % and capital	ICEM	1
The child, his environment and his school in 1974	Michel BARRE	2
Schedule of congress		4
A visit to L. and M. Reuge's school	Roger UEBERSCHLAG.....	5
How music came to my classroom	Bernard GOSSELIN	11
False knowledge, false science	Maurice ROCHARD.....	12
A short introduction to Montpellier and Hérault	Group 34	13
"Le grand tintouin"	Fernan GARNIER and Claude CHARBONNIER	15
Supplement, pedagogical file : "Poetry" by the second level commission		
Defending the minority cultures	Aimé SERRE	20
A question of logic	J. DUPONT and B. MONTHUBERT	21
Free research and creations in math		26
How I use the electrical equipment of the math kit.....	Guy CHAMPAGNE	27
The children's library	Camille DELVALLEE	29
Readers letters		31
Books and magazines		32

10 % ET LE CAPITAL

Les 10 %, mesure pédagogique ou mesure politique ? demandait Poslaniec dans un article paru dans *L'Éducateur* du 15 septembre. Il semble que certains chefs d'établissements aient répondu avec clarté, bien que n'étant pas, à notre connaissance, lecteurs assidus de *L'Éducateur*. Témoin ce qui a été organisé dans un grand lycée de province. Une « Jeune Entreprise » y a été créée.

Cela fonctionne de la façon suivante : des actions sont vendues aux élèves 10 francs. Avec le capital ainsi réuni on fonde une société. Pour cela on bénéficie de l'aide aussi efficace que désintéressée de « Conseillers » qui sont des *adultes professionnels, bénévoles, compétents dans les branches technique, administrative, financière ou commerciale* qui *conseillent les jeunes*. Des entreprises conseils (organisations dont le rôle philanthropique est bien connu) : *B.N.P. de Versailles, Usinor, Air Liquide, B.P. de Dunkerque, etc.*, fournissent au mouvement les conseillers nécessaires, elles assument ainsi une fonction sociale nouvelle sous la forme d'une meilleure préparation des jeunes à la vie professionnelle. Elles trouvent là une publicité bien justifiée et, pour un avenir proche, un moyen d'améliorer le recrutement de leur propre personnel. On a ainsi fondé une jeune entreprise qui, *quoique n'ayant pas d'existence légale, est organisée strictement comme des entreprises adultes*. Simplement : *les charges sociales sur les rémunérations ainsi que les charges fiscales sont versées au Mouvement et non à la Sécurité Sociale ou au fisc.*

Dans le cadre des 10 % on peut ainsi fabriquer des objets qui seront vendus par les élèves. On a ainsi toute une gamme de travaux réels. Les sections économiques des lycées techniques sont enfin branchées sur la vie. On peut établir des bulletins de paye (0,70 F/h pour un ouvrier, 4 F pour un P.D.G., 3,60 F pour un directeur, 3 F pour ses adjoints par exemple). On peut établir des états de stocks, calculer le pourcentage de perte en clous dorés entrant dans la fabrication du pense-bête. On peut aussi calculer le dividende (0,78 F par action de 10 F et en moyenne 62,46 F par entreprise durant la période 1965-72 dans les Yvelines). On peut aussi calculer, mais peut-être vaut-il mieux laisser ce travail à un Conseiller, le montant des cotisations et taxes diverses qui seront versées au mouvement national et non pas à la Sécurité Sociale ou au fisc (575,06 F pour les entreprises citées plus haut qui avaient distribué des dividendes pour 62,46 F).

Aussi ne nous étonnons plus. Pourquoi le mouvement « Jeune Entreprise » bénéficie-t-il d'une si large audience ?

Parce qu'il fait tomber les cloisons

- *entre le monde adulte et l'adolescence,*
- *entre l'enseignement scolaire abstrait et les réalités concrètes professionnelles,*
- *entre le monde du travail et le monde du capital (1).*

La préparation à la vie économique réelle est si intense, si précise qu'on peut même voir actuellement fonctionner dans le cadre de Jeune Entreprise un atelier de fabrication de bougies qui entre directement en concurrence avec un groupe d'élèves lancé dans cette activité dans le but de se payer un voyage de fin d'année. Peut-être l'activité de Jeune Entreprise les contrarie-t-elle, peut-être même les empêchera-t-elle de réunir la somme nécessaire à leur voyage. Peu importe, le profit sera beaucoup plus grand : ils auront appris que la concurrence est la dure loi de notre économie de libre entreprise. N'est-ce pas plus important qu'un voyage ?

I.C.E.M.

(1) Les passages en italique sont tirés de documents *Jeune Entreprise* (Mouvement national, 24, rue Saint-Médéric, Versailles. Tél. 950.48.95).

L'enfant, son milieu et l'école en 1974

Michel BARRÉ

Dès le début de l'enquête "L'enfant et son milieu" nous savions que de longs mois seraient nécessaires à un travail approfondi mais nous avons prévu que le congrès de Montpellier nous permettrait de faire les premières confrontations. Dès à présent, il se dégage quelques points qui méritent discussion et permettront sans doute d'envisager des prolongements.

Nous connaissons mal la vie des enfants de nos classes

Première constatation frappante, beaucoup de camarades répondent volontiers sur les enfants dont ils connaissent relativement bien la vie : ceux dont ils sont les parents. Par contre ils se trouvent très embarrassés lorsqu'il s'agit de répondre concrètement à des questions précises sur le milieu où évoluent leurs élèves. Sans nous culpabiliser pour autant, cette difficulté devrait nous faire réfléchir, nous qui voulons ouvrir l'école sur la vie et répondre aux besoins des enfants. L'expression libre ne suffit pas toujours à nous renseigner, car certaines carences du milieu ne se traduisent dans l'expression qu'en termes de lacunes, difficiles à interpréter. Cette constatation ne diminue en rien le rôle primordial de l'expression libre dans la construction de la personnalité mais doit nous inciter à observer tous les phénomènes que les enfants subissent sans les comprendre, donc sans les exprimer clairement.

Des réponses parcellaires permettent-elles de dégager des lois générales ?

Nous avons voulu fonder l'enquête sur des observations précises d'enfants réels car nous ne cherchions pas à collectionner les idées reçues autour d'un être mythique que les adultes appellent "L'enfant de 1974", non sans y projeter leurs propres désirs et leurs propres regrets. Nous étions persuadés que l'enquête mettrait en lumière les conditions de vie particulièrement difficiles des jeunes dans les grands ensembles (ce n'était pas une prévision bien aventureuse) mais nous avons eu la surprise de découvrir que même les petits bourgs ruraux, même les villages avaient en bien des endroits accompli une véritable mutation au préjudice des enfants. Pour ce qui est de l'espace, par

exemple, même à la campagne, il devient de plus en plus difficile de gambader, de jouer au ballon, de construire des cabanes, de se baigner. Des possibilités qui existaient il y a dix ans sont en voie de disparition et si l'évolution se poursuivait, il ne resterait plus comme espace rural non quadrillé que les communes mourantes dont on a remplacé l'école par un car de ramassage, et encore. Ce qui nous frappe c'est que l'évolution est surtout sensible depuis 20 ans. Nous tous qui sommes nés dans les villes pouvons témoigner que la rue de notre enfance, sans permettre les recours multiples d'un cadre plus naturel, était un milieu riche en expériences. Elle pouvait être terrain de jeu, carrefour de rencontre, lieu d'apprentissage social. De simples questions montreront la mutation qui s'est produite, non pas en 1900 mais dans les années 50 : "Dans quelle rue peut-on encore faire un match de foot ou une course de petits bateaux ? Dans quelle rue, quatre personnes peu-

Photo CERVONI





Photo NICQUEVERT

vent-elles avoir une conversation sans se faire bousculer ? Quelles activités professionnelles peut-on voir exercer en se promenant dans la rue ? "

Dans bien des domaines, nous constatons un appauvrissement du milieu au niveau de ses possibilités d'expérimentation par les enfants. Nous aurons à faire quelques constats, à envisager des recherches plus approfondies sur des questions encore à peine effleurées. Et si nous le faisons, ce n'est pas pour exhaler notre nostalgie d'un passé encore proche mais pour mieux définir ce que devrait être le milieu éducatif en 1974.

Une école pour notre temps

Car ils sont les produits de leur milieu, ces enfants instables à qui on reproche de ne plus savoir écouter sans se demander quel est leur degré de saturation à tout ce qu'ils entendent, qu'on accuse de ne plus savoir ni vouloir, ni obéir sans se demander à combien de sollicitations et d'interdits ils sont quotidiennement confrontés. C'est exact : par la faute du conditionnement qu'ils ont reçu, ils ne savent plus écouter mais ils savent encore faire, pour peu qu'on leur préserve les moyens de faire. Notre rôle est donc de lutter pour préserver ces possibilités dans l'école, mais pas seulement à l'école.

Depuis une douzaine d'années, chaque ministre a voulu attacher son nom à une réforme (qui n'est généralement qu'un replâtrage ou un élagage), tout groupe syndical ou politique tient à définir "son" projet d'école comme s'il existait un grand nombre de forces politiques ayant les moyens de mettre en œuvre l'un de ces projets.

Quant à nous, nous sommes souvent gênés d'avoir à nous situer par rapport à tel ou tel projet, malgré l'intérêt que nous trouvons à cet effort, de réflexion autour de l'école dont nous regrettons naguère l'insuffisance dans les milieux syndicaux et politiques.

Nous sommes tout aussi gênés lorsque des utopistes essaient de nous expliquer leur projet d'école parallèle et nous demandent comment résoudre la quadrature du cercle d'une école marginale qui se voudrait populaire.

Notre gêne tient probablement au fait que nous n'avons pas l'habitude de faire des projets sur l'école mais sur l'enfant. Les projets d'école nous font penser au portrait d'un oiseau selon la méthode définie par Prévert : on dessine la cage, on peint dedans quelque chose qui attire l'oiseau et lorsque l'oiseau s'est laissé enfermer et portraiturer, on efface délicatement les barreaux.

Malheureusement dans la réalité l'oiseau refuse de plus en plus souvent d'entrer dans la cage car il a été piégé trop souvent pour ne pas se méfier et lorsqu'on a pu l'y faire rentrer de force, il a perdu l'essentiel de ce qui faisait de lui un oiseau.

A vrai dire la cage, je veux dire l'école, ne nous intéresse que secondairement comme un outil. Ce qui ne signifie pas que nous négligeons cet outil et encore moins que nous voulions commencer par le détruire. Suffirait-il de démolir la cage des faisandeaux pour les libérer de la chasse ? N'y aurait-il pas naïveté à croire que la destruction de l'école supprimerait du même coup l'aliénation, la mise en condition des jeunes ?

Ce qui nous préoccupe c'est de permettre à l'enfant, à l'adolescent d'acquérir l'autonomie, de pouvoir intervenir sur leur milieu, de décider de leur vie en 1974. De tout cela, nous aurons l'occasion de discuter au congrès de Montpellier.

M. Barré

Congrès de Montpellier

GRILLE DES DEBATS DU CONGRES

Volontairement, le CA a décidé d'éviter les séances uniques où trop de participants se rassemblent et ne peuvent communiquer. Ne regrettez donc pas de ne pouvoir assister à tout, c'est intentionnellement qu'ont été organisés en parallèle des débats ayant un intérêt comparable. L'important est que *'l'Educateur'* reprenne à l'intention de tous, les discussions de chaque débat.

Le programme des matinées qui comprennent quelques communications sera précisé au congrès.

MARDI 26 MARS

14 h	Présentation du congrès – Ouverture de l'exposition			
15h30	L'enfant et la société de consommation.	Libertés pédagogiques. L'école ouverte est-elle illégale ?	Apprentissage des langages.	Le journal scolaire au centre d'une pédagogie au service de l'enfant.
18 h	Les aspirations professionnelles des jeunes et les réalités.	La FIMEM et la pédagogie internationale.	Tâtonnement expérimental sur l'expression écrite.	La bande dessinée à l'école.
19 h				

MERCREDI 27 MARS

14 h	L'équipe éducative, l'école et les parents.	Notre pédagogie peut-elle être scientifique: ce que pourrait être BTR ?	La communication de l'enfant avec le monde extérieur: la correspondance.	"Satori" en éducation physique et sportive.
16h30	Possibilités d'expression de l'audiovisuel.	L'information dans une pédagogie d'expression: la BT.	L'imprimerie pour quoi faire ?	Une expérience en éducation physique et sportive.
18 h	Réunion des Délégués départementaux.	Le fichier de travail coopératif.		
19 h				

JEUDI 28 MARS

L'après-midi sera consacrée aux rencontres organisées ou informelles à Sète, Cauduro ou Montpellier.

VENDREDI 29 MARS

14 h	Les départs dans la vie.	Contre l'école capitaliste, pour une prise en charge du milieu scolaire par le groupe	Vence et Summerhill
17 h		Egalité des chances ? Rattrapage ? Groupes de niveau ? Une pédagogie de soutien ou des techniques de vie ?	

**EN
VISITE
CHEZ :**
**Lucien et
Mimi Reuge**



FAUT-IL RENONCER A LA PÉDAGOGIE FREINET DANS UNE ÉCOLE DE VILLE ?

**Reportage de
Roger UEBERSCHLAG**
Photos de Josette UEBERSCHLAG

La présence du mouvement Freinet dans la région parisienne est insignifiante si l'on s'en tient aux chiffres : une cinquantaine de classes Freinet pour les six départements qui à eux seuls totalisent le cinquième de la population du pays. Cinquante classes parmi les cinquante mille maternelles, élémentaires, de perfectionnement ou de transition...

Nos camarades Lucien et Emilienne REUGE, directeurs de deux groupes jumelés à Choisy-le-Roi dans le Val-de-Marne ont tenté durant toute leur vie de donner corps à une école Freinet de ville qui ferait pendant à celles de province. Ils se sont usés à cette tâche mais non découragés car chaque enfant, chaque maître, chaque parent, gagné par une éducation libératrice apporte sa provision de joies et d'espoirs dans la tour de Babel qu'est toute école de grande ville.



Roger : *Quand un camarade de l'I.C.E.M. devient directeur, il a envie, dans son école, de réaliser un peu ce qu'il avait fait dans sa classe, tout en sachant d'avance que tous les collègues de cette école ne sont pas disposés favorablement envers la pédagogie Freinet, ni même préparés psychologiquement à changer de pédagogie. Tu as eu donc, pendant des années, un travail de formation et d'animation à faire dans ton école avant même qu'on ne parle de formation interne et d'animation. Est-ce que tu peux nous parler de ton expérience à ce sujet ?*

Lucien : *Au départ, on ne peut se baser que sur le volontariat. Des collègues désiraient essayer quelques-unes des techniques qu'ils me voyaient pratiquer dans ma classe. Mais ça n'allait jamais tellement loin et j'ai pu constater, par expérience, que quand j'avais quitté une école, c'était terminé. Après mon départ ils revenaient à l'enseignement général traditionnel.*

**68 et la formation
continue improvisée :**

On a eu une période vraiment privilégiée ; ce fut la période de 68. En 68, on a senti une sorte de besoin de renouveau, de remise en cause, c'était un peu comme ce que Freinet disait de la période qui suivit la guerre de 14-18. Il y avait un « bouillonnement ». Au moment des grèves nous avons pensé, nous qui avions fait beaucoup de stages, qu'on pourrait s'organiser comme pour un stage. Au sein de l'école nous disposions de trois salles : une salle de réunion, de travail ; une salle qui nous servait de salle à manger ; une autre qui nous servait de cuisine. Ce qui fait que, en dehors des réunions syndicales de la sous-section, nous nous réunissions pour parler de pédagogie. A ce moment-là nous avons fait des progrès, d'autant plus que, aussitôt après la grève, nous avons pris sur nous de libérer les enfants que les parents pouvaient garder le samedi après-midi.



Après la démobilisation :

Comme les maîtres, eux, ne disposaient pas du samedi après-midi, ils étaient dans l'obligation de rester ; nous organisons une garderie pour les enfants restants, ce qui fait que sur 27 classes nous avions l'effectif de trois classes environ que nous gardions par roulement, et pour les autres maîtres on organisait la demi-journée de la façon suivante : d'abord nous allions dans une classe avec des enfants pour assister à la pratique d'une technique : exposé, texte libre, recherche, etc. et après nous discussions, dans la classe même, jusqu'à l'heure habituelle de la récréation. Ensuite nous allions dans la salle des maîtres pour la pause-café et nous discussions ensuite sur une question de pédagogie posée par les uns ou les autres. Ce qui fait que jusqu'à la fin de cette année-là, nous avons eu l'impression d'avancer parce que les maîtres avaient sous les yeux des exemples vécus sur lesquels nous réfléchissions.

Roger : *Ce qui m'a frappé à l'époque, quand j'étais venu à l'école, c'était qu'il s'était presque formé une communauté de vie. Pendant les événements de 68 un certain nombre de collègues n'avaient pas d'argent, d'autres ne savaient pas où aller manger ; et vous avez organisé une vie communautaire.*

Lucien : Oui, certains d'entre nous étaient même partis assez loin de Paris pour rapporter des salades, des pommes de terre et un de nos collègues s'était chargé de la cuisine : il a fait sur nous son tâtonnement expérimental, nous avons mangé des nouilles pendant trois jours car au début il n'avait pas su évaluer la quantité en fonction des rationnaires, mais cette vie communautaire a créé un climat qui rapprochait beaucoup directeurs et adjoints. C'est là, vraiment, qu'il y a eu un changement de climat dans l'école parmi le personnel. Cela a été une amorce très efficace vers la rénovation pédagogique ; à tel point que par la suite j'avais écrit deux articles dans *L'Éducateur* (1) et on voyait qu'il y avait plus de 50 % de collègues qui pratiquaient plus ou moins la pédagogie Freinet pendant cette période. Sur les vingt-sept maîtres que nous avions alors, il n'en reste que quatre en raison de toutes les mutations et sur ces quatre, une seule travaille en liaison avec le groupe départemental I.C.E.M., et deux n'ont jamais fait de pédagogie Freinet.

Roger : *Est-ce que cela ne signifie pas que, dans une école, avant de parler de pédagogie, il faut créer un certain climat de relations ? Comment faites-vous pour pouvoir l'instaurer ?*

Lucien : Nous avons cherché, déjà bien avant 68, à le créer dès le départ en installant une salle des maîtres relativement confortable par le fait qu'il y a un moyen de chauffage supplémentaire, un réchaud électrique pour faire du café ou du thé, et pendant les récréations ou les réunions le soir, il y a toujours un moment pour faire une pause-café ou discuter un peu, mais le temps est quand même relativement court ; et nous ne pouvons pas toujours y participer parce qu'on a la surveillance générale à assurer. Ce qui fait que les conditions de 68, on ne les a jamais retrouvées, or c'était les conditions idéales !

Actuellement on a l'impression pour certains enseignants, qu'ils arrivent là à 8 h 30, repartent à 16 h 30 et qu'il ne faut pas leur demander plus. Il faut dire que nous avons dans la région parisienne des conditions assez difficiles, nous avons des jeunes maîtres qui sont chargés de famille, qui font toutes les cantines, toutes les études, qui sont donc ici de 8 h 30 à 18 h le soir, qui assurent, le mercredi, le fonctionnement du centre aéré, donnent des leçons particulières, ceci pour arriver à joindre les deux bouts. Demander à ces gens-là de prendre sur leur jour de congé, de rester le soir, pour se perfectionner, c'est bien difficile !

Mimi : Pourtant pour ceux qui le veulent, nous organisons encore des rencontres de travail. En 1969 nous avons continué à faire des réunions le samedi après-midi bien que celui-ci soit déjà un congé régulier. Peu à peu nous nous sommes rendu compte que ça gênait plutôt. Alors nous avons demandé l'avis des maîtres et nous avons pris nos réunions le soir, deux fois par semaine, pour faire les trois heures. Au bout de deux ans certains ont dit : « Ça fait trop deux fois par semaine. » Alors maintenant nous avons la séance du lundi et nous la faisons dès 16 h 30 jusqu'à 18 h, sauf pour les collègues qui font l'étude ; seules viennent les personnes qui le veulent, et d'autres qui font partie du groupe départemental peuvent venir travailler avec nous si bien que nous sommes une vingtaine.

Lucien : A peu près moitié de l'école et moitié de l'extérieur.

(1) Voir *Educateur* n° 3 de décembre 68 (p. 14) et n°7 d'avril 70 (p. 41).

Mimi : Et à peu près toujours les mêmes. Là aussi nous faisons des réunions dans les classes avec les enfants et nous travaillons nous-mêmes. Nous avons établi un planning de travail à la demande des maîtres.

Roger : *Est-ce que les visites de collègues pendant les heures de classe arrivent à leur donner l'impression qu'ils forment un groupe ? Qu'ils sont soudés ?*

Lucien : Souvent les maîtresses sont ennuyées par ces visites qui les gênent, par leur fréquence, dans leur travail. C'est aussi un élément perturbateur, surtout dans les classes de petits.

Roger : *Est-ce qu'il vous est arrivé que ces visites soient actives, c'est-à-dire que ces personnes travaillent avec les enfants ?*

Lucien : Cela dépend : dans les grandes classes nous faisons par quart de journée, c'est-à-dire jusqu'à la récréation ; nous limitons les groupes à 6 ou 7 personnes.

Mimi : Certains sont venus en observateur tout au long de l'année, ils ont fait un travail suivi. Je pense aux Diaz du Portugal, qui ont suivi une classe de C.P., à Ismaël, un étudiant des Comores, qui a beaucoup travaillé avec les C.M.2.

Lucien : Il faut distinguer : nous avons ceux qui viennent une fois, passer une demi-journée. Il y a une discussion ensuite. Ce n'est pas en une demi-journée qu'on peut se rendre compte de ce qu'on fait dans une classe. D'autre part il y a des gens qui viennent pour une période beaucoup plus longue. Nous avons actuellement un professeur de math d'un lycée de Paris, qui prépare une maîtrise de psycho-pédagogie. Il suit une classe. Il vient une fois par semaine et par la suite il viendra deux fois. Ces gens-là ont une toute autre vue que ceux qui viennent en passant.

Mimi : Il y a des personnes qui passent et qui demandent à venir travailler avec nous ensuite.

Roger : *Dans quelle mesure les parents aident-ils l'école à former un groupe, une équipe pédagogique ?*

Mimi : Nous avons des réunions de parents que nous organisons en accord avec les maîtres. En grosse majorité ils sont contents ; il y a toujours des parents qui ne comprennent pas et maintenant nous en arrivons à ce que d'autres parents leur répondent. A la dernière réunion nous avons présenté la grammaire telle que nous la pratiquons actuellement : les parents étaient satisfaits. Il nous ont demandé de leur parler des activités d'éveil la prochaine fois et des maths modernes. On veut leur montrer ce qu'on peut faire dans ces domaines à partir de la vie des enfants.

Lucien : Ces réunions de parents ont pris plus d'ampleur à partir de 68. Nous faisons d'abord une partie commune et ensuite les parents montaient dans les classes pour parler plus particulièrement du travail de leur enfant. Cette partie commune, nous essayons d'en faire aussi profiter les maîtres qui ne viennent pas à nos réunions de travail, ce qui fait qu'ils assistaient à ce que nous faisons pour transformer la pédagogie. Certains prenaient une attitude telle qu'on sentait bien qu'il y avait une réticence de leur part. Il est même arrivé que certains se présentent une bonne heure après le début de la réunion, de manière à n'arriver que pour le moment où ils accueilleraient les parents dans leur classe. Néanmoins on avait l'impression que ça intéressait les parents.

Déjà depuis 1958, Emilienne tenait des réunions de parents dans sa classe. Les autres collègues de l'école où elle était mon adjointe à ce moment-là, avaient aussi accepté de recevoir les parents. Quand elle est devenue directrice, à son tour elle a instauré les réunions de parents dans son école.

A cause de mon prochain départ en retraite, en fin de cette année scolaire, il s'est fait un certain clivage entre nos deux écoles. Dans l'école d'Emilienne on est d'accord pour continuer de la même façon. Chez moi, on souhaite limiter les réunions à une par trimestre. On sent la volonté de diminuer les entretiens de pédagogie avec les parents. Je crois qu'il y a entre autre chose, une mise en valeur de certains maîtres aux yeux des parents. Il faut venir encourager certains maîtres sans blesser les autres.

Roger : *J'ai constaté aussi qu'il y a chez les parents une maturation pédagogique très importante, mais ils ne se rendent pas compte des difficultés de mutations chez le maître. Ils pensent qu'à partir du moment où une technique*

Les visiteurs et la vie de l'école :

Avec les parents :



La pédagogie Freinet n'est pas spontanéiste :

est d'un intérêt évident, le maître devrait l'appliquer ; ils ne voient pas les inhibitions qu'éprouve le maître à changer de méthodes de pédagogie, de comportement. Les parents ne doivent pas dicter leur loi à un maître en pensant à leur propre enfant et en s'imaginant le changement facile !

Mimi : Ici nous sommes dans un quartier où il y a des parents qui ont beaucoup de problèmes eux-mêmes.

Roger : *Ce qui fait peur aux parents dans la pédagogie Freinet, c'est qu'ils pensent que la pédagogie Freinet est une pédagogie sans progression ni contrôle. Toi, tu es arrivé à mettre au point une échelle de progression et à donner aux enfants des habitudes : un plan de travail à la fois au niveau des élèves et des maîtres. Comment as-tu toi-même organisé ta classe ?*

Lucien : L'an dernier j'ai appris la veille de la rentrée que ma décharge de classe était supprimée que je prenais une classe le lendemain. Je suis donc arrivé le lendemain sans avoir pu préparer quoi que ce soit. J'ai fait parler les enfants sur ce qu'ils avaient fait pendant les vacances et après je leur ai dit : « Il est neuf heures, on va passer à autre chose, que voulez-vous faire ? » Ils m'ont dit : « On veut faire des dictées, de la conjugaison, des problèmes, des sciences, de la géographie, de l'histoire... » Rien qui soit vraiment de la pédagogie Freinet ! Ils voulaient commencer par une dictée. Je leur ai dit : « Bon, on dicte. » J'ai dit à un enfant qui nous avait intéressés de nous dicter l'histoire qu'il venait de nous raconter. Il m'a dit : « Je ne l'ai pas écrite. » — « Tu va réfléchir et tu diras les phrases au fur et à mesure pour les dicter à tes camarades. » Ce fut la première dictée, partant de là, on a fait un exercice de grammaire, et puis des exercices de calcul, etc. Voilà comment nous sommes partis. Puis peu à peu on a réussi à introduire quelques techniques nouvelles et du jour où ils ont eu des correspondants, ça a orienté leur travail. Je voulais arriver à ce qu'ils organisent eux-mêmes leur travail. Ça n'a pas été facile et ça a été long. Tous les samedis matin, un enfant amenait le plan de travail de la semaine suivante : simplement un cadre tracé à l'avance sur une feuille de grand format, sur laquelle elle avait marqué les points fixes, c'est-à-dire l'éducation physique et la séance à la piscine. Après quoi nous prenions le planning des exposés. Le responsable de jour demandait si les exposés seraient prêts à la date prévue. Ces points fixes étant marqués, chaque matin nous faisons le plan de travail quotidien. Puis ils ont eu l'idée de faire un tableau récapitulatif qu'on a affiché sous le plan de travail, ce qui permettait, lorsqu'on discutait le samedi, de dire : « On n'a pas fait de conjugaison depuis 15 jours ou 3 semaines, il faudrait en faire. » Peu à peu ils ont pris en charge l'organisation de leur travail. Ce qui fait qu'en fin de compte, j'intervenais très peu. Une petite fille m'a dit : « Ici on ne fait jamais de devoir, dans la classe d'à côté qui est aussi un C.M.2, ils font des devoirs tous les jours. » Je lui ai répondu que le règlement interdisait de faire des devoirs depuis 1956, mais qu'il y avait des fichiers auto-correctifs aussi bien en français qu'en math et que, ma foi, cette enfant n'en avait pas fait beaucoup, alors qu'elle avait la possibilité d'emporter ce matériel chez elle, comme le faisaient beaucoup de ses camarades. Après discussion à une réunion, il s'en est trouvé 3 ou 4 qui voulaient revenir à une pédagogie traditionnelle. Je leur ai dit que la seule solution était d'aller dans une autre classe. Et ils ont répondu : « Non, ici on a des copains, on s'entend bien avec eux, alors même si c'est de la pédagogie Freinet on préfère la faire avec nos copains plutôt que de la pédagogie traditionnelle ailleurs. »

Roger : *Il y a là une projection familiale. Ils retransmettent les désirs de la famille. Tu as un planning général où les enfants peuvent constater s'il y a eu des leçons de math, de grammaire, des dictées et aussi des travaux individuels. Que font les enfants ? Comment s'articulent les travaux individuels ? et les séances d'explications collectives ?*

Lucien : Si, pour un exercice donné à l'ensemble de la classe, un enfant est plus rapide que les autres, il peut terminer un travail individuel qu'il va prendre librement quand il le veut. Et certains moments de la journée sont consacrés aux travaux dits individuels et qui ne le sont pas en fait. Car si pour certains c'est vraiment un travail individuel, pour d'autres c'est un travail de groupe. C'est prévu dans le cadre du plan de travail de la journée. En plus il y a un panneau avec des fiches mobiles et chaque enfant marque le travail individuel qu'il compte faire dans la journée et dans les deux jours qui suivent.

Roger : *Est-ce qu'ils ont une idée de ce qu'on appelle un programme ? Est-ce qu'ils peuvent situer leur niveau d'acquisition par rapport à une échelle possible ?*

Lucien : On n'est pas encore parvenu à faire quelque chose de complet, de parfait. Au cours d'une réunion de parents on a été pris à parti très vivement par



les adhérents d'une Association de Parents d'Elèves. Nous avons envoyé un petit questionnaire aux parents en disant : « Nous avons deux réunions de parents pas trimestre. Quel point voudriez-vous voir débattre, ou quelle technique voulez-vous voir présenter ? » Un des pères d'élèves nous avait répondu que la pédagogie Freinet était une pédagogie sans but, qu'elle ne faisait acquérir aucune connaissance et installait une mauvaise discipline dans l'école, etc. J'avais repris cette question-là mais je ne m'attendais pas au déferlement qu'il y a eu. J'ai eu l'impression très nette qu'il y avait un coup monté. Ils se répondaient d'un coin à l'autre de la salle. Heureusement quelques parents ont pris notre parti. Par la suite, on s'est dit que dans leur critique, il y avait peut-être quelque chose de valable : c'est le fait qu'ils ne peuvent pas se rendre compte des progrès faits par les enfants. Or pour nous ce ne sont pas des progrès au point de vue connaissance, mais des progrès au point de vue développement de la personnalité de l'enfant, épanouissement, etc. Mais ça, c'est très difficile à mesurer. On s'est dit dans un premier temps, on va essayer pour certaines disciplines d'établir une sorte d'échelle. On est gêné car on est en équilibre instable entre ces problèmes d'acquisition des connaissances et de développement de la personnalité et on ne sait pas très bien comment établir une échelle et la mettre au point. Ce qui fait qu'en dehors de nos échelles de lecture, on n'a pas fait grand-chose. On a pu constater dans plusieurs classes que la progression de fait n'était pas celle que l'on avait prévue.

Roger : *Tout le monde a les mêmes difficultés à établir des échelles, c'est-à-dire des échelles qui ne poussent pas le maître à faire acquérir un certain nombre de connaissances artificiellement, alors que nous voudrions que ce soit à travers des activités globales qu'on puisse, après coup constater des acquisitions ponctuelles.*

Mimi : L'enfant se construit progressivement. Je pense aux activités d'éveil et aux exposés. J'ai constaté que les enfants présentent des exposés un peu semblables. S'il y avait un vrai travail d'équipe à l'intérieur de l'école, il faudrait que nous arrivions à passer au maître suivant, le bilan des acquisitions avec le maître précédent. Je verrai ce passage non seulement du point de vue collectif mais aussi du point de vue individuel. Il faudrait pouvoir situer l'enfant avec ses progrès et où il se situe par rapport à ce qu'un enfant de cet âge-là devrait savoir.

Lucien : Ce n'est pas une question de savoir ou de connaissance, mais une question de savoir-faire.

Mimi : En ce qui concerne la préparation d'un exposé, par exemple, il faudrait évaluer des aptitudes :

- l'enfant a su chercher des documents tout seul,
- il a su trier dans cette documentation,
- il a su exposer oralement, sans lire son texte,
- il a su faire un croquis...

Il faudrait avoir une échelle de savoir-faire. Si l'enfant au départ a besoin de son livre, il le lira.

L'enfant qui sait vraiment choisir, ce serait déjà un progrès ! Mais comment établir cela ?

A la suite de cette attaque de certains parents, on a compris qu'effectivement il fallait arriver à faire quelque chose. L'échelle a été un travail collectif. Après certains l'ont appliquée et d'autres non.

Roger : *Comment se manifeste la collaboration entre les maîtres d'un même niveau par exemple ? Que font-ils ensemble ?*

Mimi : J'ai constaté qu'ils se regroupaient en général, par âge. Il se trouve que les âges et le niveau correspondent à peu près. Ils se montrent leur réussite. Parfois, j'ai le temps d'aller à un endroit : on en profite, on m'invite à venir voir ce qu'ils ont essayé.

Lucien : Dans l'ensemble sur le plan de l'école, on ne peut pas dire qu'il y a véritablement collaboration entre les maîtres. Il n'y a pas, effectivement, une véritable équipe, avec tout ce que cela suppose de confrontation et de recherche en commun, en dehors des heures de classe.

Mimi : Dans la mesure où nous nous occupons de certaines classes, il y a collaboration entre les maîtres de ces classes-là. Mais pour les autres, non. Au début de l'année, nous avons bien dit que nous sommes à la disposition de n'importe quel maître (traditionnel) de notre propre école pour l'aider dans son



L'ouverture sur une bibliothèque municipale :

travail. En ce qui concerne la pédagogie Freinet ils peuvent faire appel à l'un ou l'autre de nous sur le plan des deux écoles, suivant les techniques et suivant les niveaux. Il y en a très peu parmi les maîtres traditionnels qui font appel à nous.

En ville, certes nous avons des difficultés, mais nous avons aussi des possibilités que n'ont pas nos camarades de milieu rural.

Nous pouvons,

- * en histoire, grâce à la proximité de Paris, étudier monuments et vestiges d'époques passées ;
- * au point de vue artistique, visiter des expositions d'œuvres connues ou contemporaines (2) ;
- * au point de vue expression corporelle et rythme, la municipalité met depuis plusieurs années à notre disposition des animateurs ;
- * conduire nos enfants à la bibliothèque enfantine où les plus grands apprennent à effectuer des recherches et à choisir des livres. Les plus petits y prennent le goût de la lecture.

L'an dernier, nos 4 C.P. « Freinet » ont éclaté en groupes de niveau. Dans un cadre différent du cadre scolaire, ils ont vaincu les difficultés du déchiffrage. Ils étaient répartis en groupe (fort, moyen-fort, moyen et enfants ayant des difficultés). A tour de rôle, un groupe partait à la bibliothèque avec une institutrice et moi-même. Les institutrices se sont occupées de tous les groupes à tour de rôle et ont fait des cycles complets. Nous nous adaptions aux possibilités des enfants. Le groupe fort très peu nombreux au début, est allé grandissant. Tandis que celui ayant des difficultés est allé en diminuant. De jeunes bibliothécaires étaient à notre disposition. Nous répartissions nos enfants en deux salles (petites tables de 4 et petits sièges) de 12 à 15 environ dans chaque salle, avec une institutrice ou moi, aidée d'une bibliothécaire. Après une liberté complète de 5 minutes pour le choix des livres, les enfants déchiffraient silencieusement. Nous passions auprès d'eux pour les faire lire. En fin de séance, ils lisaient à haute voix leur page préférée et racontaient l'histoire à leurs camarades. En quittant la bibliothèque, ils avaient le droit d'emprunter le livre de leur choix. Les enfants en difficulté nous lisaient les mots qu'ils connaissaient. En fin de séance, une jeune bibliothécaire leur présentait à l'épiscopo une histoire illustrée. Pendant ce temps, les autres groupes travaillaient à l'école suivant leur niveau sur des textes d'enfants, ou pour les forts sur leurs livres de bibliothèque de classe.

Nous avons constaté beaucoup de progrès parmi nos jeunes enfants, et une grande joie lorsqu'ils avaient « découvert » la possibilité de déchiffrer une histoire. Nous allons recommencer cette expérience cette année.

Lucien : Après vingt-cinq années de direction d'école et d'efforts pour promouvoir la pédagogie Freinet, il m'arrive parfois de ruminer un bilan : mon but était de constituer au moins une équipe pratiquant la pédagogie Freinet pour permettre à des enfants d'accomplir une scolarité complète en pédagogie Freinet.

C'était compter sans les mutations continues du personnel dans la région parisienne, sans les départs involontaires de remplaçants nommés stagiaires ailleurs, sans abandon de certains qui sont revenus à une pédagogie traditionnelle. Je n'ai pas réussi à former cette équipe durable idéale.

Avons-nous échoué pour autant ? Sur ce point précis, oui. Néanmoins nous apprenons quelquefois que tel ou tel collègue qui a travaillé plusieurs années avec nous, continue ailleurs et même devient animateur à son tour. Ainsi si nous avons raté notre moisson ici à Choisy, tous les grains ne sont pas perdus...



(2) Dans la revue *Art Enfantin et Créations* n° 70 de janvier-février 74 paraît une interview de L. et M. Reuge se rapportant plus spécialement aux activités artistiques dans leur école.

Comment la musique est arrivée dans ma classe

Bernard GOSSELIN

Photo LIGNON



Tout a commencé en septembre 1969, après un stage régional qui a eu lieu à Amiens, où nous avons beaucoup parlé d'expression corporelle et de musique.

Comme je me plaignais de l'absence de musique libre et surtout d'expression corporelle dans la classe, des copains, il s'agit de J.-P. Lignon et de J.-L. Maudrin en l'occurrence, m'ont dit que les gamins devaient certainement en faire sous mes yeux sans que je le remarque. « *Il faut être à l'affût, observer ce que lancent les enfants et mettre en valeur et en relief leurs trouvailles !* » Voilà, en gros, les conseils qu'ils m'ont donnés alors, à quelques jours de la rentrée scolaire...

Je suis donc rentré en classe avec le souci de « faire » démarrer l'expression corporelle et la musique libres : et ça n'a pas traîné...

Le jour-même de cette rentrée, Patrice s'est mis à tapoter sur nos cuvettes de plastique, pendant que nous rangions tous la classe. Sa musique n'a pas duré bien longtemps, puisqu'il rangeait les cuvettes, mais, j'ai eu le temps de dire aux autres enfants : « *Ecoutez une minute ce que fait Patrice, il me semble que c'est chouette !* »

C'était parti pour la musique !

Le lendemain, les gamins ont apporté des élastiques et ont commencé à jouer, en les tendant plus ou moins fort sur les dossiers des chaises. Il y en a même qui ont piqué des couteaux dans les fentes des tables et qui ont travaillé avec des lames vibrantes. Les cuvettes étaient promues au rang de tambours, même chose pour nos poubelles-barils de lessive.

Au début, c'était un peu cafouilleux comme musique : chacun jouant pour soi, sans trop écouter les autres. Mais comme on discutait de tout dans la classe, j'ai été amené à dire aux enfants qu'ils ne s'écoutaient pas jouer leur musique. Ils en ont convenu, mais ça n'a pas changé grand'chose. Il a bien fallu un bon mois pour qu'ils aient envie de faire une recherche ensemble et non plus côte à côte.

Quand ils se sont mis à s'écouter (c'est grâce à l'arrivée du magnétophone), ils ont fait des orchestres et Farida a lancé les danses libres.

Mon attitude, dans ces démarrages ? Celle de celui qui écoute, regarde et qui saute sur l'occasion pour faire remarquer à tous la trouvaille d'un seul, afin que le groupe puisse en profiter.

Il n'y a pas eu que ça : Moi, qui étais comme paralysé en danse il a bien fallu que je m'y colle le jour où les

gamins sont venus me prendre par la main pour que je danse avec eux. Il a même fallu que je fasse de la musique avec eux.

C'est le déblocage des enfants qui a permis le mien.

Cette année, des enfants ont suivi exactement le même cheminement pour en arriver à la musique instrumentale.

Depuis 1969, nous avons construit beaucoup d'instruments de musique (cageots à cordes, guitares, flûtes de Pan, flûtes à pompe, métallophones, tambours, xylophones (1). Mais, dans le cadre de nos échanges sauvages avec l'école maternelle où travaille Françoise Gosselin, nos instruments étaient chez les petits et plus personne n'en parlait : moi moins que les autres. (Pas envie de parachuter ça aux nouveaux, c'est-à-dire la moitié de la classe.) Les « anciens » ne disant rien et ne faisant que des chants libres, il n'y avait rien sur le plan de la musique instrumentale.

Mais, un beau jour d'octobre 73, Eric et Grand-Jean-Pierre (des « nouveaux ») ont pris une poubelle (baril de lessive) chacun et ont commencé à taper.

Le président de semaine a bien failli rouspéter un bon coup, mais, comme c'était assez agréable à écouter, tout le monde s'est arrêté de faire son petit boulot et a écouté.

Une heure après, pendant le bilan de la journée, ils ont demandé qu'on apporte des élastiques, pour faire comme à la maison ! Et c'est là que Grand-Jean-Pierre nous a parlé de sa guitare en élastique construite à la maison. Quelques jours après, il a fallu aller chercher les vieux instruments prêtés aux petits (qui ont « oublié » de nous rendre les trois flûtes de Pan : je ne dis rien, on verra bien si quelqu'un les redécouvrira cette année).

Pour l'instant, ça joue encore pas mal l'un à côté de l'autre, mais le processus est bien engagé : reste plus qu'à attendre une évolution qui s'amorce déjà, quand ils jouent à 2 ou 3.

Si vous avez des témoignages de démarrages en musique, envoyez-les à Antoinette CORBALAN, H.L.M., escalier A, 66 Saint-Paul-de-Fenouillet) ; il en fera une synthèse qui pourra paraître dans un dossier de L'Éducateur.

(1) Voir les fiches techniques dans les *Educateurs* des années passées.

Faux savoir, fausse science.

Maurice ROCHARD

— *M'sieur ! Ils se sont trompés !*

— Oui, voyons cela.

Patrick (13 ans) commence une bande sur les surfaces ; il me l'apporte.

— *Regardez, on me demande de calculer la moitié de la surface de ce rectangle.*

— Et alors ?

— *Mais la moitié, c'est comme ça.*

Et du tranchant de la main, il fauche l'air verticalement. Or sur la bande, le rectangle est partagé en deux suivant la diagonale.

— Est-ce que tu sais faire des deux manières ?

— *Oui, c'est facile.*

— Essaie et reviens me voir.

Il revient stupéfait :

— *C'est pareil !*

— Tu vois, la moitié ce n'est pas uniquement ce que tu pensais.

— *Mais alors, avec l'autre médiane et l'autre diagonale, on doit trouver la même chose.*

— Et il y a peut-être d'autres manières de partager le rectangle en deux (je pense au rectangle de Buzet).

Patrick me regarde d'un air dubitatif et puis : « Ah ! Oui ».

Il n'a pas continué sa bande : pendant une semaine, il a couvert des pages de cahiers, de recherches et de croquis. Depuis longtemps, il vivait absolument convaincu de bien connaître la notion de moitié ; il découvrirait avec un véritable plaisir une autre vérité. Et c'est avec un air de complicité joyeuse qu'il est venu un jour, au tableau exposer le résultat de ses recherches à ses camarades. Le tableau était couvert de croquis que la classe découvrait avec stupéfaction et le dernier (une sorte de « grecque » tracée à l'intérieur du rectangle) souleva quelques murmures. « Et oui ! Puisque j'ai pris un rectangle de 10 carreaux sur 5, il n'y a qu'à hachurer 25 carreaux, on a toujours la moitié de la surface du rectangle. » Notons qu'en passant, il avait retrouvé la démonstration de la formule de la surface du triangle, en prenant un point n'importe où sur le périmètre du rectangle.

Quand cesserons-nous de *donner* des formules toutes prêtes ? Des définitions intempestives et dangereuses ? Laissons se multiplier les expériences, les recherches : les concepts se dégageront d'eux-mêmes.



Photo NICQUEVERT

« Le sujet du verbe est le mot qui... » Et pendant des années, maîtres et élèves vont s'échiner là-dessus, perdre patience jusqu'au dégoût. Alors que, dès le C.P., l'enfant grâce à la méthode naturelle de lecture crée.

Sur son cahier de phrases libres, l'enfant écrit : « *Papa passe dans la rue.* » La réussite entraînant la répétition de l'acte réussi (tâtonnement expérimental), l'enfant écrit :

*Maman passe dans la rue
René passe dans la rue
Le chat passe dans la rue
L'oiseau passe dans le ciel.*

Le concept de « sujet du verbe » n'est-il pas en train de naître d'une manière toute naturelle et, partant, beaucoup plus efficace qu'avec nos formules illogiques et parfaitement incompréhensibles pour l'enfant ?

— *M'sieur, la chenille est morte !*

— Regarde, touche cette pointe.

— *Ça remue !!!*

— Donc, elle n'est pas morte ; elle s'est transformée.

— *Ah oui ! C'est un cocon !*

— Pas du tout (il s'agit de la piéride du chou), c'est une chrysalide nue.

Des recherches dans la nature nous ont amenés à collectionner différentes sortes de chrysalides de papillons et à nous dégager de cette notion fautive du « cocon » automatiquement attribué à tous les papillons. Et nous avons lu que les papillons ne se nourrissent pas uniquement du suc des fleurs ; certains lèchent le crottin de cheval, d'autres les fromages, enfin il y en a qui ne se nourrissent pas (paon de nuit). Quelles découvertes ! Et c'est de la variété même que se sont dégagés les caractères communs aux papillons.

La science tend à donner une vision claire et aussi simple que possible des phénomènes complexes qui nous entourent. Mais cette vision simplifiée est précédée de longues observations et d'expériences. Laissons les enfants observer et expérimenter aussi longtemps que possible. Peut-être comprendront-ils enfin que les fruits ne sont pas toujours sucrés mais qu'il existe aussi des fruits amers.

Une rapide présentation de l'Hérault et de Montpellier

Voici, présentés à travers quelques citations, le département et la ville qui accueilleront cette année du 26 au 30 mars le XXXe Congrès International de l'I.C.E.M.

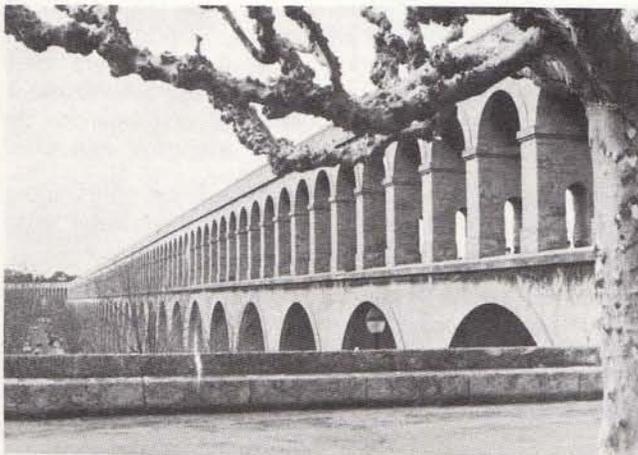
*Sur cette plage ou même à ses moments furieux
Neptune ne se prend jamais trop au sérieux...*

*Tantôt venant d'Espagne et tantôt d'Italie
Tout chargés de parfums, de musiques jolies,
Le mistral et la tramontane
Sur mon dernier sommeil verseront les échos
Qui de la vilanelle et qui du fandango
La tarentelle, la sardane.*

Georges BRASSENS

*L'Hérault, cœur du Languedoc, réunit en lui les
aspects les plus variés : les premiers escarpements des
Cévennes, les avant-monts recouverts de châtaigniers,
les garrigues dévorées de sécheresse et de soleil, le
grand croissant de sa plaine centrale, et le mince
cordon littoral perdu entre la mer et les étangs, telle
est la succession des paysages qui composent les
gradins de cet amphithéâtre tourné vers la Médi-
terrannée.*

Jacques PELISSIER



*En réalité, il n'est rien de plus mouvementé, de plus
varié que mon beau département, cent kilomètres de
plages de sable fin, les vallées de l'Hérault ou de l'Orb
largement étalées mais se rétrécissant rapidement dans
des gorges pittoresques, des successions de collines
couronnées de bois de pins, des garrigues embaumées
de thym et puis la vraie montagne des Cévennes
héraultaises, du plateau du Larzac, de l'Escandorgue,
du Somail, culminant aux onze cents mètres du
Caraux, rochers, forêts, eaux vives et claires,
fraîcheur...*

Jean BENE

*Ibères et Volsques, Phéniciens et Grecs, Romains,
Wisigoths, Arabes ont laissé leurs marques autrement
que par des tessons et des épées rouillées que heurte
le soc des charrues. Sétois aux yeux clairs ; Agathoises
aux profils achéens ; descendants râblés des colons
légionnaires aux jambes courtes, aux têtes rondes ;
Causseards au poil roux, fils des Ruthènes et des
Gabaes ; secs garrigaires chez qui coule un sang
sarrasin ; bruns et petits Cévenols mangeurs de
châtaignes, qui ont donné leur nom à une race dans
les manuels d'anthropologie ; c'est de ce mélange
qu'est fait l'homme héraultais.*

Maurice CHAUVET

*Situées dans la partie nord de la ville, sans pourtant en
être isolées, les nouvelles facultés occupent une
superficie d'une centaine d'hectares qu'elles partagent
avec un ensemble harmonieux et important de cités et
de restaurants universitaires dont les conceptions et les
lignes architecturales recueillent les avis flatteurs des
usagers et des visiteurs...*

Georges RICHARD
Recteur de l'Université de Montpellier

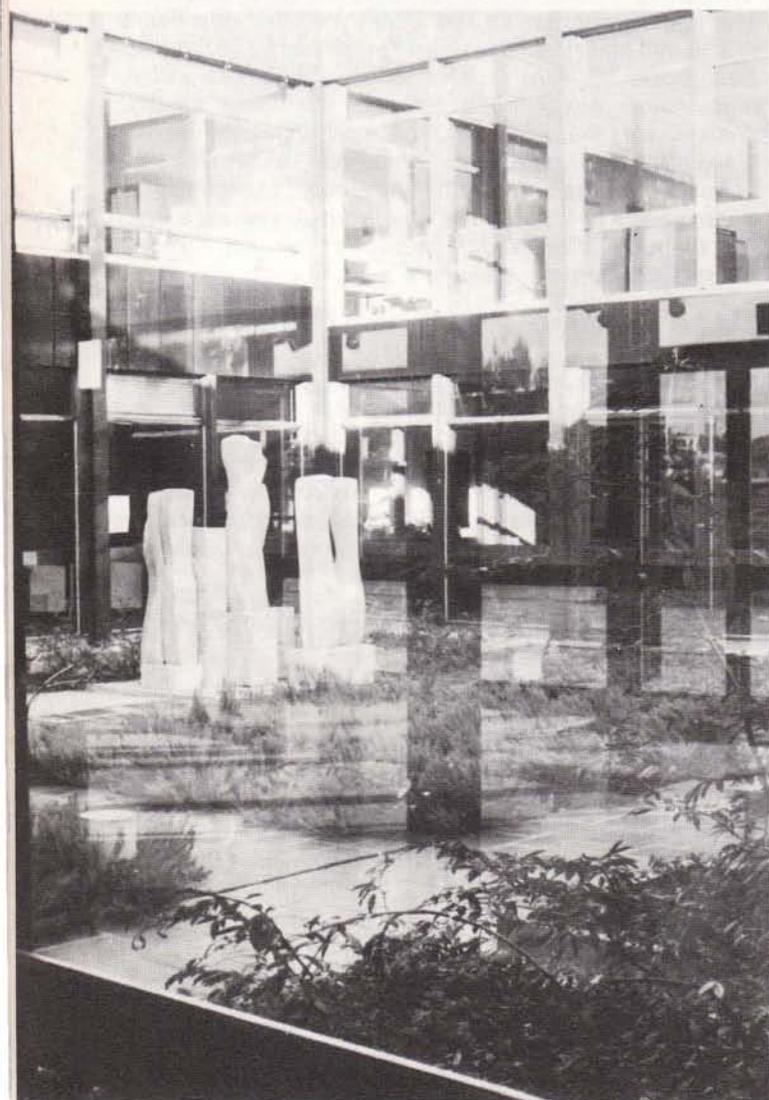
*Cent mille hectares de néon
Et du bourgeois à trois étoiles
Des pyramides de béton
Floride occitane.*

MARTI l'Occitan



*Et quand un congrès fait naufrage
Le capitaine crie : « Je suis le maître à bord
Sauve qui peut le vin et le pastis d'abord
Chacun sa bonbonne et courage... »*

D'après Georges BRASSENS



Que vous dire ?

Comment éviter la morne banalité, la relation idyllique de l'« histoire » départementale ou encore la fade retranscription statistique des réunions, stages, expositions, rencontres, éditions ?

Comment en quelques lignes, esquiver le froid panorama d'activités dans lequel chacun reconnaîtra les siennes... ou ses manques ?

Comment trouver les mots, comment écrire ici, qui Nous sommes ? De qui ce Nous est fait ? Et ce qu'il tente d'être ?

Comment par cette page inerte vous transmettre une vie, sans oublier, sans altérer un seul souffle, un seul cri, de joie ou de colère, un seul tiraillement, un seul renoncement, un seul enthousiasme ?

Sans vous dire que chacun, pourtant, est important. Important pour celui qui le vit, pour celui qui le dit... ou qui ne le dit pas.

Important pour les autres, important pour tous... qu'ils le sentent ou ne le sentent pas...

Important pour le groupe et pour son équilibre.

Des mots, tout ça ?

Non, des êtres.

Qui ont tous difficulté d'être, ici, ou là, partout, dans leur classe, dans leur vie.

Des êtres qui cherchent consciemment ou inconsciemment une sortie, un chemin, le chemin non banalisé, le chemin de plein-vent, de pleine-vie, qui mène vers les autres.

Nous sommes des milliers... à avoir cette soif. Ici comme ailleurs.

Comme ailleurs, on pioche, on creuse, on défriche, on se fatigue, on s'arrête, on reprend, on s'interroge, on découvre, on discute, on travaille.

Ce chemin, c'est le nôtre. Chacun en fait son bout avec la force, l'énergie, l'intelligence, l'amour qu'il peut donner. Il n'est pas goudronné. Il ne le sera pas. Chacun y trouvera toujours ses cailloux à enlever, pour y laisser sa trace, et retrouver aussi la démarche de l'Autre, le rejoindre et l'aider ou rencontrer son aide.

C'est ainsi que nous voulons le vivre. Il est court, il est étroit encore. Il est comme on le peut. Mais il serpente à travers la garrigue et la vigne et la ville.

Il a du mal à accéder partout et les pentes sont parfois trop raides, les obstacles nombreux. Il faut aménager des itinéraires, des faux-plats, des paliers, des abris, car c'est dur. Mais quand d'autres repartent de plus belle, leur énergie en redynamise.

Un vent quelquefois nous apporte les miasmes d'une société en décomposition et les efforts sont terribles. Les êtres s'en ressentent et le travail aussi. On n'avance plus guère, les mains se ferment sur le vide. Les cœurs se déchirent et pleurent.

Mais la lucidité, l'intelligence, le Vouloir sont heureusement partagés et un regard s'obstine à voir le ciel tout bleu... Et les doigts et les mains, et les bras se saisissent et s'étreignent afin que se réchauffent tous les sangs.

Et le travail reprend et le chemin avance, au rythme de nos forces, au rythme de nos cours.

Vous le verrez à Montpellier, sans artifice, si encore vous savez échapper aux grands tourbillons pour écouter battre la VIE.

I.C.E.M. 34

LE GRAND TINTOUIN

UNE
CREATION
THEATRE
ACTION



Interview de
Fernan GARNIER
par
Claude CHARBONNIER

« *Le grand tintouin* » c'est le titre de la dernière création de l'équipe grenobloise « *Théâtre-Action* ». Ecrite par Renata Scant et Fernan Garnier, elle évoque, à travers la répression du professeur de lettres Pierre Alban et la prise de conscience d'un de ses élèves (Claude Magni), la crise actuelle de l'enseignement. Le groupe départemental de l'Isère a estimé que l'intérêt de la démarche de cette jeune troupe professionnelle justifiait qu'un tel spectacle soit présent au congrès de Montpellier. C'est pourquoi il a accepté d'en assumer les risques financiers. Deux représentations du *Grand tintouin*, suivies d'un débat avec les auteurs et les acteurs, seront données les 26 et 27 mars à 21 h dans la salle des fêtes de la Cité universitaire.

En attendant, Fernan Garnier expose ici quelques-uns des objectifs de l'équipe dont il fait partie.

— Pourquoi, à Grenoble où il existe une richesse assez grande dans le domaine de la culture, avoir créé « *Théâtre-Action* », c'est-à-dire une nouvelle troupe ?

— Lorsqu'on a créé l'association en janvier 1972, c'était pour avoir un outil de travail qui n'existait pas sur Grenoble. Renata Scant, à son arrivée ici, a travaillé à la Maison de la Culture dans le cadre du groupe animation littéraire de Philippe De Boissy ; mais la première chose qu'on lui ait dite c'est : « *D'accord pour les animations en milieu scolaire, mais pas de création ; c'est impossible à l'intérieur de la Maison de la Culture.* » A partir de ce moment-là on a essayé de voir comment on pourrait créer un outil, une structure qui nous permette de faire de la création.

L'association s'est donné comme objectifs la création théâtrale mais aussi les autres formes de création mais ceci en liaison très étroite avec la formation, l'animation en milieu jeunes, scolaire, adulte, etc.

— Comment êtes-vous organisés ?

— Pour l'instant nous fonctionnons selon la structure « association loi de 1901 » qui est l'employeur des comédiens. Renata Scant qui assume la direction de l'équipe est responsable devant cette association du fonctionnement du groupe... L'équipe comprend aujourd'hui 7 comédiens qui sont en même temps animateurs et 2 personnes chargées de l'animation, de la formation d'adultes et pour moi par exemple

l'administration, les relations publiques. Il y a un très gros travail à faire parallèlement au travail de création. Depuis octobre on a fait par exemple une animation d'un mois dans un groupe scolaire de la ville qui s'est terminée par une rencontre de jeu dramatique où les différentes classes ont pu confronter leurs réalisations, dans la maison de quartier qui est elle-même au centre d'une autre opération d'animation qui s'adresse aux jeunes du quartier. Il y a eu aussi tout un travail de formation en direction du secteur enfance ce trimestre.

— Vous aviez monté l'an dernier une pièce sur les problèmes des jeunes apprentis : « L'heure du cochon ». Pourquoi avoir choisi d'aborder maintenant les problèmes de l'enseignement ?

— D'abord parce qu'il se trouve que plusieurs membres de l'équipe ont été enseignants et qu'on avait des choses à dire sur ce problème. Et puis dans les animations non seulement en milieu scolaire, mais aussi de façon très forte en milieu jeunes, dans les quartiers, on s'est rendu compte, à travers les jeux dramatiques, de la place très importante que tenait l'école pour les adolescents...

Chaque fois qu'ils parlaient de l'école, ça a été un moment décisif de l'animation. Les jeunes qu'on rencontre dans les quartiers ont été, en général, expulsés de l'institution scolaire et dans leur jeu dramatique ils racontent, ils jouent comment ça s'est passé. En même temps, on fait un travail de formation avec des enseignants, donc en prise avec les problèmes d'actualité. Et il nous a paru important de créer un spectacle sur l'enseignement car ça touche à tous les secteurs de la population.

— Quel but assignez-vous à cette pièce ?

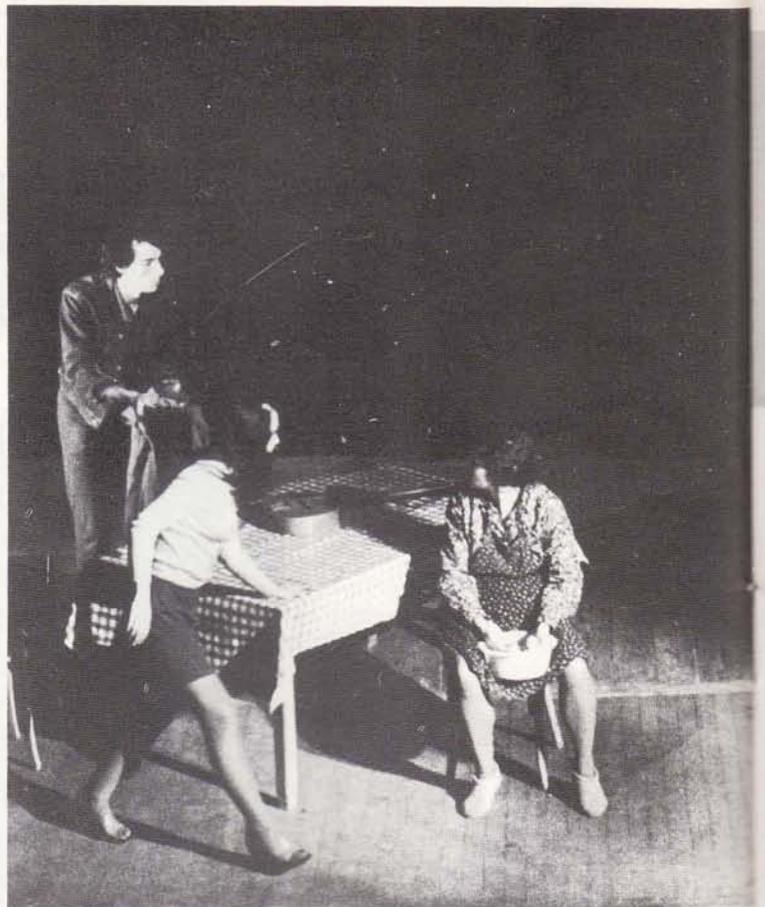
— C'est une question qu'on nous pose souvent. On nous dit : « Vous vous faites plaisir ; vous faites plaisir aux jeunes à qui vous dites ce qu'ils souhaitent entendre ; les enseignants qui partagent votre analyse sont contents mais les autres ne changeront pas d'un iota... Donc, tout ça, ça ne sert à rien. » Pour nous l'objectif était, à travers un langage dramatique, de poser un problème de la façon la plus complexe et la plus globale possible et d'essayer de montrer, à travers un cas précis, celui de Pierre Alban, le professeur de lettres de la pièce, comment se produit et se développe le processus qui conduit un certain nombre d'enseignants à être suspendus.

— Il s'agit donc de montrer de façon un peu plus évidente qu'on ne les voit dans la réalité où ils sont parfois noyés dans des péripéties secondaires, les mécanismes de répression dans l'enseignement.

— Oui, et puis aussi de montrer les différentes forces sociales qui interviennent à ce moment-là. Finalement on a voulu montrer que l'école est au centre des luttes sociales et que les classes sociales interviennent dans cette lutte pour défendre leurs propres intérêts.

— Le texte de la pièce (1) est le résultat d'une collaboration entre Renata Scant qui est comédienne et qui a donc une pratique du langage théâtral et toi, Fernan Garnier, qui as davantage une pratique de l'écriture. Comment s'organise, s'élabore votre travail commun ?

(1) Paru aux Editions P.J. Oswald (12 F).



↑ Claude MAGNI (P. Deschamps) explique à sa mère (R. Scant) et à sa sœur



Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

LA POÉSIE

par la commission 2e degré - lettres
animée par Claude CHARBONNIER

« La poésie est un danger public... c'est la mine placée au cœur même du système de l'enseignement... »

Pierre EMMANUEL

SOMMAIRE

I. Définir la poésie	2
II. La poésie vue par	
— des 6e	6
— des 3e	8
— Obaldia	8
III. Approches de la poésie	
— en 6e et 5e	9
— à partir du poème de C. Roy : « Les quatre éléments »	11
— en 3e	11
— Témoignages	12
IV. D'autres tentatives :	
— Montages poétiques	13
— Chœur parlé	14
— Une « semaine de la poésie » au C.E.S.	14
V. Et puis voici des poèmes	17
VI. Poésie et création	
— Vers la poésie	19
— Des éléments pour un bilan	20
— Une expression libre explosée	21
VII. Bibliographie	24

DEFINIR LA POESIE

Trop souvent la poésie est considérée comme le domaine de l'indicible, du souffle sacré dont il ne faut pas trop parler sous peine de tout détruire. Sous prétexte que la poésie retentit fortement sur les émotions du lecteur ou de l'auditeur on s'interdit d'en analyser la complexité, comme si le dévoilement du mystère déflerait l'émotion. En réalité, l'analyse permet de mieux cerner ce qui se passe en nous quand un poème retentit.

La principale difficulté consiste à décrire les interactions entre :

le créateur	le poème	le récepteur (ou consommateur).
-------------	----------	---------------------------------

Une personne vivante, le créateur, livre quelque chose par l'intermédiaire du poème, objet terminé, clos, obéissant globalement aux normes de communication d'une langue. Le récepteur entretient, avec le poème, une relation plus complexe encore car, l'objet-poème se comporte à la fois comme un miroir où le lecteur se contemple et se raconte et comme un verre dépoli au travers duquel le récepteur aperçoit la silhouette du créateur.

Il est important de bien distinguer le créateur, le poème, et le récepteur, pour des raisons méthodologiques, car la plupart des sottises écrites sur la poésie sont rendues possibles par le glissement constant d'un domaine à l'autre.

Si l'on se place, par exemple, du point de vue du créateur, le problème posé est : comment peut-on être poète ? Est-ce de l'expression ? De la communication ? Le poète essaie-t-il de donner à voir ? Se libère-t-il d'un trop-plein d'affectivité ? Etc, etc. Ici se pose aussi la question : Comment peut-on être poète quand on est un enfant ? Un adolescent ? A cette dernière question, d'ailleurs, je me garderai bien de répondre car les éléments utilisables pour ce faire sont éparés dans les pages qui suivent.

Dans tous les cas, si l'on se penche sur le créateur, on utilisera les méthodes de l'histoire, de la psychologie et de la psychanalyse, ce qu'ont fait des critiques comme Mauron et Bachelard par exemple.

Si l'on se place au niveau du poème, voici la question qui se pose : qu'est-ce qu'un poème ? Autrement dit dans quel cas parlera-t-on d'un poème et dans quel cas d'un non-poème ? Si on le considère comme une sorte de machine construite par le créateur pour produire certains effets, on peut chercher à décrire les ressorts (rythmes, accentuation, ruptures de la norme linguistique, structure, etc.). Ici on utilisera les méthodes de la linguistique et du structuralisme.

On essaiera de comprendre aussi, sur cet objet fini, le seul sur lequel on puisse travailler longuement, comment une même séquence linguistique peut retentir différemment sur tel ou tel lecteur, et ce qui passe obligatoirement quel que soit le lecteur.

Enfin, si l'on se place du point de vue du récepteur, la question qui se pose est celle-là : à quoi sert la

poésie ? C'est une façon bien prosaïque — dit-on — de poser le problème, mais s'il y a consommation individuelle c'est qu'il y a profit individuel. C'est à ce niveau qu'on peut parvenir à mieux approcher l'acte de communication. C'est aussi là qu'il va falloir tenter de comprendre quels sont les réseaux qui entrent en vibration, en nous, quand un poème retentit.

En outre, à chaque niveau, il faudrait réintroduire la dimension temporelle d'une part, la dimension sociale d'autre part car il ne faut pas oublier non plus que l'art-valeur-marchande de la société actuelle est une déviation par rapport au projet initial de communication ou d'expression.

Reprenons chaque domaine en creusant un peu et commençons par le poème, objet achevé.

Le poème

Dans un poème, on peut identifier trois composantes essentielles : le thème, la musicalité et les images. Si l'on veut donner une définition du poème par rapport à la prose, on dira que la prose privilégie le thème au détriment du reste. En outre, il y a un traitement de la langue différent dans l'un et l'autre cas. La prose tend à la signification univoque et le poème à la signification ambivoque. Par exemple, la prose s'efforce de clore le champ sémantique : les vibrations des violons de l'orchestre.

Chaque mot se place dans un champ sémantique fermé : « vibrations » dans la série des phénomènes physiques produits par des cordes, « violons » dans la série des instruments à cordes, etc.

La poésie, au contraire, s'efforce de faire éclater le champ sémantique par des sortes de fondus-enchaînés entre les séries associatives.

Ex. : *Les sanglots longs des violons de l'automne...* (Verlaine).

« Sanglots » renvoie à la série des « phénomènes physiques produits par des cordes » mais aussi à la série des « émotions », à la série des « fluides corporels », etc.

LE THEME : Il est souvent indiqué par le titre : *La mort du loup* de Vigny, *Bonjour chien* de Vian, *Nocturne* de Claude Roy, *La complainte du petit cheval blanc* de Paul Fort, etc.

Souvent, les poèmes modernes, sans doute par réaction à la prose, se structurent autour d'un thème de moins en moins perceptible.

LA MUSICALITE : Elle est produite par un entrelacement de rythmes superposés ; d'une part ceux qui sont produits par l'accentuation ordinaire de la langue française : longueur, hauteur, intensité, d'autre part

ceux qui sont produits par la répétition de sonorités : allitérations, homophonies, rimes, assonances. Voir à ce sujet le livre d'André Spire : *Plaisir poétique et plaisir musculaire*.

Là encore, pour produire un maximum d'effet, il semble que le rythme ne doit pas être trop régulier, parfaitement répétitif, mais comporter un certain nombre de ruptures, tout se passant comme si la musicalité produisait un certain bercement favorisant la rêverie et le retentissement, mais comportait le risque d'aller jusqu'à l'endormissement.

Bien entendu, il faut tenir compte également, dans un poème écrit, des rythmes spaciaux produits par la typographie et la mise en page.

LES IMAGES : C'est le domaine-clé de la poésie et le plus difficile à définir. Cela peut aller de la simple comparaison à la métaphore (comparaison dont le premier terme n'est pas exprimé) mais, aujourd'hui, de plus en plus souvent, ce sont des images qui sont peu déchiffrables par le raisonnement.

Ex. : Dans la métaphore : « *le ciel pleure* », on peut rationnellement remonter à la comparaison initiale : il pleut comme si le ciel versait des larmes.

Pareillement, dans l'image d'Apollinaire : « *soleil/cou coupé* », on peut remonter à la comparaison : le soleil rouge est comme le cou sanglant d'un décapité.

En revanche, quand Guillevic écrit :

*A son maître le chien
N'avouerait pas qu'un jour
Il avait bien failli
Lui déchirer son ombre.*

l'image finale n'est pas réductible à un discours rationnel. Au sens strict, elle ne signifie rien puisqu'objectivement l'ombre n'est pas susceptible d'être déchirée. L'idée est simple mais relève de la fiction. N'empêche qu'elle produit un effet, qu'elle retentit à un niveau autre que rationnel.

Historiquement, il semble qu'on soit globalement passé d'une poésie à base de comparaisons aux XVI^e et XVII^e siècles (ce que R. Barthes définit, dans *Le degré zéro de l'écriture* comme de la prose plus des enjolivures) à une poésie métaphorique au XIX^e siècle (notamment les romantiques) puis, avec Rimbaud, Lautréamont, mais surtout Dada et le surréalisme, à une poésie d'images irréductibles rationnellement. De nos jours, en même temps que le thème tend à devenir plus flou, les images tendent à être de plus en plus nombreuses. Cf. un poème comme *Les gorges froides*, de Desnos, poème qui date de 1923 :

*A la poste d'hier tu télégraphieras
Que nous sommes bien morts avec les hirondelles.
Facteur, triste facteur, un cercueil sous ton bras
Va-t-en porter ma lettre aux fleurs à tire d'elle.*

*La boussole est en os, mon cœur tu t'y fieras.
Quelque tibia marque le pôle et les marelles
pour amputés ont un sinistre aspect d'opéras.
Que pour mon épitaphe un dieu taille ses grêles !*

*C'est ce soir que je meurs, ma chère Tombe-Issoire,
ton regard le plus beau ne fut qu'un accessoire
de la machinerie étrange du bonjour.*

*Adieu ! Je vous aimai sans scrupule et sans ruse,
ma Folie-Méricourt, ma silencieuse intruse.
Boussole à flèche torse annonce le retour.*

Et aussi ce qu'écrit un poète tout à fait contemporaine, Catherine Braud, en 1971 :

*Une allée de chevaux sauvages
Un mirage de dieux à lunettes
Et une conscience de nomade
Je pars et ne reviendrai plus
A quoi servirait de veiller une odeur de mort
De la mettre dans des casiers d'os
Dans la serre des saisons.
Tant d'absence, même si l'utérus en est la sphère,
Trop décortiquée sur plan,
Ne me suffit plus. Et les grains du désert aux yeux
Je vais jusqu'à la tente
Chercher l'eau dernière,
Y noyer d'attendre
Un destin raccommoqué d'ironie distraite.*

*Ciels à damiers
(Saint-Germain-des-Prés)*

Le créateur

Ici, on entre dans le domaine de l'humain et les méthodes employées relèvent de la psychologie et de la psychanalyse si l'on s'attache essentiellement à l'homme qui transparaît au travers de ses poèmes. Classiquement, la seule question qu'on se posait quant au créateur était celle-ci : qui était-il ? Et pour répondre, on étudiait des documents historiques pour tenter de situer l'homme dans son époque, la création n'étant qu'une anecdote historique parmi d'autres. Plus récemment, la question primordiale a été celle-ci : pourquoi a-t-il créé ? Quel était son mobile ? Qu'est-ce qui l'a poussé ? Ainsi naît, entre autre, la méthode psychocritique de Charles Mauron qui identifie dans l'œuvre d'un écrivain des séries de métaphores obsédantes — c'est-à-dire répétées sous des formes semblables tout au long de l'œuvre — qui, rassemblées, forment une constellation de thèmes obsédants qui trahissent le mythe personnel du créateur. Des recherches biographiques tendent ensuite à rechercher les événements traumatisants. Avant Mauron, Jean-Paul Weber avait déjà tenté de rapprocher des images proches pour en dégager un thème obsessionnel, mais il n'était pas allé aussi loin, et, surtout, sa méthode manquait parfois de crédibilité.

Mais d'autres critiques, à la même époque — 1940 à 1960 environ — laissent de côté l'aspect personnel de l'œuvre poétique pour s'attacher davantage à l'analyse de l'œuvre comme production humaine et, souvent, comme production de l'inconscient. Ils suivent en cela Bachelard, le précurseur, qui étudiait la poésie en fonction des quatre éléments et de leur « valeur » imaginaire. Dans cette ligne, Georges Poulet a étudié le temps et l'espace, Jean-Pierre Richard l'archétypologie profonde des thèmes et, plus récemment, Gilbert Durand les structures anthropologiques de l'imaginaire. A ce niveau, bien évidemment, les critiques ne se limitent pas à l'étude des créations poétiques mais élargissent leur recherche à tous les produits de l'imaginaire : mythes, croyances, etc.

Dans nos classes, pareille recherche semble ambitieuse. Pourtant on peut tenter de découvrir le créateur par une méthode simplifiée de ce type, en choisissant de relever quelques images dans toute l'œuvre, pour voir à quoi on peut aboutir. Par exemple, dans Eluard, choisir l'oiseau et aligner, sans ordre, au fur et à mesure qu'on les rencontre, toutes les images qui renvoient à l'oiseau : l'envol, les ailes, les plumes, la légèreté, etc. On obtient ainsi quelques feuillets

couverts de citations brutes extraites d'un grand nombre de poèmes. Les relire alors plusieurs fois en s'attachant à l'entourage de cette image. Peut-être verra-t-on alors apparaître au voisinage de l'oiseau d'autres séries d'images et de thèmes, très souvent associés, images ou thèmes qu'on ne s'attendrait pas **a priori** à trouver dans ce contexte. Par exemple le thème de la mort ou celui de l'eau. On a alors identifié une constellation. Reprendre chaque nouveau thème comme chef de file d'une nouvelle recherche, plus rapide cette fois parce que l'œuvre est déjà familière, plus intéressante aussi parce que là, constamment, naissent des questions : que signifie cette constellation ? Pourquoi cette constance ? Pourquoi y a-t-il des exceptions flagrantes ? Etc. Des questions naîtront des hypothèses... à charge pour nous de les confirmer en ayant recours, cette fois, aux critiques, s'il en existe, sur le poète étudié. C'est une lecture originale d'une œuvre poétique puisque, pour une fois, elle ne nous pose pas comme être sensible réagissant. C'est aussi une initiation à la recherche littéraire.

Voici un autre type de recherche, sur le créateur, à partir de l'œuvre, quand on ne se soucie pas de biographie. Je postule que la plupart des poètes — c'est sans doute vrai pour d'autres genres culturels — passent par trois périodes qui ne se succèdent pas forcément — elles peuvent cohabiter — : l'imitation, la révolte, enfin l'invention. L'imitation n'est pas le plagiat, elle est souvent inconsciente. Mais le poète reproduit des tournures, des musicalités de prédécesseurs qu'il aime et qu'il a intégrées au point de les faire siennes. Seulement l'ancêtre est là, présent derrière l'image. Quand ce procédé est conscient et volontaire on obtient des *à la manière de...*

Citons un exemple d'imitation chez le Desnos du début. Dans *Le fard des Argonautes*, il écrit :

*Alors, sans gouvernail sans rameurs et sans voiles,
La nef Argo partit au fil des aventures (...)*

On ne peut s'empêcher de penser au bateau ivre de Rimbaud, d'autant plus qu'on retrouve le thème dans *L'ode à Coco* composée la même année :

*Sur les cours d'eau berceurs du nord de l'Amérique
Voguera la pirogue agile, mais sans rame.*

Il suffit alors de relire ces deux poèmes en référence à Rimbaud pour identifier de nombreuses tournures, images, métaphores, voire atmosphères rimbaldiennes, certaines plus explicites que d'autres.

Or il semble que le poète prenne conscience, à un moment donné, de son imitation involontaire. Dès lors commence une période de révolte qui a pour but de rejeter l'héritage culturel afin de permettre à une voix originale de se faire entendre. Chez Desnos la révolte prend pour cible les valeurs culturelles de son époque, pudeur, bourgeoisie, Dieu, lyrisme, mort, en même temps qu'il se fait le chantre de nouvelles valeurs, érotisme, révolution, néo-mythologie publicitaire, exaltation du quotidien ; mais chez d'autres, Mallarmé par exemple, la révolte peut prendre une tout autre tournure.

Enfin, la période de création authentique peut commencer. Le poète invente son propre ton, celui-là même qui nous fait dire : c'est d'Hugo ! C'est de Valéry ! Chez Desnos comme chez la plupart des Dadaïstes ou Surréalistes, on peut suivre pas à pas la recherche qui aboutit à un ton personnel, notamment dans *Rose Sélavy*, *L'aumonyme* et *Langage cuit*.

Après avoir classé chronologiquement un certain nombre d'œuvres poétiques, on peut tenter de retrouver ces trois périodes et, à l'intérieur de chacune, les modalités particulières. C'est une bonne façon de donner un contenu à l'originalité de tel poète par rapport aux autres.

Le consommateur

Longtemps, la critique traditionnelle a exclu le consommateur en tant que personne **singulière**, pour le réduire au simple rôle de récepteur passif. Dans ce cas le rôle de la critique s'énonçait ainsi : que signifie le poème ? C'est-à-dire qu'a voulu dire le créateur ? C'est-à-dire que DOIT ressentir le récepteur ? S'il y avait activité du consommateur, c'était dans l'admiration de la **beauté** du poème définie par une norme esthétique extérieure au fait poétique. Norme canonique (les règles) ou sociale (la postérité).

Une autre attitude est possible : le consommateur c'est nous et c'est à notre propre recherche que nous partons. Car un problème est là, fondamental : lisons-nous des poèmes parce qu'ils existent, qu'ils sont — en l'absence de toute contrainte institutionnelle bien entendu —, ou les consommons-nous réellement, c'est-à-dire en tirons-nous quelque chose qui nous est utile, essentiel ? C'est le problème de la culture, d'une authentique culture répondant à des besoins humains et non à des besoins économiques ou d'accumulation de richesses culturelles, que je pose ici.

Une façon d'y répondre c'est de tenter de comprendre ce qui se passe quand je lis un poème. Le texte est-il une matière neutre que je façonne ? Et si je le façonne, en fonction de quoi ? Autrement dit, le poème est-il le révélateur qui me permet de m'exprimer à moi-même ou, au contraire, est-ce par un acte de communication que je prends contact avec le créateur par la médiation du poème ?

C'est aussi analyser le plaisir ou le déplaisir que me procure un poème, et les réactions physiologiques qui s'ensuivent. C'est également mesurer le retentissement de tel ou tel passage en moi, la durée de ce retentissement et, éventuellement, sa possible influence sur des actions, des engagements ultérieurs. Echeveau à démêler !

Mais des vérités de bons sens nous guident. Par exemple, un poème qui me plaît ne plaira pas à un ami, et réciproquement, mais si l'on tente de parler rationnellement de ce poème on s'apercevra sans doute que, globalement, on parle quand même de la même chose, sinon il ne pourrait pas exister des écoles de critiques et on ne pourrait pas regrouper les poètes dans des ensembles : surréalistes, romantiques, symbolistes, etc. Qu'est-ce à dire sinon que dans une lecture il y a **à la fois** acte de communication et acte de création-expression. Essayons de formuler un peu cette hypothèse.

On pourrait comparer la lecture d'un poème à un vaste tâtonnement expérimental. En effet, nous possédons un grand nombre d'outils qui nous permettent d'ouvrir le poème et nous les utilisons tour à tour ou ensemble selon un ordre déterminé par les habitudes éducatives. Prenons un exemple : le vers suivant :

Comme un vol de gerfauts hors du charnier natal,
(José-Maria de Hérédia)

Admettons comme postulats :

1) Que toute lecture est temporelle, c'est-à-dire que nous lisons successivement de gauche à droite et que le « sens » se constitue au cours de cette succession ;

2) Que notre éducation mettant l'accent sur le rationnel nous avons tendance à chercher **d'abord** « ce que ça signifie » rationnellement.

3) Que la langue française, même quand elle est transgressée, sert de cadre à notre lecture.

A partir de là, tout se passe comme si, mécaniquement, le processus de lecture se déroulait ainsi :

a) Qu'est-ce que ça va signifier ?

b) « *Comme* »... comparaison... j'attends :

- la comparaison qui suit,
- ce qui est comparé.

c) « *un vol* »... Champ sémantique :

- produit par le mouvement qui permet à certains animaux de se déplacer dans l'air,
- le fait pour un engin de se déplacer dans l'air,
- le fait de s'emparer du bien d'autrui.

d) « *gerfauts* »... Champ sémantique :

- oiseau
- rapace

Donc, rationnellement, le premier sens sémantique de « vol » est retenu.

e) « *hors du charnier natal* ». Un seul sens de charnier est sélectionné puisqu'il est précédé de « *gerfauts* », oiseau **rapace**.

Ainsi, au terme du premier vers, on a rationnellement sélectionné un sens univoque grâce à notre compétence linguistique. Le vers fait image dans la mesure où on peut s'imaginer le spectacle d'une envolée d'oiseaux rapaces, au bec crochu, planant au-dessus de charognes, et l'image retentira dans la mesure où elle est le premier terme d'une comparaison, le choc naissant de la confrontation des deux termes.

Le décryptage fonctionnant d'emblée rationnellement on ne tâtonnera pas au-delà. Mais prenons un autre vers :

*Les premiers grands oiseaux on les abattait nus
sous le corsage*

(Pierre-Jean Jouve)

Jusqu'à abattait, le vers peut être décrypté rationnellement, mécaniquement. Mais, soudain, la raison bascule : ça ne colle plus. Le premier outil échoue à ouvrir le vers. D'où une seconde lecture, impressionniste peut-être, au cours de laquelle on essaiera de créer des liens entre ces deux groupes rationnellement antagonistes. Bien entendu, ces processus ne sont pas consciemment volontaires. Ici, un des types de lecture possible serait :

- des oiseaux palpitants et doux comme des seins de femmes,
- des seins nus sous le corsage.

Le lecteur a injecté une image intermédiaire qui lui permet de créer des liens, de reconstituer la chaîne. Seulement, le maillon manquant c'est lui qui l'introduit ; le créateur en avait peut-être un autre !

Et que dire du vers :

Et sous le sceau d'oiseaux à l'agonie

(Christian Hubin)

qui n'entretient qu'un court instant l'illusion que ça peut avoir un sens rationnel ?

C'est alors que le poème éclate **dans tous les sens**, au profit du consommateur. S'il n'y a pas univocité,

c'est que chaque mot du vers est chef de file de séries associatives innombrables :

1) Des séries homophoniques : dans le vers de Pierre-Jean Jouve « oiseaux » suscitera oisif et « corsage » corps sage par exemple. Or ce type d'accrochage n'est pas seulement le fait du hasard, il est surtout fonction de l'histoire personnelle du consommateur. Peut-être aura-t-il contemplé longuement des oiseaux pendant des vacances, oisif...

Peut-être le mot corsage le renverra-t-il à la sagesse des petites filles de son enfance... Mais, pour un autre, ce sera ciseau qu'il accrochera à oiseau, et corbeau à corsage !

2) Des séries homonymiques : à « sceau », sot, seau, etc.

3) Des séries sémantiques : à « agonie », mort, décès, cimetière, hôpital, etc.

4) Des séries relevant purement de l'histoire personnelle, et que l'évocation d'un mot suffit à faire resurgir dans les conditions de perméabilité créées par la musicalité. Celui-ci, à partir du mot sceau songera qu'il a désiré faire une carrière politique, cet autre, à partir du mot agonie, songera au mot père ou mère, en accord avec un événement traumatisant de son histoire.

C'est ici que les choses se compliquent encore car, certains lecteurs seront d'ores et déjà, à partir d'un mot seul comme agonie, replongés dans un passé proche ou lointain qu'ils revivront d'une façon fulgurante ou prolongée. Pareillement, on peut être amené à réactiver une situation présente, à partir d'un mot comme jalousie, tentation, peur, etc. (C'est d'ailleurs sur cette propriété que s'appuyait Jung dans l'utilisation des séries associatives pour déterminer des situations névrosantes.)

Mais si rien de tel ne se produit, s'il n'y a pas recours à la mémoire, autre chose peut se passer. Les séries associées à chaque mot du vers, auront des éléments cohérents entre eux qui induiront des sens dérivés. Par exemple, à partir du vers de Pierre-Jean Jouve, le lecteur qui aura associé homophoniquement oiseaux et ciseaux, corsage et corps sage, et qui aura introduit le mot seins comme maillon, pourra se plonger dans une rêverie sadique d'autant plus cohérente qu'au niveau impressif s'entrecroisent toutes les métaphores de la douceur des femmes et des plumes, de la pilosité des plumes et du sexe, de la palpitation des cœurs vivants et des femmes affolées, etc.

Alors déferlent toutes les émotions qui, comme on le voit, se rattachent parfois au poème initial par un jeu de construction gigantesque qui a sollicité l'intervention de toutes les petites machines de nos corps désirants.

On voit en même temps le type paradoxal de communication qu'on peut avoir avec le poète — ce mécanicien de génie qui a tendu toutes ses petites machines efficaces en vue de produire un effet, n'importe quel effet pourvu qu'il y ait retentissement — puisqu'en inventant notre propre sens éclaté on ne fait qu'obéir aux volontés du poète qui, peut-être, y mettait, en tant que premier consommateur de sa propre création, un autre sens, mais qui, avec des mots **communs** a joué de tout notre système nerveux.

Christian POSLANIEC

LA POESIE VUE PAR...

Des sixièmes : un débat sur la poésie

*La mer s'est retirée
Qui la ramènera ?*

*La mer est démontée
Qui la remontera ?*

*La mer est emportée
Qui la rapportera ?*

*La mer est déchaînée
Qui la rattachera ?*

*Un enfant qui joue sur la plage
Avec un collier de coquillage ?*

Jacques CHARPENTEAU

Ce poème fut à l'origine d'une rapide discussion autour du magnétophone. Evelyne et Catherine le défendent ; Carole et Pascal sont contre ; le reste de la classe, c'est le public (c'est le principe, en gros, des « face à face » à la télé).

Philippe : Pourquoi t'aimes ce texte ?

Evelyne : La première phrase, c'est la réalité, mais la deuxième phrase, personne ne la ramènera, et ça fait quelque chose de bien, ça fait enfantin...

M.-Dominique : Catherine, pourquoi l'aimes-tu, toi ?

Catherine : Ça parle de la mer, et puis c'est pas toujours la réalité, comme dit Evelyne.

Pascal : Moi je ne l'aime pas parce que c'est comme des sornettes :

*La mer s'est retirée
Qui la ramènera...*

Eh ben, personne pourra la ramener, elle reviendra toute seule. J'aime pas les poèmes où ça parle de sornettes. C'est comme après, à la fin, on voit un

enfant « qui joue avec un collier de coquillages » eh ben, ça veut rien dire. On pourrait imaginer qu'il lui parle, pour que ce soit lui qui la ramène, mais...

Hervé : Mais c'est un conte, hé...

Plusieurs : Non, c'est pas un conte.

Hervé : C'est un genre de conte, pour faire un poème.

Pascal : Un poème c'est pas un conte...

Philippe : C'est peut-être un homme qui dit ça à un petit enfant.

Moi : Il y en a qui disent : c'est bien parce que c'est pas la réalité, et Pascal, en gros, dit que ça ne lui plaît pas parce que ça n'arrive jamais, c'est pas comme ça... c'est de l'imagination...

Christine : Mais ceux qui n'aiment pas le texte, est-ce qu'ils le comprennent ?

Carole : On comprend, mais faut pas sortir de la cuisse de Jupiter pour inventer un poème comme ça... N'importe qui peut l'inventer... On demande à Christine d'inventer un poème sur la mer, eh bien, elle invente aussi bien que ça, même mieux peut-être... D'abord, c'est court...

Hervé : Ça peut être un conte, parce que dans un coquillage on peut entendre la mer.

Evelyne : Je trouve que le poème il est bien parce qu'il n'y a pas que nous qui pouvons l'entendre, y'a aussi les petits et pour les plus petits, c'est plus facile à comprendre que les autres... Ils réalisent mieux...

Christine : Ceux qui aiment le poème n'ont qu'à m'expliquer ce que veulent dire les deux derniers vers.

Evelyne : Moi je crois que l'auteur veut dire que le petit enfant, c'est lui qui va faire revenir la mer, qui la rapportera, qui la rattachera, etc. C'est lui qui va tout faire, avec son collier de coquillages...

Philippe : Et ceux qui n'aiment pas ce poème ?

Pascal : Ben moi, j'ai rien compris (rires). J'ai pas compris la dernière phrase.

Moi : Que penses-tu de l'explication d'Evelyne ?

Pascal : Ça peut être vrai, ça peut ne pas l'être...

Montaine : Est-ce que Catherine trouve ça amusant comme poème ?

Catherine : Oui, dans un sens... quelques passages.

Moi : Et peux-tu dire quel genre comique c'est ?

Christine : Y'a un comique qui est marrant, c'est que l'auteur pose une question, mais on ne sait pas à qui...

Pascal II : Quand l'auteur dit « *qui la rattachera ?* », et que d'un seul coup il passe à « *un enfant...* », ça va pas tellement.

Moi : Evelyne a donné une explication tout à l'heure.

Pascal II : Oui mais l'auteur aurait pu mettre deux points.

Des voix : Des points de suspension...

Pascal II : Non, deux petits points.

Philippe : Moi je trouve que c'est amusant parce que ce que dit l'enfant c'est invraisemblable.

Moi : Evelyne a dit : peut-être que ce sont les petits qui comprennent mieux ces poèmes que les autres... Croyez-vous que quand vous étiez petits, vous étiez plus sensibles à la poésie que maintenant ?

Evelyne : On est plus sensibles à la poésie parce qu'on s'intéresse davantage ; des fois, y'a des poèmes rigolos, alors ça amène les petits à plus aimer les poèmes et ils veulent de plus en plus en savoir ; ma petite sœur, c'est comme ça...

Philippe : Quand on était petits on lisait un poème comme si c'était une lecture sans rien y comprendre.

Moi : Maintenant tu ne lis plus comme une lecture ? Tu cherches à comprendre ?

Henri : Oui parce que c'est comme une histoire et les petits, ils aiment bien les histoires.

Moi : Et vous ?

Christine : Moi je crois qu'on aimait moins les poèmes quand on était petits parce qu'on pensait plus à s'amuser, et puis on ne savait pas lire...

Philippe II : Et puis même lorsqu'on est petit et qu'on lit quelque chose d'invraisemblable, on le croit.

Laurence : On croit que c'est bien.

Moi : Alors que maintenant vous croyez qu'étant donné que c'est faux, ça ne vous intéresse plus ? C'est ça, un peu ?

Philippe II : Le poème n'a pas tellement de sens.

Philippe III : Le fait de la mer qui s'en va, c'est la marée.

Carole : J'aime pas ce poème parce qu'un poème, quand il est bien, on doit le lire plusieurs fois pour vraiment le comprendre, parce que quand on le lit pour la première fois, on n'est pas obligé de saisir tout de suite les mots qu'il y a d'écrits et le sens ; tandis que celui-là, on le lit et on le comprend tout de suite...

Philippe : Moi je trouve que Pascal n'a pas bien compris le texte.

Pascal : C'est facile à comprendre : quand on l'a déjà vu, on peut comprendre facilement, et même si on l'a pas vu.

Evelyne : Je suis contre ce que Carole a dit : c'est tout aussi plaisant de lire un poème qu'on comprend tout de suite, qu'un poème qu'il faut lire plusieurs fois.

Pascale : Quand on était petit, qu'il soit bien ou mal, ça faisait rien, maintenant on le comprend mieux.

Catherine : Maintenant on essaye de mettre le ton quand on a un poème devant nous, quand on était petits on le lisait comme une lecture, n'importe comment, même si c'était pas ça.

Philippe : Si on trouve ça rigolo, c'est pas la peine de comprendre...

Je laisse à chacun le soin d'interpréter les propos de mes élèves ; ce qui personnellement m'a intéressé, c'est que cette discussion permet de reconnaître au passage certains des conditionnements qui sévissent dans le milieu scolaire.

Jean-Yves PILLET

À la suite de ce débat, mes élèves m'avaient demandé d'écrire à Jacques Charpentreau, pour lui demander ce qu'il pensait de notre discussion ; voici sa réponse :

Cher Monsieur,

Non, je ne suis pas encore mort, bien que mes œuvres se trouvent dans des livres destinés aux enfants. Et je ne suis pas seul dans ce cas : si vos élèves feuilletent mon anthologie, ils y trouveront beaucoup d'auteurs vivants.

Et d'ailleurs, la poésie se porte bien. Du moins si l'on s'en tient aux publications de recueils poétiques : on en publie toujours autant. Mais elle se porte mal si l'on regarde le nombre de lecteurs : on n'achète que rarement des livres de poèmes.

Pourquoi ? Parce que l'on persuade les gens qu'ils n'ont pas besoin de poésie, mais de tout autre chose (des voitures, des tiercés, du savoir, des petits pois, des trucs à roulettes ou n'importe quoi). Et les gens s'étonnent alors d'être malheureux, d'avoir une vie triste, de s'ennuyer quand ils ont fini d'astiquer leur voiture ou de regarder leur télé. C'est qu'ils n'ont pas appris que l'essentiel, c'était la poésie, la musique, le théâtre, la littérature, toutes les choses qui permettent d'entrer en contact avec les autres et le monde.

Alors vive l'école qui seule permet de rencontrer les rêves des autres, de retrouver les siens et de les exprimer ! Vive l'école qui favorise la rencontre avec ce qui nous permettra d'avoir une vie équilibrée !

Quant à savoir pourquoi j'ai écrit « La mer s'est retirée »... Pourquoi écrit-on ? Pour que des enfants me lisent et posent — se posent — des questions...

Je pense surtout qu'il n'y a pas à expliquer. La poésie ne s'adresse pas à l'intelligence mais à la sensibilité. Il faut, bien sûr, former le goût, mais pas par des explications. Ce poème peut partir tout simplement d'une évidence : le langage est ambigu, les mots sont merveilleux, justement parce qu'ils veulent dire plusieurs choses, ce qui est tout de même surprenant, et nous parlons sans faire attention à ce que nous disons, parce que cela semble naturel. La poésie, c'est aussi faire attention aux mots et les retrouver comme un caillou qui plaît — ou comme un coquillage coloré sur une plage. Et vous pensez, avec tout un collier de coquillages...

Je crois que ce poème, une espèce de comptine, convient bien à des enfants de 4, 5, 6 ans qui, eux, ne cherchent pas à « comprendre » : ils voient. Oui, il faut voir. Et je me demande s'il mérite tant d'honneur.

En tout cas, moi, j'en reçois beaucoup grâce à vous. Le plus grand plaisir d'un écrivain, c'est qu'on lise et qu'on apprécie ses œuvres. Merci d'avoir livré ce poème aux enfants.

Et bien cordialement,

Jacques CHARPENTEAU

Quand je l'ai lue à la classe elle a vraiment provoqué un émerveillement profond chez les gosses ; ils se sentaient grandis tout d'un coup, d'avoir une lettre d'un poète.

« D'habitude les poètes, ils sont morts », ajouta Pascal...

Jean-Yves PILLET

La poésie vue par des troisièmes

Septembre. Une nouvelle classe de 3e. Ils sont 29. J'essaie de voir un peu ce qu'ils connaissent, ce qu'ils aiment.

- *La poésie, vous aimez ça ?*
- *Bof ! Mouais ! non...* (et leurs variantes).
- *Ah ! bon ! vous pouvez m'expliquer...*
- *C'est compliqué.*
- *Ça mène à rien.*
- *Y'a pas d'action, pas de personnage. J'aime mieux les romans.*
- *Ça me barbe.*
- *C'est un langage difficile, abstrait.*
- *C'est trop compliqué.*
- *Les poètes exagèrent toujours.*
- *La poésie, c'est une caricature de la vie.*
- *Ça me barbe.*
- *On s'en fout.*

Je glane ces réflexions au vol... en me disant, in petto, que leur souci de bienséance les empêche sûrement d'exprimer leurs convictions dans un langage plus virulent... et moins académique.

Le hit-parade (quels sont les poètes que vous aimez ?) auquel je me livrerai ensuite donnera les résultats suivants :

- PERSONNE : 14
- HUGO : 8
- LA FONTAINE, APOLLINAIRE, ELUARD, PREVERT, BAUDELAIRE : 2
- LAMARTINE, VERLAINE, VIAN, ARAGON : 1.

Sans commentaires.

C. CHARBONNIER

Le plus beau vers de la langue française

« *Le geai gélatineux geignait dans le jasmin.* »
Voici, mes zinfints
Sans en avoir l'air
Le plus beau vers
De la langue française.

Ai, eu, ai, in,
Le geai gélatineux geignait dans le jasmin...

Le poite aurait pu dire
Tout à son aise :
« *Le geai volumineux picorait des pois fins* »
Eh bien ! non, mes zinfints.
Le poite qui a du génie
Jusque dans son délire
D'une main moite
A écrit :

« *C'était l'heure divine où, sous un ciel gamin*
LE GEAI GELATINEUX GEIGNAIT DANS LE JASMIN »
Gé, gé, gé, les gé expirent dans le ji.
Là, le geai est agi
Par le génie du poite
Du poite qui s'identifie
A l'oiseau sorti de son nid
Sorti de sa ouate.

Quel galop !
Quel train dans le soupir !
Quel élan souterrain !

Quand vous serez grinds
Mes zinfints
Et que vous aurez une petite amie anglaise
Vous pourrez murmurer
A son oreille dénaturée
Ce vers, le plus beau vers de la langue française
Et qui vient tout droit du gallo-romain :

« *Le geai gélatineux geignait dans le jasmin.* »

Admirez comme
Voyelles et consonnes sont étroitement liées
Les zunes appuyant les zuns de leurs zailles.
Admirez aussi, mes zinfints,
Ces gé à vif
Ces gé sans fin
Tous ces gé zingénus qui sonnent comme un glas :
Le geai géla... « Blaise ! Trois heures de retenue.
Motif :
Tape le rythme avec son soulier froid
Sur la tête nue de son voisin.
Me copiez cent fois :
Le geai gélatineux geignait dans le jasmin. »

René DE OBALDIA

La maison

La maison est morte.
Soudain une ombre apparaît.
L'ombre d'un mort,
l'ombre d'un être qui ne vit plus.
Pourtant la cheminée est allumée : dans son crépitement, on entend
la chanson d'un mort,
la chanson d'un être qui ne vit plus.
La chaise se balance inlassablement, et fait un grincement imperceptible.
la chaise du mort,
la chaise d'un être qui ne vit plus.
Sur la cheminée la pipe fume encore
la fumée nous fait rêver.
la pipe du mort,
la pipe d'un être qui ne vit plus.
Pourtant la maison vit encore avec toutes ces choses
qui font leurs fonctions toutes seules.
la maison du mort,
la maison d'un être qui ne vit plus.

Yolande - 6ème



Illustration extraite de la Gerbe adolescents : « Et puis, voici la Mort, éclaboussant mes rêves... »

APPROCHE DE LA POESIE

En sixième et cinquième

Mon principe de base, en gros, c'est qu'un poème, c'est une pièce de théâtre. Un comédien joue avec sa personnalité, son corps, sa voix. C'est ce que j'essaie de faire comprendre à mes gosses.

Un exemple : le poème de Prévert : « *Le désespoir est assis sur un banc* » (*Paroles*, Livre de Poche, p. 148).

Nous avons passé des moments pas du tout désespérants à jouer ce poème (si j'avais laissé faire — et peut-être aurais-je dû — nous aurions passé deux, trois heures à jouer ce poème).

Comment font les gosses ?

Un ou deux élèves disent le poème (ils se sont répartis les passages à dire sans nuire à la compréhension du texte).

Quatre ou cinq élèves le jouent — le miment — en même temps.

Ce n'est pas facile. Ils s'aperçoivent vite que pour laisser aux acteurs le temps de jouer, les récitants doivent laisser souffler le poème ; et ça change drôlement des poèmes débités à toute allure.

Pas facile aussi parce qu'il faut s'exprimer avec sa voix et son corps, et que ce n'est pas chose courante entre les quatre murs d'une salle de classe.



J'ai déjà raconté comment j'avais démarré en 5e cette année avec la récitation. En résumé :

Point de départ : une récitation par semaine, pour le carnet de notes ; il me faut bien (hélas) tenir compte de cette donnée-là.

Mon premier réflexe a consisté à noter de moins en moins seul, mais seulement après avis de quelques élèves, dont le récitant. Je crois qu'on peut leur faire confiance sur ce point, et pourtant mes 5e cette année ne sont pas des tendres...

Deuxième étape : Pourquoi la poésie serait-elle réduite à la récitation ? Je leur apporte donc des poèmes (exclusivement poésie moderne), et, sous ma conduite

très directive, ils apprennent que dans un poème, il y a plusieurs voix éventuellement, qu'avec tel geste, tel ou tel vers passerait mieux, etc.

Pour ça, j'étais bien obligé de « montrer l'exemple », et bientôt j'ai pu utiliser quelques « locomotives » (les élèves que je sentais déjà un peu débloqués, parce qu'ils avaient eu en 6e une prof très bien, qui ne pratique pas la pédagogie Freinet mais qui n'étouffe pas du tout les gamins).

Ainsi, nous avons eu de très bonnes choses, en particulier sur « *Bonjour chien* » de Boris Vian.

Mes 6e ont un jour trouvé que le mot « récitation » ne convenait plus, et ont inventé le mot « récitpoème », qui correspondait peut-être mieux dans leur idée à l'espèce de petite fête qui avait lieu chaque samedi matin.

A ce propos je leur ai signalé qu'il n'y avait aucune obligation à rester figé au tableau pour réciter, et je les ai obligés (gentiment...) à se promener au milieu de leurs camarades en disant leur poème. Au début, ils avaient l'air un peu gênés, mais maintenant c'est devenu assez naturel. Troisième étape : j'arrive 2 ou 3 fois, ou plus (en demi-classe), avec presque tous les recueils de poésie que je possède (15, 20, pour 17 élèves). Je distribue les bouquins : mes élèves feuillent, choisissent certains poèmes, en notent les titres, auteur, page. Puis, à la fin de l'heure, ils nous les lisent. Ce genre de séances (qu'ils ont appelée « self-service ») leur permet de prendre contact en toute liberté avec des bouquins, et des écrits pas forcément aguichants.

Cette fréquentation des poètes s'est d'ailleurs poursuivie pendant toute l'année sans que je sente de lassitude de la part des élèves pour ce genre de séances.

Je prends note des poèmes qui leur plaisent. Je les photocopie, et le samedi ils travaillent en équipe sur ces poèmes.

Le travail se poursuivra avec la récitation, et au cours du premier trimestre, je leur ai laissé progressivement un choix de plus en plus large. Au début, je fixais le poème à apprendre, puis je leur ai donné le choix entre deux poèmes, maintenant ils choisissent parmi 4, 5, 6 poèmes celui qui leur plaît le plus. Bien sûr je les choisis à peu près d'égale longueur, mais c'est un argument de moins en moins important ; ils en arrivent vraiment à apprendre le poème qui leur plaît, même s'il est un peu long. Inutile de dire que les notes que je mets le jour de la récitation sont à de rares exceptions près excellentes... C'est devenu tellement peu important...

Quelques petits malins, en 5e — classe où la part d'échec est plus importante que la part du succès — ont imaginé de n'apprendre que deux ou trois vers d'un poème et de venir à 5, 6 réciter, ce qui diminuait leur travail d'autant.

Je le signale car nous n'avons pas été assez loin dans cette démarche et que nous n'avons pas vraiment quitté le cadre traditionnel.

Ils sont bien habitués maintenant, et je ne pense pas être allé trop lentement. Il faut bien leur laisser le temps de dégorger tout ce qu'ils triment de conformisme scolaire...

Ainsi petit à petit, une exigence de qualité est née chez les gosses. Bien sûr ils ont toute latitude pour la manière dont ils réciteront ; ils peuvent venir seul ou a

plusieurs ; ce dernier cas se généralise.

Je n'ai plus besoin de solliciter la critique de la classe ; elle m'arrive spontanément, et s'avère même assez dure pour les élèves qui font de la poésie une simple course contre la montre...

Disons que le plaisir tend à supprimer la corvée : il suffit de voir le nombre de volontaires pour venir réciter.

Pour la poésie en général, je ne la sépare guère du magnéto, pour le moment. Le magnéto est là pour révéler les qualités et les défauts, et, à force, la critique vient souvent des récitants eux-mêmes ; s'il y a trop de défauts, on enregistre à nouveau, une fois, deux fois, trois fois, jusqu'à un résultat plus satisfaisant.

Et c'est resté vrai toute l'année ; certains de ces enregistrements ont particulièrement plu aux correspondants, en 6e, et les ont incités à aussi aborder la poésie de cette façon.

Le magnéto permet aussi de garder certains bruitages, de les réécouter et de les travailler.

Exemple : récemment le bruit des sabots pour *la complainte du petit cheval blanc* de Paul Fort, avec la méthode de Brassens fredonnée par un élève, ceci pendant qu'un ou deux autres disent le poème. Est-ce de la création ? De l'expression ? De l'expression libre ?

J'en profite d'ailleurs pour signaler ma joie quand je vois les élèves venir chanter devant le magnéto une mélodie improvisée sur le poème qu'ils ont choisi.

Comment vient cette idée de chanter, ou de fredonner ? L'an dernier, parce que j'avais apporté un poème de Pierre Seghers et qu'une élève croyait y reconnaître une chanson. Elle avait donc à son tour improvisé une mélodie sur ce poème.

Cette année, en 6e, parce qu'Eric a dit un jour : « tiens, et si on le chantait », un peu comme une boutade, ou une provocation. J'ai immédiatement sauté sur l'occasion.

En 5e, j'ai oublié comment c'était venu. Peut-être avais-je passé à mes 5e un enregistrement fait l'an dernier, ou cette année en 6e ?

« *Un train qui siffle dans la nuit*
C'est un sujet de poésie... »

de Raymond Queneau a déjà été chanté.

A eu du succès aussi : « *Air de ronde* » de Maurice Fombeure.

Pour le moment les gosses ont trouvé deux façons d'introduire le chant :

— ou bien ils chantent le poème,
— ou bien ils le disent, en l'accompagnant d'une mélodie fredonnée en même temps (+ bruitages parfois).

J'ai une nette préférence pour la deuxième technique.

En tous cas, les résultats sortent de l'ordinaire... Pensez si je félicite et si j'encourage !...



Au chapitre de l'incitation à l'expression gestuelle à partir de poèmes, on s'est amusé à tourner en dérision la récitation, avec ses pôles principaux ; le mauvais récitant, le « souffleur » et le prof.

Le souffleur était chargé d'utiliser son corps pour réparer les trous de mémoire du récitant.

Et ainsi, petit à petit est née une expression gestuelle destinée à accompagner chaque poème.

J.-Yves PILLET

En sixième,

à partir du poème de Claude Roy
« Les quatre éléments »

L'air c'est rafraîchissant

Le feu c'est dévorant

La terre c'est tournant

L'eau — c'est tout différent

L'air c'est toujours du vent

Le feu c'est toujours bougeant

La terre c'est toujours virant

L'eau — c'est tout différent

L'air c'est toujours changeant

Le feu c'est toujours mangeant

La terre c'est toujours germant

L'eau — c'est tout différent

Et combien davantage encore ces drôles d'hommes

Espèces de vivants

Qui ne se croient jamais dans leur vrai élément.

Avant que je ne présente le texte, nous parlons des éléments (les enfants voulaient absolument que ce soit des maths. Nous avons bien ri. Et nous dessinons le feu, l'air, l'eau, la terre, et nous écrivons les images que chaque élément évoque et bien sûr l'ensemble de la classe arrive à faire le point (exemple : feu : chaleur mais incendie).

Ce n'est que lorsque toutes les images trouvées ont été communiquées à la classe très attentive que j'ai lu le poème de Claude Roy.

Inutile de faire un cours de diction. Le poème a été d'emblée bien senti.

C. SOST

Poésie en classe de troisième

Quand je me parle de poésie et que j'évoque les visages de mes élèves que j'ai presque chaque jour devant moi, en moi, pour la deuxième année, je me demande vraiment à quel moment et à partir de quelles expériences s'est développé le climat poétique de ma classe ; et sincèrement je ne peux pas répondre bien qu'il m'arrive d'en retrouver une trace par-ci par-là dans le travail de l'an passé.

Si j'évoque notre approche de la poésie l'an passé, c'est sous la forme d'un groupe hésitant qui ne se connaissait pas encore suffisamment pour oser se lancer dans une forme d'expression jugée trop personnelle, trop percutante, et donc dangereuse. A peine quelques épanchements sentimentaux de quelques filles, assez mal accueillis et vite rentrés dans le cartable. En quoi par ailleurs — pour répondre à une question que je me posais à cette époque — un poème

dit « d'auteur » aurait-il pu aider notre groupe à se libérer ? La poésie avait vraiment mauvaise presse et on lui menait la vie dure ! C'était l'époque des exposés et enquêtes de toutes sortes qui se succédaient à un rythme assez effarant.

Et depuis ? Et cette année ?

Depuis on a fait beaucoup de chemin ensemble (avec certains on est même allé jusqu'en Allemagne du Nord, sans parler de tous nos voyages intérieurs !). On a bavardé, on a appris à se connaître et on a laissé tomber les masques... On s'aime !... et la poésie est apparue presque spontanément.

Les véritables affrontements aussi d'ailleurs et l'agressivité, sous toutes ses formes !

Au milieu de toutes ces recherches, de ces exigences, il a fallu organiser, chacun voulant aller jusqu'au bout de sa voie. Ainsi depuis environ début décembre on « tourne » en ateliers permanents — et ça a l'air de pas mal tourner ma foi ! Les ateliers Poésie et Théâtre-Diction en particulier. A quatre ou cinq on peut aller loin dans des recherches de ce genre et on a maintenant besoin de lire, d'entendre beaucoup de poèmes. On aurait aussi besoin d'une S.B.T. Théâtre.

Pour résumer notre expérience, il me semble que notre approche de la poésie s'est faite d'une façon très naturelle et que de ce fait elle a été longue et hésitante pour la plupart.

De ce premier trimestre se détachent deux moments de poésie, vécus assez intensément. En un premier temps nous avons rencontré Eluard à l'occasion d'un exposé sur la Résistance dans le Vercors. A la suite de l'exposé, dans les quelques minutes où l'émotion nous prenait encore à la gorge, j'ai pu lire un poème d'Eluard écrit à propos de la guerre d'Espagne, en 1938 (« Finir » - Lagarde du XXe siècle, p. 353). Le texte est assez hermétique mais il est cependant très bien passé à ce moment-là et nous avons pu aussitôt essayer de nous l'expliquer (je l'avais photocopie à tout hasard). Ce qui m'a surpris dans cette expérience, ce n'est pas tellement l'accueil réservé par ma classe à ce poème mais cette chaude circulation des idées et des êtres qui s'établit à ce moment-là : comme si l'on osait mieux croiser son regard avec celui d'un autre, comme si la voix devenait soudain plus caressante, les gestes plus libres... Mais jusqu'où peut-on ainsi se libérer ? Ce n'est pas un hasard si, à peu près à la même époque, nous avons éprouvé le désir de nous défouler grâce à un « cadavre exquis » et si ce jeu a abouti très vite à une expression fortement sexualisée. « Qu'est-ce qu'il va nous arriver après tout ça ? » interrogeait un élève dans une phrase située en fin de pliage. Alors voilà que se reposent les problèmes de la commission Sexualité. Ils apparaissent sans doute d'une façon plus aiguë au niveau de toute expression artistique ; c'est une évidence, non ? et le réaffirmer ainsi c'est faire figure sans doute de naïve aux yeux de beaucoup.

Tant pis, je le réaffirme tout de même, en même temps que je pense à Christine — 11 ans, petite femme blonde, délurée et souriante — qui, me remettant son carnet intime ajoutait : « Je ne sais pas pourquoi mais dans mes poèmes ça se termine toujours par la mort ! »

L'Amour, La Mort... et si l'on ne créait que pour exorciser l'un ou l'autre ?

Encore une évidence ! Je ne vis que d'évidences !

Mais alors dépêchons-nous d'aider nos élèves et de nous aider les uns les autres à y voir plus clair. Aidons-les à aimer, avec les mots, mais aussi sans nous payer de mots, aidons-nous à aimer.

Aimée EYRAUD

Témoignages

Comment se passe l'approche de la poésie dans ta classe ?

Il faut d'abord, je pense, aimer soi-même la poésie et apprendre à la dire, non pas comme un professeur sérieux et docte mais comme un homme au coin de la cheminée. Il faut la dédramatiser, la placer au niveau du cœur et de l'homme. Quand j'ai dans mes classes envie de dire ou de lire un poème que j'ai trouvé et que j'aime, je le propose tout simplement, non pas pour faire le cirque « du prof qui sait » mais pour dire quelque chose que j'aime en toute simplicité, comme lorsque j'ai envie de raconter une histoire à mes gosses et que nous sommes en rond ;

Mais nous manquons tellement de temps ! et nous ne savons plus être simples.

Michel VIBERT

J'ai amené des textes poétiques en vrac. La plupart n'avaient jamais jeté les yeux sur des textes de poésie moderne (ce sont des terminales scientifiques). Beaucoup de plaisir à tripoter ces livres et à lire à l'état brut, sans être obligés d'expliquer. Avaient la possibilité d'aller lire les textes qui les intéressaient au magnétophone : participation assez grande. Choix de nombreux textes déroutants, farfelus. On en est là.

J. LECOINTE
(février)

Le choix du poème à faire découvrir à la classe mais surtout à chaque élève est tellement délicat que j'en suis arrivé à apporter en classe un plein panier de livres de poésie. L'enfant choisit son volume, s'isole, cherche « son » poème, vient me le lire. Puis il travaille, réfléchit sur ce qu'il a choisi et quand il se sent prêt, il le lit à ses camarades qui écoutent et chacun fait ainsi. Certains ne veulent pas le lire aux autres. Il faut respecter cette appréhension.

Je suggère aussi aux élèves de se constituer un ensemble de poèmes et certains le font volontiers. A la fin de l'année ils possèdent souvent un recueil intéressant.

C. SOST

Claude Hubert utilise la poésie étrangère, pour ouvrir le « répertoire ».

● Soit en traduction :

Ces deux poèmes de Nazim Hikmet (*Anthologie poétique*, Ed. Fr. Réunis) qui ont suscité émotion poétique et réflexion :

LE VINGTIÈME SIÈCLE

« *S'endormir maintenant
Et se réveiller dans cent ans, mon bien-aimé...* »

— Non

Je ne suis pas un déserteur

Au reste, mon siècle ne me fait pas peur

Mon siècle misérable, scandaleux

Mon siècle courageux, grand et héroïque

Je n'ai jamais regretté d'être venu trop tôt au monde

Je suis du XXe siècle et j'en suis fier

Il me suffit d'être là où je suis, parmi les nôtres

Et de me battre pour un monde nouveau

— *Dans cent ans, mon bien-aimé...*

— Non plus tôt et malgré tout

Mon siècle mourant et renaissant

Mon siècle dont les derniers jours seront beaux

Ma terrible nuit déchirée par des cris d'aurore

*Mon siècle éclatera de soleil, ma bien-aimée, comme
tes yeux. »*

1948

De NAZIM HIKMET, encore :

*Les chants des hommes sont plus beaux qu'eux-mêmes
plus lourds d'espoir
plus tristes
plus durables*

Plus que les hommes j'ai aimé leurs chants

J'ai pu vivre sans les hommes

jamais sans les chants

Il m'est arrivé d'être infidèle à ma bien-aimée

jamais au chant que j'ai chanté pour elle

Jamais non plus les chants ne m'ont trompé.

Quel que soit leur langage

J'ai toujours compris tous les chants

Rien en ce monde

De tout ce que j'ai pu boire et manger

De tous les pays où j'ai voyagé

De tout ce que j'ai pu voir et entendre

De tout ce que j'ai pu toucher et comprendre

Rien Rien

Ne m'a rendu jamais aussi heureux

que les chants...

● Soit en demandant aux élèves linguistes de lire des poèmes **dans la langue originale.**

Ex. : grand succès de Lorca, même auprès d'élèves ignorant l'espagnol. Lecture d'une traduction immédiatement après.

D'AUTRES TENTATIVES

Montages poétiques

Le montage poétique associe diction de poèmes, musique ou bruitages, projection de diapositives ou jeux de lumière (1) et dans la mesure où les élèves se sentent à l'aise dans la classe et dans leur peau l'expression corporelle... ou seulement quelques-uns de ces éléments.

Après quelques tentatives intéressantes en 4e, il a constitué (avec, de temps en temps, une heure poétique — où des volontaires venaient dire des poèmes de leur choix — et des moments où j'apportais moi-même des textes qui me semblaient correspondre à une attente ou à l'intérêt du moment) l'essentiel de notre approche de la poésie en 3e (1).

Les genres sont divers. C'est ainsi que nous avons successivement rencontré :

— *Le montage-histoire* où différents poèmes reliés par un texte de liaison bâtissent un récit. En fait l'histoire n'étant que prétexte, ce genre n'a constitué souvent qu'un point de départ.

— *Le montage sur un thème* (l'amour, la guerre, la vie, etc.) qui se résume parfois en une simple juxtaposition de textes mais qui peut être aussi construit en fonction d'un objectif prédéterminé... la deuxième solution étant souvent l'aboutissement après plusieurs tâtonnements.

— *Le montage sur un auteur* qui a pour raison d'être soit de provoquer une rencontre (Eluard, Aragon, Desnos, Vian, poètes africains, etc.) soit d'approfondir la communication avec un poète (« Prévert et l'enfance », « Eluard dans la Résistance », etc.).

Faut-il dire les poèmes ou suffit-il de les lire ? La question a été débattue avec passion au cours de l'année, la nécessité de dire imposant un travail de

(1) Les exemples de montages cités ont été réalisés en 4e et 3e.

SI ON DISPOSE D'UNE SALLE OBSCURE et D'UN PROJECTEUR on peut utiliser entre autres :

- la diapositive photo,
- la diapositive dessinée,
- la diapositive construite avec des fils de laine collés ou des « fils » de colle scotch,
- la projection de tissus de trames diverses (foulards, etc.),
- la projection à travers intercalaires plastiques de couleur.
- la projection de taches d'encre de Chine glissées entre deux feuilles de plastique transparent (ça bouge...),
- etc., etc.

mémorisation et de répétition assez important (chaque participant avait en charge de 4 à 10 poèmes). L'unanimité s'est néanmoins réalisée pour CONSTATER que les textes dits **passaient mieux** et permettaient une expression vocale et corporelle qu'interdisait souvent la simple lecture. Et à partir de ce jour, tous les poèmes ont été appris par cœur, le « récitant » conservant cependant sur lui le texte... en cas de trou de mémoire.

Mon intervention s'est bornée en 4e à un rôle d'incitation (aider à discerner les types de montage, à voir comment telle attitude servait ou desservait le texte, etc.) et d'aide matérielle (aider à enregistrer une musique, un bruitage, etc.). Mais la discussion collective qui suivait **systématiquement** tout montage a permis au groupe de progresser très rapidement, notamment au niveau de la « mise en scène », du montage, chaque réussite étant immédiatement réutilisée et améliorée par le groupe qui suivait, et chaque imperfection analysée avec le désir de trouver une solution en vue d'un perfectionnement ultérieur. Ces quelques minutes (le montage durait de 10 à 25 minutes, la discussion de 10 à 20 minutes... quelques rares fois davantage) me semblent, avec le recul, **essentielles**. Elles nous ont conduit en juin à trois montages d'une grande densité (Boris Vian, Des mots qui font vivre ou A la rencontre d'Eluard et Des adolescents s'expriment, extraits de Gerbes adolescents) sur lesquels il n'y avait rien à dire et dont on

n'avait pas envie de parler tellement on les avait vécues intensément et avec émotion.

Dans le bilan de fin d'année, les élèves accordent une place très importante à ce travail commun qui peut je crois être une source de création intéressante en même temps qu'il contribue à une réhabilitation de la poésie en général.

C. CHARBONNIER
juillet 73

Chœurs parlés

Dire un poème à plusieurs en « le mettant en sons », en le mettant en scène, peut être aussi un moyen de casser les sacro-saintes habitudes héritées de la récitation.

Alex Coma donne ici un exemple de ce travail réalisé par une classe de 6e, sans « explication » préalable du texte.

BRUITAGE	DECOUPAGE	ROMANCE DE LA LUNE, LUNE
Chuintement de plus en plus fort	Chœur ou récitant	<i>La lune vint à la forge avec ses volants de nards. L'enfant, les yeux grands ouverts, la regarde, la regarde. Dans la brise qui s'émeut la lune bouge les bras, dévoilant, lascive et pure, ses seins blancs de dur métal.</i>
	Enfant	<i>Va-t-en lune, lune, lune. Si les gitans arrivaient, ils feraient avec ton cœur bagues blanches et colliers</i>
	Lune	<i>Enfant, laisse-moi danser. Quand viendront les cavaliers, ils te verront sur l'enclume étendu, les yeux fermés.</i>
Cavalcade discrète	Enfant	<i>Va-t-en lune, lune, lune. Je les entends chevaucher.</i>
	Lune	<i>Enfant, laisse-moi, tu froisses ma blancheur amidonnée.</i>
Tam-tam distinct suivi d'une légère pause	Chœur ou récitant	<i>Battant le tambour des plaines approchait le cavalier. Dans la forge silencieuse gît l'enfant, les yeux fermés.</i>
Reprise agressive du tam-tam		<i>Par l'olivette venaient, bronze et rêve, les gitans, chevauchant la tête haute et le regard somnolent.</i>
Cri de la chouette par un seul (accompagné toujours de la cavalcade)		<i>Comme chante sur son arbre, comme chante la chouette ! Dans le ciel marche la lune tenant l'enfant par la main.</i>
Pleurs des gitans + les autres bruits.		<i>Autour de l'enclume pleurent les gitans désespérés. La brise qui veille, veille, la brise fait la veillée.</i>

Federico GARCIA LORCA

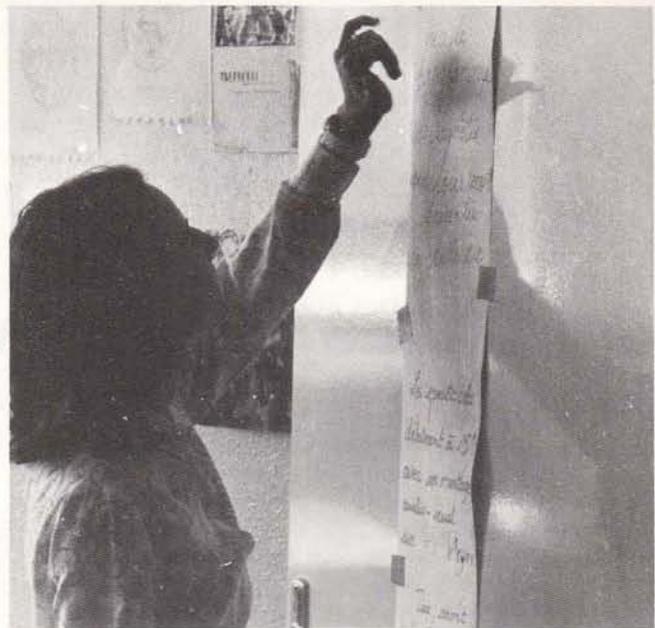


Photo BAILLY-MAITRE

Une « semaine de la poésie » au C.E.S.

J'en avais lancé l'idée depuis longtemps, mais personne ne l'avait reprise. Il faut croire qu'elle faisait son chemin malgré tout puisque, début mai, un groupe d'élèves de troisième lança : « Alors, cette semaine poésie, on l'organise ? »

« — Mais allez-y : essayez de bâtir un projet. »

Et c'est ainsi que prit naissance cette semaine de la poésie.

Les projets

Les dates (derniers jours de mai, premiers jours de juin) n'étaient peut-être pas heureusement choisies. Mais, coincés entre la nécessité d'un temps d'organisation et la contrainte du B.E.P.C. qui allait renvoyer dans leur foyer — pour d'ultimes révisions — la plupart des organisateurs, nous ne pouvions faire autrement. Cependant, si l'expérience est reprise, il me semble important de mieux les choisir.

Le groupe qui prit en charge l'organisation de ces journées était relativement réduit : une vingtaine d'élèves de 3e. Tous — et ce n'est sans doute pas un hasard — avaient fait l'expérience de l'expression libre. Ils déterminèrent tout à fait librement à la fois la forme et le contenu de cette semaine : je m'étais volontairement cantonné dans un rôle d'appui matériel (autorisations à demander, adresses, contacts éventuels avec des gens).

Le projet initial envisageait un affichage intensif de poèmes sur les murs du C.E.S., une série de montages poétiques à présenter de 13 à 14 h. ou de 16 à 17 h. où à la demande des profs intéressés, une rencontre avec des poètes grenoblois, une exposition de livres de poésie, un concours (déterminer l'auteur de poèmes affichés de manière anonyme), des auditions de poèmes dits ou chantés, une projection de films, et enfin des « heures de diction » qui étaient conçues comme des moments où chacun pouvait faire partager à un groupe les textes qu'il aimait. Deux filles espéraient pouvoir ouvrir des « ateliers de création » en utilisant certaines techniques

dites « de déblocage » (1). Parallèlement, un effort d'information important était entrepris en direction des profs pour solliciter à la fois leurs suggestions, leur aide et les inciter à sensibiliser leurs élèves à cette semaine.

Le déroulement de la semaine

Divers problèmes matériels allaient nous conduire à annuler les projections de films, l'exposition. L'indifférence de la presque totalité des adultes orientait alors les élèves vers des activités moins diversifiées et la nécessité pour la petite équipe de se trouver à la fois « au four et au moulin » nous conduisait à abandonner l'idée d'ateliers de création. En même temps, au fur et à mesure que le calendrier se précisait, deux idées-force :

- La semaine allait être centrée sur la poésie contemporaine (Beaudelaire, Hugo, Verlaine et Rimbaud constituant les seules incursions hors du XXe siècle).

- L'expression libre adolescente allait avoir une place aussi grande que celle faite à la poésie d'auteurs consacrés.

Et c'est ainsi que nous sommes arrivés au programme suivant :

Lundi :

— Montage « *La vie* » (textes d'auteurs + textes d'adolescents de 3e).

— « *Des mots qui font vivre* » (montage poétique sur l'œuvre d'Eluard, réalisé par des élèves de troisième).

— « *A la rencontre de Claude Roy* » (une quinzaine de textes dits par des cinquièmes).

— « *Connaissance de Moustaki* » (audition de chansons + discussion animée par des cinquièmes).

Mardi :

Audition de poèmes chantés entrecoupée d'une brève présentation de quelques textes de poètes grenoblois. (Du fait de la faible affluence, nous avons décidé de fondre en une seule les deux séances initialement prévues.) Rencontre avec Fernan Garnier (2), le seul des cinq poètes grenoblois contactés à pouvoir se déplacer pour discuter avec nous. Un collègue qui écrit s'était joint à nous. Il y avait là une vingtaine de filles de 3e qui, du fait de leur cheminement en expression libre, engagèrent très vite avec Garnier le dialogue sur les problèmes de la création, de la communication, de l'écriture en général, en se référant souvent à leur propre expérience de la création. Garnier apporta aussi des précisions sur les problèmes d'édition, de contacts avec les lecteurs, etc. Assistance réduite certes, mais très sensibilisée et atmosphère d'écoute et d'échange assez extraordinaire.

Vendredi (jeudi, c'était l'Ascension) :

Montage « *Des adolescents parlent* » : une série de textes extraits de « *Gerbes adolescents* » (3).

En même temps, les murs du C.E.S. se trouvaient couverts de textes de poètes (le lundi), d'adolescents (le mardi avec notamment une exposition sur le thème « *Avoir quinze ans aujourd'hui* » située en un lieu très fréquenté) et d'enfants de classes primaires (textes et

— Quels étaient vos objectifs en organisant cette semaine-poésie ?

— Parler de poésie pendant une semaine.

— Faire connaître aux autres des poètes autres que ceux qu'ils ont l'habitude d'étudier.

— Montrer que la poésie est vivante.

— Faire connaître la poésie d'aujourd'hui car c'est celle qui nous plaît.

— Provoquer les gens, les adultes et les élèves, les faire réagir, les faire parler.

— Montrer que la poésie ça n'est pas les récitations, qu'il y a aussi les montages, etc.

— Montrer que les enfants ne sont pas bêtes, qu'ils peuvent écrire des poèmes, des poèmes naturels, des poèmes du quotidien... où il y a une certaine pureté.

Peut-être alors que les gens se seraient demandés pourquoi, après, ces enfants n'en écrivaient plus.

— Montrer que chacun de nous peut écrire, que la poésie elle est partout, chez tous...

(Réactions enregistrées à la réunion-bilan.)

peintures d'une classe Freinet ou réalisés dans le cadre des ateliers animés entre 12 et 14 h par des élèves qui avaient la charge de la cantine scolaire), le vendredi.

La semaine suivante, un bilan était établi en commun... et la semaine trouvait un dernier prolongement dans un montage sur Boris Vian, le dernier jour de classe des Troisièmes.

Un essai de bilan

— La première réalité qui s'est imposée à nous a été celle de l'organisation. Certes la semaine avait été loin d'être improvisée, ses structures en avaient été pensées. Mais, sans arrêt, il nous a fallu pallier des difficultés imprévues : remplacer un montage défaillant par un autre, trouver le matériel qui fonctionne, trouver une salle... Et tant que, dans les C.E.S., on ne reconnaîtra pas la valeur de ces activités dites socio-culturelles (à croire que l'enseignement n'est ni culturel, ni social), il en sera ainsi.

— les premiers problèmes à résoudre ont été matériels. Que de difficultés à vaincre avant d'obtenir l'accès des salles hors de la présence d'un adulte ou en dehors des horaires scolaires. Les incendies des C.E.S. ont déclenché la mise en vigueur d'une série de mesure qui, appliquées à la lettre, rendront impossible, dans nos établissements, l'exercice d'une activité autre que celles relevant d'un enseignement traditionnel.

L'idéal aurait été de disposer en permanence de 2 ou 3 salles au lieu de multiplier les acrobaties avec l'emploi du temps ou d'être obligé de solliciter les collègues pour arriver à bénéficier de la « grande salle avec rideaux et prises » indispensable. L'information y en aurait été facilitée et y aurait gagné en clarté.

— Le concours, en dépit des prix annoncés, n'a suscité qu'une réaction de curiosité... Etait-il trop difficile ? C. Roy ; « *Le pont Mirabeau* », un Eluard, etc.) Etait-il mal présenté ? Nous n'avons eu aucune réponse.

— Les montages ont regroupé de 50 à 60 élèves, souvent les mêmes. Sur un effectif scolaire de 1045, on peut estimer à un peu plus d'une centaine, le nombre des gens touchés, la majorité était d'ailleurs déjà très sensibilisée à la poésie. En ce sens, le succès a été très relatif. Pouvaient-on s'attendre à mieux, compte tenu de

(1) Voir les *Educateurs* Nos 4 et 5, des 1er et 15 novembre 1972.

(2) « *La force d'aimer* » (Maison de la culture, Grenoble) ; « *Poèmes écrits là-bas* », « *Temps : présent* » (Oswald).

(3) 1,70 F le numéro à C.E.L., B.P. 282, 06 Cannes, 11 numéros parus.

l'impact de la poésie en France, pour une première tentative ?

— Nous nous sommes souvent heurtés à un préjugé fortement implanté dans les petites classes : poésie = récitation = ennui, contre lequel les efforts de persuasion des élèves de 3e furent vains. Et pour un certain nombre d'élèves plus âgés, il était de bon ton (par virilité, parfois, pour les garçons) de mépriser poètes et poésie (« *c'est bête, c'est idiot* »).

— L'information en direction des élèves, compte tenu de l'indifférence quasi-générale des enseignants, a été très difficile à faire passer, malgré un nombre important d'affiches disséminées un peu partout. Sans doute avons-nous sous-estimé l'action à ce niveau : une information directe et individualisée, par l'intermédiaire des délégués des élèves, aurait été sûrement plus payante.

— Au niveau des professeurs, l'échec a été à peu près total. Les élèves ont ressenti profondément cette désaffection des adultes et ont exprimé, sans ambiguïté, le jour du bilan, leur amertume, notamment envers les spécialistes de lettres. A deux ou trois exceptions près, personne n'a parlé en classe de ce qu'il voyait pourtant tous les matins en entrant au C.E.S. Même les textes provocants du genre :

*« Ils veulent tous que je sois comme eux,
mais moi, j'en ai ras le bol,
je veux être moi. »*

Même l'exposition « *Avoir quinze ans* » qui interpellait directement les adultes n'ont pas suscité le dialogue escompté. La réaction la plus nette (!) fut celle qui consista à demander qui allait « décrocher tout ça ».

Comment expliquer une pareille indifférence ? Travail important de fin d'année ? Manque d'intérêt généralisé pour tout ce qui n'est pas la tâche quotidienne ? Mesure de rétorsion envers les élèves — organisateurs considérés comme remuants, insolents et contestataires, voire envers le prof qui les aide ? On n'ose quand même pas envisager — tout au moins pour les profs de lettres — l'ignorance de la poésie d'aujourd'hui et l'absence d'intérêt vis-à-vis de la poésie en général.

— Bilan donc assez morose, à l'image de la réunion qui nous rassembla après la fin des activités. Il me semble pourtant que l'expérience présente quelques aspects positifs.

— L'affichage intensif a permis de faire connaître à quelques-uns des aspects nouveaux de la poésie de notre temps. Une meilleure lisibilité des textes, une unité plus grande (on a envisagé un regroupement par thèmes) permettraient peut-être une efficacité plus grande... car il faut bien reconnaître qu'une minorité seule a lu les poèmes.

— Et maintenant, après la semaine, quelles sont vos réflexions ?

— *De toute façon, avec des cons pareils, quoi attendre d'autre ?*

— *Les profs ont été lamentables, au-dessous de tout. — Il y a eu trop peu de gens qui se sont sentis engagés, concernés.*

— *Peut-être que ça aurait été mieux d'écrire directement les textes sur les murs mais... (bruits divers...)*

— *J'espérais que les montages auraient attiré plus de monde.*

— *Les discussions, après les montages, ne sont pas allées assez loin. Les « acteurs » auraient dû diriger davantage la discussion, poser des questions, obliger les autres à parler, à sortir du « c'est bien ».*

— *Trop d'élèves ont vu ça comme un spectacle, alors...*

— *Peut-être qu'on aurait dû parler davantage de la technique du montage, expliquer pourquoi et comment on le fait...*

— Les montages poétiques auront permis pour la première fois une confrontation entre des élèves de classes différentes, une occasion de dialogue aussi. Ce n'était pas sans intérêt. Et, pour certains, cette approche de la poésie fut une découverte dont on peut espérer qu'elle ne sera pas sans lendemain.

— Au niveau de l'organisation, cette « semaine de la poésie » aura prouvé, s'il en était besoin, la capacité des élèves de 3e de prendre en charge une activité et de la mener à son terme.

— Le travail de recherche, de choix des textes a été extrêmement positif, même s'il ne concerne qu'une trentaine d'élèves. Chacun, prof y compris, a dû sortir des sentiers battus.

Il reste que le point fort de cette semaine reste la rencontre jugée trop courte, avec Garnier. En même temps qu'elle démythifiait l'image du « poète », elle permettait une confrontation — la première du genre — entre un créateur adulte, extérieur à la communauté scolaire, et des adolescents eux aussi engagés dans un processus de création. Et chacun, je crois, y a amplement trouvé son compte. Nous avons regretté que, pour des raisons diverses, nous n'ayons pu réunir davantage de poètes. Je suis quant à moi intimement persuadé de la nécessité de ces contacts mais, outre que tous les créateurs n'y sont pas toujours disposés, ils ne sont pas très faciles à mettre sur pied.

Bref, bilan mitigé, plutôt sombre. La poésie n'est pas vécue comme essentielle, c'est bien évident. Mais l'expérience qui clôturait en quelque sorte deux années de vie commune avec mes élèves de 3e — ils composaient la presque totalité des organisateurs — vaut peut-être d'être poursuivie, ici ou ailleurs.

Juin 1973

Claude CHARBONNIER

ET PUIS, VOICI DES POEMES...

Laisser les élèves choisir le poème qu'ils diront parce qu'ils l'aiment,

oui

mais cela suppose, si on ne veut pas qu'ils en restent aux stéréotypes, à ce qu'ils ont déjà rencontré et appris :

— De mettre à leur disposition toute une série de recueils (N.R.F. - Poésie, Poètes d'aujourd'hui, B.T.2, S.B.T., etc.), voire un FICHER DE POEMES (poèmes découpés dans des livres, des revues... ou recopiés à la main. Chez moi on a un fichier (sur cartons 21 x 27), qui s'enrichit au fil des ans et au fur et à mesure des découvertes de chacun.

— Une multiplication des ouvertures en direction d'une poésie différente de celle qu'ils connaissent : il faudra DIRE, PRESENTER des poèmes.

— Peut-être un déconditionnement (poésie et rime ? poésie et alexandrin ? poésie et récitation ?) à partir de textes « neufs ».

Pour vous aider dans ce travail, voici une liste (incomplète, bien sûr) de ce que certains d'entre nous mettent à la disposition de leurs élèves :

APOLLINAIRE, *Poèmes à Lou* (Collection Poésie - Gallimard).

AUDIBERTI, *Race des hommes* (P.G.).

CENDRARS, *Au cœur du monde* (P.G.).

DESNOS, *Fortune et Corps et biens* (P.G.) ; *Domaine public* (N.R.F.) regroupe les deux précédents.

ELUARD, *Capitale de la douleur* (P.G.) et *Derniers poèmes d'amour* (Seghers).

FARGUE, *Poésies* (P.G.).

FOLLAIN, *Existes* (P.G.).

FOMBEURE, *A dos d'oiseau* (P.G.).

FORT, *Ballades françaises* (Flammarion).

GUILLEVIC, *Terraqué* (P.G.).

HUGO, *Les contemplations* (Livre de Poche).

LIMBOURG, *Soleil bas* (P.G.).

PREVERT, *Paroles et Histoires* (Poche).

QUENEAU, *L'instant fatal* (P.G.).

REVERDY, *Plupart du temps* (P.G.).

C. ROY, *Poésies* (P.G.).

SEGHERS (Collection *Poètes d'aujourd'hui*, Seghers).

SUPERVIELLE, *Le forçat innocent et Gravitation* (P.G.).

H. THOMAS, *Poésies* (P.G.).

Quelques recueils :

— *Poètes maudits d'aujourd'hui* (1946-1970) de P. Seghers (chez Seghers).

— *Le livre d'or de la poésie française* de P. Seghers (chez Seghers).

— *Poèmes à dire* (choix de Daniel Gélin), (chez Seghers).

— *Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant* de J. Charpentier (Editions ouvrières).

Voici maintenant une liste des poèmes qui, au cours de ce premier trimestre ont plu, à des degrés divers, à toute (ou partie de) mes classes.

J'ai essayé de les classer par auteurs, de donner les pages quand j'avais eu l'occasion de les noter.

QUENEAU :

Queneau : *Sous les toits* (p. 20) - *Un enfant a dit* - *Bon dieu de bon dieu* - *Un train qui siffle dans la nuit* - *Si*



bibliothèque de travail
supplément bimensuel
n° 351 au n° 774 du
15 novembre 1973



Des poèmes de Pierre REVERDY

tu t'imagines (181) - Vieillir (171) - Tu es plus belle que le ciel et la mer (18) - Pins, pins et sapins (134) - Zoo familial.

PREVERT : Pour toi mon amour - Les clefs de la ville (31) - Embrasse-moi (129) - Chasse à l'enfant - Le désespoir est assis sur un banc (Paroles) - Le dromadaire mécontent (Histoires - 156) - Adrien (123) - C'est l'amour qui m'a faite (231) - L'accent grave - L'addition (36) - Je suis comme je suis - Mea culpa (88) - Boris Vian (75) - Pater noster (58) et quelques autres très connus (Le cancre - Page d'écriture - etc.).

DESNOS qui a la cote, en raison du ton, du langage qu'il utilise... (Pour beaucoup d'élèves, lire Desnos en classe, c'est se payer un petit luxe de langue plutôt verte pour une salle de classe) : Chanson de chasse - Baignade - Complainte des caleçons - La négresse - Au bout du monde - Complainte de fantômes - C'était un bon copain - Le bonbon - Le chant du ciel - Il était une feuille - Comme (79) - Le pélican - Pacchus et Apollon - Le papillon, les hiboux, le blaireau - Don Juan (66) - Les 4 sans cou (63) - L'homme qui a perdu son ombre (145).

ELUARD : La vie (29) - Poèmes (25) - L'égalité des sexes (51) - L'amoureuse (56) - Les petits justes (77) - L'impatient (34) - L'intérieur (31) - Printemps (« Derniers poèmes d'amour ») - Et un sourire (même recueil).

Ces quatre poètes se placent en tête au « hit-parade » (pardon, au palmarès) surtout Desnos et Prévert.

SEGHERS : La fête (94) - La sauvage (53) - Poète (98) - Automne (101) - A René-Guy Cadou (102) - Les beaux amoureux (178).

FOMBEURE : Ils s'en vont aux veillées (115) - Enfants terribles.

FORT : La complainte du petit cheval blanc - Le diable dans la nuit - Crime nocturne au château.

GUILLEVIC : Les poèmes des pages 34, 56, 120, 210.

CENDRARS : Tu es plus belle que le ciel et la mer (11) - Hic haec hos (76) - L'oiseau bleu (87).

LAFORGUE (Livre de Poche) : Locution des pierrots - Avant-dernier mot (211).

Charles CROS : Le hareng saur - Rancœurs lasses (109) - A des amants.

L.P. FARGUE : Chanson du rat - Chanson du chat - La grenouille américaine.

C. ROY : L'ombre - Bestiaire de la vague...

Et encore...

TARDIEU : Rengaine pour piano mécanique.

APOLLINAIRE : Automne malade - Saltimbanques.

PEGUY : Début du mystère de la charité de Jeanne d'Arc (« découverte de la simplicité poétique »).

BAUDELAIRE : Le joujou du pauvre - L'étranger.

GIONO : extrait de Jean le Bleu (« Bateau perdu »).

A cette petite liste, on peut ajouter les poèmes de Maurice Carême, de René-Guy Cadou, de Paul Vincensini, et quelques autres que j'ai oubliés.

Quelques disques

- « Ferré chante Aragon ».
- « Ferrat chante Aragon ».
- « Poésie de notre temps (I), Hachette.
- « Poésie de notre temps » (II), Hachette.

bibliothèque de travail
supplément bimensuel n° 335
au n° 752 du 15 janvier 1973

Poètes d'aujourd'hui

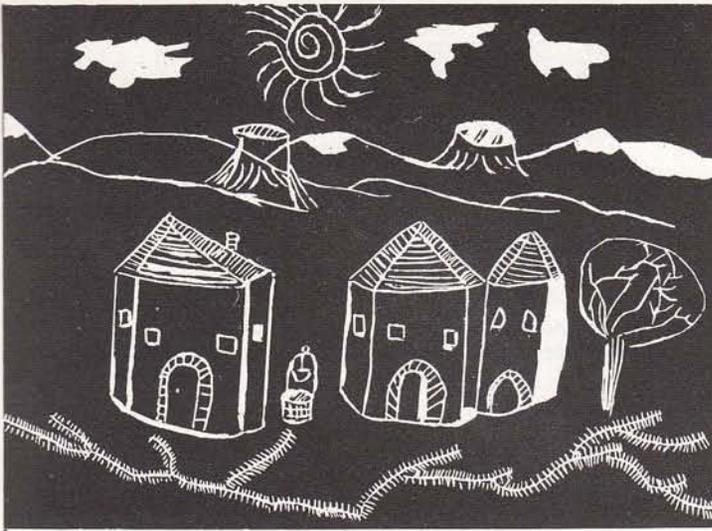
supplément bimensuel
bibliothèque de travail

284
1^{er} JUIN 1970

René-Guy Cadou par Marcelle ROUMILHAC

S.B.T. : Supplément à la Bibliothèque de Travail. Chaque numéro 1,80 F ; en vente à la C.E.L., B.P. 282, 06400 Cannes.

Reportez-vous à la bibliographie, en page 24, pour avoir la liste des S.B.T. sur la poésie.



POÈME

Poème, faut que j'vous dise
Que la vie parfois
N'est pas toute belle.

Poème, vous êtes alors pour moi
Un peu comme un ami
Qui soulage et console.

Poème, faut que j'vous dise
Qu'même sans la rime
Je vous aime autant
La rime ne fait pas le poème ,
La rime, c'est beau,
Mais c'est fragile.

Poème, j'vous aime tout simple, tout vrai,
Et j'trouve en vous comme un coin de bonheur.

Poème, quand j'prends ma plume
J'oublie tout, sauf ce que j'aime.
J'oublie que j'étouffe dans la ville
Et que la ville est sale.
J'oublie que les gens disent,
Redisent, se contredisent.

Poème, vous m'faites l'aumône d'un petit coin de terre,
Avec de l'eau, des arbres, des collines, des vallons ,
Vous m'faites l'aumône
D'un grand pays rayonnant de santé,
D'un beau pays auréolé de Paix
D'un grand pays que j'peux appeler Bonheur,
Bonheur partagé
Avec ceux que j'aime.

J. Michel
3ème
C.E.S. de Chamalières

Illustration extraite de la Gerbe adolescents : « Créer pour vivre I »

POESIE ET CREATION

Vers la poésie, ou : Comment échapper à la routine ?

Comme vous, sans doute, j'ai dans la production de textes de la sixième ou de la troisième, répertorié les thèmes rebattus, « classiques » : promenades, peurs, mésaventures, automne, hiver, cadeaux.

Je m'attendais à la routine. Comment voulez-vous qu'il en soit autrement ? L'école et sa « scolastique », la télé et la société de la facilité, la famille, tout y prédisposait.

Je m'étais donc fixé mon « plan de bataille », élaboré avec des copains du second degré les années passées. Mais je suis toujours en pleine recherche.

PREMIER STADE :

Lectures, compréhension de *plusieurs poèmes* assez courts et photocopiés.

Cela a pris un quart d'heure. Il s'agissait de permettre à chacun de comprendre le poème, de lui permettre aussi de constater que le texte pouvait laisser place à des interprétations diverses.

J'ai choisi des poèmes pour :

- a) leur structure très apparente (répétitions...),
- b) leur charge affective très forte.

Ainsi : *Le buffle* (d'un auteur chinois, rapporté par Claude Roy), *Douceur* (Guillevic), *La fourmi* (Desnos), *Prière du petit enfant nègre* (de G. Tirolien, cité par le Bordas de 6e), *J'en ai vu plusieurs* (Prévert).

DEUXIEME STADE :

En groupe de deux ou trois ou seul — à leur convenance — les garçons et les filles de sixième ont tenté (à mon invitation) d'écrire un poème, un texte sur le thème qui les inspirait, en utilisant la même structure.

— Ainsi pour *La fourmi* de Desnos, la répétition « ça n'existe pas » plus la fantaisie.

— Pour *Douceur* de Guillevic, la répétition d'une structure :

« Douceur, je dis douceur,
Quand tu rentres le soir du travail harassant
Et que des mots t'attendent... »

TROISIEME STADE :

Lectures en commun, confection d'un album envoyé aux correspondants. Les textes seront sans doute aussi imprimés dans le journal.

Je vous donne à lire quelques textes pris au hasard :

UN CORBEAU

*Un corbeau assis sur un renard en chantant
ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Un corbeau traînant un éléphant,
ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Un corbeau de cinq mètres de long,
ça n'existe pas, ça n'existe pas.
Eh ? Pourquoi pas ?*

Danièle, 6e, 11 ans 1/2

MON CHAT

*Mon chat a de vieilles oreilles sans poils,
mon chat a la queue pelée.
Je joue du piano, tape dans les mains,
pour que mon chat danse et soit content.
Je mène mon chat en ville.
S'il est fatigué, il marche lentement,
s'il a soif, il sait que je sais qu'il a soif.
Quand il se lève, je chante un air.
Quand il se couche, je dors un peu.
La nuit, il dort à mes côtés, je lui tiens chaud.
Je suis encore jeune et rien ne me tourmente,
sinon que le prof de français, pour payer ma cotisation,
me prenne mon chat, et le mette en vente.*

Martine, 6e, 11 ans 1/2

MON CHIEN

*S'il est calme, il mange ou il dort,
S'il est énervé, il a faim ou il chasse un chat.
Quand il mange, il barbouille toute la cuisine.
Quand il dort, il se fait peur en ronflant.
Il est très coquin,
Mais il a un poil doux et soyeux, il est très gentil,
C'est pour ça qu'il est mon meilleur ami.*

Luc, 6e, 11 ans 1/2

LA PRIERE DU PARISIEN

*J'ai beaucoup respiré,
Respiré de cet air pollué
de grâce, laissez la nature,
ces fleurs, ces arbres
et toutes ces beautés que les Terriens tuent.*

*De grâce, ne jetez plus ces affreuses boîtes
de conserve, ne jetez plus ces déchets
qui polluent les rivières
le premier jour si pures.
Laissez ces usines qui polluent,
qui nous mènent à l'enfer.
Il n'y a plus de belles barques à rames sur la Seine ;
on ne voit plus que ces grasses
et laides péniches à pétrole
et des taches d'huile sur l'eau sale,
ces machines qui polluent
ce que les poissons appellent leur univers.
A bas toutes ces choses qui tuent les vies sur terre
Où tout est en train de sombrer
vers un abîme d'où personne ne sortira.*

Hubert, 12 ans

Et puis ce texte, mais je ne peux les citer tous :

LA JOIE

*Il est terrible
le petit rire d'enfant
quand il résonne dans le cerveau de l'enfant triste.
Il est terrible le bonheur des autres
Ce bonheur qui manque à l'enfant inconsolable
quand il regarde par la fenêtre
deux enfant jouent
il songe
il pense
il pense au bonheur d'autrefois
ce bonheur, oui ce bonheur,
dans un pays lointain,
pays lointain, pays lointain
ses camarades de classe le repoussent
pourquoi ?
il est noir
noir
s'il était blanc,
ce serait tout différent
s'il exige
il n'obtiendra rien
alors il pleure
arrivera-t-il à se faire admettre ?
ça fait deux mois
deux mois !
que c'est long !*

Edith, 3e, 16 ans

Et si je vous dis qu'on retrouve dans ce dernier poème (encore plus que dans les autres) ce qui fait le drame d'Edith, vous me croirez (à ceci près qu'elle n'est pas africaine mais alsacienne) ?

Daniel MORGEN

(extrait du bulletin régional

« Chantiers pédagogiques de l'Est »)

Des éléments de réflexion après deux ans de vie commune

En fin de 3e, mes élèves et moi, nous avons tenté d'établir ensemble le bilan de deux années de vie commune. Sans prétendre à une rigueur scientifique

extrême, cet échange a fait apparaître un certain nombre de lignes de force. C'est ainsi qu'au niveau de la poésie on a pu noter que :

— Les élèves s'y intéressent moyennement ou beaucoup (la majorité) ; il n'y a aucun refus.

— Par rapport aux années antérieures, ils notent de leur part un intérêt accru pour les poèmes.

— Les montages poétiques (1) sont considérés comme intéressants (9/33) ou passionnants.

Sans vouloir leur donner plus d'importance qu'elles n'en ont, je livre, brutes, quelques-unes des explications de cette évolution.

« Avant je ne connaissais la poésie que par la récitation ; ça ne m'intéressait pas... Je ne connaissais pas des poètes, mais un texte de X, un de Y... que je ne comprends pas toujours. »

Isabelle

« On n'était pas forcé d'apprendre par cœur un texte. On choisissait dans ce qui nous plaisait. »

Yves

« On a abordé la poésie d'une autre façon que les autres années... Ça m'a permis de mieux connaître des poètes... de les aimer. »

Catherine

« Les poèmes dits en classe nous touchaient plus car ils correspondaient à nos idées, nos sentiments... J'ai aimé qu'on apprenne à découvrir la poésie contemporaine au lieu de se contenter d'apprendre des poèmes du passé... La discussion avec un poète sur la création poétique m'a aussi beaucoup plu. »

Ghislaine

« J'ai eu l'impression de découvrir une poésie qui correspondait à notre temps, à ce que nous sommes. »

Il est sûr que notre approche de la poésie a été essentiellement une approche de la poésie contemporaine (avec des incursions dans le XIXe siècle : Baudelaire, Rimbaud, Hugo, Verlaine — mais relativement rares et pas toujours bien acceptées par la majorité). On peut certes contester ce parti-pris... Sans méconnaître la part de l'influence du professeur, je suis bien obligé de constater que la démarche naturelle des adolescents est d'aller vers la poésie de leur époque. En fin d'année cependant une tendance à remonter le cours des siècles se faisait jour...

Un point qui n'apparaît pas dans les remarques des adolescents me frappe pourtant quand je parcours les textes de l'année : c'est l'inter-action entre les recherches au niveau de la poésie et la création personnelle. Le style de tel ou tel poète qui cristallise l'attention du moment influence l'écriture personnelle de l'adolescent, l'amène à se dépasser... les barrières s'écroulent, des portes s'ouvrent. Et peu à peu, au gré des influences multiples et contradictoires, un style personnel se construit. Parallèlement, l'expérience de la création personnelle facilite l'accès à la création d'autrui... En ce sens, on pourrait dire que l'expression libre a été un facteur déterminant dans l'approche des poètes et de la poésie.

C. CHARBONNIER
octobre 1973

Une expression libre explosée

C'est toujours la venue au monde de quelque chose qui naît on ne sait plus tellement pourquoi, tellement comment et les images, et les sons, les verbes et les couleurs, la fête des gestes et des regards s'interpénètrent, se décompartimentent et expriment l'inattendu d'un moment, d'une tendresse atteinte, la défaite d'une âme, l'éclair d'une aube rougie, l'éclatement des rêves. En tout cas, dans une expression libre libre, **c'est toujours une affaire de cœur.**

C'est tellement beau, m'écrit aujourd'hui Carlos — ce grand adolescent portugais apprivoisé au pied de son volcan quand il a entendu Christian, Brigitte, Marie, Gilles dire leurs poèmes — que « ça vous fait pleurer ».

Et l'on sait rire aussi chez nous, rire des jeux de mots, des cascades abracadabrantes qui déferlent sur un quiproquo, mais le sens de la vie,

le risque à tous les échelons,

le dialogue avec l'imaginaire,

fût-il enraciné à ras du sol et dans lequel l'adolescent appelle, provoque, se défend, juge

— ça ne se joue pas,

— ça ne se marchande pas,

— ça se donne comme une passion,

— ça n'appartient qu'à lui, qu'à un moment de lui ou d'eux.

« Mais je vous en supplie, ne soulignez ni du crayon, ni trop de la pensée » écrivait Arthur Rimbaud à Georges Izambard. « Vous n'êtes pas enseignant pour moi. »

Le texte poétique, c'est l'événement peut-être éphémère d'un jour gris mais si on lui donne le sol, l'air et la lumière qu'il lui faut, alors, il déborde la nuit d'un espoir vigoureux.

Seulement, l'impulsion créatrice s'étiole derrière les barreaux de la scolastique ; les éducateurs et les jeunes épuisent vite leurs forces réciproques à rogner les conditionnements. Et notre société « civilisée » se bâtit une école qui a oublié que le savoir suprême, comme le disait Socrate est de « savoir qu'on ne sait pas » et que la quête est inassouvie, incommensurable dans les déserts de l'avenir.

En trois ans, jour après jour, au cours des mots échangés ou des silences, d'un sourire, d'un geste fraternel, des angoisses partagées, des poèmes lus, des montages amorcés, réussis ou loupés, des longues heures passées en rond à se parler de plus en plus authentiquement, profondément, cette quête est devenue « du vivre », c'est devenu de « l'aimer très fort » au point que ça éclate, que cette année, ces adolescents de 3e poussent de partout toutes les chaînes, tous les principes, fussent-ils poétiques. Leurs voix de mue sont rauques et amères, leurs corps sont grands et déjà forts, la féminité des adolescentes s'affine, s'intériorise, les gars sont des hommes et la poésie explose...

Ils portent le feu dans leurs mots, et les étoiles, et l'impudence, et la révolte, et l'amour découvert, et l'âpreté des jours et tout leur être parle. Le poème est une délivrance.

J'ai quitté des enfants en chrysalide et retrouve, trois mois après, à travers leurs mots, leur écriture de vie,

des amis qui me restituent leur vérité, leur nudité pure et fière à pleines pages.

On ne se demande jamais si c'est cela la poésie, on s'en moque bien d'être poète ou pas poète.

Ce mot de poète comme l'écrivait Breton
transporte bien des malentendus que chacun
traîne comme un cartable depuis l'école.

On sait qu'on a des poèmes à nous qui sont des respirations, des poèmes à nous qui sont des blessures, des poèmes pour nous qui s'enfoncent dans le vertige et pourtant nous révèlent à nous-mêmes, des poèmes pour nous qui ne se courbent devant rien, ni personne et que je protège, des poèmes à vivre qui nous révolutionnent et sont nos connivences...

On vous livre quelques lignes mais de grâce, pensez à Rimbaud. Ne soyez plus des enseignants. C'est notre poésie toute nue, elle n'existe que par notre passion de vivre palpitante.

Janou LEMERY
16 octobre 1973

(Textes de cette semaine.)

UNE AMIE M'A DIT

Une amie m'a dit
Dans mon pays il n'y a pas de voleurs d'assassins
J'ai dit à mon amie
Il n'y a donc pas de prison dans ton pays ou elles ne
servent à rien
Et mon amie m'a dit
Si
Mon pays de soleil a des prisons d'ombre
des prisons pour les consciences
fortes
des prisons pour ceux qui parlent
haut et juste
des prisons politiques
et des fusils
Alors mon amie s'est tue mais avait dans les yeux
des rêves de retrouvailles
J'aime mon amie
mon amie du pays de soleil qui va repartir
Et j'ai peur.

D... (texte brut)

LA PLUIE

La pluie, c'est le soleil qui tombe
C'est le trouble-fête des étoiles
C'est le voile de deuil de l'été
Mais c'est poétique la pluie.
C'est le soleil, les étoiles, l'été qui tombent goutte à
goutte sur moi.
Je ris, ris de joie, ris de mon bonheur sous la pluie
Et de grosses larmes glissent goutte à goutte sur mes
joues.
C'est la pluie, une pluie d'étoiles
Une pluie étoilée, une pluie de neige.
La neige, c'est le soleil qui tombe
C'est le trouble-fête des étoiles
C'est le voile vierge de nos cœurs.
Mais c'est poétique la neige.
C'est le soleil, les étoiles, l'innocence, la pluie qui
tombent flocon par flocon
Sur moi,
Et m'offre leur chaleur

leur bonheur
Et je ris, ris de joie
Car mon bonheur, c'est toi.

Pascal (texte brut)

UNE LARME

Une larme est née
Une larme s'est brisée
Elle a glissé, glissé sur ma joue
glissé sur mes lèvres
glissé dans mon cœur.
Puis une seconde est née
cette seconde s'est brisée.
Elle a glissé elle aussi
et a rejoint la première.
D'autres ont coulé
plus fines et plus rapides
et ont accompagné les deux premières.
On les croirait sur le chemin des écoliers
paisibles et inconscientes
s'exposant à mille dangers.
Elles ont formé un filet
Elles ont formé un torrent, une rivière
Elles sont parties dans l'océan
se joindre à celles de mon amie.
Toutes ces larmes ont formé un univers
Mais après ? que sont-elles devenues ?
Un nuage rose qu'apaisera la terre ?
Une source, là-haut, dans la montagne ?
Une goutte de rosée ?
Et puis il y en a qui sont restées larmes,
d'autres larmes dans mon cœur
qui reviendront à mes yeux
glisseront et reprendront le même chemin.
J'allais oublier de vous parler des larmes qui se sont
perdues
Mais elles étaient si faibles
qu'on leur a refusé la vie.
Elles se sont évanouies dans l'air
Elles sont mortes pour leur patrie
Je ne les reverrai plus jamais
Et c'est pourquoi je suis triste
Et c'est pourquoi je pleure.

Anne-Françoise (texte brut)

GRAND FRERE

Son frère, c'était pour lui son rêve, sa lumière.
Son frère pour lui ne pouvait pas être que son frère.
Il l'attirait ce frère aîné car pour lui, il représentait la
liberté, l'espoir fort.
Son frère, il parlait à ses amis gentiment, calmement,
librement
alors qu'à lui rien, rien... et pour cause : trop
jeune le petit frère,
trop gamin.
Son frère, il l'aimait, il l'adorait.
Son frère, il l'admirait, le dévorait des yeux.
Quand il était avec lui, il ne disait rien,
il savourait, il était heureux.
Quand son frère parlait, il écoutait.
Quand son frère plaisantait, il souriait.
Quand son frère riait, il riait aussi.
Lui, ce petit frère de 15 ans,
il voudrait se rapprocher de lui,
lui parler à cœur ouvert, lui confier ses secrets.
Il voudrait parfois lui crier à pleine voix.

« EH ! GRAND FRERE, RETOURNE-TOI VERS MOI ! »

Christian

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES PARUS DANS DES REVUES PEDAGOGIQUES

L'Éducateur a publié, notamment,

— Un article (dossier) de Fernan Garnier : « L'action poétique à l'école » (n° 2 du 1-10-73).

— Un article de Paul Le Bohec : « Tu n'es pas non poète » (N° 9-10, 15-1/1-2-73).

— Une série d'articles sur le problème de la diction.

Dans L'Éducation :

17-6-71 : « Un projet pour la poésie », P. Emmanuel.

14-10-71 : « L'enfant et la poésie ».

22-2-73 : « Des enfants-poètes ».

Cahiers pédagogiques (en vente à la C.E.L., B.P. 282 06 Cannes) :

N° 99 : « Nos élèves et la poésie » (4 F).

N° 101 : « Poésie et enseignement » (4 F).

J. CHARPENTEAU : « Enfance et Poésie » (Editions ouvrières, 18 F).

J.-P. GOUREVITCH : « Les enfants et la poésie » (Ed. de l'École, 15 F).

J.-H. MALINEAU : « Poésie vivante à l'école » (paru dans *Femmes d'aujourd'hui*, n° 1443).

Enseignement 70, n° 46 (94, rue Notre-Dame-des-Champs, Paris VI) :

— Une bonne rubrique poésie dans « La nouvelle revue pédagogique lettres » éditée par Nathan.

REVUES DE POESIE

Poésie 1

Librairie de St-Germain-des-Prés, 184, bd. St-Germain, 75 Paris VI.

— Le numéro : 2 F.

— Abonnement : un an 20 F.

Publie des poètes consacrés (Cocteau - Mallarmé), des poètes d'hier (A. Borne) et d'aujourd'hui. Une remarquable anthologie (5 F) « L'enfant et la poésie ».

Poésie parmi nous

Maison de la Culture, Grenoble. Le numéro : 0,50 F. 7 numéros parus.

Encres vives

Michel Cosem, Lycée de St-Girons.

P.E.M.F.

Gerbe Adolescents

(1,70 F le numéro, C.E.L., B.P. 282 Cannes.) Numéros parus. Cinq nouveaux numéros paraîtront en 1973-74, en supplément à « Art enfantin et créations » :

Amour - Amitié - Chacun de nous - Vivre aujourd'hui - Créer pour vivre - Les mots pour vivre - Liberté - Révolte - Jeunesse - La famille - Et puis voici la mort éblouissant mes rêves.

Bibliothèque de travail second degré

(3,50 F le numéro. C.E.L., B.P. 282 Cannes.)

Pour

le n° 29 : « Poésie d'humour »,

le n° 36 : « Poèmes d'amour et d'amitié »,

le n° 44 : « Poèmes d'espoir et de révolte »,

et pour la partie magazine (expression libre des adolescents) de chaque numéro.

Supplément à Bibliothèque de travail

(C.E.L., B.P. 282 Cannes.)

Notamment, dans les S.B.T. textes d'auteurs :

N° 257 : *Poésie contemporaine*.

N° 278 : *Poésie surréaliste*.

N° 284 : *René-Guy Cadou*.

N° 335 : *Poètes d'aujourd'hui*.

N° 351 : *Poèmes de Pierre Reverdy*.

P. QUEROMAIN : « Une adolescente naît à la poésie » (Dossier pédagogique de *L'Éducateur* n° 59, 2 F, C.E.L., B.P. 282 Cannes.)

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE pour prolonger la réflexion amorcée par le texte de Poslaniec

BACHELARD Gaston :

L'intuition de l'instant, Paris, Gonthier, 1932.

La psychanalyse du feu, Paris, Gallimard, 1938.

L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière, Paris, José Corti, 1942.

L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement, Paris, José Corti, 1943.

La terre et les rêveries de la volonté, Paris, José Corti, 1948.

La terre et les rêveries du repos, Paris, José Corti, 1948.

La dialectique de la durée, Paris, P.U.F., 1950.

La poétique de l'espace, Paris, P.U.F., 1958.

La poétique de la rêverie, Paris, P.U.F., 1960.

DURAND Gilbert :

L'imagination symbolique, Paris, P.U.F., 1964.

Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris, Bordas, 1969.

ELUARD Paul :

Donner à voir, 1939, Paris, N.R.F.

JEAN Georges :

La poésie, Paris, Le Seuil, 1966.

MAURON Charles Paul :

Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la Psychocritique, Paris, Plon, 1967.

POULET Georges :

Etudes sur le temps humain, Paris, Plon, 1950.

Les métamorphoses du cercle, Paris, Plon, 1961.

RICHARD Jean-Pierre :

Poésie et profondeur, Paris, Seuil, 1955.

VALERY Paul :

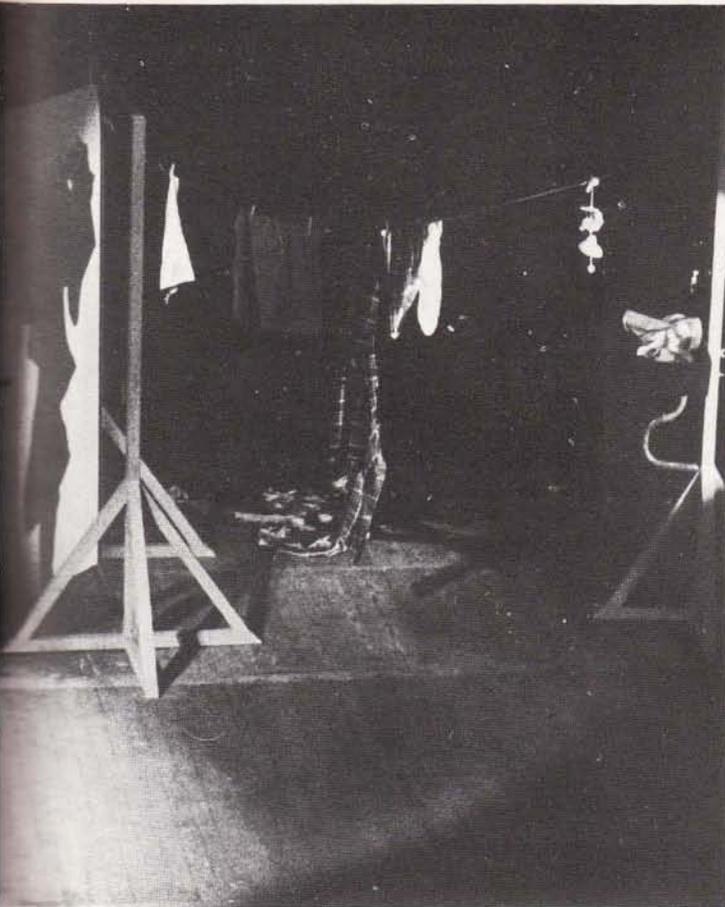
Introduction à la poétique, Paris, N.R.F., 1938.

SPIRE André :

Plaisir poétique et plaisir musculaire. Essai sur l'évolution des techniques poétiques, Paris, José Corti, 1949.

WEBER Jean-Paul :

Genèse de l'œuvre poétique, Paris, Bibliothèque des idées, N.R.F., 1960.



E. Audouard) la grève et l'occupation du collège. (Photos Jo GENOVESE).



— On pensait à la pièce depuis octobre 1972 et on avait déjà mis sur pied un premier essai de scénario. On en a discuté en cours d'année et puis on s'était donné le mois d'août 1973 pour élaborer le texte définitif. On discute énormément ensemble pour se mettre d'accord sur l'intrigue, les personnages... il y a tout un travail de gestation qui se fait au niveau de la discussion. Après, une construction du scénario s'organise, on se dit « cette scène, moi je l'écris », on se répartit le travail en quelque sorte ; ensuite on se lit ce qu'on a écrit, on le discute, on le corrige, on le transforme, on élimine ou on rajoute... On a mis environ trois semaines pour écrire le texte... Et le travail se poursuit au moment où on monte le spectacle. Au cours des répétitions et même des premières représentations, il y a tout un travail de mise au point qui s'effectue : on précise, on réajuste certains passages.

— *Tu as dit que vous aviez été enseignants. Est-ce qu'on peut parler alors d'une création à partir d'éléments autobiographiques ?*

— Oui ! c'est vrai... Quand on a écrit le personnage du directeur, par exemple, moi je pensais à un directeur précis. Ce qui est très étonnant, c'est que pas mal d'enseignants y reconnaissent le leur... Ce qu'on a voulu montrer, c'est un homme complètement dévoré par sa fonction et qui n'existe que par une série de masques successifs : il joue les séducteurs face à la petite bourgeoise qui dispose d'un certain pouvoir, il se transforme en inspecteur de police devant Mme Magni qui est femme d'ouvrier. On a traduit ça visuellement par des changements de costume... Vers la fin du spectacle, au moment où il est séquestré par les lycéens en grève, on le voit utiliser en raccourci tous les systèmes de masque qu'il possède — du Père Noël... au C.R.S. — et comme tout échoue, il se décompose littéralement jusqu'à en avoir la colique... C'est une tentative de démythification de l'autorité — à travers le langage théâtral, le jeu de l'acteur — qui s'accompagne pour les jeunes et une partie des spectateurs d'un sentiment de libération par rapport à la peur du système hiérarchique... La peur change de camp.

— *Comment avez-vous monté cette pièce ? Il y a au début un prologue où vous expliquez que les problèmes budgétaires vous contraignent à des choix draconiens... et à faire jouer quatre personnages par le même comédien...*

— On a eu 50 000 F de la ville de Grenoble pour fonctionner pendant l'année 1973. On les a conservés entièrement pour créer ce spectacle. C'est-à-dire qu'on a pu payer les comédiens (1 500 F par mois), le décor, les costumes, les frais administratifs, etc. Et encore on n'a pas payé la main-d'œuvre pour la construction du décor et la confection des costumes assurés par le Théâtre de Grenoble...

Mais c'est la première année où, au niveau des salaires, on atteint ces chiffres. Pendant longtemps chaque comédien a dû se contenter de... 800 F au maximum.

— *Vous avez déjà présenté la pièce une vingtaine de fois. Comment les gens ont-ils réagi ?*

— On a rencontré des publics très différents : des enseignants, des lycéens, des jeunes travailleurs, des étudiants, des apprentis, des élèves de C.E.T., des

parents, etc. En général les réactions sont très favorables, la salle réagit bien ; à la fin du spectacle, il y a toujours un débat où les gens expriment leur point de vue. Plusieurs fois on nous a accusé de caricaturer la réalité et c'est vrai que certains personnages sont grossis, mais grossis à la façon de Daumier par exemple, pour faire éclater la vérité profonde d'un individu. Autrement, dans l'ensemble, le spectacle marche très bien et les réactions sont très favorables, à part (et c'est une réserve importante)... les gens du culturel de Grenoble... Par exemple l'animateur théâtral de la Maison de la Culture a estimé que c'était un spectacle insuffisamment abouti sur le plan esthétique et a discuté l'analyse, le rapport entre la pièce, le théâtre et la réalité.

— *On vous a fait parfois le reproche amical d'avoir sur l'école une vision très pessimiste. Si on suit l'analyse du Grand tintouin, il semble qu'il n'y ait pas d'autre alternative qu'une pratique pédagogique ultra-traditionnelle ou l'exclusion de l'Education Nationale, conséquence d'une transformation radicale de la pédagogie et des rapports profs-élèves. Or par exemple, les copains du mouvement Freinet pensent honnêtement qu'il y a peut-être une troisième voie, qu'ils changent quelque chose de l'intérieur, que ça ne se fait pas sans mal, sans dégâts, sans bagarre... Or, ça n'apparaît pas dans la pièce. C'est voulu ?*

— Ce qui se passe, je crois, c'est que les spectateurs ont tendance à s'identifier à certains personnages et à en refuser d'autres... Pour nous, quand on a écrit la pièce, il n'était pas question de choisir un personnage qui soit notre porte-parole. C'est d'un ensemble d'attitudes que naît une possibilité de synthèse... Alban va au « casse-gueule » parce qu'il refuse un travail collectif (équipe de profs, mouvement pédagogique, syndicat, etc.) pour mener un combat individuel... Ça, c'est dit, en toutes lettres, c'est clair. Une de ses collègues qui partage ses préoccupations pédagogiques mais ne conçoit une action que dans le cadre d'un groupe, le lui dit... Peut-être que le personnage n'a pas assez de relief, ce serait à discuter, mais il existe. Maintenant je crois, malgré tout, que la situation dans le milieu scolaire est très difficile pour tout le monde. La pièce n'est pas pessimiste... Elle dépeint une réalité... Elle voudrait aider les gens qui la voient à mieux comprendre ce qu'ils vivent.

— *Et à se poser des questions.*

— Oui... et je dirais même : à transformer leur pratique. Si quelqu'un pige, après avoir vu la pièce, que l'attitude politique dans son métier, c'est d'éviter de se battre en solitaire parce que le spectacle démontre que ça conduit à l'échec, notre travail aura été positif.

— *Le groupe Freinet de l'Isère qui travaille souvent avec vous vous a invités à présenter cette pièce au XXXe Congrès de l'Ecole Moderne. Vous avez accepté sans hésitation. Qu'attendez-vous de cette rencontre ?*

— Le mouvement Freinet travaille dans un certain sens à l'intérieur du système scolaire et même de la société, c'est-à-dire qu'il a à côté de ses options pédagogiques, des options politiques, humaines... qui découlent de l'expression libre, du développement des possibilités créatrices, du respect des autres, etc. Sur le plan culturel, avec notre langage et nos possibilités propres, je crois que nous poursuivons la même démarche, que nos objectifs sont identiques... Et je trouve qu'il est très important qu'on puisse de temps en temps confronter nos expériences, discuter de nos difficultés, de nos problèmes, de nos réussites aussi...

Et il me semble aussi indispensable qu'on puisse mieux se connaître, mieux connaître les démarches du travail de chacun, afin de conjuguer nos efforts pour avancer ensemble plus vite dans la voie qu'on s'est tracée, pour accélérer le processus de maturation et de transformation.

Propos recueillis par
Claude CHARBONNIER

REALISATIONS DE THEATRE-ACTION

- « *KRAHO LE MIRADOR* » : spectacle pour enfants.
- « *LA COURSE D'OBSTACLES* » : sketch d'intervention sur les problèmes de la sélection dans l'enseignement.
- « *L'HEURE DU COCHON* » : les apprentis dans le système et la société capitalistes.
- « *LE DIEU BRISE* » : sketch d'intervention sur la presse et les Jeux Olympiques. (Comment la presse a présenté et exploité les J.O. et l'attentat de Munich.)
- « *C'EST CARLOS QUE JE VEUX* » : spectacle pour enfants.
- « *IL FAUT SAUVER LAURELIE* » : spectacle musical pour enfants, avec la collaboration de Jean Laisné.
- « *IL FAUT ESPERER QUE CE PETIT JEU-LA FINIRA BIENTOT* » : montage de chansons de la période révolutionnaire.
- « *GRENOBLE VILLE ECLATEE* » : réalisation collective sur l'histoire et les problèmes actuels de Grenoble, créée à l'issue d'un stage de jeu dramatique (1-10 juillet 1973).
- « *LE GRAND TINTOUIN* ».

Sur le travail de Théâtre-Action, vous pouvez lire :

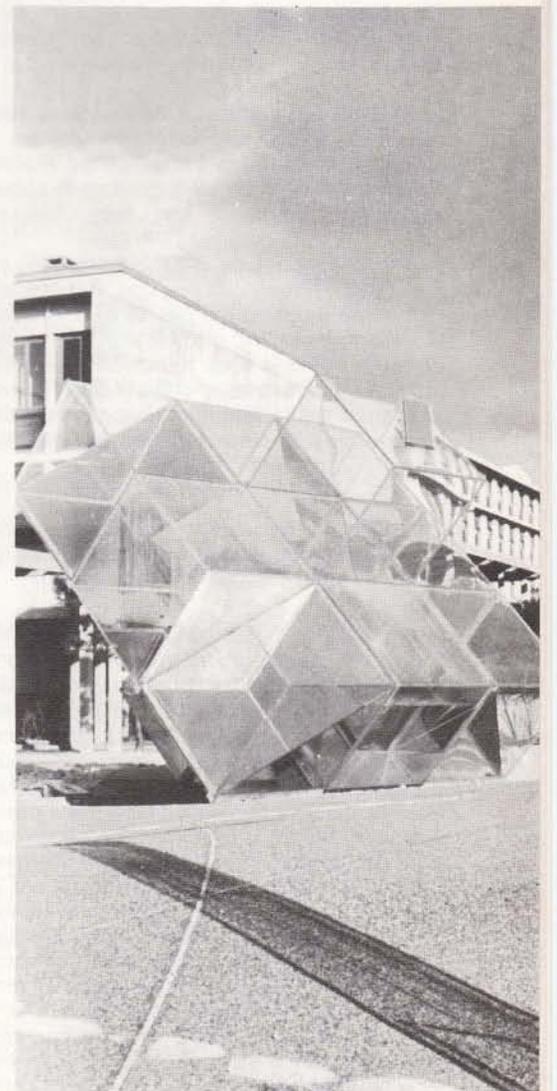
- « *Travail théâtral* », hiver 72-73.
- « *Esprit* », mai 1973 (les animateurs).
- « *Le Monde* » du 24 janvier (article de L. Dandrel).
- « *L'Éducateur* » n° 2, octobre 1973 (article de F. Garnier).

Photo GENOVESE





Montpellier



Défendre les cultures minoritaires

Une langue, une littérature, un art de vivre ne doivent-ils pas aller de l'avant, portés par leur propre dynamique ? S'ils s'assoupissent, s'éteignent lentement, n'est-ce pas faiblesse congénitale face à d'autres cultures, plus méritantes, s'adaptant mieux aux données nouvelles de l'histoire ? Et, après tout, l'essentiel de ces cultures « décadentes » n'est-il pas constitutif des comportements les plus vigoureux d'aujourd'hui ? La culture française, ou occidentale, s'est bien enrichie de la gréco-latine qui, elle-même, avait puisé... etc. N'est-il pas normal que la culture française s'épanouisse aujourd'hui au détriment de toutes les cultures minoritaires de l'hexagone et que celles-ci s'éteignent doucement puisque tel est leur destin ?

Non ! et non ! car rien ne s'est passé et ne se passe « naturellement » dans l'hexagone capétien-républicain. Les interventions manu militari pour rattacher des territoires au domaine capétien, les traités établissant des frontières dites « naturelles » par dessus la tête des peuples intéressés, l'imposition dans ces territoires d'une langue officielle étrangère, le non respect des traités (exemple de l'annexion de la Bretagne), tout ceci n'a absolument rien de naturel.

La vitalité des cultures « minorisées » est prouvée par leur résistance à des siècles et des siècles de contrainte, de répression militaire, inquisitoriale qui n'avaient pas réussi, il y a cent ans à ébranler les parlers et la culture des populations soumises.

Le grand espoir de 1790, symbolisé par la fête de la Fédération n'avait été qu'une duperie supplémentaire. La république jacobine n'a pas tardé à relayer la monarchie ; la répression policière et militaire s'est même accentuée en Corse (y compris sous Napoléon) qui, par on ne sait quelle prouesse géométrique, entrait dans l'hexagone républicain, un et indivisible, comme y sont encore ces lambeaux de l'empire colonial appelés départements et territoires d'outre-mer.

Oui mais, direz-vous, le monde moderne industrialisé, accélérateur des échanges, est bien un mouvement naturel égalisant fatalement les modes de vie.

Non, encore ! Ce n'est pas « naturellement » et sans arrière-pensée que Paris a pris les proportions que nous lui connaissons, aboutissant à cette maladie de « la tête grosse », responsable de l'ankylose de tout le corps hexagonal. Le réseau ferré, c'est bien connu, a fait de Paris, la ville où on ne passe jamais mais où on est contraint d'aller. Ce réseau permettait d'envoyer rapidement des troupes fraîches et bien « préparées » des régions paysannes soumises, contre le prolo parisien en révolte (1). Lequel prolo avait été contraint de quitter sa région pour l'industrie de la capitale. Le télégraphe a immédiatement été mis en service pour relier toutes les préfectures au Ministère de l'Intérieur. Mende ayant été la dernière, la plus sage. La création des usines hors des régions annexées (les cartes de la Bretagne, de l'Occitanie, de la Corse sont éloquentes), l'asphyxie de toutes les manufactures languedociennes par la bourgeoisie régionale avide de profit, se moquant éperdument du droit des travailleurs à vivre chez eux (aucun progressiste ne peut plus aujourd'hui contester ce droit). Toutes ces mutations

n'ont rien de « naturel » et, si elles vident les régions conquises (voir les 1,5 million de Corses de la diaspora face aux 180 000 de l'île), elles n'entament que très peu, pour les restants, le capital linguistique et culturel.

L'arme la plus efficace, l'idéale va être alors **l'école**, le soldat le plus percutant pour la refonte des cerveaux, **l'enseignant**.

Jules Ferry n'a rien inventé. Dès le XIIIe siècle, les universités de Toulouse et de Montpellier n'étaient pas le fruit de la générosité capétienne comme l'a si souvent dit l'histoire officielle, mais l'instrument de lutte contre les particularismes religieux, juridiques, etc.

En 1882 toute la population occitane parlait occitan. L'école vint et le massacre, avec elle de langue méprisée, chassée. C'est maintenant bien connu. La deuxième arme de l'école fut le mensonge ou l'omission (c'est pareil). L'histoire fut trafiquée dans les manuels, la géo également. Le soldat-instituteur, bien « formé » agit le plus honnêtement du monde. Face à Bismarck et Guillaume II, ne devait-il pas forger l'unité française ? La fin justifiait les moyens. Foch le remercia en 1918 : « *Grâce aux instituteurs nous avons gagné la guerre !* »

Or une unité ça ne se fabrique pas, même par l'école, ça se sent, ça se vit. On peut illusionner un moment ; et on trouve, c'est vrai, des instants vibrants du patriotisme français, faisant un laps de temps battre les cœurs à l'unisson, comme les voix maudissant « le sang impur » !...

Mais quand l'école parvient aujourd'hui à faire son boulot, les mythes s'effondrent : le sang de l'autre n'est plus impur, la Gaule n'est plus la France premier modèle, Louis IX n'est plus saint, l'histoire de l'Alsacien, du Basque, du Breton, du Catalan, du Flamand, de l'Occitan n'est plus celle de Paris. Une grande clarification apparaît, chacun trouve sa place.

Comment l'école peut-elle s'évader du triste rôle qu'on lui fait jouer ? Comment l'enseignant peut-il écartier les éléments de conditionnement qu'il a reçus et qu'il transmet ?

Des outils sont nécessaires, certains sont réalisés ou en voie de réalisation par les mouvements pédagogiques régionaux et par notre **Commission de défense des cultures minoritaires**.

Au congrès de Montpellier nous ferons le point des travaux en cours et ouvrirons avec toutes les bonnes volontés de nouveaux chantiers afin que l'école soit de moins en moins « une institution qu'utilise le système économique, social, politique et culturel, pour se maintenir et, si possible, se renforcer » (2).

A. SERRE

308, impasse Tour Millet
30 Nîmes

(1) La lecture des journaux languedociens et provençaux du temps de la répression de la Commune est significative : pour sauver la Patrie, il fallait suivre M. Thiers. Les communistes sont présentés alors comme le seront les Allemands auprès des Sénégalais en 1914-18.

(2) Relire le Manifeste d'Aix (« Educateur » n° 15-16 de mai 1973).

HISTOIRE DE LOGIQUES

Jean DUPONT

Je m'étais dit naïvement : « Je vais essayer de faire un article sur les maths pour préciser nos positions. » Comme j'avais compris qu'il était beaucoup plus facile d'exposer les idées des autres que d'en avoir à soi, j'avais compulsé nos éditions et j'avais trouvé dans un *Educateur* de l'an dernier, extrait d'un article intitulé « La porte ouverte » et signé Bernard Monthubert, une merveilleuse citation qui me faisait un excellent point de départ.

Pour que vous puissiez en profiter, et aussi pour que mon travail de recherche soit utilisé, je vais vous la livrer :

« Voyons seulement selon quels processus l'enfant prend possession de cette mathématique, disons plus généralement, de la mathématique car l'adjectif « moderne » précise surtout l'angle sous lequel on la regarde, les chemins par lesquels on l'aborde. A notre avis, deux de ces chemins sont à privilégier : celui de la structuration des situations vécues et celui de la création partant d'observations, de propositions extérieures ou d'inventions personnelles. »

Partant de là, me disais-je, il me sera facile d'expliquer comment par le calcul vivant nous arrivons à structurer des situations vécues, comment par la recherche libre nous favorisons la création de l'enfant et comment dans tout cela la mathématique moderne est un outil et non pas une fin en soi.

Cela me semblait facile. Pourtant, les rares gens qui me voyaient passer, car je ne sortais plus guère, pouvaient remarquer mon front pensif.

Car le reste ne venait pas, je n'arrivais pas à mettre la suite sur pied.

C'est alors que la Providence (ce qui prouve bien qu'elle doit exister) est venue à mon secours. Ça s'est passé un radieux matin de rentrée, le 3 janvier 1974. On venait de se dire tout ce qu'on avait à se dire à propos des vacances et comme le sujet était épuisé, on décida de lire quelques textes libres, comme ça, histoire que les gens ne puissent pas dire que l'on faisait rien dans ma classe.

Ce fut le texte de Françoise qui fut l'étincelle :

LES VACANCES

J'aime et je n'aime pas les vacances.

J'aime les vacances car on se repose et on peut s'amuser.

Je n'aime pas les vacances car ma sœur et moi souvent nous nous disputons.

J'aime les vacances car je peux faire ce qui me plaît mais je ne les aime pas car il faut parfois travailler.

D'abord on a ri, sans doute parce qu'on est bête car on ne savait pas pourquoi. « Ah ! ah... elle aime et elle n'aime pas... »

Comme je craignais d'être dépassé par le chahut naissant, je repris la situation en main en posant une question perspicace :

« Et vous autres, qu'en pensez-vous ? »

Très vite, trois catégories se dessinèrent : ceux qui aimaient, ceux qui n'aimaient pas et ceux qui, comme Françoise, aimaient et n'aimaient pas tout à la fois. Pour ma part, ayant à sauvegarder mon image de marque, je préférerais ne pas m'inscrire dans la catégorie qui me plaisait le plus.

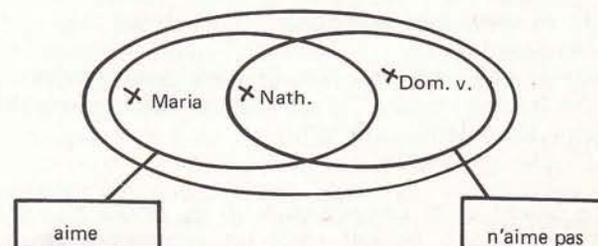
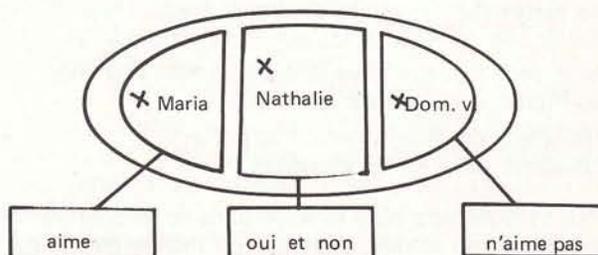
AIME	N'AIME PAS	OUI ET NON
Maria Véronique Annie Georgette Daniel Pascal M. Dominique G.	Dominique V. Antonio Bernard Pascal P. Maryse Alfredo	Nathalie Françoise D. Françoise J. Catherine Dominique S.

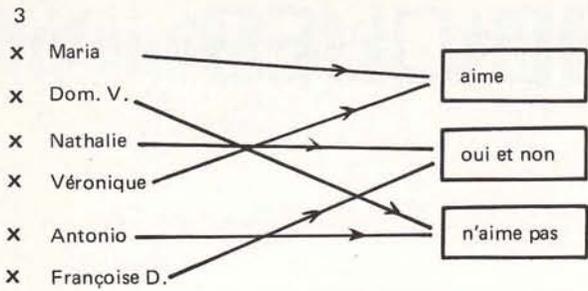
Ayant fait un effort considérable pour mettre au tableau ce tableau, je dis alors d'un air futé :

« Et bien, maintenant, cherchez donc ce que vous voulez. »

Et ceci étant dit, je me dirigeai vers la fenêtre pour contempler les corbeaux qui eux étaient encore en vacances. Je fus tiré de mes comparaisons méditatives sur l'existence des corbeaux et sur la mienne par l'agitation qui se passait derrière mon dos. Je me retournai et vis les élèves qui cherchaient fébrilement, qui cherchaient et qui trouvaient !

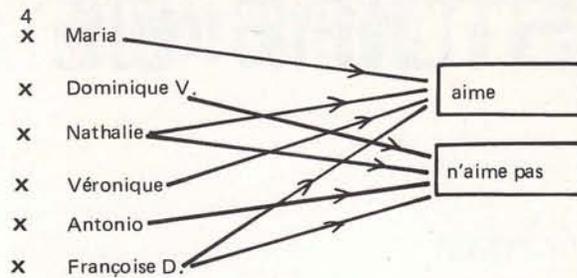
Au tableau on mit les résultats des recherches :





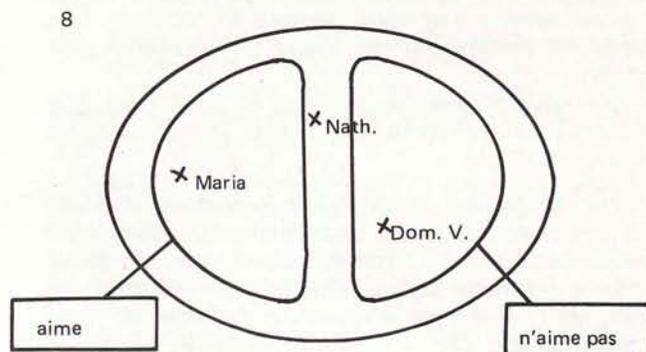
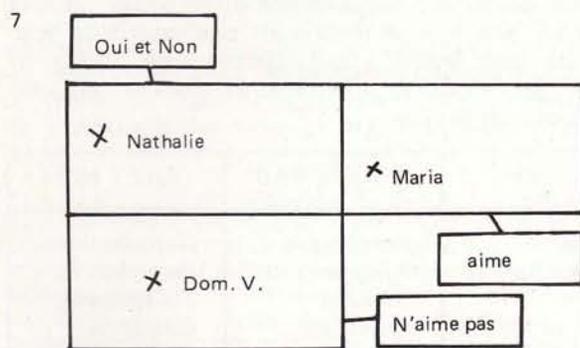
5

	Maria	Dom. V.	Nath.	Véro.	Anton.	Fran. D.
Aime	X			X		
N'aime pas		X			X	
Oui et non			X			X



6

	Maria	Dom. V.	Nath.	Véro.	Anton.	Fran. D.
Aime	X		X	X		X
N'aime pas		X	X		X	X



Il y avait d'autres représentations, mais elles revenaient à l'une de celles données dans l'éventail des huit. Nous commençâmes une discussion qui nous ouvrit de nouvelles perspectives.

D'abord il manquait une catégorie. La représentation 8 laisse entre « aime » et « n'aime pas » la place pour les « oui et non », mais il pourrait y avoir une autre catégorie, les « ni oui ni non », les indifférents.

Ensuite tout cela manquait de nuances. Dans chaque catégorie on avait rangé ensemble ceux qui aimaient, ceux qui n'aimaient pas... mais ce n'était pas forcément pour la même raison qu'on aimait ou qu'on n'aimait pas.

Il faudra donc chercher encore mais, de toutes façons, le propos de cet article n'est pas dans le compte rendu de la recherche.

Le soir, mes travaux sous le bras, je vais voir mon ami Jean-Pierre, celui qui s'y connaît.

- Bonjour, dis-je en ouvrant la porte.
- *Bonsoir*, dit-il en la refermant.

Au fur et à mesure qu'il avance dans la lecture de nos recherches, son visage s'allonge en même temps qu'il pâlit. Après un long silence, témoignage de son immense désarroi, il finit par me dire :

- *Tu te rends bien compte...*
- De quoi ?
- *De ce que vous avez fait. Ce n'est pas possible...*
- De toutes façons, c'est bel et bien possible, puisque les enfants l'ont fait.
- *Eh bien mon vieux...*

A ce niveau de la conversation, je ne savais toujours pas ce qu'il en pensait mais un pressentiment me

laissait imaginer que c'était plutôt du mal que du bien. En peu de temps ma prémonition devint réalité :

- *Mais c'est abominable votre truc... Une intersection entre les OUI et les NON... Tu ne te rends pas compte.*
 - Je me rends compte que nous avons traduit une situation vécue, un point c'est tout.
 - *Mais c'est contraire à la théorie des ensembles cette intersection entre AIME et N'AIME PAS... d'ailleurs tout le mal vient de là, tu n'as pas le droit de prendre comme critère « aime » ou « n'aime pas », c'est un critère subjectif... c'est comme les yeux bleus.*
- Les siens n'étaient pas bleus d'yeux, il étaient noirs de fureur.

— Que veux-tu, la théorie des ensembles nous a paru incapable d'être utilisée pour résoudre cet exemple, alors nous en avons cherché une autre, lui dis-je pour le calmer.

— *Que tu inventes, et d'une, et qui portera tort à la théorie des ensembles, et de deux.*

— Que j'invente, que j'invente. Ce n'est pas si sûr. Il y a d'autres théories que la théorie des ensembles, d'autres logiques que la logique binaire.

— *Mais qui leur portera tort, ça c'est sûr. Je trouve scandaleux que tes élèves aient pu faire une intersection entre les oui et les non, ça prouve qu'ils n'ont rien compris à la théorie des ensembles (note 1).*

Là, j'ai failli être coincé. J'ai relacé ma chaussure et en me relevant, j'avais ma réponse.

— Moi, je ne suis pas de ton avis. Je trouve au contraire remarquable qu'ils ne soient pas absolument sclérosés par le formalisme et le dogmatisme d'une théorie, qu'ils soient capables de dire : « On change les règles et on fait autrement. » Ça me semble une saine réaction. Là-dedans, c'est la démarche axiomatique qui

est importante. Qu'ils n'aient pas eu l'imagination de trouver d'autres représentations que celles qu'ils connaissaient me semble un conditionnement déjà bien suffisant.

Là, j'ai dû marquer un point car la réponse se fait attendre. Mais la voici, violente et hargneuse :

— Ah ! Je te reconnais bien là. Parce que tu as entendu parler d'une nouvelle théorie, tu brûles aujourd'hui ce que tu adorais hier et tu te mêles de leur apprendre des billevesées que tu ne connais même pas.

— Mais je ne me mêle pas de leur apprendre une théorie quelle qu'elle soit, pas plus la théorie des ensembles (qui est bien au-delà de la portée des enfants et aussi de la mienne) qu'une autre.

S'ils ressentent le besoin de créer un autre système d'axiomes (car c'est de cela qu'il s'agit en réalité) je ne vois pas pourquoi je le leur refuserais. A plus forte raison si je sais que cela correspond à une recherche réelle des mathématiciens, mais même si je l'ignore ! Quoi qu'il en soit, c'est une ouverture, peut-être sur une théorie importante, pour le moins sur un mode de réflexion. Et on parle souvent d'expériences fondamentales, n'en est-ce pas une ?

— Tu parles, et à quoi ça leur servira toutes ces ouvertures s'ils ne savent pas ce qu'ils doivent savoir.

— Rassure toi, je tiens compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Ils sauront ce qu'ils doivent savoir, et je prétends même qu'ils le sauront bien car ils l'auront assimilé de façon active et intelligente. C'est stupide ce que tu dis. Les maths modernes ne nous ont pas empêchés, nous, de faire du calcul et je ne vois pas pourquoi j'abandonnerais la théorie des ensembles qui nous rend par ailleurs de réels services. Maintenant, à quoi ça leur servira : je ne sais pas au juste à quoi, mais certainement à beaucoup. Parce que tu comprends, les enseignements du type tout ou rien : par une droite une seule parallèle et une seule, oui ou non ; vrai ou faux, allumé-éteint, garde-à-vous- repos, ça leur apprend peut être une chose, mais j'ai de plus en plus dans l'idée que ça les empêche d'apprendre d'autres choses. Et des autres choses, il y en a...

— Ce qu'il y a de bien avec toi, c'est que tu es toujours certain d'avoir raison.

— Mais bien sûr que je suis certain d'avoir raison... car si j'étais certain d'avoir tort : je me tairais. Tu vois, ça aussi c'est une logique, je ne sais pas laquelle, mais elle ne me semble pas mauvaise non plus.

— Je ne sais pas s'il faut voir les choses d'une manière aussi simpliste. Car si tu n'as sans doute pas tout à fait tort, tu n'as pas tout à fait raison non plus.

— Qu'est-ce que tu viens de dire ?

— Que tu n'as pas tout à fait tort ni tout à fait raison non plus.

— Brave ami, lui dis-je en l'embrassant. Il me regarde l'air surpris et incrédule ; au fond de son regard je crois même déceler un peu de crainte.

— Mais pourquoi ?...

— Pourquoi ! Tu vas le voir. Tu vas prendre un crayon et une feuille de papier d'une main, ta théorie des ensembles de l'autre main et tu vas essayer de représenter ce que tu viens de me dire : *ni tout à fait tort ni tout à fait raison* (notes 2 et 3).

Je n'ai pas bien compris ce qu'il m'a répondu à ce moment-là, mais il me semble que ce n'était pas bien, mais alors pas bien du tout.

Jean DUPONT
La Frette
71 - Montret

quelle logique ? quelle pédagogie ? et quelle mathématique ?

Bernard MONTHUBERT

A la lecture de l'article précédent, de Jean Dupont, j'ai pensé que son ami Jean-Pierre ne serait sans doute pas seul à grincer des dents. Alors pour les faire grincer complètement ou pas du tout (c'est de la logique binaire)... j'ai eu envie d'apporter quelques compléments d'information.

Note 1 :

Les représentations si « scandaleuses » proposées par les enfants ne correspondent en réalité qu'à une interprétation du vocabulaire soit moins restrictive, soit plus restrictive au contraire.

— Pour certains aimer les vacances, c'est avoir de l'amour pour elles, du plaisir à y être, et ne pas les aimer ce n'est pas, ne pas avoir de cet amour, de ce plaisir mais aussi avoir du chagrin, un peu de haine.

Cela n'existe-t-il pas dans de nombreuses tragédies ? Cela n'est pas mathématique ? Cela voudrait dire que la mathématique n'est pas capable de s'adapter à une situation de vie complexe !

Bien sûr, la mathématique est un système dans lequel le raisonnement ne souffre pas de faille, qui n'a pas à se modifier selon le cas sur lequel on l'applique, qui n'a pas de contenu sémantique mais le travail du mathématicien (ou du physicien, du biologiste, de qui que ce soit utilisant le raisonnement mathématique) n'est-il pas de trouver quel modèle mathématique est applicable, quel système d'axiomes permettra de clarifier la recherche ?

Alors vues sous cet angle, les représentations des enfants sont absolument correctes (n° 2, 4, 6 et 7 selon la signification que l'on donne au dessin : diagramme de Carroll ou partition).

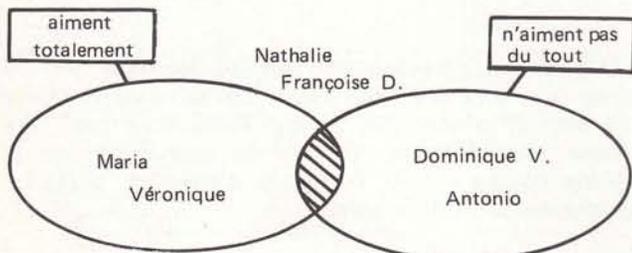
— Pour d'autres, le oui et le non sont catégoriques. C'est un oui total, sans aucune réticence, et un non total, sans aucun désir. Cette fois ce sont les représentations 1, 3, 5, 7 (peut-être, si partition) et 8 qui correspondent à l'idée exprimée.

Il aurait pu d'ailleurs être intéressant de voir la correspondance entre la catégorie dans laquelle se plaçaient les enfants et la représentation qu'ils proposaient. Personnellement je verrais sans étonnement les enfants comme Françoise représenter cette situation par des diagrammes de type 2, 4, 6, alors que les « ricaners » du début présenteraient sans doute plutôt les 1, 3, 5, 8. (Ceci n'est bien sûr pas une certitude.) Il pourrait être également intéressant de comparer les milieux de vie relativement aux types de réponses.

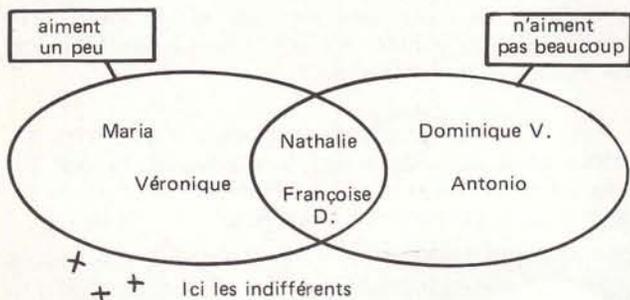
Le lecteur de cet article, tout comme Jean-Pierre, aura sans doute été beaucoup plus choqué par l'intersection des oui et des non (cas 2, 4, 6) que par la partition (1, 3, 5, 8) ensembles disjoints et complémentaires. Ces dernières représentations ne sont pourtant pas plus valables en fonction des critères habituels admis dans les classes. En effet elles signifient que Françoise D. et Nathalie n'aiment pas du tout les vacances et ne les haïssent pas du tout non plus. Ce qui bien sûr est absolument faux.

En réalité, il aurait suffi de définir différemment nos ensembles. Notre étonnement ayant été provoqué par notre habitude (déjà trop ancrée) du tout ou rien, juste ou faux, bien ou mal.

Par exemple :



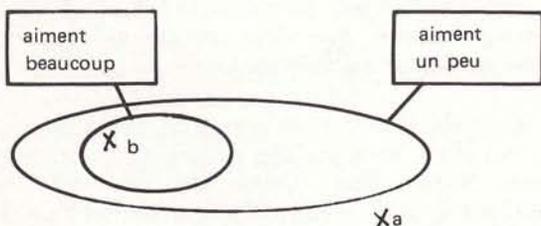
Finalement cela correspond aux cas 1, 3, 5, 7, 8



Cela correspond aux cas 2, 4, 6, qui sont donc les plus complets

Vous avez peut-être encore de la réticence à admettre cette représentation. Pourquoi Véronique est-elle placée à cet endroit, alors qu'elle aime beaucoup les vacances ? Pensez seulement que si l'on aime beaucoup quelque chose, on l'aime au moins un peu. Littérairement on fait la nuance entre :

- Je n'aime pas, même un peu (a) Je n'aime pas du tout.
- Je n'aime pas qu'un peu (b) J'aime beaucoup.



Complétez par l'ensemble de ceux qui n'aiment pas beaucoup, c'est-à-dire de ceux qui n'appartiennent pas à l'ensemble des enfants qui aiment beaucoup (il y aura ceux qui aiment, mais pas totalement, et ceux qui n'aiment pas du tout) et vous aurez la représentation proposée ci-dessus.

Vous vous direz peut-être que ce sont des subtilités et que ce langage n'est pas mathématique car pas universel, mais le symbolisme, lui, est-il universel ? (Pour vous en convaincre, consultez donc un certain nombre de manuels scolaires et demandez aux

mathématiciens professionnels ce qu'ils en pensent, eux qui ne comprennent pas le langage inventé de toutes pièces que les auteurs proposent parfois !)

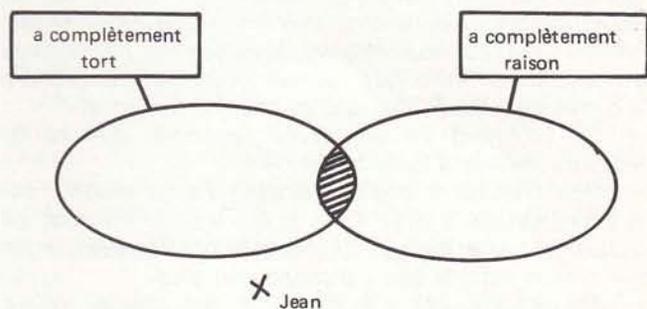
Tout symbolisme est valable (à condition de savoir qu'il est symbole, donc convention), tout axiome est valable, à condition qu'il n'y ait pas contradiction. Et d'abord qu'il ait été clairement explicité.

Notre travail à nous, éducateurs en mathématiques (eh oui, là encore nous devons être éducateurs et non pas enseignants, dès le primaire et a fortiori, la maternelle) ce n'est pas d'apprendre aux élèves des connaissances précises mais de les aider à agir selon une démarche mathématique. Et cela ne signifie pas partir du plus simple pour arriver au compliqué comme on a tenté (et tente souvent encore) de nous le faire croire dans l'enseignement secondaire, mais le contraire, car la vie est complexe, pour essayer d'analyser, de comprendre.

Jean Dupont ne nous a pas donné le développement de sa recherche. Il a eu raison puisque ce n'était pas le sujet de son article. Son but n'était pas de nous donner une information mathématique ni même pédagogico-mathématique (pour cela nous avons réalisé déjà trois séries de livrets « Structures de Vie, Structures Mathématiques » dont la lecture vous donnera de nombreux exemples du sens de notre démarche) mais il est certain que leur travail (maître et groupe d'élèves) a d'abord été d'explicitier clairement les différentes représentations.

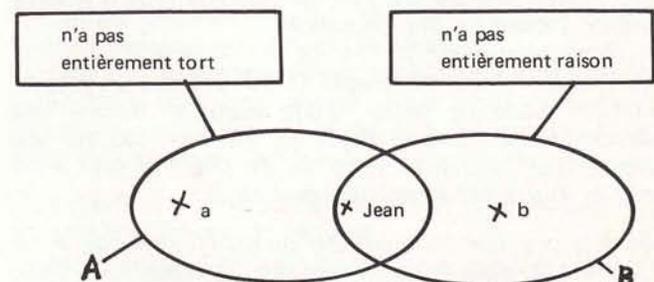
Note 2 :

Si vous avez envie de vous amuser à chercher des représentations de cette dernière idée, ne lisez cette note qu'après être allé au maximum de vos recherches. Quoiqu'il en soit, pour votre réflexion, je vous propose quelques diagrammes qui ne sont pas toujours tellement évidents.



Ici, l'intersection bien sûr est vide puisqu'on ne peut avoir en même temps complètement tort et complètement raison.

Mais l'intersection de leurs complémentaires ? Voyons le diagramme suivant :



- « a » a complètement raison,
- « b » a complètement tort,
- « Jean » n'a ni complètement tort ni complètement raison.

Cette représentation vous laisserait un léger malaise que je n'en serais pas étonné. Le mieux est que vous essayiez alors de comprendre seuls. Il est encore temps de refermer cet *Educateur*. Vous le rouvrirez après réflexion...

Maintenant étudions cela ensemble :

« B » est l'ensemble de ceux qui n'ont pas entièrement raison. « a » n'appartient pas à cet ensemble, c'est donc qu'il a entièrement raison. En effet s'il n'avait pas « entièrement raison », il appartiendrait à « B ».

Jusqu'à là c'est simple, on admet facilement mais quant à accepter de voir « a » dans l'ensemble de ceux qui n'ont pas entièrement tort, cela nous gêne un peu, puisque ayant entièrement raison, nous estimons qu'il n'a aucun tort. Et pourtant j'espère que vous pensez bien accorder un quelconque esprit mathématique à ceux de vos élèves qui ne font pas entièrement de travers chacune de leurs recherches. Donc pour avoir à vos yeux une forme d'esprit mathématique, il ne faut pas faire tout de travers. Je serais étonné que vous refusiez cet esprit à ceux qui conduisent le plus efficacement leurs recherches.

Le mal vient bien sûr de l'incertitude du langage habituel, dans lequel on ne sait pas toujours, sans l'aide du contexte, ce que certains mots signifient.

Ici, cela se joue sur le mot « pas », S'applique-t-il au mot « entièrement » ? Dans ce cas : (n')a « pas entièrement » tort, signifie : avoir malgré tout quelques torts.

Si au contraire le mot « pas » s'applique à « entièrement tort », on peut avoir dans ce cas aucun tort.

Dans un texte littéraire, le contexte nous guide et sans que l'on y pense nous permet d'interpréter. Le contexte, c'est en quelque sorte les axiomes. C'est la définition de notre langage. Et lorsque malgré tout le texte reste équivoque, on ajoute des explications supplémentaires.

Les enfants (et pourquoi pas les adultes) qui poursuivent une recherche math font de même. Leur vocabulaire (graphique et symbolique) est fonction de la progression de leur recherche, des acquis précédents, des sous-entendus presque inconscients parfois, mais l'approfondissement, et surtout la communication au groupe nécessitent des précisions, la définition du « jeu mathématique ».

Aucun langage mathématique ne peut signifier universellement de par lui-même. Et c'est peut-être à ce niveau que se tient l'erreur fondamentale de l'enseignement élémentaire et secondaire. On pense qu'un enfant ne comprend rien à la mathématique alors que c'est le langage qu'il n'a pas compris.

Toute systématisation de représentation ou de symbolisme incite à confondre signifiant et signifié, à penser que la mathématique c'est la langue (orale ou écrite) alors qu'en réalité cette langue n'est qu'une façon arbitraire de représenter quelque chose qui est, indépendamment d'elle.

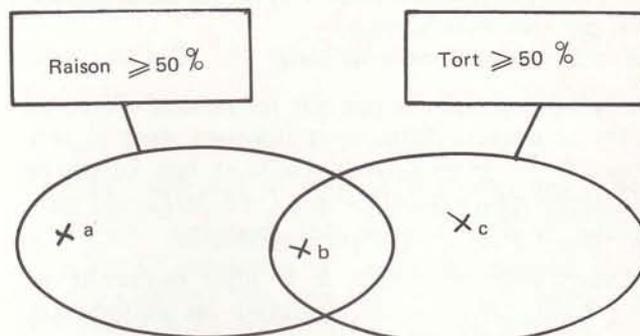
Donner aux enfants des types de représentations (qu'ils ne se sont pas construits eux-mêmes), leur présenter dès le départ des symboles « universels », est la façon la plus efficace de leur interdire toute construction de la personnalité mathématique.

En effet comment quelqu'un, à qui l'on a offert la mathématique toute une vie comme quelque chose d'universellement vrai, qui n'a pas compris que le vrai se situait au niveau du raisonnement (sur la base des axiomes choisis), du développement et non à celui des

événements eux-mêmes, comment celui-ci pourra-t-il s'extraire de ce système pré-établi s'il n'a pas le refus du fou de se laisser conformer, mouler en série. Cela s'appelle le génie dans certains cas mais dans combien d'autres, inadaptation ou plus simplement inaptitude !

Note 3 :

Et cette représentation, qu'en pensez-vous ?



Ici, avoir tort signifie avoir des torts. De même bien sûr pour avoir raison.

Trop complexe pour être mathématique cela aussi ? Ou plutôt trop subjectif ? Comment répondre à cette question ?

Peut-être tout simplement chacun en son âme et conscience !

Mais n'est-ce pas fréquent ce besoin, en justice, en économie, en politique et précisément en Éducation !

Sans chercher à nous justifier, disons toutefois que si, dans les recherches dites « logiques » on admet implicitement (sans les avoir jamais énoncées d'ailleurs !) les lois principales de la pensée, selon Aristote :

- Identité : Tout ce qui est, est.
- Contradiction : Rien ne peut être et ne pas être à la fois.
- Exclusion : Tout doit être ou ne pas être.

Il n'en est pas moins vrai que certains logiciens modernes dépassent l'algèbre de BOOLE (autant que Boole avait dépassé Aristote) avec l'emploi de logiques à plusieurs valeurs dans lesquelles on pourra dire que tel événement est partiellement vrai et partiellement faux : un peu l'un et un peu l'autre, peut-être plus l'un que l'autre :

Les enfants rejoignent tout naturellement — mais inconsciemment bien sûr — les vrais mathématiciens... à condition évidemment que la mathématique n'apparaisse pas à leurs yeux comme une connaissance à acquérir mais comme une construction vivante.

Je laisserai pour finir, et pour votre méditation, la parole à John Von NEUMAN, l'un des plus grands mathématiciens de ces dernières années, créateur de la théorie des jeux (qui serait utilisée à des niveaux politiques très élevés) :

« En mathématique, la meilleure part de l'inspiration vient de l'expérience... il est presque impossible de croire à l'existence d'un concept de rigueur, absolu et immuable, que l'on pourrait dissocier de toute expérience humaine. »

Bernard MONTHUBERT
60, résidence Jules Verne
86100 Châtellerault

Libres recherches et créations mathématiques

Tous ceux qui se préoccupent des problèmes que pose l'enseignement des mathématiques et des réponses que l'ICEM peut y apporter sont concernés par ces brochures.

La collection entame la série 21 - 30.

Nous ne reviendrons pas sur les raisons d'être de cette collection. Elles sont données dans la brochure 0 ⁽¹⁾. Elles avaient d'ailleurs fait l'objet de 10 pages de l'Éducateur 6 - 7 de 1972 - 73 auxquelles nous renvoyons nos lecteurs.

Si vous vous intéressez à la libre recherche en mathématique, si vous enseignez les maths dans un CES ou un lycée, mettez ces brochures entre les mains de vos élèves.

(1) Envoi de cette brochure contre 3 F en timbres-poste.



TITRES DES NUMEROS PARUS

- | | |
|---|---|
| 1. Une présentation nouvelle de nos observations | (Représentations) |
| 2. Une planche qui permet des découvertes | (vers les espaces vectoriels I) |
| 3. De la spéléologie... aux vecteurs | (vers les espaces vectoriels II) |
| 4. Des machines qui transforment | (Transformations I) |
| 5. Quand les cercles deviennent ovales... | (correspondances en géométrie) |
| 6. Nous avons déchiré nos tables de multiplication | (vers les lois de composition) |
| 7. Une autre machine à transformer | (Transformations II) |
| 8. Machines à compter | (Numérations non décimales) |
| 9. Transformations sans machine | (Transformations III) |
| 10. Histoire d'une piste | (vers le barycentre) |
| 11. Une planche... des clous | (vers les espaces vectoriels III) |
| 12. Supplément au n° 11. Pistes de recherche mathématique (16 fiches : avec une vitre, le jeu des 4 coins, avec des carrés) | (symétries, structure de groupe, dénombrements) |
| 13. Nous avons construit des machines à compter | (numération, opérations dans \mathbb{N} , dans \mathbb{Z}) |
| 14. Carrés magiques | (vers le plan mathématique) |
| 15. Jeux de dés (vers les probabilités, vers la combinatoire... vers des lois de composition) | |
| 16. Supplément au n° 14. Pistes de recherche mathématique (16 fiches sur le dé, les tickets de caisse) | |
| 17. Transformations sans machines | (Transformations et matrices) |
| 18. Supplément au n° 17. Pistes de recherche mathématique (16 fiches sur quadrillages, cartes perforées) | |
| 19. Football, tiercé, clarinette... | (vers la combinatoire II) |
| 20. Des carrés... des nombres... des couleurs... | (vers la combinatoire III) |
| | Chaque série (1 - 10 et 11 - 20) 20 F |
| | ou, le numéro 2 F |

A PARAITRE EN 73-74

- | | |
|---|---------------------------|
| 21. Avec un jeu de cartes | (vers la combinatoire IV) |
| 22. Avec un jeu de dominos (Relations, classes d'équivalence, structure de groupe...) | |
| 23. Puissance d'un naturel, multiples et diviseurs | (livret autocorrectif) |
| 24. Naturels premiers. Écriture primaire d'un naturel | (livret autocorrectif) |
| 25. Addition et soustraction dans | (livret autocorrectif) |
| 26. Ajouter ou soustraire des sommes ou des différences | (livret autocorrectif) |
| 27. Multiplication dans \mathbb{Z} . Puissances | (livret autocorrectif) |
| 28. Polyèdres | |
| 29. Pistes de recherche mathématique (16 fiches) | |
| 30. Constructions géométriques | |

Souscription à cette série..... 20 F

COMMENT J'UTILISE LE MATÉRIEL ÉLECTRIQUE DES BOÎTES MATH DE LA C.E.L.

Guy CHAMPAGNE

On entend souvent dire que ce matériel électrique des boîtes math fait peur et que l'on ne s'en sert pas. C'est peut-être parce que les S.B.T. de Boucherie sur les circuits logiques ou les notices des boîtes présentent un travail déjà élaboré. Alors on se dit : « Je n'y arriverai pas, moi. » Il me semble même que Bernard Monthubert a dû insister pour que ce matériel soit inclus dans la boîte O, destinée au premier degré.

Mes boîtes math on éclaté dans les diverses boîtes de travail disponibles dans la classe (voir à ce sujet les articles de Pélissier dans *L'Éducateur* n° 1 et n° 5). Le matériel électrique est à la disposition des enfants sans référence aux maths.

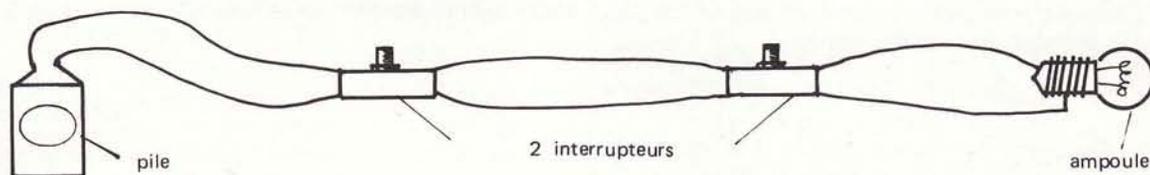
Pour les nouveaux, en début d'année, je me débrouille pour les mettre très vite à l'électricité, même et surtout les filles, qui ont parfois tendance à croire cet atelier réservé aux garçons. Cela, en plongeant l'enfant dans l'observation et l'expérimentation libres dont Delbasty a montré la nécessité et en pensant à cette autre nécessité chère à Le Bohec, d'assurer très vite tous les départs.

Je n'ai jamais vu un enfant qui ne soit pas passionné par ces ampoules qu'on peut allumer ou éteindre à volonté. C'est toujours pour eux une révélation. Et lorsqu'ils goûtent à cet atelier, ils s'y plongent jusqu'au cou pendant quelques jours, essayant, inventant toutes sortes de montages qui n'ont rien de classique. Les seules interventions sont de montrer à certains qu'il faut arriver à faire passer le courant (au début), à montrer l'utilité de la pince crocodile (dès que je vois qu'ils vont en avoir besoin), et après ils sont autonomes.

L'enthousiasme est grand. Les enfants du C.E. de cette année m'appelaient : « *Je vais allumer ma maison. On a fait la piste aux étoiles...* » Ingrid l'a même imprimé.

Quand ils ont pris leur bain d'électricité, ça tombe. Ils passent à une autre exploration. Puis, tout au long de l'année, quelques-uns y reviennent parfois, isolément. C'est alors que j'arrive avec mes gros sabots (pas toujours).

Ainsi, ces derniers temps, Christian a fait ce montage.

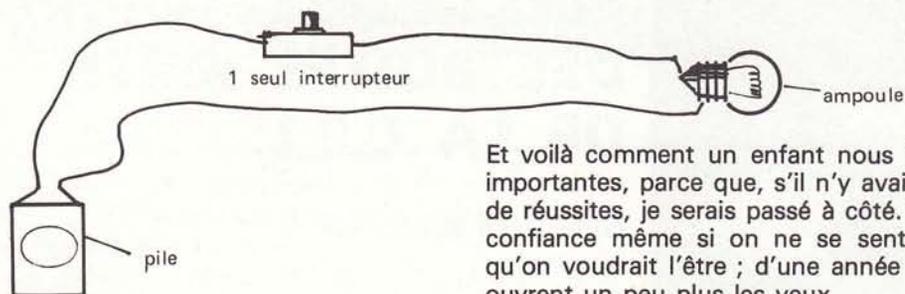


Il avait pris les interrupteurs à poussoir, qui peuvent avoir à nos yeux l'inconvénient de ne pas être transparents. C'est ce que j'appelle le côté « boîte noire » de certains outils que nous fournissons parfois aux enfants, mais nous savons bien qu'un autre jour ils la démonteront, la boîte noire. Et surtout, ces interrupteurs les attirent par cette possibilité d'un geste dont on voit l'effet immédiat, un geste de puissance, un geste que l'on découvre et que l'on répète à satiété. Thierry, par exemple, nous a usé notre provision de piles pour satisfaire son besoin d'allumer et éteindre, gardant son circuit sur sa table, parmi ses trésors, et le manœuvrant à tout bout de champ.

Mais revenons à Christian. Ayant fait ce montage, il a été surpris de voir qu'il n'était déjà plus facile d'allumer son ampoule. (Essayez ; d'ailleurs, si vous ne le faites pas, tout mon baratin n'aura pas beaucoup d'intérêt pour vous.)

Alors, dans son tâtonnement pour trouver une tactique, il m'a appelé et je lui ai dit : « *Fais un tableau.* » Il en a fait plusieurs et je lui ai dit de les présenter à ses camarades le lendemain, en math. Voilà comment, cette année, on a vu le groupe de Klein.

A quelques temps de là, Thierry a fait son montage. D'abord, je me suis dit qu'à côté de celui de Christian, c'était bien pâle et qu'il n'était pas intéressant de s'y attarder. Mais comme Thierry a besoin de réussites, je l'ai tout de même incité à montrer ça à ses camarades du C.E.



Et voilà comment un enfant nous fait comprendre les choses importantes, parce que, s'il n'y avait pas eu pour lui ce besoin de réussites, je serais passé à côté. Voilà pourquoi il faut avoir confiance même si on ne se sent pas encore aussi « fort » qu'on voudrait l'être ; d'une année à l'autre, les enfants nous ouvrent un peu plus les yeux.

Et comme on arrivait en fin de semaine, où parfois l'on regroupe les trouvailles intéressantes, les C.E. ont ensuite présenté aux C.M. le circuit de Thierry et la table qu'ils avaient faite.

Ensuite, chez moi, j'ai repensé au groupe d'ordre deux, et je suis allé le revoir dans un bouquin. Merci Thierry.

Et comme Françoise venait de nous distribuer un texte qui disait : « *On est dans le bonheur, quand on reçoit des cadeaux, on est dans la tristesse quand quelqu'un est mort. On est dans le bonheur, etc.* », j'ai dit que le circuit de Thierry pouvait jouer ce texte : « *quand on...* » (interrupteur), « *on est...* » (ampoule).

Et une porte de plus était ouverte. Et il y en aura bien un pour s'y engouffrer un de ces jours.

On pourra dire que le hasard m'a bien aidé. Tant mieux, pourquoi s'en plaindre ? Mais la liberté d'expérimentation fait naître de tels textes, et voilà pourquoi nous osons parler de mathématique naturelle et de linguistique naturelle, malgré ceux qui nous rient au nez.



J'ajouterai deux commentaires :

Le premier est qu'il vous faut très vite attraper une pile et une petite ampoule, si vous êtes encore de ceux que les circuits logiques effraient. Nous sommes quelques-uns à garder un souvenir extraordinaire de l'atelier math du stage de Bazas, où nous avons vu des adultes vivre cette joie de la découverte de l'électricité dont je parlais plus haut, avec un enthousiasme égal à celui de mes C.E.

Combien sont-ils, hélas, à qui l'école, ni le lycée, ni la faculté n'ont jamais permis cela ? « *L'école des départs* ». Oh oui, crie-le encore, Le Bohec, crions-le tous !

Le second est que l'étiquette « boîte math » est seulement suggestive et ne doit pas faire peur. Elle ne doit pas vous empêcher d'utiliser le matériel à des usages qui vous paraîtront fort peu mathématiques. Seulement, elle veut vous ouvrir des portes. A vous de les franchir, en faisant confiance aux enfants, et en faisant appel à notre coopération, qui vient en bonne place dans notre sigle I.C.E.M.

Le troisième commentaire, auquel vous avez droit par dessus le marché, est que j'ai peut-être eu tort de parler du groupe de Klein. Si votre « recyclage » n'a pas assimilé cette expression, sachez qu'elle n'est nullement indispensable et que je l'ai sans doute employée par fierté infantile, parce que ça fait bien d'étaler sa science. Pardon.

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas

Boîtes « mathématique »

Le matériel apporte une aide précieuse dans la découverte mathématique surtout quand il s'agit d'outils permettant les découvertes individuelles, des constructions toujours nouvelles, les applications matérialisées de concepts intellectuels, les créations personnelles aussi illimitées que possible. Nous avons donc préparé :

La boîte 0 (C.E. au C.M.2) : numération, symétries transformations, permutations, rotations, isométries, probabilités, ensembles, logique, etc. (pour 12 ateliers de 1 à 3 élèves). En 2 boîtes plastique. (110 F)

Les boîtes 1, 2, 3 (de la 6^e à la 3^e) permettant le travail dans 12 ateliers de 1 ou 2 élèves pour la boîte n° 1 (31 F), dans 12 ou 13 ateliers de 1 ou 2 élèves pour la boîte n° 2 (66 F) ; dans 8 ateliers de 1 à 3 élèves pour la boîte n° 3 (66 F).

La bibliothèque enfantine

Camille DELVALLÉE

Aux journées de Vence et aussi dans toutes les réunions Ecole Moderne nous avons constaté l'intérêt porté par de nombreux camarades aux trois premières séries de livrets de la Bibliothèque Enfantine.

En effet le problème du manque de littérature en direction des petits se fait souvent sentir. A part ces trois séries de livrets nous avons les B.T.J. mais elles sont déjà bien difficiles pour des enfants qui sont en fin de C.P. ou au C.E.1. Les camarades anciens de l'Ecole Moderne sont privilégiés car souvent ils ont d'anciennes publications pour les petits telles que les « Nouvelles Gerbes », les 21 livrets de la « Méthode naturelle de lecture », les « albums d'enfants » et des « Gerbes enfantines ». Malheureusement les nouveaux ne peuvent se procurer cette littérature. C'est dommage car il s'y trouve de bien belles histoires et les enfants les aiment beaucoup.

C'est pourquoi cet été à Vence nous avons pensé qu'il serait intéressant de rééditer certaines de ces œuvres enfantines. La quatrième série des livrets de la Bibliothèque Enfantine qui paraîtra vers Noël 73 sera composée de 10 livrets sur les 21 de l'ancienne série « Méthode naturelle de lecture ».

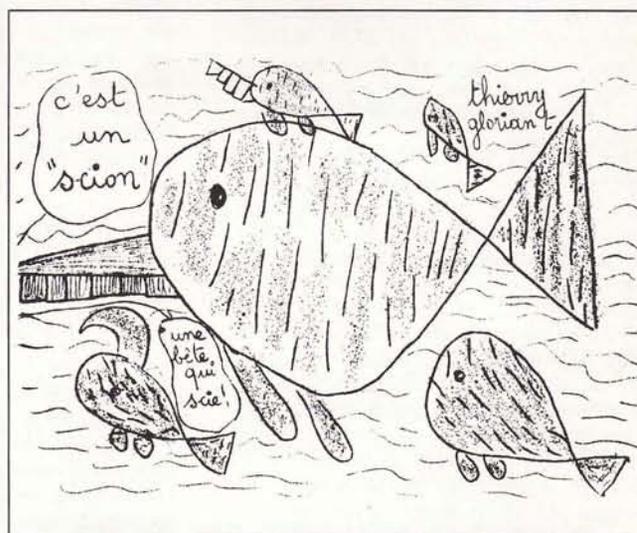
- N° 31. *Le petit arbre noir* (ancien n° 15)
- N° 32. *L'Arc-en-ciel* (n° 13)
- N° 33. *L'Homme qui ramassait des feuilles* (n° 14)
- N° 34. *Promenade* (n° 16)
- N° 35. *L'Araignée de lune* (n° 18)
- N° 36. *Le petit cheval* (n° 9)
- N° 37. *Le petit bonhomme qui avait attrapé le soleil* (n° 7)
- N° 38. *Ninine la balladine* (n° 10)
- N° 39. *Les deux fleurs qui cherchaient le printemps* (n° 19)
- N° 40. *Un petit tour vers le bourg* (n° 21)

Les 11 autres numéros n'ont pas été sélectionnés souvent parce qu'ils se recoupaient avec des histoires parues dans les 3 premières séries de la Bibliothèque Enfantine (ex. : Maman, La vie des papas, Le petit chat perdu).

Nous aimerions connaître votre avis sur cette réédition afin de savoir si nous pouvons envisager une autre série (7^e ou 8^e) d'œuvres enfantines rééditées (ex. : des Enfantines, des Albums d'enfants introuvables maintenant). Pouvez-vous, pour les anciens, suggérer des titres à rééditer ?

Nous préparons également les séries suivantes composées elles, d'œuvres originales. La série n° 5 pourrait reprendre l'idée émise au congrès de Nice et être consacrée aux tout-petits de la maternelle : « *histoires courtes, images-choc, dessins commentés avec ou sans bulles, histoires humoristiques, textes à tendance devinette, recettes et en général tout ce qui plaît aux petits (court et facile)* » (Extrait de la circulaire d'Yvette Lonchampt en 71.)

Voici deux exemples qui nous ont semblé correspondre à ces idées. Ce sont deux pages extraites du journal : de l'école maternelle Gravelines Centre (section des grands).



Parallèlement à cette série consacrée aux tout-petits il nous faut penser aux séries suivantes (histoires nouvelles, contes, vie quotidienne, etc.). Mais l'élaboration de ces nouveaux livrets n'est possible qu'avec votre aide. Que chacun autour de lui glane des albums, ou des pages, intéressantes et me les envoie :

Camille DELVALLEE
123, avenue de Tobrouk
78500 Sartrouville

A Vence nous avons pensé que ce travail de glane et de premier choix avant proposition au niveau national pourrait intéresser de petits groupes de travail départementaux ou régionaux, sans exclure bien sûr les travailleurs (travailleuses plutôt) isolés.

Comment faire parvenir des propositions pour l'édition de nouveaux livrets ? Il y a deux possibilités :

● Si vous n'avez que peu de temps, expédiez-moi simplement des pages de journaux (série 5) ou les albums (séries 6, 7...). (Voir adresse plus haut.) Ces envois vous seront retournés rapidement après copie (à condition que l'adresse de réexpédition soit mentionnée).

● Si vous n'avez pas trop confiance en cette promesse et si vous avez un peu de temps (ce qui d'ailleurs nous aidera !) vous faites une maquette du livret proposé (prendre exemple sur les livrets existants pour le nombre de pages, le format, la disposition). Ecrire en noir le texte sur un calque et en dessous le dessin en noir aussi. Attention : recto seulement).

Enfin nous aimerions non seulement connaître votre avis sur les projets, avoir votre collaboration pour l'élaboration des nouvelles séries, mais aussi savoir, afin d'en faire une synthèse qui aidera les camarades, l'utilisation que vous faites de ces livrets.

Par exemple :

- Combien de séries pour la classe avez-vous ?
- Quand les utilisez-vous ?
- Comment ?
- Ce qu'en pensent les enfants ?

D'avance merci à tous ceux qui nous aideront.

Réponse individuelle ou collective à retourner à :

C. DELVALLEE
123, avenue de Tobrouk, 78500 Sartrouville

Groupe
Nom Prénom
Adresse

Avis sur la réédition de 10 livrets de la « Méthode naturelle de lecture » :

Faut-il faire d'autres rééditions
Lesquelles

Séries suivantes. Souhaits

Eventuellement : propositions

Ces propositions seront prêtes donc envoyées le (date) :

Avis sur l'utilisation de la « Bibliothèque Enfantine » :

(Comme il reste peu de place, vous pouvez bien sûr continuer sur des feuilles à ajouter.)

BT
SON

ENFANTS DES NEIGES
MUTATION D'UNE VALLEE ALPESTRE :
ORCIÈRES-MERLETTE

FACE I Vie quotidienne des enfants : sur les pistes - Ski alpin - Ski de fond - Raquettes - Le site : l'ubac, l'adret - Le climat.
FACE II Mutation de la haute vallée du Drac - En télécabine - De nouveaux métiers : conducteur d'engins, pisteuse-secouriste - Difficultés de l'agriculture de montagne - L'avenir.

(Photo J. P. JAUBERT)

MAGAZINE
SONORE
ILLUSTRÉ

1 disque 5 45 t
12 diapositives
1 livret

EDITIONS DE L'ECOLE
MODERNE FRANÇAISE
C.E.L. B.P. 282
06403 CANNES

856



Le premier numéro de l'abonnement à partir de 1973-1974 porte le numéro 856.

Et le titre : **ENFANTS DES NEIGES** ou mutation d'une vallée alpestre : Orcières-Merlette.

Face 1 : La vie quotidienne des enfants : sur les pistes - ski alpin - ski de fond - raquettes - le site : l'ubac, l'adret - le climat.

Face 2 : mutation de la haute vallée du Drac - en télécabine - de nouveaux métiers : conducteur d'engins, pisteuse-secouriste - difficultés de l'agriculture de montagne - l'avenir.

BT
SON

IL Y A 500 ANS :
LA VIE QUOTIDIENNE A TROYES
avec Françoise BIBOLET, archiviste-paléographe

FACE I - La société urbaine au XV^e et au XVI^e siècle. Les bourgeois, les artisans, les maisons.
FACE II - Comment on se chauffait, on s'éclairait, on s'habillait. L'hygiène. Une communauté bien organisée.

(Photo Gilbert FARD)

MAGAZINE
SONORE
ILLUSTRÉ

1 disque 5 45 t
12 diapositives
1 livret

EDITIONS DE L'ECOLE
MODERNE FRANÇAISE
C.E.L. B.P. 282
06403 CANNES

857



N° 857 : Il y a 500 ans - la vie quotidienne à Troyes, au Moyen Age.

Face 1 : La société urbaine au XV^e et au XVI^e siècle - Les bourgeois, les artisans, les maisons.

Face 2 : Comment on se chauffait, on s'éclairait, on s'habillait - L'hygiène - Une communauté bien organisée.



Puis deux autres numéros à prendre dans les titres suivants (selon l'avancement des travaux) : **En Angleterre, au sud de Londres** (vie d'enfant) - **Au temps de la marine à voile** - Et d'autres « vies d'enfants » (de la savane, de Montmartre...).

COURRIER DES LECTEURS

REPONSE A RENE LAFFITTE ET J.-YVES PILLET

A propos de la critique du livre de F. Oury et A. Vasquez : « *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* ».

Le guide de la pédagogie institutionnelle écrit par F. Oury et A. Vasquez est le guide de la pédagogie tout court où chaque vrai éducateur peut puiser des idées, des recettes pour faire vivre sa classe pour libérer les enfants. Il n'appelle pas le guide pratique de la pédagogie Freinet, il en est la suite, guide écrit par un groupe d'enseignants réunissant les idées et les témoignages pour aboutir à l'épanouissement des enfants venus et à venir...

Le reproche que Laffitte fait à Oury de théoriser ses expériences pour contempler le passé est absolument injustifié. Au contraire, au lieu de suivre Freinet à la lettre et d'essayer de vivre en ville, dans nos résidences et nos H.L.M. à la mode du pâtre méridional, il a eu le courage et le mérite, tout son groupe avec lui (il démontre assez dans son bouquin de 778 pages qu'il n'est pas le seul, mais celui qui rassemble les témoignages) d'apprécier les techniques de vie inventées par Freinet, de les utiliser et de les dépasser en faisant appel justement aux nouvelles découvertes de la psychologie, de la sociométrie, de la dynamique de groupes.

D'autre part, depuis que je fréquente le groupe Freinet de mon département et des autres aussi, j'ai effectivement entendu parler de textes libres, de journal, de correspondance, je n'ai pas une seule fois ouï le mot « conseil ». Ce n'est pas dans la vie quotidienne des classes Freinet, j'ai pourtant plusieurs fois posé des questions à ce sujet !!! Les conseils « Freinet » sont des conseils de coopérative où les enfants décident eux-mêmes de leur travail à effectuer, de leurs responsabilités (je n'ai jamais su très bien lesquelles) et de leurs achats.

Pour les petites classes, on m'a même dit que les conseils de coopérative étaient épisodiques et nullement nécessaires à la vie de la classe. Or, si j'ai bien compris F. Oury et Aïda Vasquez, ce conseil de classe est la clé de voûte de la vie de la classe, où les enfants peuvent vivre, s'exprimer tous par la parole autant que par le texte écrit et cela c'est très nouveau, cette prise de conscience des enfants eux-mêmes...

J'aurais aussi aimé que René Laffitte précise son idée quand il dit qu'on peut critiquer effectivement ces maîtres-mots, cette monnaie intérieure d'échange, identique dans plusieurs classes, qui risque de scandaliser.

Oury n'est pas un « Dieu » comme Freinet n'en était pas un, non plus ; et j'espère de tout cœur qu'on trouvera autre chose plus tard pour libérer plus vite élèves et adultes...

Laffitte est un adversaire très critique, qui analyse minutieusement les défauts : « on peut se méfier de cette sociométrie à l'école. » Il détruit tout, d'une seule petite phrase. Je repense à cette collègue aimable et pleine de bonnes intentions disant à Freinet au lendemain de sa découverte de l'imprimerie : « Vraiment mon cher Freinet, vous ne ferez jamais rien de pratique... »

Enfin je terminerai par les critiques que j'adresse moi aussi aux auteurs du livre, elles sont bien minimes d'ailleurs. L'art enfantin est cruellement écarté de ce livre, dites-vous. Cruellement est un peu fort. Il faudrait en demander la raison aux autres. Mais je pense que parler de la créativité avant la libération de tous les élèves (les bons et les « moches ») c'est mettre la charrue avant les bœufs. La créativité quelle qu'elle soit n'existe qu'après le déblocage, la libération, la prise de conscience de soi, de son corps, des autres, etc... alors cela n'intéresse pas les auteurs du livre. Un enfant créateur, imaginaire n'a plus sa place dans le livre d'Oury. Il se la fait tout seul.

Les auteurs parlent pourtant d'expositions, de marionnettes, de poterie, d'un collage long et difficile et de nombreux dessins libres, de textes écrits, de linos... Que voulez-vous de plus ?

Par contre le mouvement Freinet nous inonde de créativité et à ce sujet, je suis persuadée que la créativité propre dans le dessin, le modelage de la terre, la tapisserie et même les poèmes ne vaut rien si elle n'est pas motivée en tant qu'expression personnelle, pour être regardée, entendue, admirée ou critiquée par et pour les autres. Le groupe Freinet ne le montre pas ainsi du tout.

Moi aussi, j'ai lu ce livre comme un roman. Il devient un guide, un livre de chevet, un manuel vécu, précis, authentique.

Mais j'espère moi aussi, que d'ici quelques années, il devienne dépassé,

insuffisant ; c'est qu'alors tous les éducateurs ou presque l'auront lu, auront épanoui beaucoup d'enfants et qu'il en faudra un autre avec des idées plus avancées pour libérer tous les enfants et rendre heureux tous les êtres de la terre.

Madame TEYSSENDIER
Résidence de l'Orangerie
78170 La Celle-Saint-Cloud

P.S. : Actuellement, je lis un autre pavé : « *La fonction érotique* » de G. Swang chez Laffont, que je recommande à tous. Je ressens la même impression, certains chapitres me semblent la clé de voûte de l'ouvrage, d'autres interminables mais j'ai bien conscience que ceux-là même qui me paraissent longs sont peut-être dévorés par d'autres lecteurs.

LA SANTE DE L'ENFANT

J'ai lu l'article « *La santé de l'enfant* » dans *L'Éducateur* n° 6 du 1er décembre 1973. Je partage entièrement l'opinion de J. Le Gal et je voudrais vous faire part de ma modeste expérience dans ce domaine :

— En classe (je suis en milieu rural : Nous avons un grand jardin que j'ai partagé en deux pour en mettre une partie à la disposition des élèves : l'an dernier, ils y ont travaillé pour y planter fraisiers, laitues, carottes, fleurs, le tout sans jamais parler d'engrais, d'insecticides ou autres trucs en « cides ». Les récoltes, à part les salades, n'ont pas été très abondantes, mais les enfants, pas déçus pour autant, se sont bien promis d'étendre leurs cultures cette année. Ils attendent le printemps. Faut-il déduire, du fait qu'ils n'ont pas appelé la chimie à la rescousse que leurs parents ne l'utilisent pas dans leur propre jardin ?

Nous avons aussi lu et commenté la B.T. sur l'agrobiologie parue en mai ou juin 73, ils ont été très étonnés et sceptiques, chez eux, on traite longuement le maïs avant de le semer, on répand aussi beaucoup d'engrais de synthèse dans les champs et même dans les prés. Ils n'ont donc pas été convaincus.

Nous avons discuté un jour des haies que l'on supprime à l'envie tout autour des prairies pour les remplacer par des clôtures électriques : « ça mange deux mètres de terre de chaque côté », là encore mes arguments sont tombés à plat.

— Auprès des parents :

En tout petit comité, j'ai parlé d'agrobiologie à quelques-uns, ils ont levé les bras au ciel : « *Mais c'est pas rentable, vous voulez faire mourir le monde de faim.* » A ce moment-là, je n'avais pas les informations nécessaires pour leur répondre. A la première occasion, j'espère bien mettre la question sur le tapis.

— Auprès des collègues :

A l'intérieur du mouvement Freinet j'ai proposé, à l'A.G. de septembre, des adhésions à « Nourriture Saine », une association créée depuis un an à peine et qui regroupe, au niveau du département consommateurs et producteurs d'aliments agrobiologiques. J'en suis repartie avec 3 adhésions en poche sur les 40 présents que nous étions...

Voilà. Vous comprendrez sans doute, à travers tout ceci, que je suis plutôt déçue et découragée par toutes les difficultés et l'inertie qui nous entourent.

Dans l'association dont je vous parlais plus haut, nous sommes 80, mais nous

n'avons acquis à notre cause que des cadres moyens ou supérieurs ou des gens plus modestes qui sont venus à cette méthode d'alimentation pour des raisons de santé impératives. La prise de conscience de la masse n'est pas encore pour tout de suite, il n'y a qu'à faire un tour au rayon alimentation des super-marchés...

Alors nos pauvres gosses dans tout ça... s'il n'y a que le jardin pour les nourrir biologiquement, nous n'irons pas loin. Il faudrait d'abord convaincre les parents, mais comment ? Et les collègues ?

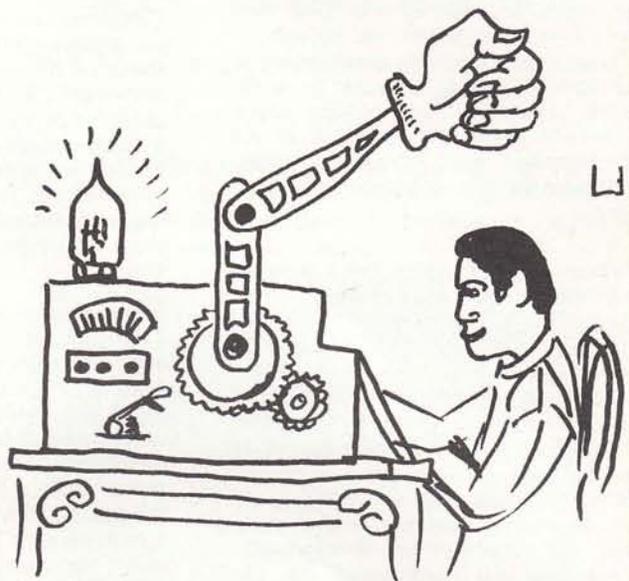
Nicole STRUTZ
Ecole de Soulligné-Flacé
72780 Louplande

Recherche pour correspondance et échanges :

- 2 classes de seconde T
- 1 classe de 5^e (région Alpes)

S'adresser de toute urgence à : POIROT André, responsable du service national "correspondance graphique au 2^e degré".

Le fichier auto-correctif



RUBRIQUE CREUSE

Si vous voulez le remplir, envoyez vos productions à : Jean-Louis MAUDRIN, 4, rue Seignier, 60 Bresles, ou à B. GOSSELIN, école maternelle Gambetta, 60 Méru.

LIVRES ET REVUES...

« JE FAIS DES LIVRES D'ENFANTS PAS COMME LES AUTRES » François RUY-VIDAL

(*Réalités* n° 335, déc. 72, p. 43.)

F. Ruy-Vidal, instituteur, animateur de théâtre, puis éditeur, fut l'initiateur et l'artisan en collaboration avec Harlin Quist, des éditions de *L'Ecole des Loisirs*. (Ces éditions viennent de disparaître ; F. Ruy-Vidal dirige aujourd'hui le département « Jeunesse » chez Grasset.)

L'Ecole des Loisirs c'est trente livres édités durant six ans, tirés entre 3 000 et 8 000 exemplaires — entre 20 000 et 50 000 en coédition internationale.

Nombreux sont nos camarades qui apprécient cette édition et qui la recommandent. Non moins nombreux sont ceux qui en sont choqués et qui la rejettent.

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de cette « expérience » qui a vécu, il serait bon que nous ayons, grâce à nos échanges coopératifs, de nombreux témoignages, émanant des enfants de nos classes, relatifs à la lecture de ces livres. Pouvez-vous nous écrire et nous transmettre ces réflexions ?

Dans son article, F. Ruy-Vidal emploie des formules qui pour nous restent vagues et idéales : « *Epanouir mes élèves, les dynamiser, leur ouvrir l'esprit sur le monde ; je voulais qu'ils apprennent surtout à penser et à juger par*

eux-mêmes. » Bref, tout ce qu'on lit dans les instructions officielles...

Son analyse et son image de la vie des enfants est plus précise : « *Leur vie affective est aussi complexe que celle des adultes : ils connaissent — avec une violence parfois singulière — les mêmes passions : amour, jalousie, besoin de justice, etc. Ils ont peur de la mort, comme des adultes, même si cela n'affleure pas toujours au niveau du conscient. Ils ne sont pas aussi protégés qu'ont voulu bien le dire. Avec une intuition très aigüe, une sorte de tête chercheuse très efficace, ils sont à l'écoute « totale » du monde qui les entoure, frappés, agressés par l'image — affiches, films, télévision — mais aussi par le comportement des adultes qui les plongent dans leurs propres problèmes sans même s'en apercevoir.* »

On aimerait en savoir davantage sur cette vie souterraine des enfants : « même si cela n'affleure pas toujours au niveau du conscient », « sans même s'en apercevoir » ?... surtout quand il s'agit d'éditer ensuite des livres qui conviennent aux enfants !

« Pour moi, dit encore F.Ruy-Vidal, il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature. »

J'applaudis très fort à cette affirmation. C'est là un invariant qu'il faut répéter et faire absolument admettre partout !

« Il me semble important qu'un éditeur offre enfin aux enfants des livres qui véhiculent des situations transmises du réel par le biais intellectuel, artistique et esthétique, et que ce soit des situations aussi riches, aussi subtiles comme celles de la vie. L'enfant les approche exactement comme celles de la vie. »

Oui tout à fait d'accord, encore une fois !!!

Et c'est pourquoi, en ce qui nous concerne, dans le cadre de la pédagogie Freinet, de l'expression libre qui est une de ses principales caractéristiques, nous portons attention à ces approches de la vie de l'enfant par l'enfant lui-même ; et c'est pourquoi nous recueillons l'expression même de ces approches. Alors naît de l'enfant une « littérature » qui n'est rien d'autre que LA LITTÉRATURE ! Et nous entendons faire en sorte que cette littérature ait comme toute autre littérature, celle des femmes, celle des hommes, celle des vieillards, celle qui est policière, celle qui est de fiction, celle qui est poétique, voix au chapitre, droit d'existence et droit de diffusion !

Il nous faut trouver les moyens de la faire paraître !

MEB

A BAS L'ÉCOLE !

par les professeurs
Bertrand RENE
et Sophie SOMERSET

Guy Authier, éditeur.

Un livre de moins de cent pages qui s'attaque sans réserve à l'administration de l'Éducation Nationale et à la pédagogie sous toutes ses formes : bureaucratie et gaspillage, la visite de l'inspecteur (on utilise son manuel, et ça rapporte !), « le stupide métier de professeur », et le mépris total de la personnalité de l'enfant et de ses possibilités.

Quelques citations : « Bernard Shaw disait (assez injustement) : « Celui qui peut, agit. Celui qui ne peut pas, enseigne. » Mais on pourrait ajouter (fort justement) : « Celui qui ne peut enseigner, inspecte. »

« Pédagogue vient du latin PEDAGOGUS qui veut dire esclave. En effet, dans l'antiquité grecque et romaine, l'enseignement était dévolu aux esclaves. D'après les renseignements que nous avons, ces esclaves-professeurs étaient bien traités et jouissaient d'une considération certaine. Esopé fut le plus illustre d'entre eux.

Aujourd'hui, les choses ont totalement changé. D'une part les pédagogues sont des citoyens libres, et de l'autre ils sont très généralement méprisés. »

Les auteurs montrent ensuite que l'enfant n'est pas paresseux, mais « on le rend paresseux » : « On ne sait trop pourquoi, la notion de sérieux est généralement associée à celle d'ennui. L'enseignement étant une chose sérieuse, il doit être ennuyeux. C'est la règle. »

La question de la notation et des examens est étudiée avec chiffres à l'appui : 54 professeurs donnent à la même copie des notes entre 4 et 16 ! Le même correcteur varie énormément pour une même copie. Et la quantité des feuilles qui s'accumulent à la correction ne permet pas un examen sérieux.

Quant aux méthodes, la critique de l'audio-visuel est elle aussi très sévère. Pourtant, ce serait un moyen de passionner les élèves.

On regrette qu'aucun des pédagogues novateurs n'ait été cité (et pas seulement FREINET qui a répondu il y a longtemps à toutes ces questions), alors que leurs techniques et leurs conclusions confirment le bien-fondé de toutes les attaques menées dans cet excellent petit ouvrage.

Roger LALLEMAND

STRATEGIE POUR UNE EDUCATION SEXUELLE EN MILIEU SCOLAIRE Maurice LECOQ

Hachette 1973, 92 pages, 20 F.

Voilà un petit livre excellent et d'une lecture agréable, farci de remarques pertinentes et profondes sous leur apparence légèreté.

Autre originalité : ces pages, manifestement, ont été écrites par un homme qui a vécu ce qu'il décrit et cela nous change agréablement des théoriciens en chambre qui, trop souvent, se croient qualifiés pour parler de tout et même de ce dont ils n'ont aucune expérience personnelle, ce qui, on le reconnaîtra, limite singulièrement la portée de leurs propos.

C'est donc un livre à lire et à retenir. On pourrait presque le considérer comme parfait s'il ne contenait quelques erreurs graves. Celles-ci, semble-t-il, ont été proférées chaque fois que l'auteur s'est aventuré hors de ce qu'il connaissait bien ou a tenté d'extrapoler avec des bases statistiques insuffisantes ou des expériences limitées ou fragmentaires.

Les points contestables (et même très contestables !) sont au nombre de trois :

1) Page 12 : « Il s'agit d'un véritable cours, distribué en plusieurs leçons. On trouvera plus loin le programme... Ce cours est d'allure très traditionnelle ; le professeur donne son information ex cathedra. »

L'auteur reconnaît lui-même que « la formule est exécrable » et les arguments qu'il donne pour s'y rallier ne sont point du tout convaincants (par exemple : « si l'on ne peut opérer par petits groupes », ou : « pour survoler tous les problèmes avec une nécessaire économie de temps »). Il est peut-être exagéré de lire que cette formule est la seule possible : il suffit de vouloir se donner le temps d'opérer autrement.

Combien préférable, à ce propos, ce qu'écrit l'auteur à la page 42 : « mener l'information en partant des demandes exprimées par le groupe ». C'est en effet facile, à partir des questions posées par les élèves, et en les ordonnant, d'opérer ce survol rapide et général, au lieu d'astreindre les élèves à un programme imposé par le professeur.

La forme « débat », dans son principe, doit rester la base même de toute séance, même si, à partir, et toujours à partir des questions des enfants, on en arrive à 3 ou 4 exposés plus ou moins magistraux de 5 à 10 minutes au cours de l'entretien.

Et, comme le dit fort justement l'auteur : « Notre programme pourrait alors servir de « check-list » où l'on cocherait, au fur et à mesure, les notions qui auraient été abordées. »

2) Page 50 : « Pour les classes élémentaires, l'information collective ne s'impose pas, ou pas dans tous les cas. »

On peut pardonner à Maurice Lecoq, pour toutes les qualités de son livre, cette énormité, mais on ne peut pas ne pas la signaler. Car je suis sûr qu'il reconnaîtrait lui-même que cette formulation est maladroite, n'ignorant pas que, dans ce domaine, plus tôt commence l'information, mieux elle est reçue et que la maîtresse d'école maternelle a, dans ce domaine, autant de responsabilité, et peut-être plus, que le professeur ou l'instituteur.

La suite de son propos corrige heureusement un peu cette fâcheuse impression. Mais, si « considérer la 5e comme le dernier recul de l'échéance » est bien, cela ne suffit pas. Il faut y penser bien avant !

3) Page 57 : « On aura donc avantage, dans un premier temps, à séparer les sexes ! » « Au GIROS, nous évitons la mixité pour les leçons 1, 2, 3 et 4 », c'est-à-dire 4 sur 5 ! Voilà une erreur grave, à mon avis. Elle peut s'expliquer par le fait (page 9) que la majorité des expériences de l'auteur est fondée sur des entretiens en 5e, 4e et 3e, mais surtout, semble-t-il, en 4e et, principalement (les 2/3) avec des classes non mixtes.

Pour avoir commencé les entretiens d'éducation sexuelle en 6e et avec des classes mixtes, et pour les avoir poursuivis, de la 6e à la 3e avec, dans 80 % des classes mixtes, je crois pouvoir affirmer qu'il n'existe aucun sujet, je dis bien aucun, qui requiert une séparation des garçons et des filles.

Mieux : chaque fois que les rigueurs de l'emploi du temps n'ont pas permis à ces entretiens d'être mixtes, cela a soulevé, de la part des élèves, des protestations courtoises, mais très fermes et parfaitement explicites.

Un détail enfin, page 37 : La mise en page (colonne commentaire) peut laisser croire que l'homosexualité est présentée comme « une conduite de malade », ce qui serait une vue un peu simpliste du problème si elle se limitait à un jugement aussi sommaire et aussi superficiel.

Il faut, avant de conclure, redire que, à part ces quelques points capitaux, ce livre est un des plus intelligents, un des plus vivants et un des plus pertinents qui ait été écrit sur la question et que la lecture en est des plus agréables.

Jean MARIN