

Louis Promeyrat

*l'école nouvelle
française*

.....

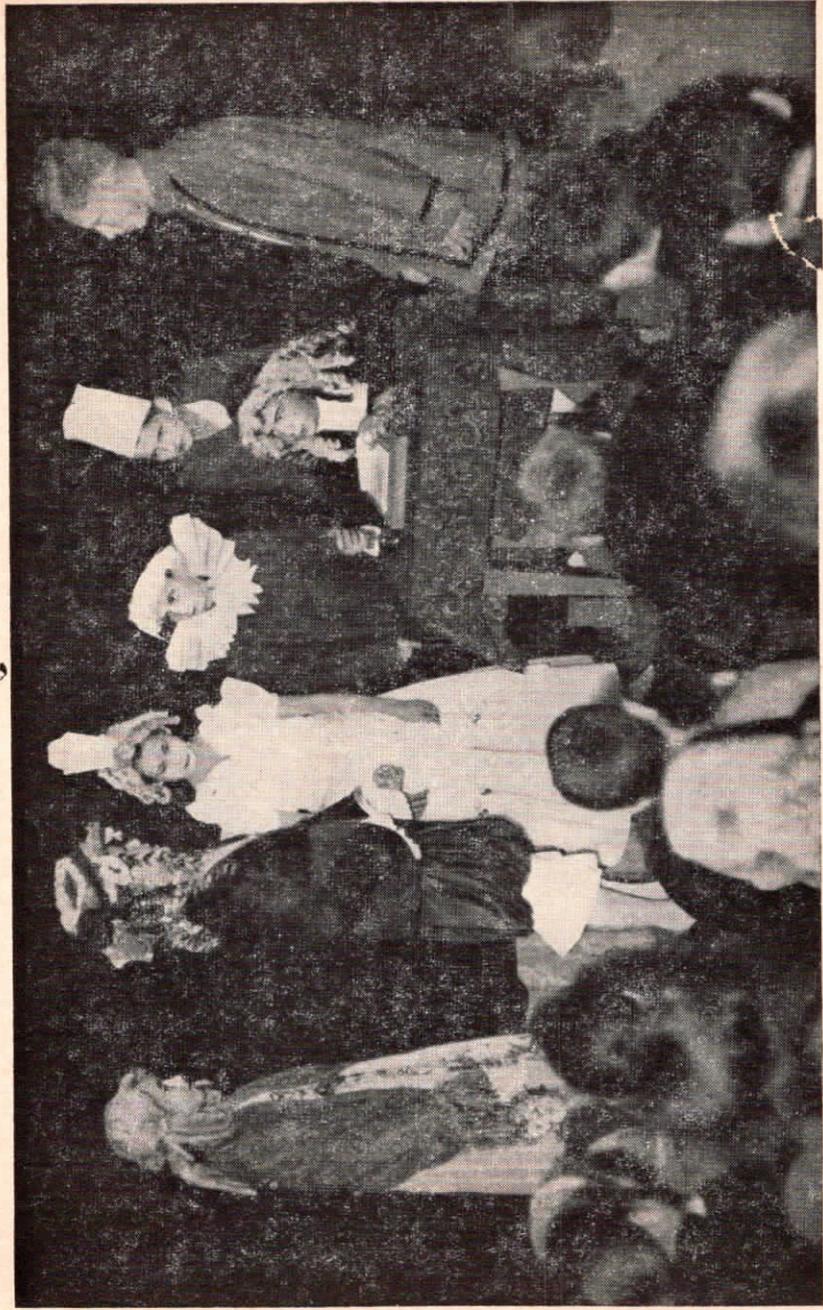
L'Explication de textes
dans
l'Éducation nouvelle

40

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS





Les études de textes sont souvent suivies à la source de mises en scènes ou de jeux dramatiques.
Ici une scène de « L'Avare ».

AVANT-PROPOS

On trouvera dans les pages qui suivent le simple récit d'une expérience que l'auteur, M. L. Promeyrat, professeur à la Source, a menée avec conscience, avec une parfaite méthode scientifique et nous pourrions dire volontiers, avec abnégation, si, dans leur ardeur à comprendre, ses élèves ne l'avaient souvent empêché de céder à la tentation d'expliquer. Voici une authentique et précieuse expérience d'éducation nouvelle. Le professeur ne « fait » pas d'explication de texte : les élèves s'expliquent mutuellement le texte (aidés, quand ils en éprouvent le besoin, par le professeur) pour y voir non pas tout ce qui y est, ni tout ce qui paraît y être, ni tout ce que le didact y voit et qui y est ou qui n'y est pas, ni tout ce qu'il cherche à leur « faire voir », mais ce dont ils ont besoin pour pouvoir aller plus avant, et accompagner le texte de leur intelligence du texte. Ce sont ici les élèves qui « font la classe » devant le maître, et non l'inverse. C'est cela l'éducation nouvelle à l'école.

R. C.

INTRODUCTION

Pour ce compte rendu sur l'expérience d'explication française, réalisée en 4^e classique, à *la Source*, en 1954-55, je me propose de suivre un ordre chronologique assez strict :

1^o Pour éviter, autant que possible, la tentation de bâtir un « système », il est préférable de laisser parler les faits dont chaque lecteur pourra tirer des conclusions parfois plus complètes que les nôtres, voire assez différentes. Il est bien certain que les possibilités offertes par cette expérience n'ont pas été découvertes dans cette période d'élaboration. Je ne suis pas encore sûr, même avec le recul du temps, d'en avoir épuisé l'intérêt. Aussi, tout en renouvelant l'expression de ma reconnaissance aux personnes qui ont déjà bien voulu s'y intéresser et m'ont ouvert sur certains points des horizons que je ne soupçonnais pas tout d'abord, je fais appel, dans le même esprit, aux lecteurs du présent cahier.

2^o Pour replacer cette expérience dans son contexte le plus exact possible et faire la part des circonstances fortuites, uniques irremplaçables, qui ont pu en accélérer ou en entraver la marche afin que les éducateurs intéressés à la renouveler ou à la compléter puissent la considérer et l'utiliser « mutatis mutandis ».

3^o Pour ne pas dissimuler, à ceux qui seraient tentés d'y adhérer avec une ardeur quelque peu excessive, les difficultés, les échecs partiels à surmonter, aboutissant toujours, quand les principes, les bases, sont solides, sinon au succès, du moins à des résultats en profondeur jamais négligeables.

4^o Afin de susciter, à la suite de nouvelles expériences tentées dans le même esprit, de nouveaux comptes rendus permettant, par la confrontation loyale et amicale des diverses expériences, une mise au point définitive.

En rappelant, tout de même, qu'il n'existe guère en pédagogie, pas plus qu'en médecine, deux cas exactement semblables, je remercie par avance ceux qui voudront bien m'aider à travailler dans ce sens.

I - TRAVAUX D'APPROCHE

1) Le rejet de la méthode traditionnelle

Dès les premières heures de français, obéissant à un principe fondamental de nos classes secondaires nouvelles : progresser avec prudence et ne pas quitter le traditionnel tant que l'on ne sait pas où l'on va, nous entreprîmes de mener à bien quelques explications françaises selon la méthode traditionnelle (explication de termes et commentaires d'idées) en introduisant seulement deux atténuations que justifiait l'habitude des Méthodes Actives implantées chez nos élèves depuis les classes primaires. D'abord je leur permettais de choisir les textes dans un recueil très vaste de morceaux choisis ; en même temps, je les invitais à confronter plusieurs textes de différents auteurs ou de différentes époques sur un thème identique et à en choisir un, méthode qui m'a donné par la suite des résultats très appréciables dans des classes de 2^e et de 1^{ère} encore peu habituées aux méthodes actives. Je n'obtenais, bien entendu, que de plates ou désastreuses paraphrases et, lorsque je décidais d'intervenir, il m'était presque impossible de mettre le doigt à coup sûr sur les termes ou les idées nécessitant une explication ou un développement utiles ou intéressants pour des enfants de cet âge. J'ajoute que les questionnaires joints aux textes dans les meilleures éditions ne m'étaient d'aucun secours et qu'ils paraissaient généralement aux élèves ou bien extrêmement nébuleux ou bien d'une naïveté impardonnable.

Une seule chose me frappait au cours de ces explications décevantes : le désir des élèves de lire et d'exprimer par tous les moyens le texte, et leur souci de le bien faire ; non qu'ils y réussissent facilement d'eux-mêmes quand venait leur tour de parler, mais ils reprenaient impitoyablement les camarades hé-

sitants, bredouillant, ou lisant d'une voix monotone. Les passages mal compris ou mal assimilés se sentaient fort bien et faisaient l'objet d'âpres critiques qui étaient souvent le point de départ de véritables mises au point assez proches de l'authentique « explication de textes ». Mais devant la difficulté de discipliner les interventions indignées, ou de tirer souvent autre chose que des jugements de valeur aussi catégoriques que peu justifiés, je dus, très vite, inviter les élèves à s'entraîner chez eux en vue de la lecture, à haute voix, du texte. Je posai le principe qu'une bonne lecture était le meilleur des commentaires et l'explication suffisante du texte ; que pour le contradicteur une seconde lecture, meilleure que la première, constituait la plus efficace et la plus constructive des critiques. Et, pendant deux ou trois semaines, les classes se passèrent à lire et relire inlassablement, le mieux possible, de beaux textes toujours sélectionnés par les élèves, mais avec une difficulté sans cesse croissante (manque d'imagination ou épuisement progressif du « stock » primitif).

2) Le déclin apparent de l'initiative et de la liberté

Entre temps, je constatai en effet un déclin, presque une abdication, des enfants devant certains des privilèges que leur offraient nos méthodes. Leur ayant laissé le choix entre l'exercice de la narration et celui de l'explication française, j'obtenais plus souvent des textes choisis que des textes composés par eux. De plus en plus, je l'ai dit, les élèves avaient de la difficulté à trouver des textes à leur portée et me demandaient des directives. L'instabilité caractéristique de la pré-adolescence et son besoin de conformisme entraînaient un renoncement, tout à fait normal, mais que nous nous refusons à homologuer systématiquement, tant qu'il reste une chance de l'éviter. En fait, de temps en temps, un regain de vitalité et d'intérêt se faisaient jour quand nous touchions à l'art dramatique. Et nous allions

nous engager dans une lecture de l'Avare de Molière (comparé à celui de Plaute) quand se produisit soudain, lancée de l'extérieur...

3) L'étincelle qui mit le feu aux poudres

C'est le conformisme qui nous sauva et nous tira paradoxalement de cette ornière, quand les élèves à peu près tous en même temps, demandèrent qu'on aille ensemble voir jouer le Cid au T.N.P. Ce spectacle connaissait à Paris un succès mérité et se révélait très fréquenté de la population scolaire (des établissements traditionnels) avec laquelle nos enfants gardaient de nombreux contacts: Enfin il fallait « faire le Cid parce que c'était au programme de 4^e » (l'expression est des élèves, non de moi) et, évidemment, parce que c'est « rudement bien ». Quoique la décision eût été vite prise de les mener au plus tôt voir ce spectacle, je demeurais perplexe quant à la possibilité de tirer parti de la représentation pour une étude en classe. En attendant le soir de notre sortie commune, nous mettions au point la biographie de l'auteur et l'actualité de 1636 et je renonçai d'avance à la perspective de pousser très loin la lecture ou l'explication, une fois que la séance aurait eu lieu.

4) Les contre-temps bénis

Cette sortie se trouva retardée à deux reprises par diverses circonstances et repoussée en définitive d'un mois et demi. Les enfants en étaient, bien entendu, navrés. On calmait l'impatience comme on pouvait. Cependant, l'explication avançait, presque uniquement réduite aux lectures, et comme on ne perdait pas de vue le but final, on notait au passage les difficultés d'interprétation de certains vers ou même de tirades entières, on discutait du ton à adopter. On faisait même en marge des éditions de petits signes pour les passages dont on n'avait pu résoudre les difficultés, afin de voir comment les acteurs « s'en tireraient ».

On notait au passage, quand le texte s'y prêtait, les jeux de scène appropriés et en tête de chaque tirade le sentiment dominant.

5) Impressions peu variées. Dénouement inattendu

Le soir de la représentation fut bien sûr une fête, empreinte malgré tout d'un sérieux et d'un souci d'exploitation qui marquaient bien qu'on était « dans le bain » et pas du tout à la recherche d'une détente passagère. A noter que les interprètes masculins enthousiasmèrent les spectateurs des deux sexes. Par contre, l'Infante obtint plus de succès que Chimène, défavorisée au départ par certains préjugés dont on verra bientôt l'origine. Un compte-rendu de la séance eut lieu le lendemain matin et les élèves décidèrent, spontanément et à l'unanimité :

- 1°) que l'on continuerait la pièce en classe ;
- 2°) que l'on s'efforcerait à présent de déclamer à la façon des acteurs.

Pour cela, il fallait à présent *apprendre les rôles par cœur* (proposition des élèves) parce que, des lectures, plus ou moins préparées, n'étaient jamais réussies. Les 2/3 de la classe refusèrent la proposition d'un camarade de revenir en arrière et de reprendre les scènes déjà lues (l'intéressée guettait le rôle de l'Infante qui l'a toujours attirée). Je fis admettre sans difficulté que ceux qui réciteraient devraient pouvoir répondre à toute question des camarades sur la tirade qu'ils prenaient en charge afin de prouver qu'ils la possédaient bien. Ils avaient, bien entendu, la possibilité de la préparer avec moi à la fin de la classe précédente ou en dehors des heures de français. Très peu en profitèrent, pas plus au début qu'à la fin de l'expérience.

On enchaina donc à l'acte III et depuis ce moment, je pris l'habitude de noter sur l'heure les principales réactions de la classe pour chaque scène. Je vais donc essayer de les reproduire le plus fidèlement possible et le plus complètement.

II - CONDITIONS DE L'EXPÉRIENCE

Nous avons consacré à ces explications deux séances hebdomadaires de 3/4 d'heure chacune pendant près d'un trimestre. Pour respecter les horaires des programmes officiels, nous ne consacrons pas plus de 3 heures au français. Une heure plus longue était occupée à la dictée et à la grammaire, une petite séance supplémentaire d'une vingtaine de minutes à la lecture des rédactions d'élèves et à leur critique. Enfin nous faisons du français (grammaire, stylistique, constructions, études de phrases) à propos du latin (traductions) et de l'histoire et de la géographie, cours faits par les élèves sous forme d'exposés soigneusement préparés et supervisés par le professeur (moi-même en l'occurrence).

— Les exercices qu'on va décrire ne furent jamais sanctionnés par aucune note, ni aucun contrôle trimestriel. La tenue des cahiers était vérifiée chaque semaine pour la propreté et la régularité du travail. Les élèves y mirent assez peu d'annotations relatives aux textes. La sanction de cet exercice était essentiellement le blâme donné énergiquement par les camarades mécontents et la perspective de ne jamais pouvoir « *briller* » en public si l'on ne se donnait pas la peine d'étudier le texte. Pour le Cid, on n'enviea pas même de le représenter devant les autres classes. Cette idée vint plus tard, à l'occasion de la seconde pièce.

— Les élèves avaient à leur disposition 3 éditions courantes (Hachette ancienne, avec beaucoup de notes ; Classiques France ; Hatier.) sans compter le livret de la pièce acheté par certains au T.N.P. et les extraits dans les morceaux choisis de Chevallier et Audiat.

III - COMPTE-RENDU DÉTAILLÉ

ACTE III

Je demandai aux élèves de désigner les scènes qui leur semblaient importantes ou intéressantes à étudier à partir de l'acte III. Ils choisirent à l'unanimité, dans cet acte, la scène 4. Deux d'entre eux qui s'intéressaient à la scène 1 se la partagèrent et en firent la lecture. Deux autres firent de même pour la scène 2. On ne s'y attarda pas. La scène 3 fut carrément sautée. On avait hâte d'en venir à la scène entre les deux amants.

Scène 4

5 élèves s'étaient partagé 55 vers répartis dans toute la scène (de préférence de courtes répliques dialoguées), les avaient appris par cœur pendant trois jours et *devaient être capables de répondre à n'importe quelle question posée par les camarades sur la partie qu'ils avaient prise en charge* (défi lancé amicalement par le professeur et facilement relevé). Les parties dialoguées furent, de loin, les mieux réussies quoique l'ensemble ait pu être jugé satisfaisant dans une composition de récitation.

J'ai eu d'abord l'impression lorsqu'ils ont commencé à harceler leurs camarades que cela se limiterait au petit jeu favori des enfants de cet âge : poser des « colles » pour montrer sa propre science. Mais ils n'ont succombé à cette tentation que pendant un temps très limité (sauf une fille qui a pris longtemps plaisir jusqu'à ce que les autres lui aient manifesté leur impatience).

Par ailleurs, certains possédaient des éditions plus abon-

damment annotées que d'autres et c'était commode pour eux de prendre les autres en défaut. En fait cette tendance alla en diminuant et les enfants exprimèrent rapidement le désir d'uniformiser les éditions pour ne pas perdre son temps à cette procédure trop simpliste. A la moitié environ des questions posées dès le début il ne pouvait être répondu à l'aide des notes les plus détaillées ; elles n'avaient pas de rapport avec les points sur lesquels les éditeurs jugent utile d'attirer l'attention. Par ailleurs, les notes d'éditeur furent souvent jugées confuses ou superflues.

Les demandes d'explications de mots furent rares (v. 882 déléber) sauf pour certaines périphrases (v. 873).

Dès la première séance, ce sont les sentiments, les idées des personnages qui intéressent : on cherche si, depuis le duel, Rodrigue et Chimène s'aiment toujours et comment on peut en trouver la preuve dans leurs paroles.

Au début, un élève demande comment interpréter le *Hélas !* du vers 855 (cet élève s'intéresse toujours à ces brèves exclamations. Il avait déjà tenté d'animer une discussion autour de *Malheureuse !* v. 781 de la scène 2 que certains interprétaient « Malheureuse mort du comte » ou généralement « Je suis malheureuse de la mort de mon père »). Dans l'ensemble l'interprétation a été : aveu de faiblesse de la part de Chimène, touchée par un surcroît de malheurs imprévus.

Par contre, le passage du « vous » au « tu » (noté dans certaines éditions) n'avait été relevé par personne et le professeur a beaucoup insisté pour le faire remarquer. Les élèves ont jugé la remarque intéressante.

Le mauvais goût du passage suivant (l'épée offerte) n'a pas été relevé cette fois mais il l'avait été lors de la représentation.

Quelques questions posées par certains ont été jugées puériles par la plupart des autres (*perdre la teinture*, V. 864).

Dans la tirade de don Rodrigue (869-904) la construction a été jugée parfois difficile (questions sur la valeur des « Que » 888-89).

Du reste, dans la séance de « préparation » quelques explications avaient été demandées au professeur par les « responsa-

bles » mais n'ont pas fait l'objet de questions de la part des autres.

Au vers 901, la tournure archaïque « *un père mort* » a été vivement sentie mais les élèves en ont rendu difficilement compte : « un mort ne peut armer quelqu'un ». L'intervention du professeur a été ici assez poussée.

Enfin les comparaisons avec les scènes précédentes (scène I du même acte, stances de Rodrigue — très appréciées et discutées — en leurs temps —) ont été suggérées par le professeur.

Récité à grand'peine la fois suivante, le monologue de Chimène (905-932) n'a pas fait l'objet de questions. On a relevé les parallélismes et correspondances (914-916 et 931-32).

936 On a demandé la signification de *arrêt*. Il a été répondu facilement « c'est un terme de justice » mais la définition correcte était difficile.

940 *Ta partie* : explication du même genre. A noter que l'élève qui récitait ce vers avait dit : « je suis *de* ta partie (pour lui cela voulait dire de ton parti) et n'avait pas bien compris.

Dans l'ensemble, Chimène impatientée les élèves car elle freine l'action. A propos des vers 940-45, ils disent presque tous (garçons et filles) « pourquoi insiste-t-elle ? Qu'elle lui avoue son amour ou bien qu'elle le chasse ! ».

Chimène n'avait guère suscité la sympathie lors de la représentation (les préjugés contre elle étaient même assez anciens). Elle la perdra de plus en plus. Le professeur essaye de montrer sa position délicate et l'intérêt du passage : son embarras, ses hésitations sont une preuve de son amour qu'elle ne peut avouer directement. Les élèves admettent qu'elle est dans une situation gênante mais, tout de même, c'est bien long à se décider !

945 *en ma faveur* : variante que les élèves préférèrent à la leçon : *en ta faveur*.

947 la construction de l'infinitif *et... emprunter* ne paraît pas

claire, d'autres bras, lesquels ? Les avis se partagent : don Sanche ! le Roi !

951 *cruel* : plusieurs élèves demandent « pourquoi le traite-t-elle ainsi ? » Et l'on sent bien qu'elle est gênée.

Le professeur fait découvrir : c'est encore une marque de son impatience car Rodrigue détruit au fur et à mesure les arguments qu'elle trouve. Les élèves sont heureux de constater que Chimène est à bout et ils espèrent qu'elle cédera bientôt.

952 *tu m'en veux donner* : plusieurs n'avaient pas compris que *en* = de l'aide.

963 *hais* : on questionne sur la prononciation. Pourquoi dit-on tantôt « *hais* » et tantôt « *ha-ïr* » ?

976 Pourquoi Chimène dit-elle « *mon honneur court hasard* » ? Ceux qui se souviennent du début de l'acte rappellent les recommandations d'Elvire « il faut se méfier des racontars ».

980 *à quoi te résouds-tu* : les élèves s'indignent « qu'est-ce qu'il veut encore ? » Certains répliquent « il a besoin de savoir ce qui va être décidé, après son départ, par Chimène. »

984 ce vers a beaucoup de succès : il révèle les sentiments de Chimène « enfin elle avoue ! ».

985-1 000 ces vers ont été déclamés avec beaucoup de plaisir et d'émotion. Ce passage, comme tous les passages lyriques, plaisait beaucoup.

987 *Qui l'eût cru* : Certains demandent « Quoi ? » d'autres répondent « tout ce qui est arrivé ».

904 *Tant que* : il faut préciser : pendant que.

Voici maintenant quelques remarques que j'avais préparées avant la classe et que j'ai essayé de « caser » sans grand succès.

908 *Je ne t'accuse pas* : Chimène veut justifier la violence de certaines expressions employées peu auparavant (860 crime). La remarque paraît superflue. Il en sera souvent de même de mes remarques purement littéraires.

924 *Cet effort sur ma flamme à mon honneur est dû* : je fais préciser la construction et il se révèle que bien peu l'avaient

réellement vue. La mise au point paraît après coup nécessaire aux élèves. De même la plupart de mes remarques de grammaire sont généralement bien accueillies.

937 *Lente justice* : reprise de l'argument de don Sanche (langueur). Remarque peu intéressante.

Je remarque, en conclusion, que les élèves préfèrent les dialogues et les morceaux très lyriques et y réussissent. Ils sont agacés par les longs raisonnements. Ils se détachent des notes d'éditeur que la plupart ne lisent pas.

ACTE III - Scène 5

Je signale au passage qu'une dizaine de vers de ce monologue furent récités sans difficultés par un garçon ordinairement bégue. Ce garçon prit par la suite un rôle important dans une autre circonstance et s'en acquitta parfaitement. Nous avons connu d'autres cas d'enfants qui bégayaient pour exprimer leurs propres idées, jamais en récitant des textes appris par cœur.

1 001 on a demandé qui désignait le *Nous*. Réponses diverses : don Diègue et son fils, les Espagnols, et l'on a trouvé enfin : « n'importe qui ».

1 004 a paru un peu obscur à première vue.

1 006 *je nage* : l'image a paru amusante.

1 008 quelques élèves ont demandé qui était cette *main* ? Beaucoup ont répondu sans hésiter « Rodrigue ».

1 009 l'expression *je m'y travaille* a paru bizarre mais non obscure. Le professeur a fait remarquer que cela venait de l'emploi du verbe à la forme pronominale.

1 010 à propos de *cassé*, certains ont demandé s'il n'avait pas reçu un mauvais coup ? Ils supposaient qu'il s'était « bagarré » depuis la dernière fois qu'on l'avait vu. Mais des camarades ont précisé facilement qu'il s'agissait de la vieillesse.

1 011-12 Fait une difficulté. Le professeur fait trouver que cela tient au déplacement de *vigueur* complément de *peu*. Certains ont fait préciser le sens de *fruit* = résultat.

1 014 *ombre* paraît cocasse. Certains précisent « un passant quelconque ».

1 018 Certains élèves demandent pourquoi don Diègue craint ces gens. Les autres répondent « parce qu'ils ont pu l'empoisonner » (!) ou le tuer ! »

A ce moment certains élèves se rendent compte que Rodrigue se cache, qu'il a disparu pour son père. Comme on l'avait vu chez Chimène précédemment, on avait l'impression qu'il circulait aisément, sans se cacher.

1 019 *confond ma raison* : paraît obscur. Certains expliquent « trouble mon esprit, m'effraye ».

1 021-24 N'ont pas été compris du premier coup par l'ensemble de la classe. (Voir plus bas pour 1 024).

Remarques faites par le professeur tout à la fin :

1 010 *tout... que* la tournure concessive a été analysée difficilement, tant pour la grammaire que pour le sens.

1 021 *me trompé-je* il a fallu attirer l'attention sur le temps. Presque tous les élèves disaient : « c'est la même chose que : me suis-je trompé ? » Ils ont traduit finalement par « est-ce que... ».

1 024 Un seul élève a traduit « mes ennuis ont cessé ». Les autres essayaient normalement « mes ennuis sont cessés » et de ce fait se trouvaient gênés.

Scène 6

1 026 *Hélas* Pourquoi dit-il cela ? Les élèves s'expliquent difficilement : « il n'est pas content de voir son père, mais tout de même ! ... »

1 032 *le premier coup d'épée* : cette expression étonne d'abord. Il est vrai que c'était son premier duel. Les élèves constatent avec joie qu'il est devenu d'un coup l'égal de son père.

1 035 *heur* : ce mot suscite une question d'une étourdie qui le confondait encore avec « heure » (les éditions sont pourtant fort explicites à ce sujet). Par contre, plusieurs découvrent par

le commentaire du professeur, que ce mot a pour composés : bonheur et malheur.

1 040 *nourri* : certains font préciser « élevé, éduqué ».

1 042 *pour coup d'essai* : reflexe analogue à 1 032 (et presque simultané).

1 049-50 D'abord pas clair dans l'ensemble. Certains font préciser « *mon âme* » = Chimène.

1 060 Discussion très intéressante sur les variantes :

ce que tu *veux* savoir

ce que tu *dois* savoir

Quoique le professeur ait expliqué la différence et justifié la variante « *veux* », les élèves trouvent « *dois* » plus normal. Son père lui a fait la leçon !

Observations d'ensemble relatives aux scènes 5 et 6

(V. 1001-1060)

1) On a redécouvert avec profit des éléments de l'intrigue oubliés ou mal assimilés (notamment sur la situation précaire de Rodrigue).

2) Comme on connaissait les attitudes respectives du père et du fils, les idées dans l'ensemble étaient faciles à saisir. Les remarques portaient surtout sur des tournures.

Scène 6 (suite)

1 062 *change* : = changement.

1 064 *perfidie* est reproché de *parjure* (1 066). Mais comment ces mots s'appliqueraient-ils à Rodrigue ? Certains essayaient « parce qu'il a tué le père ». D'autres corrigent « parce qu'il oublierait trop vite Chimène ». Le professeur fait remarquer « quoique tout soit fini, en principe, entre Rodrigue et Chimène (ce qui semble évident aux élèves) Rodrigue se considère encore comme moralement engagé ».

1 068 est cité à l'appui de l'argument ci-dessus.

1 073 *ton prince* : certains avaient oublié qu'il s'agit de don Fernand.

Ce grand fleuve : le Guadalquivir (souvenir d'un exposé de géographie déjà ancien sur l'Espagne, pays qui plaît beaucoup aux élèves). Exemple intéressant et pas unique de coordination géographie-français.

entrée : il faut préciser que ce participe se rapporte à flotte.

1 076 *le flux* : la marée qui remonte le fleuve jusqu'à Séville (v. 1 073).

1 076 *les amène* : latinisme de cette construction avec le verbe au singulier (le professeur).

1 083 *prévenus* : devancés pour le duel.

1 087 *l'abord* : « l'arrivée, l'attaque... » Le professeur : « l'abordage » (il s'agit de pirates).

1 090 sens obscure pour certains. Les autres parviennent à établir : « meurs pour sauver ton roi ».

1 091 *les palmes* : symbole de la victoire !

1 093-94 pas compris du premier coup.

1 098 *je l'arrête en discours* : je te regarde.

1 100 pas compris du premier coup : Rodrigue remplace le Comte !

Questions posées par le professeur :

1 068 *si* = même si.

1 069 *ne pouvant* : comme je ne puis. Hardiesse de construction : le participe ne se rapporte pas au sujet de la principale (les élèves admettent l'inconvénient de cette construction, malgré leur préjugé très favorable pour les participes).

1 080 *que j'ai* : latinisme.

Toutes ces remarques, sauf la dernière, ont suscité de l'intérêt et les réponses ont été intégralement trouvées par une minorité.

Observations sur la fin de la scène 6 (1060-1100)

A propos des remarques échangées entre élèves et dès le début, j'ai vu s'esquisser et j'ai facilité une explication de textes purement littéraire et où réapparaissaient les éléments du plan traditionnel :

— don Diègue n'emploie pas les mêmes arguments au début et à la fin. On a repris et schématisé ces arguments.

— il s'est produit chez lui une évolution ou plutôt il a changé de procédés, cherchant surtout à convaincre son fils.

— par suite, on peut *diviser* cette scène en autant de parties ou de mouvements que don Diègue a pris d'attitudes.

On a ainsi découvert facilement le plan du passage, la construction de la scène.

En terminant, puisqu'il faut choisir le travail pour la prochaine fois, on décide de sauter la scène 1 de l'acte IV, mais non la scène 2, car l'Infante demeure (surtout chez les filles) plus sympathique que Chimène !

ACTE IV - Scène 2

¶ 144 A la question : « Pourquoi l'Infante soupire-t-elle ? » Certains répondent « parce qu'elle a peur de perdre Rodrigue ». D'autres « parce qu'elle regrette la mort du Comte ». Le professeur doit suggérer : « Sans doute par politesse pour Chimène car elle a plutôt des raisons de se réjouir. » Du coup, l'Infante perd des sympathies : « elle joue un drôle de jeu ! »

1 147 A la lecture, les enfants sont gênés par la négation simple et tentés d'ajouter « pas ».

1 157 *discours populaires* : certains font préciser « ce qu'on raconte dans le peuple ».

1 158 *Mars* : certains découvrent qu'il est le dieu de la guerre ; d'autres, plus nombreux, découvrent cette figure de style.

1 169 *hier* : certains élèves traduisent « autrefois ».

une haute : difficulté de lecture.

1 180 *se voit ressuscité* : « il le remplace bien ».

1 190 *laisse-nous* : les élèves voient facilement le double sens : « laisser au peuple », mais elle pense aussi « laisse-moi ».

1 196 *cyprès* : plusieurs élèves ignoraient totalement ce mot et ont découvert la pratique des arbres mortuaires. Comme les autres parlaient beaucoup de « cimetières », le professeur a saisi cette occasion de signaler que les grands personnages se faisaient enterrer dans leur domaine et que cette pratique existe encore : par exemple, le président F.-D. Roosevelt. Cette digression a vivement intéressé.

1 200 *les intérêts du sang*. On comprend sans savoir expliquer. C'est surtout le mot intérêt qui gêne. « Le sang, c'est celui de son père ! » Nouvelle digression, conduite par le professeur, sur capital et intérêts. Définition obtenue : « les intérêts, c'est ce qu'on doit ».

1 203-04 Construction difficile. On va chercher le verbe au v. 1 201. On découvre que c'est une fausse question équivalent à : « le Roi n'écouterà plus ta demande ».

A ce propos, diverses questions sont posées épisodiquement concernant les constructions fréquentes d'infinitifs sujets (v. 1 174) ou de complétives en *que* éloignées de la principale.

Remarques du professeur :

1 147 (nulle) *autre* : à cause de la lecture défectueuse n'a pas le droit.

1 170 *tu te fis* : tu fis sur toi.

1 186 *pour être punis* : pour, consécutif.

1 208 *mon père mort* : la mort de mon père, construction déjà rencontrée.

Réponses assez difficiles pour 1 170 et 1 186.

Observations :

Plusieurs élèves ayant des éditions non annotées demandent de plus en plus des explications sur les mots expliqués en notes dans les autres éditions.

Le commentaire est de plus en plus littéraire : sentiments et intentions ou caractères des personnages.

La répartition des rôles pour la fois suivante se fait très rapidement. Cependant, un ou deux volontaires ayant présumé de leurs forces ont lu le rôle au lieu de le réciter, ce qui leur a valu un blâme de la part des autres. Ils décident de faire un effort la prochaine fois.

ACTE IV - Scène 3 (v. 1209-1257)

1 217 *avant qu'en ces alarmes...* : la construction a paru obscure à cause de la longueur de la phrase.

1 219 *exploits* : le sujet de *sont* a été perdu de vue pour la même raison. On demandait donc ce que représente l'attribut.

N.-B. — Ces remarques ont été soulevées par des élèves différents et normalement assez brillants en explication.

1 220 *s'acquitter* : a été compris par certains comme « acquitter » = « faire grâce en justice ». On a adopté finalement comme synonyme « te récompenser ».

1 226 *Grenade et Tolède* : Réflexion des bons historiens « Grenade, d'accord, puisque la ville était aux mains des Maures, mais pourquoi Tolède, qui est plus au Nord ? » Le professeur explique : « C'était un Etat chrétien indépendant de la Castille. Ces Etats se faisaient la guerre tout en luttant en commun contre les Maures. » (Cf. le vers 197 Grenade et l'Aragon tremblent... Rappel de la classe d'histoire.)

1 229 *honte* : modestie.

1 235 *objet* : « c'est l'empire », d'autres précisent plus exactement « le bien de l'empire ». (v. 1 233)

1 241 *souffre* : permets.

1 242 *véritables* : « il y avait donc une autre histoire de ce combat ? Le professeur : « Dans de tels événements, il est difficile de reconstituer la vérité. Tout de suite la renommée s'en empare et les transforme ». Certains élèves : « Et puis Rodrigue avait des plans secrets : il est donc le seul à connaître vraiment l'histoire de la bataille ! »

Il 247-48 Question « pourquoi Rodrigue s'excuse-t-il ? » Réponse des élèves « parce que le Roi est le chef absolu et que c'est à lui de décider de l'emploi des forces ».

1 253 *J'excuse ta chaleur* : a provoqué la question précédente.

Questions posées par le professeur :

1 210 *qui* : antécédent « famille » et non « héritier » (« très facile ! »).

1 212 *sitôt* : si tôt, si vite.

1 227-28 *et... et... et...* : balancement. Tournure déjà vue en français et en latin.

1 235 *quand je les perdrai* : sans « s » futur et non conditionnel : Rodrigue se voit déjà mort pour la patrie. Son dévouement absolu.

1 250 *me montrant* : si je me montrais.

Observations :

Les questions préparées par le professeur se rapprochent de plus en plus de celles posées par les élèves et ceux-ci les admettent avec de plus en plus de plaisir et y répondent de plus en plus vite.

ACTE IV - Scène 3

On a voulu voir d'un seul coup tout le monologue mais les élèves, en arrivant, déclarent n'avoir pu apprendre que jusqu'au vers 1 300. On s'en tiendra là pour aujourd'hui. La récitation est meilleure quoique les « rôles » se soient allongés.

1 257 *sous moi* : sous mon commandement.

Il 258 *mâle* : digne d'un homme, d'un guerrier.

1 260-61 Certains n'avaient pas compris la construction (sur-tout *Tant...*) parce qu'ils avaient séparé ce vers du suivant (1 262). Quoique la virgule soit nette, les élèves en dépit de nos efforts,

mégligent couramment la ponctuation, aussi bien dans les lectures que dans leurs narrations.

1 264 *dans le fond des vaisseaux* il faut préciser qu'il s'agit des « barques castillannes ».

1 266 *demeure* : certains font préciser « reste » mais en fait c'est la construction qui avait été mal vue, encore une fois, le sujet étant trop loin du verbe.

1 270 *stratagème* : a été analysé « le fait d'un stratège, d'une stratégie » et ensuite « ruse ».

1 271-72 « Il leur a donc menti ! » et tout en l'admirant, on est un peu scandalisé !

1 273 *cette obscure clarté* : a suscité bien des remarques et des commentaires animés.

1) « Pourquoi se met-il à faire de la poésie au milieu d'un récit de bataille ? » Certains répondent : « Mais en attendant les Mores, ils avaient le temps d'admirer le paysage ! » Le professeur essaye de faire comprendre : avec la convention théâtrale, l'auteur peut faire ce qu'il veut : rallonger ou raccourcir les temps de récits, d'action. Ici, c'est un passage mettant de la variété.

2) « Comment la clarté des étoiles peut-elle être obscure ? » Réponse : « C'est une image ! » Le professeur précise : « Une alliance de mots. »

1 275 *L'onde s'enfle dessous* : « La marée soulève les navires. » Certains « l'onde, c'est le vent ? » Les autres, sans hésiter « mais non, la mer ! »

1 279 *abusant* : « trompant » (a été compris comme : abuser de).

1 284 *Poussons...* : on a remarqué que le vers 1 314 répondait à celui-ci : « C'est très fréquent chez Corneille ! » (Souvenir de la grande scène entre Rodrigue et Chimène.)

1 287 « Comment peut-on être à *demi-descendu* ? » Réponse : « C'est qu'ils ne sont pas tous descendus. Une partie est restée à bord. »

1 289 On a bien vu l'antithèse. Mais la question est posée : « En quoi *la guerre* s'oppose-t-elle au *pillage* ? » Comme on ne peut répondre, le professeur doit expliquer : « D'habitude per-

sonne ne leur résistait, parce qu'on ne les attendait pas. Cette fois, ils ont en face d'eux une armée organisée !»

1 290 *pressons* : entourons, massacrons.

1 293 *princes* : « leurs rois ». Cette équivalence est connue, mais le mot paraît drôle, appliqué aux Infidèles.

1 296 *vertu* : « courage, du latin virtus. »

1 297 *alfanges* : « cimenterre ». Mouvement d'impatience. « C'est expliqué en notes. »

1 299 *et... et... et...* : la symétrie est facilement vue. Le professeur fait remarquer qu'il y a en plus une progression.

1 300 *carnage* : « massacre, du latin carnis ». Mais le professeur connaît seul le nominatif caro !

Arrivés à ce point, il nous reste du temps. Certains qui ont lu la fin de la tirade sans l'apprendre ont des questions à poser sur 1 301-1 328. Un volontaire lit la fin de l'acte et l'on continue les questions.

1 304 *où le soir inclinait* : explication comique d'un élève : « il ne sait pas si c'est lui ou l'ennemi qui est tué » (rires). On rectifie : « il ne voit pas l'ensemble de la bataille. »

1 313 *Ils* : « faute d'accord, puisque ce pronom représente *Le More* du vers 11 310. Le professeur précise : « C'est un accord logique. » Protestations : « Mais ce n'est pas logique ! » Le professeur donne un exemple en allemand (2^e langue pour les trois-quarts de la classe), *das Mädchen* la jeune fille nom neutre auquel se rapporte souvent un qualificatif féminin. On admet que *le More* est un nom collectif.

1 317 *ce devoir* : « ce n'était pas normal de laisser tomber leurs Rois ! »

1 327 *je vous les envoyai* : il a fallu préciser « j'envoyai les rois pris » et sous escorte naturellement !

Comme il est l'heure de nous séparer, nous décidons de revoir ce passage pour la prochaine fois, car des volontaires se sont présentés pour l'apprendre depuis qu'on a commencé de l'expliquer.

Pour tout ce monologue, il n'y a eu aucune intervention directe du professeur. Toutes les questions sont venues des élèves.

Ce travail représentait une discussion nourrie de 40 minutes (contre 20 à 25 dans les séances du début).

ACTE IV - Scène 4

1337 *Montrez un œil plus triste* s'adresse normalement à don Diègue mais aussi à tous les assistants. Il est normal que tous participent à cette mise en scène.

Scène 5 (V. 1338-1405)

Dorénavant le ton du dialogue ne permet guère de distinguer les questions posées par le professeur de celles posées par les élèves car les remarques magistrales, ou bien se révèlent superflues ou bien s'insèrent dans le raisonnement général : chaque question est approfondie se présente sous de multiples aspects et les remarques littéraires sont presque toujours liées aux remarques de forme. Quand l'intervention du maître est prépondérante, on la marquera toujours par une *.

1 338 *succès* : sens plutôt neutre, résultat.

1 343 *elle pâme* et *pâmoison* : elle se pâme, évanouissement (les mots sont jugés très évocateurs et archaïques).

1 348 *immuable* : « qui ne change pas » * latin *mutabilis*, vu récemment.

1 351 *languissants* : « surpris, défaillants » explication difficile.

Il 364 *lit d'honneur* : malgré une explication en note, l'expression surprend. * On songe aux lits dressés en hâte pour les derniers moments d'un grand guerrier.

échafaud : « n'est-ce pas un anachorisme ? » On renvoie à des gravures représentant des exécutions capitales sous Louis XIII. Digression sur les modes d'exécution, leur aspect humanitaire. * Date d'introduction de la guillotine. Le progrès qu'elle représente.

1 365 *qu'il meure* : « compl. de *je demande* » (v. 1 362).

1 371 *mais noble, fameuse* : difficile à comprendre.

1 347 *aux mânes* : « dieux romains » mais lequel au juste ?

* Ames des morts. Plus haut *lauriers* est une autre figure classique.

1 376 le sens ironique de ce vers, ou plutôt le mouvement d'humeur qu'il traduit a été dans l'ensemble, senti assez tardivement.

1 378 *franchise* : pris d'abord dans le sens de « vérité ». Puis « asile ». * Affranchir, franchise postale, militaire.

1 382 *trophée* : « décoration » * Monument élevé avec les dépouilles ennemies.

1 382-84 l'enchaînement des idées se fait difficilement.

1 386 *on met tout en balance* : « on tient compte de tous les arguments, des deux côtés ». Il y a une question sur le « on » « qui est-ce » ?

1 388 *la même équité* : place du mot *même*. Autres exemples déjà vus.

1 396 *obliger* : confusion de sens « rendre service ».

1 398 « *quelles armes* » ?

1 404 *j'épouse le vainqueur* : promesse imprudente ! * Oui, mais voyons la suite :

si Rodrigue est puni : « Heureusement que le Roi lui forcera la main. »

Scène 4 (2^e séance)

1 407 *sous couleur* : « avec l'apparence ».

1 409 *succès* : grosse différence avec le sens actuel.

1 410 *opprime* : « punit, écrase ». * Idée d'injustice.

1 413 *magnanime* : « grand ».

1 415 *vous renversez des lois* : la situation n'est pas claire. Les lois du Roi permettaient-elles oui ou non le duel ? * Ici il faut comprendre les coutumes de la noblesse. Ils ont leur loi à eux qui n'est pas celle du Roi et que le Roi doit bien reconnaître. (On oublie toujours que le Roi de ce temps n'est pas absolu.)

1 416-17 Beaucoup de *que* : le premier est relatif, les autres exclamatifs.

1 421 *terniraient* : le sens du mot n'est pas connu de tous.

1 422 *sans rougir* : « de quoi ? » * sans se croire coupable...

1 430 vers compris en relisant attentivement les précédents. D'abord, *une fois* n'avait pas paru clair.

1 433 *N'excusez point* : « on ne voit pas ce que don Diègue veut dire » * Ne fournissez pas de faciles prétextes à ceux qui ont peur de lui en limitant le nombre de ses adversaires.

1 436 vers difficile à cause de *vain* * (« inutile » et aussi prétentieux) et de *se prendre* à « s'attaquer à ».

1 443 *remettre sa querelle* : « le choisir comme champion ».

1 444 A : d'abord compris comme « à demain ! » et l'on demandait pourquoi il n'y avait pas une plus forte ponctuation.
* A = pour.

1 448 Ce vers avait fait beaucoup d'effet à la représentation, cette fois il a passé rapidement.

1 460 Protestation inutile. Décidément, elle exagère ! Mais il faut bien qu'elle défende jusqu'au bout son honneur.

1 462 *sans contrainte* : sans que cela te déplaîse.

Observations :

La déclamation devient meilleure dans les passages dialogués mais le texte est anoné dans les longs monologues à raisonnements subtils. Les prépositions, les pronoms compléments et les *que* opposent sans cesse des obstacles à la déclamation et à la compréhension. Le commentaire est plus littéraire, et parfois, des questions sont posées sur l'ensemble d'une tirade ou même de la scène sans choisir d'expression ou de vers précis comme support. Dans l'ensemble, on aime la fermeté et l'invention du Roi. On se moque de l'attitude de Chimène qui semble jouer une comédie trop visible. Cependant, elle trouve de plus en plus de défenseurs.

ACTE V - Scène I

1 465 *tu me perds d'honneur* : « tu me fais perdre l'honneur ».

1 475 *Qui t'a rendu si faible ou qui le rend si fort* : Question un moment prise au sérieux par certains élèves.

1 490 *perfidie* : comment ? « en se laissant tuer à la guerre par exemple. Ainsi ce serait une trahison ».

1 494 Que veut-il dire ainsi ? Pourquoi y a-t-il des parenthèses dans certaines éditions ? * Réflexion un peu en marge du raisonnement, dite sur un ton un peu différent. Peut-être une certaine jalousie à l'égard de don Sanche (cette idée que Rodrigue peut être jaloux réjouit beaucoup l'assistance).

1 500 *estomac* : mot noble à l'époque, à l'inverse de poitrine.

1 509 Est-ce bien sûr ? Ici recommence le débat sur le thème : Rodrigue a tué le Comte parce qu'il aime Chimène et non qu'il aime Chimène. En fait, les deux amours se confondent.

1 513 *faire si peu de conte* : confusions orthographiques faciles même avec comte ! * On en profite pour faire un peu d'étymologie.

1 515 très obscur. Notes insuffisantes car elles n'expliquent pas *inégalité*.

1 523 La dissymétrie fait un peu de difficulté mais on se rappelle la formule : le *comte mort* = la mort du comte. Donc, les *Mores défaits* = la défaite des Mores.

1 541-42 Construction mal vue par ceux qui sautent la virgule et prennent *quelque espoir* pour le complément direct de *préfèrent*. (Cet accroc se produit souvent quand la construction des subordonnées s'étend sur plusieurs vers).

1 554 *pour forcer mon devoir* : « pour que je cesse de te poursuivre ».

1 559 sur les noms de peuples, même remarque historique que pour 706.

1 564 pas compris de certains.

Observations :

On a remarqué en cours de route que, dans cette scène, Chi-

mène tutoyait Rodrigue et que Rodrigue lui disait toujours « vous ». « Il est plus distant et elle plus émue, plus directe ». (Je dois signaler que, dans une narration antérieure à l'explication du Cid et sans rapport avec ce sujet j'avais trouvé la réflexion suivante : « il vaut mieux se tutoyer, c'est plus gentil »).

La tirade finale de Rodrigue avait beaucoup d'amateurs parmi les garçons.

ACTE V - Scène 2

1 565 *respect de ma naissance* : devoir que je dois à mon état de princesse.

1 567 *douce puissance* : l'adjectif ne va pas avec le nom ! C'est comme « obscure clarté ». * Est-ce bien sûr ? Il s'agit de l'amour.

1 572 *pour* = quoique.

1 576 *déplaisirs* : le sens est plus fort qu'aujourd'hui.

1 579-80 difficultés de construction (cf. remarque précédente). Les élèves ne pouvaient s'habituer à l'idée que les constructions grammaticales ne cadrent pas avec les vers.

1 595 *pour me punir* : quelle faute a-t-elle donc commise ? Explications confuses. * D'abord d'avoir aimé un simple cavalier ensuite d'avoir manœuvré pour le reconquérir après l'avoir donné à Chimène.

Cette question a été posée après la récitation de la scène suivante étudiée conjointement et où l'on a remarqué que l'Infante se contredit. Elle paraît alors beaucoup moins sympathique, surtout aux garçons. « C'est une hypocrite ! » et l'on se désintéresse d'elle : ce sont des scènes de bouche-trou en attendant la fin du duel !

Scène 3

1 597-98 Pourquoi Léonor vient-elle *l'applaudir* ? Est-ce qu'elle le mérite ? * C'est une façon de l'encourager à persévérer dans ses bonnes résolutions.

1 600 *vit* : l'emploi de ce verbe paraît curieux pour désigner un sentiment.

1 601 *courage* : « cœur » (la question vient d'une retardataire).

1 605 *qu'il s'en faut encore !* compris à rebours par certains.

1 608-10 *inventions, artifices* : « qu'est-ce que cela signifie ? Quelles sont donc ses intentions ? (deux séries de questions à ce sujet. Confrontation avec la scène précédente. Voir ci-dessus).

Le sens du mot *artifices* n'est pas sûr (feu d'artifice).

1 612 *allumer de discorde* : « les séparer ».

1 622 *défiance* : mal compris par certains.

1 624 *force son devoir* : demande répétée. Voir pourtant scène précédente.

1 626 *l'autorise* : l'emploi de ce verbe paraît bizarre avec un nom d'être inanimé.

1 642 *encore un coup* : « encore une fois ».

1 644 *comme j'ai commencé* : « au fait comment donc ? » On ne sait plus très bien.

ACTE V - Scène 4

1 647 *où* : « auquel ».

Observation :

Scène sur laquelle on passe très vite car elle ne fait, semble-t-il que répéter d'autres scènes précédentes : Chimène se fait trop prier et l'on sait depuis longtemps ce qu'elle souhaite.

Scène 5

1 713 *rassis* : « comme du pain ? » s'agit-il d'esprit vieilli ?

* Il faut d'abord compléter la pensée de don Sanche (ce qui ne semble pas commode). Etymologie. Le mot signifie donc : calme.

1 719 *impression* : pas clair. * Il faut encore deviner la pen-

sée de don Sanche mais en fait sa phrase, même complète, resterait obscure car le relatif *qui* représente logiquement Chimène (qui ressent cette impression).

1 722 *mon crime* : ne serait-ce pas *ton* crime ? Non, elle se sent responsable de la mort de Rodrigue. * Remarquons l'effet produit par la gamme des adjectifs possessifs. (Encore une difficulté de construction pour ceux qui lisent séparément les vers 1721 et 1722).

Scène très appréciée à cause de son mouvement et de la méprise tragi-comique dont Chimène est victime.

Scène 6

1 724 *celer* : sens ignoré de tous. Confondu avec « sceller ».

1 736 *révoquez* : « supprimez » * On peut plutôt révoquer une personne à cause de l'étymologie : rappeler.

1 738 *mon bien* : ma fortune en dédommagement.

qu'il me laisse à soi-même : pas toujours compris.

1 759 *je me répute* : « je me crois ».

1 766 *louable honte* : « encore une contradiction, à moins que honte ne veuille dire « timidité ». Ensemble du vers difficile à comprendre.

Scène 7

Lue à la suite de l'autre pour en « finir avec le Cid ».

1 798 *revancher* : « prendre votre revanche ».

1 804 * Assez hypocrite : elle n'a pas toujours été aussi obéissante !

Conclusion :

On finit le Cid, un peu saturé, surtout des longueurs, mais nullement déçu, ni de l'histoire, ni de la méthode. On constate qu'on a oublié ou même laissé passer bien des effets de la re-

présentation. L'étude du texte semble devoir passer après la représentation et les élèves qui envisagent depuis plusieurs semaines d'aborder l'étude du « Bourgeois Gentilhomme » désirent le voir au plus vite. Certains ont déjà assisté à la représentation et sont les plus enthousiastes pour demander cette étude. Mais on pense qu'il est préférable d'uniformiser les éditions pour que tout le monde ait le même texte et les mêmes notes et qu'on ne perde pas de temps en remarques inutiles.



IV - ÉPILOGUE

L'explication du Cid fut terminée avant Pâques.

Mais au milieu de mai, eut lieu un exercice improvisé : je demandai aux élèves de raconter, par écrit et en une heure, l'histoire du Cid telle qu'ils se la rappelaient.

Je crois qu'il est intéressant de reproduire ici-même quelques résultats de cette épreuve.

ENQUÊTE sur le CID

Effectuée le lundi 16 mai 1955, sans préavis, en une heure.

La pièce a été expliquée de Novembre au début de Mars.

La plus grande partie des élèves ont assisté à la représentation au T.N.P. un peu avant Noël.

C. et A. ne l'ont jamais vu, mais ont beaucoup participé à l'explication.

Renseignements demandés pendant l'épreuve et dont tous ont pu bénéficier :

- la différence entre « amoureux » et « amant »
- « guerroyer »
- faut-il parler des personnages secondaires : domestiques etc. (J'ai conseillé de faire un additif, si l'on voulait, sur ce point).

Les procédés particuliers employés par P. (liste des personnages), C. (schéma pittoresque) et J.-P. (notes) sont des innovations personnelles. Ils n'ont pas demandé l'avis du professeur sur ce point et n'ont pas communiqué leurs idées aux autres.

A noter que les élèves avaient trouvé, lors de la représentation : le Roi très bien (Jean Vilar), l'Infante intéressante et Chi-

mène ennuyeuse. Cependant ces opinions s'étaient déjà esquissées à la simple lecture de la pièce.

Les élèves ont demandé si ce travail serait noté et j'ai répondu par la négative (dès le début de la séance).

LE CID

L'histoire résumée est celle-ci

Un beau matin, le roi donne le titre de gouverneur de son fils à Don Diègue, père de Rodrigue, qui était assez âgé et avait merveilleusement guerroyé étant jeune. Le comte, Don Gormas, père de l'amoureuse de Rodrigue, gifle, par jalousie, le père de ce dernier, et Don Diègue étant incapable de riposter vu son âge, confie la tâche de le venger à son fils Rodrigue. Mais Rodrigue est très gêné parce que s'il ne venge pas l'affront, il sera très mal vu, et s'il tue le comte, sa fille ne l'aimera plus ; tout ceci = une situation cornélienne. Rodrigue, par la force des choses, finit par venger son père, mais la fille du comte, elle, est obligée, pour garder sauf son honneur, de demander justice au roi. De son côté la fille du roi qui est aussi amoureuse de Rodrigue et ne pouvant l'épouser, leur milieu étant trop différent, tâche de presser le mariage avec la fille du comte, pour ne plus pouvoir parler de Rodrigue. Enfin la fille du comte finit par opposer Rodrigue à un autre de ses amants en disant : « j'épouserais le vainqueur de ce tournoi ». Evidemment, le vainqueur est Rodrigue, qu'elle finit par épouser.

Français. LE CID

Le roi de Castille, « Don Fernand », choisit après maintes hésitations « le comte Don Gormas » comme gouverneur de son fils, « le prince de Castille ». Don Gormas est plein de vie, dans sa maturité, il a une fille nommée « Chimène » qui est jeune, elle est reliée par « l'Infante » à un certain « Don Rodrigue ».

Mais « Don Diègue », un bon serviteur du roi, alors vieux, et jaloux de « Don Gormas » et ne comprend pas pourquoi on ne l'élève pas à cette dignité dont il s'attendait, mais l'élection avait décidé ainsi.

C'est en sortant du conseil où « Don Gormas » avait été élu que « Don Diègue » lui parla mais aigrement, trop fièrement, ce qui lui valut un soufflet de « Don Gormas » soufflet dont il était très vexé et mécontent, mais qu'il ne peut, à son grand regret, venger. Il était hors de lui, sa vieillesse lui ôtait son honneur, et s'il n'avait pas eu un fils « Don Rodrigue » pour le venger, il aurait trouvé la mort.

Aussi « Don Rodrigue » convoque « Don Gormas » en duel, il se doutait qu'il allait perdre, mais tant pis, il aurait défendu son honneur, une seule chose le fit hésiter à courir au duel, c'était « Chimène » sa bien-aimée, mais penchant sur l'honneur, il n'eut ensuite plus d'hésitations.

A son premier combat, donc, il arrivait, en convoquant « Don Gormas » et lui indiquant tout de suite qu'il était le fils de « Don Diègue ». Ce dernier le supplia presque de ne pas combattre avec lui car il allait perdre sa vie et son amour.

Le résultat est satisfaisant pour lui.

« Chimène » le repousse et le fait même poursuivre en justice. Elle va même jusqu'à un duel provoqué par son amoureux qui est battu, mais Chimène avait promis au roi, après ce duel, de ne plus rien demander. Don Rodrigue part à la bataille pour mourir glorieux, mais revient couvert de lauriers.

Ainsi « Don Fernand » ayant deviné les pensées de Chimène finit par ces mots encourageants : (à Chimène)

« Laisse faire le temps, ta vaillance et ton roi ».

INFORMATIONS

Les 14 et 15 janvier derniers a eu lieu pour la première fois, au Centre d'Etudes pédagogiques de Sèvres, une rencontre entre les divers groupes qui travaillent aux relations entre parents et éducateurs. Cette rencontre avait été organisée par l'école des Parents de Paris que dirige M. Isambert, M. P. Chambre y représentait naturellement l'Ecole de Parents qu'il a fondée il y a 11 ans à Chambéry.

Dans son dernier bulletin, l'Ecole de Paris publie les conférences de MM. Friedman, Joubrel, de Mme Gratiot-Alphandéry sur le thème : la famille et la société.

Le Bulletin de l'Ecole de Chambéry publie le résumé de la conférence de M. l'Inspecteur général A. Le Gall : « La diversité des enfants, donnée essentielle pour l'éducation et l'instruction. »

La Revue *Informations sociales*, dans son dernier numéro, donne les compte rendus de 15 Congrès internationaux qui se sont tenus en 1955 (Morale médicale, Ecoles de service social, Travailleurs sociaux, Organismes familiaux, Communautés d'enfants, Film et Jeunesse, etc.)

Dans une brochure parue récemment : *Le problème de la dyslexie au Danemark*, l'Institut danois résume les efforts qui ont été faits dans ce pays depuis 1945 pour traiter cet important problème et assurer la rééducation des dyslexiques.

Pour la troisième fois se tien-

dra cet été du 16 au 24 juillet au village Pestalozzi à Trogen, un cours international patroné par le « Schweizerische Lehrerverein », le « Schweizerische Lehrerinnenverein », la Société pédagogique romande et la Commission nationale pour l'Unesco.

Les conférences et discussions seront consacrées à des problèmes pédagogiques et de culture générale. On espère que de nombreux collègues de tous les degrés de l'enseignement et aussi de l'étranger y prendront part.

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (C.E.M.E.A.) ont tenu leurs Journées d'Etudes de cette année les 28, 29 et 30 décembre, à la Maison de la Chimie, 28, rue Saint-Dominique, Paris (VII^e). Le sujet général, *L'Encadrement des Colonies de Vacances*, a été étudié en quatre sections correspondant aux postes de la colonie : moniteurs, directeurs, économes et personnel médical. Une section a été consacrée à l'encadrement des vacances d'adolescents.

Le dernier numéro de *L'Ecole des Parents*, de Paris, est consacré au problème de l'adolescence. Il comprend le texte des conférences faites par M. J. Chazal (*Du conflit familial au conflit avec la société*), M. le Dr A. Berge (*Comment les parents peuvent aider l'adolescent vers sa maturité affective*), et M. M. Debesse (*Le conflit des générations*).

Les cours « Marcel Temporal », pour la fabrication et l'anima-

tion des marionnettes, ont repris le 13 octobre et ont lieu tous les jeudis, de 17 à 20 heures, au Petit Théâtre d'Essai, square H.-Desnouette, Paris (XV^e).

Le *Bulletin d'Information et de Documentation scolaires et professionnelles*, publié par le Bureau Universitaire de Statistiques (B. U. S.), 29, rue d'Ulm, (V^e), fournit chaque mois, pour les Cours Complémentaires, les Lycées et les Collèges, une documentation sur les écoles et les carrières accessibles aux élèves du 1^{er} cycle du second degré (enseignement court).

A la suite de la XVIII^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique, réunie cette année à Genève, deux recommandations ont été votées, à l'unanimité, par les participants à la Conférence.

La première a trait au *financement de l'éducation*, et commence par cet article : « Sans contester l'importance des autres charges qui incombent aux Pouvoirs Publics, il convient que les budgets fassent, en toutes circonstances, une place de premier plan aux problèmes d'éducation. »

La deuxième recommandation concerne l'*enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires*. Après plusieurs considérations telles que celles-ci : « Que l'enseignement des arts plastiques, en faisant appel aux diverses activités de l'enfant, présentent une grande valeur éducative sur les plans esthétiques, intellectuel et moral et permet à l'éducateur

une exploration psychologique de l'élève et la découverte de ses talents artistiques... ; que la multiplication des images par la photographie, le livre, la publicité, le cinéma, la télévision, représente aujourd'hui un élément de progrès aussi important que, jadis, l'invention de l'imprimerie, et qu'il importe que l'éducation visuelle des enfants soit plus largement développée pour guider leur intelligence et former leur goût, tout en préservant leur sensibilité de la vulgarité et de la laideur... », la Conférence souhaite que « l'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline distincte, doit figurer au programme de l'école secondaire, à titre obligatoire pour la majorité des classes et à titre facultatif pour les autres classes ».

Nous ne pouvons reproduire ici, faute de place, les trente-deux autres recommandations, et nous aurions d'ailleurs bien des réserves à faire sur quelques-unes d'entre elles, mais où l'accent est néanmoins très suffisamment mis sur la liberté de l'élève (1). Mais le considérant

(1) Cf. par exemple, 12 : « Une bonne méthode d'enseignement consiste à encourager l'élève dans la recherche de sa propre forme d'expression, en recourant au dessin, à la peinture et au modelage libres, ainsi qu'en tout autre moyen par lequel l'enfant peut manifester ses goûts et ses talents. » Mais pourquoi appeler cela une méthode d'enseignement ?

que nous venons de citer mériterait d'être commenté longuement. L'invention de l'imprimerie a été un élément de progrès, mais aussi d'abaissement. L'imprimerie a fait et fait encore aujourd'hui autant de mal que de bien. D'autre part, l'expression d'*éducation visuelle* est un peu inquiétante. Le cinéma est, au moins pour tous les enfants des villes, dès la période préscolaire, un fait d'expérience. L'enfant qui entre à l'école à 6 ans *sait déjà regarder* un film, alors qu'il ne *sait* pas encore lire. Que ce savoir soit imparfait, que le petit enfant regarde et voie mal, de nombreuses enquêtes, surtout françaises et italiennes, nous l'ont suffisamment démontré. L'inconvénient, si on n'y prend garde, c'est que, sous prétexte d'éducation visuelle, on ne veuille adapter l'enfant au film au lieu de lui adapter le film, c'est-à-dire de graduer son ap-

prentissage de la vision comme on gradue son apprentissage de la lecture. Si cette graduation est bien faite, grâce aux recherches des psychologues et filmologues, cette *éducation visuelle* deviendra inutile.

En France, en Italie, en Allemagne, ont eu lieu un certain nombre de réunions relatives au problème encore imparfaitement résolu de la littérature enfantine. La revue *Enfance* a publié deux articles sur ce sujet, dans ses deux derniers numéros. Le problème est d'autant plus difficile à résoudre que la littérature enfantine souffre, depuis pas mal d'années, autant d'un excès de quantité que d'une insuffisance de qualité. Nous croyons que les enfants ont tout à gagner à n'avoir à leur disposition que peu de livres, et à les relire. C'est d'ailleurs ce que beaucoup font spontanément.



NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

I. et N. LAZAREVITCH. — *L'École Soviétique*, Paris, les Iles d'Or (Diffusion Plon) 1954.

C'est un réquisitoire. Je veux dire par là que, se plaçant en pensée en face de ceux qui déclarent que tout est parfait dans l'organisation actuelle de l'école soviétique, les auteurs relèvent tout ce qui, au contraire, dans cette organisation (enseignement obligatoire, recrutement et situation des maîtres, inspection, etc.) est défectueux, et plus même que défectueux. Habilement d'ailleurs, et consciencieusement, les auteurs ont emprunté les éléments de ce réquisitoire, non à une observation et un jugement personnels et subjectifs, mais à des critiques qu'ils ont relevées et colligées dans les revues et des publications russes elles-mêmes. Ainsi ce sont, non les auteurs, mais des fonctionnaires, des éducateurs, des parents russes eux-mêmes qui prononcent ce réquisitoire. Il est troublant, et, sur bien des points, autant que le lecteur peut ainsi en juger, difficilement réfutable. L'inconvénient est que ce qu'il peut y avoir de positif dans l'école soviétique n'est qu'entrevu, et, ce qui nous touche davantage, que l'étude proprement pédagogique est trop sommaire.

L. VOLPICELLI. — *L'évolution de la pédagogie soviétique*, Coll. Actualités pédagogiques et

psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé 1954.

C'est au contraire, comme l'indique le titre, la pédagogie en U.R.S.S. qui est surtout étudiée dans ce solide ouvrage du professeur italien, bien connu, directeur de la revue *I Problemi della Pedagogia*. L'ouvrage a d'abord été écrit et publié en italien, et a été traduit en français par M. P. Bovet, le célèbre pédagogue suisse. La documentation y est abondante, sérieuse, faite avec le plus grand souci d'exactitude et d'objectivité. Après avoir suivi, au cours de l'histoire les recherches, les fluctuations, les incertitudes d'une pédagogie qui s'efforce, souvent avec une grande honnêteté de libérer l'écolier, mais sous un régime politique qui ne peut vivre qu'en le contraignant, M. Volpicelli aboutit à des conclusions assez sévères : « Après tant de recherches, écrit-il, d'essais, d'espoirs et d'ambitions de faire du neuf, l'école russe est revenue à la forme la plus traditionnelle... L'école russe, comme le disait Friedmann en 1938 déjà, a zigzagué à la recherche d'un ordre toujours définitif et toujours nouveau... La contradiction interne que nous avons relevée dans l'école soviétique qui met l'accent sur la culture en même temps qu'elle refuse la condition indispensable à toute culture est un vice du totalitarisme qui ne peut s'en débarrasser sans se nier lui-même. »



l'école nouvelle *française*

Mouvement agréé par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Président d'honneur : Adolphe FERRIERE

Président fondateur : François CHATELAIN

Directeur : Roger COUSINET

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE a pour but le progrès et l'extension d'une éducation nouvelle désintéressée, étrangère à toute autre préoccupation que celle de l'épanouissement physique, moral et spirituel de l'enfant.

Elle veut faire de l'école une vie ; de l'enfant un être discipliné dans la liberté ; de la classe une vraie communauté enfantine.

DÉJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
5. Une expérience de travail par centres d'intérêt (G. LARY).
6. Une école rurale belge : Clabecq (R. CHÉRON).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
8. L'Etude du Milieu (L. LEFÈVRE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
19. L'Etat présent de l'Education Nouvelle. Position de l'Ecole Nouvelle Française (R. COUSINET et F. CHATELAIN).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
24. Petite Chronologie de l'Education nouvelle (R. COUSINET).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin ?
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La Danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M.-Ch. ESCHAPASSE).
33. Architecture Scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (N. YETOU).
35. Le jeune travailleur dans la mine.
37. Le Rôle du Maître (COUSINET).
38. La pédagogie du calcul (G. MIALARET).
39. Les étapes de l'Enseignement Grammatical (J. WITWER).

Prix : 120 francs.

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

11, rue Ernest Renan, Bellevue