

Pédagogie de l'imaginaire

ou Pierres de lune pour une pédagogie de la décongélation

Carte blanche à Philippe Geneste

Une école populaire ne devrait-elle pas permettre d'autoriser le démontage élémentaire de l'imaginaire capitaliste qui domine une part croissante de nos esprits ?

En collège et en lettres, Philippe Geneste et les élèves, répondent à leur façon.

La pédagogie doit-elle être un « éloge de la décongélation » ?

Sans nul doute, ne serait-ce que pour permettre à l'élève de prendre des distances avec les stéréotypes d'expression et de représentations dont est tissé le monde environnant. Le corps social est comme une momie tenue par les bandelettes des références. Contre ce corset des représentations, contre la sclérose des mots pris dans les tenailles d'une syntaxe totalitaire, le pédagogue peut mettre en place des situations d'apprentissage libératrices d'expression, accueillantes à l'égard de l'expressivité juvénile, tout en assurant la venue d'un regard réflexif sur les productions.



Dans la pratique

Un travail mené dans une classe de troisième a permis de centrer la recherche des élèves, puis l'expression et la création, sur les stéréotypes.

Nous venions d'étudier *Oh les Beaux Jours* de Samuel Beckett et avions visionné une représentation dans la mise en scène de Blin.

L'ennui était au centre des débats. Aussi, avons-nous interrogé l'écriture qui porte cet ennui. Demande a été faite aux élèves de relever dans le texte intégral des expressions, mots ou formules figés de la conversation.

Ce fut, déjà, tout un travail de confrontation et de définition. Le figé, le cliché, le stéréotypé, n'est pas visible/lisible aux élèves. Comme toutes armes inaudibles/incolores de l'idéologie dominante, ils sont transparents, **évidents**. Le travail de lecture, de repérage n'en est donc que plus dur et important au regard d'une éducation volontairement émancipatrice.

En parallèle à ce travail, afin de faire éprouver aux élèves le lien entre le texte littéraire et la vie du langage quotidien, il leur est

demandé d'établir un journal du dehors (5) des formules figées, clichés de la conversation des cours de collègues. Le but est de dissiper le travail comme travail purement scolaire pour faire toucher du doigt, par les élèves, une caractéristique du langage... et de leur langage. C'est aussi le parti pris permanent de multiplier les points de vue sur un objet/sujet d'étude pour en favoriser l'appropriation.

Mais revenons au travail demandé sur Beckett. A partir de l'ensemble des fragments de textes relevés dans sa pièce, les élèves doivent produire un centon (texte entièrement composé de citations, ici, de discours figés).

La première écriture faite, des propositions de réécritures sont suggérées. Après la réécriture, les élèves lisent leur texte et nous débattons sur le ou les sens portés par le texte dit.

A la fin de cette étape les élèves reprennent leur texte à l'écrit, en

Il fait bon aujourd'hui!

Si merveilleuse, cette journée fraîche, l'ombre du réduit
du jardinier, les bottes d'échalottes; nulle peine n'est plus
possible en ce monde. Je trouve si réconfortant le
printemps, les fleurs, les épouvantails, la vie, le soleil.
Un petit plongeon dans la nuit noire sans issue,
et le ver me songe
Mou-ou, petit livre d'image, petit chapeau de paille blanc,
collier de perles, Mou-ou
Tous ces mots montent aux lèvres, en ne sait pas pourquoi
on les dit, comme la vague qui passe, se replie, oublie,
passe, se replie...
Simple hasard je présume, mais je dois dire plus...
Mon cœur comme une souris bouge toujours,
cherche l'amour...

Anne Rouxel

collant à des formules toutes faites, mais avec le souci accru du sens. On quitte l'aspect mécanique du départ qui permettait une mise à l'écriture sans inhibition bloquante.

Sur la base du débat concernant leur texte et de la réécriture ultime, les élèves donnent un titre à leur texte, titre qui doit être une expression toute faite que viendrait creuser le texte qui suit. On aboutit, ainsi, à un dictionnaire des stéréotypes de la conversation, dictionnaire dont les articles sont de mini textes autant réflexifs que poétiques.

Le prolongement tout trouvé est un travail en liaison avec des tropismes de Nathalie Sarraute, mais c'est une autre séance.



Pas de singularité sans collectif

Lorsqu'on parle de créations à l'école, on pense tout de suite à une activité individuelle. Or, dans le parti pris de la pédagogie coopérative,

rien n'est plus faux. La création individuelle vaut dans le regard et dans les mots qu'y portent les autres, mots de l'auteur, mots de regardeur ou de lecteur.

La pédagogie de Tortel en a fait depuis longtemps son point d'ancrage (1).

L'Association française de la lecture (AFL) en dit autant, à juste titre, avec la lecture, en soulignant l'importance de la phase collective de toute lecture.

Côté créations, on a un même souci : écrire pour lire et dire son écrit, pour entendre l'écho de cet écrit dans les mots, la bouche, les traces d'un autre.

Cette remarque sur la nécessité du collectif dans les activités visant à faire advenir la singularité de la voix, de la trace, du trait, de l'écrit, de la couleur, de la matière choisis par l'enfant, vaut pareillement pour ce qu'on nomme le tâtonnement expérimental. On n'est jamais seul face à une production. Il y a toujours

eu un avant, avec ses références obligées. Il y a toujours un pendant, avec les échanges éclairants sur ses propres buts poursuivis. Il y a toujours un après, un différé des regards inimaginés ou prévus, mais un après interprétatif. Le tâtonnement expérimental comprend dans sa définition le collectif.



Créer n'est pas que communiquer

Dire cela peut paraître d'évidence à une époque qui ne parle que de communication et qui valorise les moyens de communication jusqu'au magico-phénoménisme; croire que les choses ont les attributs qu'on leur prête, se croire au centre de l'univers en ne pénétrant pas la superficialité des choses.

Or c'est d'un contre pied de l'époque dont il s'agit.

En effet, la communication peut ne rien dire de l'élaboration, de la construction. Elle valorise le produit, pas le processus de production. Elle porte avec elle une image de linéarité – nous sommes là dans l'opinion commune, dans la mystification du discours sur les Nouvelles technologies de la communication et de l'information (NTCI) à l'école – alors que la création porte avec elle une pratique de pensée divergente.

La communication c'est l'auto-route de l'information, la création, les sentes caillouteuses de la construction.

En valorisant la place centrale de la création, nous rejoignons les préoccupations de ce que nous nommons une pédagogie de l'imaginaire (2). Les situations pédagogiques mises en place sont des situations de déséquilibre, que l'acte de création (acte individuel partagé collectivement) vient rattraper à tout instant, ce qui assure un progrès continu des capacités

d'expression de l'apprenant et donc, en corollaire, une réflexion plus approfondie des représentations qui l'habitent. Créer ou le plaisir du risque pourrais-je dire en paraphrasant **Georges Jean** (3).



Savourer les savoirs et non les gober

Le savoir est un à *savoir*, on ne sait jamais si on y arrivera. Mais par la création on peut approcher l'ivresse de sa *re-création*, apprendre devenant alors une sorte de dégustation d'un sirop des savoirs.

Utopie ? Bien sûr, mais une utopie concrète, c'est-à-dire, ici, une tension que la situation d'apprentissage engendre. C'est à cette condition que le travail pédagogique ouvre à des savoirs inouïs et singuliers. Parce que les savoirs sont mis en jeu, on n'est plus dans de la transmission de savoirs prêts à gober, gelés, pré-fabriqués. Les savoirs cessent d'être des produits à consommer, à thésauriser, ils sont pris dans des enjeux culturels ; leur construction / re-construction égrène des raisons sociales de ces enjeux.

QU'EST-CE QUE TU ME CHANTES ?

Maintenant je dois chanter, c'est le moment ou jamais. Après il sera trop tard. Cette chanson, nous la connaissons, bien sûr, c'est celle que tu m'as chantée ce jour-là, le 5 juin 1976, ce jour de marché, ce jour où j'étais si heureuse rien qu'à l'idée de l'entendre. Je savais que cette chanson, tu l'avais écrite rien que pour moi, et qu'elle venait du fond de ton cœur. Elle me rappelait le printemps, car elle était douce.

G. Siot

QUELLE IMPORTANCE ?

Dans la vie, sans doute, à mon avis, mon premier bal. Oh ! Quel passé banal. Mon second bal, mon premier baiser. Ça que je trouve si merveilleux, si extraordinaire... Le plus beau jour de ma vie où la chair fond la nuit de la lune qui dure des centaines d'heures. On fait tout. Tout ce qu'on peut. Et pourtant... il me semble... me souvenir... me rappeler... le doute. Oh ! Sans doute des temps viendront où je ne pourrai ajouter un mot sans assurance... Je ne peux plus dire une phrase sans m'arrêter. Et durant ce temps d'arrêt, je réfléchis. Ce que je vais dire. Sans doute. Enfin, quelle importance ? Voilà ce que je dis toujours. Voilà une observation curieuse. C'est censé signifier quoi ? Pourquoi me prendrais-je la tête ? Quelle importance ? Ça pourrait sembler étrange, ce... comment dire... Étrange. Et de plus en plus étrange. Si la raison sombrait. Elle ne le fera pas, bien sûr. Sinon, quelle importance ? Elle ne le fera pas... pas la mienne.

V. Collomb

Et ceux-ci ne sont pas indépendants de l'attitude du pédagogue. Amener l'apprenant, à questionner les valeurs et les savoirs ainsi que leur *qui-va-de-soi* est un enjeu majeur du pédagogue révolutionnaire confronté à l'âpreté de l'école capitaliste et à la généralisation jusqu'aux sphères les plus intimes de la vie sociale, du règne de la marchandise.

Il s'agit, non pas de prôner, mais d'œuvrer à la saveur aventureuse des savoirs contre le gavage autoritaire des matières.

Là réside, dans la pratique qui s'installe, se tisse et se développe, l'acte premier de la critique politique du rapport aux savoirs, donc de l'école. Peut-être, aussi, mais sans miracle, est-ce un désir de liberté qui est semé, par un désir d'expression ayant acquis des moyens de sa réalisation, de son actualisation.



Créer des désirs de liberté par des pratiques de création

La liberté ne s'épanouit pas sans la conscience de ce qui l'aliène. Ceci

signifie que le tâtonnement expérimental, et toute situation de création en classe, ne doit pas omettre la dernière de ses phases : la réflexion. Pas d'activités pédagogiques, pas d'exercices de savoirs sans activités, sans exercices réflexifs. On l'oublie souvent. Les plus rigides le noient parfois dans l'évaluation. Or, s'il s'agit d'une évaluation, c'est d'une évaluation compréhensive dont je parle.

On me dira que l'évaluation compréhensive fait la part belle au jugement subjectif de l'enseignant. Pas plus que les évaluations non critériées, pas plus que les notes. Mais le risque existe évidemment. Une solution réside dans une évaluation compréhensive menée à plusieurs. Une autre, en acte, se trouve dans l'énoncé devant le groupe du cheminement, de la visée et des ratés comme des réussites. Un élève explique ce qu'il a fait, les phases par lesquelles il a mené son travail à son terme ou non, le cheminement de sa production. On retrouve ce que je disais plus haut de la nécessité du collectif pour accéder à l'œuvre la plus singulière.

Pas de progrès de la réflexion sans la dimension collective.

OÙ IL Y A DE LA GÊNE, IL N'Y A PAS DE PLAISIR

Quelqu'un me regarde encore ? Oui, je l'avoue. Quand ? Autrefois, maintenant ; comme c'est dur pour l'esprit. Je revois des yeux... et je les vois se fermer, ce regard qui se ferme, si merveilleux. Donc, tu es là, toi, regard, m'abandonnant, comme les autres. Ça ne fait rien ; tu es là ; quel souvenir ! Et maintenant ? Ça va sonner pour le réveil, fermer les yeux et ne plus les ouvrir, c'est angoissant. Le regard, existe-t-il vraiment ? Oui, sans doute, mais, comme les autres tu as dû mourir ou partir : le mien n'en est pas troublé. Maintenant, je suis enfin seul. Voilà un plaisir auquel je ne m'attendais guère. Quelles heures exquises ! Gardez-moi puisque je suis à vous... j'avoue... je vous en supplie.

C. Ruiz-Calva

Pédagogie de l'imaginaire contre pédagogie de la liberté ?

Cette exigence de la contrainte réflexive que l'on se doit d'assortir d'une demande d'exemplification peut heurter : la liberté de l'élève ne s'y perd-elle pas ? N'est-ce pas une forme d'enseignement autoritaire ? Je ne le pense pas.

La liberté s'acquiert certes en tant qu'expérience de liberté (dans le collège traditionnel, il n'y a pas besoin de dessin pour saisir que cette expérience a peu d'espace, que la situation pédagogique d'expression peut en ouvrir un) mais aussi en tant que désir de liberté.

N'est-ce pas une voie de développement d'une capacité de résistance à la fabrication commerciale des besoins ?

Je donne un exemple. La réflexion d'élèves sur leur texte les amène à re-construire du sens, leur sens. On voit, à l'inverse, certains élèves qui ne tirent pas le fil de leur aperception et restent encore emmêlés dans une superficialité des mots qui empêche leur auteur d'entrer en plein cœur de leur propre

représentation. N'est-ce pas parce que l'expression se dérobe sous la tentative d'interprétation du vu et de l'aperçu ? L'élève marque le pas à interpréter ce qu'il a écrit. La réflexion est alors un révélateur de ce nécessaire travail de construction du sens. On n'interprète pas de but en blanc ce qu'on ressent. La mise en commun peut aider, mais parfois, elle confirme le manque d'appropriation de la réalité tapie sous les mots.

C'est là qu'intervient l'éducation, par le travail sur la représentation et l'expression mais aussi sur la référence (4), son objectivation, et sur la prise de conscience de la référence.

Mais là où un grand pas est fait, où l'œuvre d'éducation se fait tangible, avec la satisfaction qui l'accompagne, c'est lorsque, face à une œuvre, la sienne ou celle d'un autre, l'élève arrive, non pas à exprimer ce qu'il a projeté sur la création ou dans la création, mais à interroger l'œuvre. Alors, c'est le sens multiple de l'œuvre qui sourd. L'élève réussit à prendre des libertés avec son texte ou sa production, comme avec les visées expliquées par l'exposant.

Philippe Geneste

(1) *L'Univers éducatif de Germaine Tortel*, P. Duquenne, L'Association pour la défense de la pédagogie d'initiation en 1990.

(2) Philippe Geneste, *Politique, langue et enseignement*, édition Ivan Davy, 1998, Liaisons n° 6/11 (numéro spécial Liaisons bibliographiques), CNFEDS, janvier 2002, et *L'École Émancipée* n°12 du 17/06/2002 p. 27.

(3) *Enseigner ou le plaisir du risque*, Hachette, 1993, compte rendu dans *L'École Émancipée* n° 8 du 20/02/1997 p. 11-13).

(4) Chantal Coyaud « *Référence/Référenciation : école et modèle culturel* », *L'École Émancipée* n° 4 du 9/09/2002 p. 25.

(5) Le point d'appui pour lancer l'écriture du journal du dehors est l'indispensable *BT2* consacrée au Journaux du dehors et coordonnée par Simone Cixous avec ses étudiants autour du travail d'Annie Ernaux.

• *Créations*, nov-déc 2002 n° 104 ; *Créations*, sept-oct 2002 n° 103 ; *Créations*, mai-juin 2002 n° 102 (abonnement 41 € à l'ordre de PEMF, 06376 Mouans Sartoux cedex).

