

# L'ÉDUCATEUR

**PÉDAGOGIE FREINET**

**SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES**  
du n° 14 de L'ÉDUCATEUR

**20**

**30 Mai 76**  
49<sup>e</sup> année

15 NOS par an : 56 F  
avec son supplément : 108 F



**ECHANGES à propos**  
des TEXTES LIBRES ORDINAIRES de  
**PATRICE**



**EDUCATEUR**  
et/ou  
**PSYCHOTHERAPEUTE**

r. LEVINE :  
**Le sens de l'école**  
**et l'expression libre**  
à  
**l'école élémentaire**



# DANS

## L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

### NOUS PUBLIONS DES DOCUMENTS

● Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.

● Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.

● Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons ensuite, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.

● Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.

● Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Ecrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.

● Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'ÉDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE ÉDITION prévue pour chaque numéro.

● Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.

● Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE  
et  
SCIENTIFIQUE

*J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...*

*Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.*

*Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.*

*Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie a valeur scientifique. Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.*

*Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !*

Professeur Jean VIAL  
Sciences de l'éducation  
Université de Caen  
Laboratoire de psycho-pédagogie

Directeur de la publication : René Laffitte.  
Responsable de la rédaction : Michel Pellissier,  
Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Publication éditée, imprimée et diffusée par la  
COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC  
(C.E.L.), place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes),  
France.  
Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES  
CEDEX ; C.C.P. : P.E.M.F., Marseille 1145-30.  
Date d'édition : 04 1976 - Dépôt légal : 2e trimestre  
1976 - N° d'édition : 801 - N° d'impression : 3362  
N° C.P.P.A.P. : 53280.

# L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

SUPPLÉMENT PÉRIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES  
du n° 14 de L'ÉDUCATEUR

20

30 Mai 76  
49<sup>e</sup> année

15 Nos par an : 56 F  
avec son supplément : 108 F



**ECHANGES à propos**  
des TEXTES LIBRES ORDINAIRES de  
**PATRICE**



**ÉDUCATEUR**  
et/ou  
**PSYCHOTHERAPEUTE**

r. LEVINE :  
**Le sens de l'école**  
**et l'expression libre**  
**à**  
**l'école élémentaire**



## SOMMAIRE

- I Echange entre : Alain Avesque – Christian Poslaniec –  
Jean Le Gal – Yves Lacour et René Laffitte  
"Qui parle dans la B.T.R. n° 3"  
ou Patrice et René Laffitte ?
- II Critique du profil proposé par H. Vrillon, au sujet des  
textes de Patrice par Yves Lacour
- III Réactions de Nicole Elert et Philippe Marchand
- IV Des remarques sur l'analyse faite par René Laffitte  
par Yves Lacour
- V Educateur et/ou Psychothérapeute. Alain Avesque
- VI Le sens de l'école et l'expression libre à l'école  
élémentaire par le Dr Lévine

*Ce cahier annuel est constitué par les échanges entre :*

*Alain Avesque*

*Christian Poslaniec*

*Jean Le Gal*

*Yves Lacour*

*Nicole Elert*

*Philippe Marchand*

*René Laffitte à propos de la B.T.R. n° 3 : Les Textes  
libres ordinaires de Patrice.*

*Ils ont servi d'abord à relativiser ce qui est dit dans la B.T.R. initiale ; ensuite à éclaircir certaines affirmations, certaines interprétations, à mieux faire la part du subjectif et de ce que livrent les textes.*

*Disons que ce que voulait dire la B.T.R., est dit plus clairement et c'est un pas d'importance.*



*Mais ce cahier comme la B.T.R. n° 3, ne sont pas définitifs, ils sont encore à critiquer, ils peuvent être l'objet d'un travail d'échange.*

*De plus, la situation texte libre, est loin d'être circonscrite et il convient de dresser un plan de travail pour l'étudier.*



*Ce cahier comporte également un article du docteur Lévine extrait de la revue "Études psychothérapeutiques" (que nous remercions ici) et, à propos de l'Expression libre à l'école élémentaire, évoquant plusieurs publications B.T.R. C'est un dialogue qui s'ouvre !*

*Adressez-vous à :*

*— B.T.R. — I.C.E.M. B.P. 251 — 06406 CANNES CEDEX*

*— René Laffitte, Au flanc du coteau n° 30 — MARAUSSAN —  
34370 CAZOULS-LES-BEZIERS*

## PRECISIONS QUANT A NOS PRETENTIONS

*Nous pensons utile de rappeler que jamais il n'a été question pour nous de confondre notre rôle d'éducateur avec celui de l'analyste. Non seulement nous pensons que ces deux situations sont différentes, mais qu'elles n'ont aucun lien.*

*Cependant, la situation induite par la pratique de la pédagogie Freinet, les techniques même utilisées, d'un point de vue relationnel comme d'un point de vue qu'on pourrait dire topologique, font que nous sommes forcés de nous intéresser à ses aspects thérapeutiques qui, s'ils ne sont plus à démontrer, sont tout au moins à mieux identifier, singulariser.*

*Nous ne sommes pas les seuls à penser qu'entre la classe dite traditionnelle et la psychothérapie, il y a la place pour "quelque chose d'autre".*

*Nous avons été intéressés par la tentative de définition d'un nouveau personnage : "L'éducteur" par X. Audouard au congrès de l'AISE, en 1973.*

*Il est à souhaiter que nous serons de plus en plus nombreux à essayer de trouver un langage commun entre éducateurs et familiers de l'inconscient.*

*D'autres que nous ont écrit, travaillé, et fait avancer le problème.*

*Entre autres :*

- F. Oury et Aïda Vasquez*
  - Vers une pédagogie institutionnelle*
  - De la classe coopé à la pédagogie institutionnelle*
- Psychothérapies sans psychothérapeutes de J. Durand Dassier (Edition EPI)*
- X. Audouard : L'idée psychanalytique dans une maison d'enfant" (Edition EPI)*

*Parmi les productions de la C.E.L. :*

- Rémi*
- Loïc*
- Aspects thérapeutiques. Voir Documents de l'I.C.E.M. (p. 11 du catalogue de la C.E.L.)*

*B.T.R.*

---

## Echange entre Alain Avesque, Yves Lacour, Jean Le Gal, Christian Poslaniec et René Laffitte

---

*Christian Poslaniec – L'importance que tu donnes aux cerises (\*) est trop grande. Tu te laisses avoir par l'idée de derrière TA tête, qu'il est question de "fruit défendu". Mais pour Patrice, le lien culturel ne me paraît pas fait, et je n'y ai pas lu cette importance.*

**René Laffitte** – Il faut partir, je crois, de la façon dont j'établis mes hypothèses. Le texte des cerises ne m'avait pas accroché d'emblée, si ce n'est qu'encore une fois, Patrice rentre dans un "champ" (vigne) où il va tenter avec l'ami, un acte défendu, poussé par un principe qui tient plus du plaisir que de la réalité. (Est-il utile de dire, que je n'ai jamais interprété sur place, me contentant d'accueillir ce texte, comme les autres enfants, sans pour autant m'interdire "d'entendre" certaines choses ?). Mais ce texte, inséré dans tout un faisceau d'indices que sont les autres textes, va se trouver éclairé par l'ensemble de ces textes, d'un jour particulier, qui va faire à mes yeux, ressortir l'expression : "On **goûte** une cerise" (et non "on mange les cerises", comme on aurait pu s'y attendre)... "Alors on entend : Attendez que je vous...". Je crois que Clanché, dans l'article que je signale page 3 de la B.T.R. n° 3, avait bien expliqué comment il avait organisé ses associations d'idées : comme avec un jeu de cartes. Une carte est faite par une couleur et une valeur (numéro). Je peux les associer soit par leur couleur : cœur avec cœur, pique avec pique, soit par leur valeur : as avec as, huit avec huit, soit par l'une, puis par l'autre façon. Les textes étant comparés à des cartes, j'explore ainsi, avec une marge d'erreur évidemment, je sonde, le "jeu" de Patrice.

Pour le cas des cerises, ça donne :

Acte défendu } → cf. autres textes (celui des filles en particulier) → verbe goûter →  
 Impossibilité } ma proposition d'appeler cerise, "fruit défendu" (proposition faite à  
 d'autres adultes, pas à Patrice, évidemment).

Bien sûr, c'est moi qui plaque l'image culturelle, n'empêche que l'inconscient de Patrice a pu associer les deux par des processus divers. Celui de "fruit défendu" a pu être utilisé par l'inconscient de Patrice, car le peuple par imprégnation religieuse, en parle. Mais ça a pu se faire par tout un tas d'autres circuits.

Quoi qu'il en soit, ce ne sont pas les significations précises données aux seules cerises, qui comptent le plus, mais, dans l'optique de cette étude : l'acte défendu, puis la réaction, l'intervention du "quelqu'un" qui crie : "Attendez un peu...".

La signification que j'accroche aux cerises n'est qu'une résultante des autres constatations, sans plus, et on peut s'en passer, sans changer le fait qu'encore une fois, Patrice partant peut-être d'une histoire vraie, nous propose un texte inventé (cf. plus loin), où intervient un censeur, lorsqu'il entreprend quelque chose que je classe dans la catégorie "Recherches et Investigations" (donc que je considère comme "positif", "dynamique", cf. la courbe montante du profil de Vrillon, page 21).

**Yves Lacour** – *Bien sûr ce qui est important dans le cadre de cette étude qui ne peut prétendre obtenir des chaînes de significations profondes, c'est l'acte défendu – et Patrice aux prises avec les interdits – la cerise en question ne représente rien d'autre que cette IDEE d'acte défendu.*

*Ici dans cette étude on peut tout juste parler de signifiant, jamais de signifié... Car les textes de Patrice ne sauraient en eux-mêmes conduire à un signifié. Un contenu bien plus précis, plus modulé, discuté. Le signifié est une dimension qui est nécessairement exclue de l'analyse des textes de Patrice.*

(\*) cf. texte n° 19 page 12, et analyse des personnages par rapport aux actions, page 23.

**Christian Poslaniec** – Dans le texte 10, où vois-tu qu'il s'agit d'un puits ? (information hors texte ?)

**R.L.** – C'est à la communication du texte que Patrice a donné cette précision. Le fait que ça soit vraisemblable ou pas, n'a pas d'importance puisque le texte est inventé.

**Christian Poslaniec** – D'où vient cette grille de déchiffrement, qui part de "demander la permission" et se développe à partir de là ? Faire un acte défendu, demander de l'aide, interdire, etc. Tout se passe comme si... le texte où Patrice demande explicitement la permission à un adulte (le garde) était un texte-clé, et que tu tires tout, à partir de là. Qu'est-ce qui le prouve que c'est un texte-clé ? Il ne m'apparaît pas du tout important.

**R.L.** – Il n'y a pas eu, pour moi, de "texte-clé". J'ai encore moins cherché à en trouver pour Patrice. Tout au plus, certains ont-ils été plus signifiants que d'autres. Simplement, en lisant l'ensemble des textes, j'ai cherché, selon le processus des "cartes", à classer les principales actions contenues dans ces textes. Bien sûr, je n'étais pas neuf face à eux, et j'avais déjà une certaine idée de leur ensemble. J'avais bien l'impression que Patrice avait accumulé des occasions où il ratait des choses, où il essayait puis échouait. Et je me souviens que dans un dossier collectif départemental "Aujourd'hui le texte libre", je mettais cela sur le compte d'un complexe d'infériorité. Je n'avais pas, à cette époque, réalisé cette étude. Le texte qui m'avait le plus accroché était le texte 10, où "l'ami" vient tirer Patrice et son copain, du mauvais pas. Et j'avais noté ma réaction d'alors : "En classe, si je peux être cet "ami", je n'en serais pas fâché. Mais il faut être prudent, je n'ai pas envie de prendre la place du chien qui prend les coups. (Je voulais dire qu'il valait mieux accueillir, essayer de comprendre, et attendre...)". Bon, à la page 16, je donne les premières rubriques que j'avais essayées :

- 1 – Attaquer et agir directement
- 2 – Subir et être agi
- 3 – Demander la permission
- 4 – Interdire ou impossibilité de faire

Et je dis que ces quatre rubriques étaient peu pratiques, car je n'arrivais pas à y caser certaines actions ou bien, j'étais obligé d'en mettre simultanément dans plusieurs rubriques, et cela rendait la "lecture" floue donc allait à l'encontre du but que je recherchais. Alors j'ai démultiplié les rubriques pour les rendre à la fois plus précises et plus larges (j'en ai regroupées certaines). Je donne "l'explication" du pourquoi de chacune de celles qui nécessitent une explication. Noter que le b) "Faire un acte défendu, descendre, pénétrer". je les appelle "Recherches et investigations de Patrice". Donc, que l'on peut renier ces associations que je fais entre actes défendus – endroits sombres, endroits tabous, inquiétants, sans "fausser" ce rassemblement. Faire un acte défendu c'est bien rechercher quelque chose.

**Yves Lacour** – Ces associations ou projections critiquées par Christian : actes défendus, endroits sombres, tabous inquiétants..., ne portent que sur les représentations, elles n'obstruent aucun sens puisque le niveau de l'analyse ne va pas plus bas. Elles restent (ces associations) des catégories objectives, des indices, pour l'étude des comportements de Patrice. Attitudes réelles ou envisagées mentalement. Les "projections" donc dénoncées ici ne faussent rien car en fait elles ne portent que sur les représentations – aucun véritable contenu ne saurait être attendu – cette critique de la projection perd son sens (par rapport au signifié). On pourrait dire simplement que René Laffitte utilise SON SYSTEME DE REPRESENTATIONS (à lui R.L.) pour l'analyse des textes de Patrice. Cela ne le conduit pas nécessairement à fausser son analyse. D'ailleurs il ne lui est certainement pas possible dans le cadre de l'analyse des textes "banals" de rechercher précisément le système de représentation de Patrice.

**Christian Poslaniec** – Pour faire rentrer les textes dans les catégories définies par les oppositions "permis/défendu", tu es amené à gauchir la vérité, ou du moins à donner des coups de pouce. Par exemple : en quoi, le fait de descendre est-il lié à l'interdit ? C'est toi qui assimiles descendre à pénétrer (et pourtant on dit "grimper une femme", en argot phallocratique) et qui en fait une seule catégorie ! Descendre, dans la symbolique spatio-temporelle, c'est le temps de la mort, du désespoir (on dit bien "descendre quelqu'un", en argot). Alors, ton association est peut-être possible pour un amour tragique, mais pas pour Patrice. D'ailleurs, là encore, tu gauchis pour que ça colle. Regarde le texte 15, par exemple, où la cave est un lieu, simplement, dénué de toute affectivité. Tu y introduis la tienne, en ajoutant (noire), dans ton tableau, après quoi, tu peux dire que les lieux obscurs, sont des lieux tabous, donc défendus, etc. c'est bien tenu, tout ça !

**R.L.** – Je pense que j'ai en partie répondu page 3 et ci-dessus. Oui, l'ensemble des textes, me paraît articulé entre autres autour de l'opposition "permis/défendu". Je ne crois pas que la cave soit dénuée de toute affectivité pour Patrice.

Voici ce qu'il a dit à la communication du texte.

- Pourquoi tu ne trouvais pas le marteau ?
- Parce qu'il faisait noir.
- Il est vrai, ton texte ?
- Non.

J'introduis mon affectivité, dis-tu, et c'est vrai.

Quoi qu'il en soit, je n'affirme rien de catégorique : je constate que souvent, quand

Patrice ou ses amis "rentrent", "pénètrent", c'est en relation avec une action qui entraînera l'intervention d'un autre qui interdira, ou bien d'une petite catastrophe (peaux de banane). Il n'y a que le texte 12, où on ne peut dire qu'il s'agit d'un endroit **sombre**. Mais là encore, c'est vrai que c'est moi qui introduit le "sombre" et **qu'en général**, c'est lié, pour les enfants à des endroits inquiétants, mystérieux. Et c'est parce que c'est moi qui l'introduis que ce n'est pas le plus important. Ce qu'il reste, c'est :

- 1) Par deux fois, Patrice descend dans un endroit sombre (puits, cave)
- 2) Consécutivement, "la corde casse, on est prisonnier", et il glisse sur une peau de banane.
- 3) Patrice rentre voir le film d'amour (là aussi, je pourrais ajouter que la salle est sombre mais ça ne change rien). L'ouvreur les met à la porte.
- 4) Patrice rentre dans le champ pour chasser les fourmis (cf. la signification éclairante que tu donnes à ce texte).
- 5) Patrice rentre dans la vigne pour piquer les cerises. Juste quand il en goûte une : "Attendez que je vous attrape..."

Et ça, tu le lis comme tu veux, en regard des autres textes. Pour moi, c'est cette constatation qui m'a fait associer : "Acte défendu, rentrer, culpabilité, censure". Et j'**interprète** ceci comme des "Recherches et Investigations de la part de Patrice". Les éclaircissements que tu apportes plus loin, de par ta lecture des textes, et en particulier ton interprétation du texte sur les fourmis, interprétation que j'estime précieuse, ne me paraissent pas contredire outre mesure mes propres déductions quant aux investigations diverses de Patrice qui sont, d'après moi, des questions posées vis-à-vis de la loi, car il doit y avoir pour Patrice quelques ambiguïtés à ce niveau. Je ne l'affirme pas et j'en donne les raisons à la page 24 de la B.T.R. (dernières lignes). Et c'est surtout en ce sens que tes interventions sont précieuses, car elles tendent à faire la part de mes propres projections, de ce qu'il "reste" effectivement dans l'ensemble des textes, après la lecture.

**Christian Poslaniec** – *Si tu veux, c'est toute l'histoire de l'oedipe freudien. Ayant compris un truc, on tente de faire rentrer tous les faits dans la même boîte (cf. L'Anti-Oedipe) alors qu'il peut y avoir plusieurs boîtes qui ne communiquent peut-être que par un seul petit couloir. C'est pourquoi je voulais des précisions sur ta grille de décryptage.*

*Et je me pose à moi aussi la question : "N'est-il pas bizarre qu'on parvienne à des conclusions à peu près similaires sur Patrice, par des voies différentes ? En effet, on peut en conclure que la conclusion est vraisemblable, chaque cheminement vérifiant l'autre, en fait. Mais on peut aussi douter de notre méthode de recherche, penser qu'on met dès le départ, devant nos yeux, une grille avec des trous uniquement aux endroits où on veut trouver des réponses, après quoi on peut combler les inters trous avec n'importe quoi. Je pense, par exemple, à la thèse de la génération spontanée au temps de Pasteur. La tradition philosophique chrétienne l'admettait puisque c'était sous-tendu par la croyance en un dieu créateur faisant du quelque chose à partir de rien. La première expérimentation était de l'ordre : il faut bien qu'il y ait un début, donc une création ex nihilo.*

*Là-dessus, deuxième type d'expérimentation : on enferme un produit quelconque, du lait par exemple, dans une boîte, et on attend : le lait se transforme en yaourt, ou bien encore, de la viande naissent des asticots, etc. On a confirmé l'idée de génération spontanée. Bien sûr, c'était dû en fait à l'ignorance de certains trucs. Est-ce qu'on n'agit pas pareillement ? Est-ce qu'on ne trouve pas ce qu'on s'attend à trouver ?"*

*Ce qui m'a frappé en lisant les textes :*

*Le plus gros, le plus évident, dont tu ne parles nulle part : un grand nombre de textes sont **invraisemblables**. C'est vachement important, la rupture avec la réalité, dans une pédagogie qui admet et intègre l'imaginaire. C'est déjà le signe que ces textes ne sont pas si banals et qu'ils sont riches d'un substrat affectif.*

**Jean Le Gal** – *Il manque un élément essentiel : à aucun moment tu ne signales si ces textes sont vrais ou inventés. Or, cette partie de pêche, a une autre signification que si elle est le compte rendu fidèle d'une partie réelle. J'ai été étonné plusieurs fois, de voir combien un enfant pouvait décrire un fantasme, en laissant croire à tous que c'était la vérité.*

**R.L.** – C'est vrai, je n'ai mentionné nulle part, la phrase qui introduisait le chapitre de "Aujourd'hui le texte libre", dans lequel je parlais de Patrice : "Ce qui m'avait frappé, c'est que ses copains posaient toujours la question : c'est vrai ? Et lui, invariablement, répondait : Je l'ai inventé".

Tiens, ça, c'est peut-être signifiant, que je ne l'aie pas mentionné. Mais faut-il prendre le "je l'ai inventé" au pied de la lettre ? Patrice a très bien pu prendre pour point de départ des situations vécues, et ce n'est seulement que la coloration inconsciente qu'il donne à ses textes (les invraisemblances), qui, amenant des raclures de culpabilité à la conscience, lui commande de vite se camoufler derrière le "je l'ai inventé". Bien sûr ça suffit pour être signifiant.

<b>Yves Lacour</b> –	texte – réalité	}	?
	texte – inventé		
	vraisemblances		
	invraisemblances		

*Il ne faut pas se leurrer. Et ce qu'il faut considérer c'est l'expression. On utilise*

tout pour s'exprimer : la réalité la plus simple, la plus dépoussiérée comme le rêve le plus abracadabrant. Ce qui compte c'est ce qui est dit (comment l'entendre ?). Il ne faut pas vouloir trancher – face à l'expression pour le sens – entre Réalité et Imaginaire comme si les voies menaient l'une et l'autre à des endroits fort différents : une agression fictive, fantasmée, envisagée donc seulement mentalement a valeur d'acte psychologiquement parlant. Quelqu'un peut raconter quelque chose qui est arrivé à autrui réellement et/mais simultanément c'est son fantasme à lui qui est livré, bien camouflé certes. (Projection sur une réalité). C'est pour cela que je crois que l'on peut toujours considérer les dires.

**Christian Poslaniec** – Autre évidence : l'importance de la bouffe là-dedans. Par la suite, je me suis intéressé à l'introduction des textes, les premiers mots, pour voir ce que ça donnait.

**R.L.** – cf. ma remarque page 3 de la B.T.R. : "Il n'est pas certain qu'une analyse de la forme et du style des textes... classes Freinet".

Les lacaniens s'intéressent plus au mot à mot qu'au contenu lui-même des textes. Un copain, Alain Avesque, m'a proposé d'étudier simplement le style (introductions, conclusions etc. cf. son texte) car prendre en compte le contenu "affectif" c'est y voir à tous les coups, sa propre image, le reflet de sa propre attitude vis-à-vis de la loi. Cette analyse serait difficile à faire. Je ne m'en sens pas capable. Peut-être la fera-t-il lui ?

**Alain Avesque** – Il semble que dans la présente étude de textes, la situation en classe soit mise entre parenthèses. On pourrait très bien faire l'hypothèse d'un rapprochement entre ces textes et les problèmes, les difficultés, ou les solutions rencontrés en classe. Ce serait évidemment faux mais qui dit que ça l'est toujours ? que les demandes de permissions, d'aide, les échecs ne sont pas des situations scolaires que l'enfant a vécu ?

Peut-être une étude de textes où le style serait exploité plutôt que le contenu serait-elle plus exhaustive ?

Car si les thèmes ne sont pas permanents dans un discours, la manière d'aborder les situations est moins variable. Si l'on recherche une constante peut-être faut-il la rechercher du côté du style (tournure de phrases, interrogations, négations, interronégations, ponctuation, rentrer dans le vif du sujet immédiatement ou l'introduire avec précaution, plusieurs thèmes ou un seul par texte...). Dans cette optique-là il n'est point du tout inutile de faire une étude comme celle réalisée où la redondance des thèmes est prise en considération mais cet abord des textes doit être inclus dans une véritable étude stylistique (avec étude phonétique).

**Christian Poslaniec** – Voici ma façon de lire les textes de Patrice : J'ai fait un tableau comme ça :

n° du texte	début	symboles sexuels (phalliques)	passage en rupture (invraisemblance)	bouffe
-------------	-------	----------------------------------	---	--------

En réalité, la deuxième et la troisième colonne, je les ai rajoutées en cours de route. Ce ne sont pas des a priori. Mais j'ai trouvé des trucs qui me satisfont plus que les conclusions freudiennisées !! D'abord, que je précise les invraisemblances. A chaque texte, j'ai essayé de vivre et non de lire, et de temps en temps, ça fait tilt par rapport à mes propres expériences semblables : c'est peut-être vrai, mais ça sonne faux. Par exemple : le père qui demande à son fils de l'aider. Moi, c'était plutôt le contraire, à douze ans, c'est moi qui demandais l'aide. De même pour la canne qui bouge : c'est plutôt le bouchon qu'on voit bouger. C'est ça que j'appelle des invraisemblances, et j'ai commencé à chercher des symboles phalliques, en fonction de ta propre remarque sur la canne qui, manifestement, en est un. Voici mes remarques :

1) **Sur le temps** : Tous les textes de Patrice commencent par une temporelle (sauf le texte 2 qui a l'air d'avoir été modifié par la correction collective). Le temps a de l'importance pour Patrice. Il y a évolution : textes 1, 3, 4, la localisation temporelle est indéfinie (pendant les vacances... un dimanche...). A partir du 5 le temps est défini, et ça ne changera plus (un jeudi matin... Dimanche après midi...). Autre remarque : le seul texte 11 qui commence au présent, est un texte avorté.

#### 2) Bouffe. Invraisemblance

texte ① 2 allusions à la bouffe, aucune invraisemblance (descriptif)  
 texte ② 1 allusion (indirecte) à la bouffe, aucune invraisemblance  
 texte ③ aucune allusion à la bouffe, des invraisemblances  
 etc.

Là aussi, on sent une évolution. Les deux premiers textes sont purement descriptifs. Or à partir du troisième, l'imaginaire s'introduit et se renforce : 5 (invraisemblable cette histoire de chien voleur de cigarettes qu'on assomme).

texte ⑥ invraisemblable cet acte de cruauté envers le chien poursuiveur  
 texte ⑧ invraisemblable cette partie de cinéma où l'ouvreur n'intervient que le film commencé, et les invraisemblables injures de la fin.  
 etc.

La bouffe paraît structurer le temps du gamin. C'est très net dans le texte 1. Mais j'ai dressé l'oeil au texte 8, où "nous sommes partis goûter, succède à l'interdit de l'amour exprimé pour la première fois. La bouffe revient seule dans

les textes 12 et 13 (régression), puis dans le texte 14, qui est complexe, et un texte-clé, je crois. (Alors que toi, dans les tableaux II et III, tu ne le mentionnes pas). A cause de la phrase "Je vois une fourmi qui se bagarre avec UN autre". C'est la description symbolique d'un coït, et le changement de genre, est révélateur. "Alors je les vise et je les touche" à rapprocher du "toucher des filles", au ballon-prisonnier. Enfin, il les donne à manger à un lézard (symbole phallique), et "à 4 h, je suis parti goûter". On commence à se dire que les repas servent de structuration temporelle sociale au gamin, et en même temps, tout l'interdit sexuel y est contenu (passage du buccal au génital ? la régression serait là aussi). Et en effet, le texte 17 le confirme : les repas viennent toujours interrompre le plaisir. La première fois qu'il joue avec des filles (important, puisque, tu le notes, les noms sont en majuscules), la première fois qu'il les touche (même si c'est avec un ballon) "mon père m'appelle pour souper" et "je suis monté et les filles ont continué". La vie passerait-elle près de lui, mais hors de portée parce que lui en est resté au repos, au buccal et que son père est là, derrière (ou son substitut), pour faire respecter la loi ?

3) *In vraisemblances et symboles sexuels.* Je me suis rendu compte, que chaque fois qu'il y avait une invraisemblance, un symbole sexuel servait d'aiguillage vers l'imaginaire, déclenchait un mécanisme.

texte 3 —> canne à pêche bouge  
 texte 5 —> les cigarettes et le bâton  
 texte 6 —> J. Luc pointa son doigt  
 texte 8 —> film d'amour  
 texte 19 —> lézard (l'invraisemblance étant : donner des fourmis au lézard)  
 texte 15 —> banane, marteau "égéré" (invraisemblance : glissade sur la peau de banane)  
 ↓ qu'on peut laisser puisqu'il est vieux  
 texte 16 —> boules (invraisemblance : intervention du garde)  
 texte 20 —> cigarettes (invraisemblance : s'il s'agit du pare-choc de la voiture comme tu le dis, et pas d'invraisemblance s'il s'agit du garde-boue du vélo comme je le crois).

R.L. — Je suis plus accroché par ton passage sur la bouffe que par celui sur les invraisemblances. (Je ne vois pas trop ce qu'il peut apporter de plus). Par contre celui sur la bouffe, me paraît un complément important pour la compréhension de ces textes. L'explication que tu donnes du texte sur les fourmis me paraît aussi essentielle. Elle nous avait échappé. Si l'on accepte le symbole des boules (texte 16), ce texte peut se laisser lire ainsi :

"Vous n'êtes pas assurés", c'est-à-dire, "vous n'êtes pas en règle".

Quelle règle ? On reviendrait à l'interdit lié à la loi.

Mais pour appuyer cela, il manque de toute évidence des textes qui auraient fait entrer en jeu la mère. Comme J. Caux, je ne pense pas, que la situation oedipienne de Patrice soit si catastrophique, mais je pense qu'il subsiste une ambiguïté à ce niveau, pour lui. C'est pour cela aussi, que je ne m'engage pas plus à la page 24 de la B.T.R.

Christian Poslaniec — Tu me dis que tu ne vois pas ce que le relevé des "invraisemblances" peut apporter de plus. C'est que toi, tu détenais un renseignement, à savoir qu'il s'agissait de textes imaginaires. Or c'est justement ça qui fait qu'il ne s'agit pas de textes banals, le fait que de temps à autre, quand il approche de son problème à lui (à ce moment-là) par un mot, une association inconsciente, etc. il CREE une association bizarre, il fait fonctionner son cortex associatif comme disait Laborit. Et c'est un des fondements de la pédagogie Freinet de laisser parler l'imaginaire, seul véhicule possible entre les besoins et désirs inconscients et refoulés, et la société. C'est ça qui est important. Et c'est tout aussi important qu'un type puisse identifier ces invraisemblances comme invraisemblances, simplement, sans connaître Patrice, rien qu'à partir de ses textes, car ça prouve qu'il y a bien des choses à tirer des textes eux-mêmes (méthode lacanienne) Je l'ignore ! En tout cas je m'appuie moi sur des techniques piquées à Jung, d'une part, à Mauron et sa psychocritique d'autre part !

Yves Lacour — Christian semble beaucoup considérer la bouffe. Je crois qu'elle renvoie (Patrice) à une frustration et qu'elle la comble (compensation). On pourrait dire que c'est surtout la frustration qui "structure" la vie de Patrice.

Jean Le Gal — D'autres éléments m'apparaissent importants : les non-dits. Ils peuvent être significatifs.

R.L. — Entièrement d'accord. Et dans les non-dits, je serais tenté de mettre l'absence de textes, de références à la mère. N'est-ce pas un indice ? Y a-t-il des liens entre les investigations de Patrice vers l'Amour, et sa mère ?

Si Patrice avait pu rester plus longtemps dans la situation d'utiliser le texte libre, nous aurions été plus à même de préciser car de reformulation en reformulation peut-être aurait-il abordé des situations plus libres.

Ceci m'amène à parler de la note de J. Caux à propos de la REGRESSION (cf. page III de couverture de la B.T.R.)

La note de J. Caux questionne : La régression peut-elle advenir en classe ? Peut-on la tolérer ? La régression peut se produire à plusieurs niveaux. En général, on pense de suite au niveau comportemental. Mais comme le démontre Lacan, elle peut se réaliser au niveau des signifians. Père —> loup —> agneau —> berger ...

La régression consistant à remonter la chaîne signifiante à l'envers, pour revenir à un signifiant plus ancien, plus proche de la "vérité" du sujet : ce que certains camarades (Le Bohec, Barré) appellent "le tâtonnement de l'inconscient". (Le gamin qui de proche en proche *dit/vit* les choses plus clairement) ne serait-ce pas ce type de régression ? Qu'est-ce qui est possible dans et par la vie de la classe Freinet ? Le fait que des gamins se soient "transformés" dans ces classes, parfois de façon spectaculaire, nous commande de ne rien affirmer mais de ne rien négliger. Point à piocher... documents à l'appui.

**Yves Lacour** — *Oh Oh ! doucement avec la régression ! Il n'y a à mon sens aucune régression marquée dans les textes de Patrice et les invraisemblances que Christian remarque sont si proches de la réalité qu'elles n'effraieront personne. Oui Patrice est bien ancré dans le réel : réalité de ses frustrations, heurts avec la loi de plus en plus serrés etc. C'est toute l'analyse et René qui nous présente cet enfant dans sa réalité, celle de ses comportements et de ses attitudes mentales. Et ici nous touchons peut-être une question inutile, c'est celle du niveau de l'analyse des textes de Patrice faite par René. Je ne songe pas particulièrement à la traiter, mais c'est l'attitude de Christian qui m'y amène au moment des fourmis. En effet Christian décode purement et simplement (scène de bagarre des fourmis assimilée à un coït) sans attendre que cela soit dit ou écrit. Tout d'abord ce décodage ne nous apprend strictement rien de ce à quoi il est censé renvoyer. D'autre part à quoi répond ce besoin de décodage direct ? A dire que sous la bouffe la frustration sexuelle — disons frustration tout court — est là chaudement refroidie ? ... A partir de là Christian à la vitesse d'un Mirage IV installe Patrice — régressé — au buccal ! (voir page 7). C'est à mon avis un peu expéditif. Quand on a l'âge de Patrice on se heurte souvent à des interdits — un adulte en a moins — le résultat n'est ni forcément une régression, ni un "échec", c'est simplement un arrêt. Et je parie que Patrice n'attend (combien de temps) que la prochaine occasion... Enfin je crois que l'honnêteté de René — sa prudence, son savoir — c'est d'avoir refusé tout décodage. Il n'a bâti son analyse que sur des considérations de comportements réels ou fantasmés. Bien sûr les catégories qu'il adopte pour l'étude des textes de Patrice peuvent paraître "insuffisantes" mais pour moi je crois que c'est vraiment Patrice qui est présenté dans cette analyse. On appréhende bien le rythme de ses investissements, par exemple l'étude de René est bien située. Elle nous parle à nous pédagogues Freinet, car qu'avons-nous besoin de savoir de Patrice pour éventuellement l'aider ?*

**Jean Le Gal** — *Ton petit passage page 24 de la B.T.R. 3 sur la loi du Père, se situe dans l'analyse freudienne (Il aurait fallu que tu signales aux copains une bibliographie sommaire). Tu avances ça comme si c'était universellement accepté, donc tu la renforces. Or, je viens de recevoir un bouquin collectif (Anzieu, Lebovici, Lorenz, Malrieu, Spitz, Zazzo) qui dit que l'attachement n'est pas un processus libidinal mais qu'il correspond à une tendance primaire, le besoin d'autrui, plus fort que la faim, plus précoce que la sexualité... Est-ce la fin ou le renouveau de la psychanalyse ?*

**R.L.** — Oui, d'accord — Il faut dire que tout ça est contesté. Nous devons accepter tous les éclairages des faits, aptes à nous aider à mieux comprendre ce qui se passe. Plutôt que de se quereller, pour le moment, comme les spécialistes, contentons-nous de chausser différentes lunettes, et gardons, ne retenons que les constantes. Pour la bibliographie très sommaire, à propos de "La Loi" se reporter au Bulletin n° 3 : compte rendu du bouquin d'A.R. Lemaire "J. Lacan", voir aussi : "La psychose" essai d'interprétation analytique et existentielle (A. de Waelhens — Ed. Pathei-Mathos). Pour ceux que ça tente : "Les Ecrits de Lacan" Ed. du seuil — coll. Point.

Avant l'édition de la B.T.R., une critique avait porté sur la confusion entre le père réel et le père symbolique, que laissait supposer le texte du projet. Le texte suivant d'Alain Avesque est extrait de la mise au point qui avait été faite. D'autres critiques (orales hélas) parvenues après l'édition montrent que des ambiguïtés subsistent au niveau du texte.

Le père de Patrice, celui pour qui Patrice va acheter un paquet de gauloises, n'est pas plus "proche" du père symbolique que le garde du bois, l'ouvreur du cinéma, le personnage qui fait fuir les voleurs de cerises.

De même la "loi" de la classe n'est pas la LOI au sens psychanalytique. Mais le contexte institutionnel de la classe Freinet permet de vivre des situations intéressantes sur un plan symbolique.

**Alain Avesque** — *Le père considéré d'un point de vue analytique n'est pas le père de l'enfant, mais bien plutôt une synthèse des représentants de la loi, celui auquel renvoie l'idéal du moi, cette image à laquelle il veut s'identifier et qui le tire toujours en avant, vers cet au-delà jamais atteignable. C'est aussi cette instance interdictrice qui vient censurer, qui vient s'intercaler entre la réalisation du désir et ce dernier. C'est en fin de compte ce qui permet, qui engendre, puisque du fait de cette image fuyante, l'enfant et au-delà l'homme, est mis en demeure de ne pas atteindre la coïncidence. En effet, il est bien sûr que la réalisation du désir, renvoie à l'absence de désir, autrement dit à la mort. C'est ici que nous retrouvons Freud, l'au-delà du principe de plaisir, la compulsion à la répétition. La réalisation du désir (Lacan), c'est le retour à l'inanimé.*

## II

---

### Critique du profil proposé par Henri Vrillon

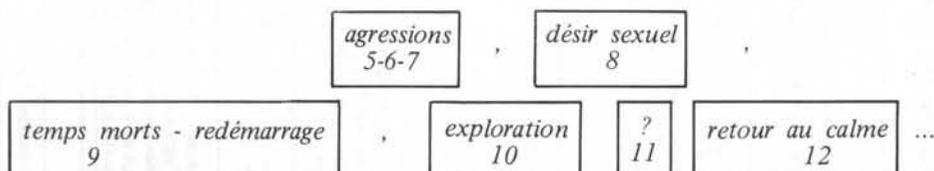
---

par Yves Lacour

---

*Ce qu'il m'intéresse de reprendre c'est de vérifier l'exactitude du profil de H. Vrillon en le confrontant aux contenus des textes, à leurs affirmations et à leur sens, celui qui se dégage ou plutôt celui que l'on peut trouver.*

*Dans ce travail je trouve effectivement que le profil est intéressant car il permet de saisir d'emblée la façon dont Patrice (P) se présente, se pose (par rapport à la loi et à son désir). On pourrait certainement considérer ce profil comme le schéma de distribution de ses investissements. C'est aussi sa façon de se réguler qu'on pourrait reconnaître :*



*c'est le rythme de (P) qui est profondément inscrit dans ses textes. Puisque ses textes sont datés on pourrait rechercher des périodes, peut-être vérifierait-on ce principe de répétition ou alors en verrait-on son évolution ...*

**Une remarque :**

*En ce qui concerne le profil, la ligne horizontale en pointillé semble déterminer deux zones : tout ce qui est au-dessus semble être le positif (se réaliser - progresser) et ce qui est en dessous semble être le négatif (régresser - échouer) c'est surtout ici que je voudrais d'abord dire que le mot échec aurait quand même besoin d'être précisé, je crois qu'il est entendu d'ailleurs dans le sens d'un "échec momentané". Personnellement j'aurais préféré plutôt le mot "limite" (dans le sens d'un arrêt imposé du dehors ou du dedans de l'individu).*

*Il me semble important que nous pédagogues Freinet, faisons entrer dans nos analyses tout notre acquis et nos conceptions pédagogiques - comme tu le fais en dernière page.*

*Je voudrais maintenant vérifier l'exactitude du profil comme je l'ai annoncé. Je le ferai sous la forme d'un grand tableau.*

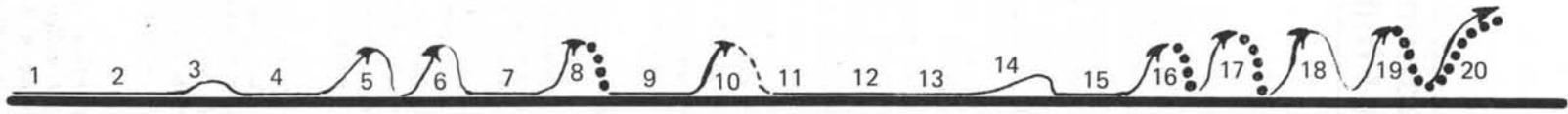
Avis sur les tracés de  
H. VRILLON

Avis sur les tracés de H. VRILLON	Contenus des textes (tels que je les perçois)	pour l'étude du RYTHME		Remarques
		LES TEMPS	des investissements de (P) la loi du père	
1 d'accord (avec la courbe)	Je le résume par "plein". Patrice se présente "plein" c'est-à-dire satisfait (mer - dîner - digestion)	● "plein"	Patrice se présente (1,2,3,4)	
2 d'accord	"autorisé à". (P) est — pour lui-même — un enfant qui demande (à être autorisé)	● "autorisé à"	et	
3 d'accord. R. : La demande du père pourrait être aussi en creux car le désir du fils n'affronte pas vraiment la demande du père	"occupé à lui-même" P semble ici vouloir inaugurer son désir (s'occuper de soi, sous-entendu de sa virilité)	● "s'occuper de soi"	va	
R : Très bonne progression des tracés 1.2.3. (amplitude - forme de la courbe)			jouer sa	
4 discutable : Le tracé en dents de scie ne convient pas au rêve, même si celui-ci est éveillé. Le rêve est plein. C'est la rupture rêve/réalité qui conviendrait au tracé.	"rêve plein" → désir de jouets ? → (jouer)	● jouer	virilité	
5 pas d'accord	(P) affirme le jeu : désir de jouer : "Lève les mains ! Mais LE PISTOLET ETAIT UN JOUET. Je les lève..." Le titre : <u>La chasse</u> semble significatif. L'épisode du chien témoigne du <u>pouvoir d'agression</u> de (P)	différents temps : agressions - chien	Début du rythme : agression	5 - 6 - 7 Pourquoi alors que (P) joue d'abord sa virilité sur un mode agressif, considérer qu'il est mis trois fois en situation d'échec ?
6 pas d'accord	La fuite des enfants est une ruse, ce n'est pas une réaction de peur. Elle s'inscrit dans le jeu de l'agression.	agression - chien	agression	
7 acceptable mais discutable	(P) affirme son désir (d'aller à la messe). (P) ne semble pas avoir peur → ne craint pas l'acte d'agression. (Milton). Alain se sauve (ruse ?) → (P) menace, ne semble pas craindre Alain mais l'a subi. (P) manque peut-être d'agressivité à l'égard de ses égaux. Il aurait pu courir après son agresseur...	agression contenue	agression contenue	
8 d'accord. Tension bien traduite	Désir sexuel frustrés → agressifs → compenser (goûter)	désir sexuel, interdit de voir parler d'amour	"coupé-arrêté"	(P) réussit à agresser en 5 et 6  (P) ne réussit pas en 7
9 d'accord. Aurait pu se traduire autrement	Retour au jeu sans risque, à la loi de l'enfant. C'est un temps mort, sans engagement/à la loi du Père	Repos	arrêt	
10 pas d'accord dans sa première partie, oui dans la deuxième partie	C'est ici une épreuve - limite du pouvoir d'exploration (agressivité) de (P) → besoin d'aide	agressivité (exploration)	épreuve - limite	
11 d'accord	Avancée-arrêt	hésitation	arrêt	

14 d'accord. Le tracé me semble convenir aussi à 5-6	Besoin de justifier son agression (tuer <u>pour</u> les lézards)	agression	● agression.....→	qui a besoin de se justifier (lié à 13) alors que non en 5 et 6 ombre de culpabilité ?
15 d'accord : c'est sûrement le creux que je trouve le plus justifié	Réparer. Outil impossible à trouver. Ce texte me semble particulièrement mettre l'accent sur l'état de <u>confusion</u> de (P)	grande confusion	arrêt	
16 d'accord	Je joue. Je gagne. Interdit	↘ jouer-gagner : interdit	} ● Jeux interdits tentative ↓ ● (sexuel) tentative	
17 d'accord	Toucher les filles, Interdit	↘ toucher : interdit		
18 d'accord	Ennuyer-agressivité	↘ agression	● agression.....	découle des frustrations de 16-17
19 d'accord	Point défendu - interdit de voler	↘ pris en délit	pris en délit	19 → 20
20 Oui mais je suis gêné car ici ce n'est pas son désir qui chute ou qui est malaisé à satisfaire mais la demande du père (et la réponse de P)	Difficulté à satisfaire le Père	satisfaire la loi	difficulté de se conformer à la loi	} sorte de réflexion de (P)

Remarques : de 1 à 15 Patrice ne rencontre qu'une fois la loi qui interdit - 5 investissements seulement. Le premier interdit en B le bloque quasiment jusqu'à 16.  
Le (10) est suivi de 4 à 5 temps morts successifs.  
à partir de (6) (P) se heurte de plus en plus à la loi.  
Il semble d'ailleurs en 20 s'y identifier

11



Rythme des investissements de Patrice par rapport à la loi du Père } Ici ce sont les investissements de (P) qui l'engagent par rapport à la loi du Père  
Les traits en ●●●●●● sont la loi qui interdit

---

## Réactions de Nicole Elert et Philippe Marchand

---

**Nicole Elert** – *Ayant pratiqué le texte libre depuis quelques années, j'ai abandonné comme René Laffitte, la mise au point collective. Je corrige aussi individuellement et au bout d'un certain temps (pas le même pour chaque enfant) j'essaie de lui faire corriger et enrichir son texte.*

*J'ai cette année en C.E.1 quatre élèves qui écrivent beaucoup et ce sont des textes "banals", tous. Chez une, malgré mon peu de connaissances en psychologie, j'ai deviné des problèmes familiaux. Une aide me serait utile car seule j'en resterai au stade des suppositions. Cependant, ayant pris conscience de certains problèmes, même mal décelés, mon comportement sera différent vis-à-vis de cette élève. Pas seulement mon comportement, mes observations seront plus nombreuses sur des réactions vécues de mon élève.*

*J'aurais aimé aussi que René fasse une remarque à propos de l'époque pendant laquelle chaque texte avait été écrit. J'aurais aimé aussi connaître l'âge, l'environnement, le temps passé avec René.*

*Que peut-on déduire d'un texte en dehors de son "contexte" ?*

*Moi, en les lisant, je n'y ai rien vu.*

*Les mots n'ont pas le même sens, toujours la même signification et j'allais presque dire que je lisais des textes fort banals... car je suis une travailleuse sur le tas et les études sans apports concrets, sans réalité concrète, je ne connais pas.*

**Philippe Marchand** – *Les questions que se pose Nicole à propos de cette B.T.R., me paraissent tout à fait justifiées. Que peut-on déduire d'un texte en dehors de son contexte ?*

*– Contexte familial. C'est peut-être une banalité que de dire ça, mais on ne peut pas se contenter de répondre à des devinettes auxquelles notre formation ne nous permet pas de répondre. En ce qui me concerne, je dois dire que le fait de voir de mes yeux certains parents, de les interroger au même titre que eux pouvaient m'interroger m'a beaucoup apporté sur ce point. Même si cela tout seul est insuffisant, c'est très instructif et ça permet d'entrevoir beaucoup de choses. Par ailleurs, étant dans un C.E.S. où l'information entre enseignants circule pas mal, on finit par connaître mieux le milieu de l'élève. C'est pas les parents qui vont me dire que leur chérubin ne peut travailler qu'une fois qu'ils sont couchés parce qu'ils ne font que se chamailler et s'injurier... Il est essentiel de savoir ou au moins d'entrevoir tout ça pour comprendre et adapter notre attitude.*

*– Contexte scolaire. Le texte libre est un mode d'expression privilégié, certes, mais il y en a d'autres qu'il faut aussi prendre en compte pour réaliser une étude "rentable" ; excusez le mot, je pense là au rapport temps/efficacité du travail pour le maître. Il faut aussi y penser. En effet, conflit avec le père, avec la loi... oui mais tous les enfants se heurtent à ce problème institutionnel (1). Ils le surmontent plus ou moins bien et différemment. La façon dont ils le*

(1) **Alain Avesque** – *Attention, je sais que le texte est ambigu, mais quand je parle de la loi, il ne s'agit nullement des lois institutionnelles de la classe. Simplement, je pense que la façon dont Patrice vit ces lois n'est pas indépendante de sa relation à la LOI (au sens analytique).*

*surmontent apparaîtra dans les textes libres, mais aussi ailleurs, dans le comportement en classe, en récré, vis-à-vis des copains, des filles. ON comprendra beaucoup de choses à observer les enfants, et l'analyse des textes sera complétée par cette observation, mais elle ne peut pas se faire à l'écart.*

*Et puis l'enfant fait avant tout partie d'un groupe. C'est par rapport à ce groupe qu'il faut le considérer, et non en tant qu'élément isolé.*

*Et moi, pédagogue, non analyste je n'agis pas au niveau de la LOI, mais au niveau des lois de la classe : "Il n'y a pas de confusion possible entre la loi sociale et la loi prise dans son sens général : analytique".*

**R.L.** — Mon but n'est pas d'étudier "le cas Patrice" à travers ses textes, c'est pour cela que les éléments du passé, et les circonstances, ne sont pas présentes. Dès le départ, j'annonce que je me tiens face à l'écrit de Patrice, uniquement, Patrice se sert d'un langage, d'un outil, à sa manière.

Ce n'est pas sa seule façon de s'exprimer, comme tu le soulignes. Ses textes, comparés à d'autres (cf. les textes qu'ont pu écrire ses copains, parus dans "Paroles", édité par la C.E.L.), disent des choses qui ne sortent pas du commun. Sont-elles pour autant "insignifiantes", sont-elles à négliger ? Qu'on réponde oui ou non, il faut dire pourquoi ?

Mais vos deux critiques posent un problème important, un choix à faire.

— Devons-nous continuer à nous orienter vers l'analyse des productions d'enfants, domaine où il faut bien l'admettre nous sommes démunis, et au risque de nous enliser dans une impasse où nous répétons les mêmes choses ?

— Devons-nous nous orienter vers la production de descriptions d'évolution d'enfants (monographies) ?

---

## Des remarques sur l'analyse faite par René Laffitte

par Yves Lacour

---

- Les tableaux : *Oui comme toi je trouve que ton tableau I est insuffisant. Par contre (4) et (5) me semblent inutiles.*
- page 16 b) : *Effectivement là je crois qu'il y avait une amorce d'expression mais qui tourne court. Inquiétant : oui mais pas forcément "tabou" ; difficile à exprimer.  
De toute façon l'expression est toujours faite d'avancées puis d'arrêts ou de reculées. L'expression avant tout c'est ça !  
En ce qui concerne les contenus tu trouveras peut-être que je les ai trop manipulés.*
- page 22 : *Peut-on dire dans ta conclusion de a) Beaucoup d'actes défendus qui sont éclairés par les "descentes" ?*
- page 23 : *Conclusion en haut de la page :  
"Il rate beaucoup de choses : aide son père". Non, ici je crois que dans le texte 3 Patrice veut "te" dire qu'il est occupé à lui-même.  
"La descente" : en fait ne serait-ce pas le début d'une recherche plus profonde d'expression qui s'arrête ?  
La descente dans la cave traduit surtout je crois une grande confusion.  
"Patrice culpabilisé..." où est-ce signifié ?*
- page 23 c) : *"et qu'on note en 3 et 5 aussi les premiers ratés de Patrice pour aider son père"  
(3) déjà expliqué } se désintéresse de son père, l'intérêt c'est lui-même.  
(5) affine le jeu }*
- page 24 (19) : *"cela éclaire la culpabilité que ressent Patrice". On est perceptible.  
Cette culpabilité : gendarme et voleur ne signifient à mon sens que l'interdit et le désir – vu, pas vu – sans préciser comment l'enfant perçoit son désir, coupable ou non.*
- "On note tout au long... de l'agressivité de (P) pour son père" : ce n'est pas nettement dit, cette agressivité semble au contraire assez dissimulée, peu exprimée.*
- Le "on peut bien sûr, à partir de là... mais il est impossible de le préciser" : Bien sûr on peut, mais ici je trouve que le paragraphe est inutile. Ton travail qui précède, bien étayé sur les textes de Patrice n'a pas besoin de cet "en-avant" quelque peu spéculatif comparé à la prudence ô combien honnête de ton analyse. Mais évidemment on peut quand même l'écrire.*
- Je trouve que tu as bien choisi le type d'analyse qui convenait à la "banalité" des textes de Patrice.*

---

## Educateur et/ou psychothérapeute

---

par Alain Avesque

---

*La différence entre un instituteur et un psychothérapeute est que le deuxième, de par l'analyse personnelle effectuée connaît ou a une conscience assez aiguë de son style de réponse général. Ce style est toujours privatif, il ne peut que cerner une partie du vécu de l'enfant et encore dans une réinterprétation personnelle. D'où l'utilité d'un transfert et contretransfert (voir le texte) ; le thérapeute mesure la validité de ses hypothèses si hypothèses il y a, dans l'analyse par l'impact, quand dévoilées, qu'elles peuvent avoir sur le sujet. Si le dire du thérapeute n'est pas dans l'axe des préoccupations du patient, ce dire malgré le danger qu'il présente sera rapidement relégué et dépassé.*

*Analysant un texte, quelle possibilité a-t-on de mesurer la vérité de nos assertions ? N'est-on pas en train d'induire des éléments qui nous paraissent évidents mais qui ne sont révélateurs que de notre situation personnelle ? Peut-on faire des recoupements et des classements qui outre la scotomisation d'une partie du texte sont le fruit de notre réinterprétation personnelle ? Et quand bien même nous parviendrions à faire une étude de textes exhaustive quant à leur contenu et de ce fait à percevoir les problèmes relatifs à l'enfant ; pensons-nous que cela puisse faire évoluer le sujet en question ? Est-ce que ce sont les problèmes relatifs à l'enfant qui sont importants (et que nous avons peut-être tous rencontrés) ou est-ce la façon de les vivre ? Qu'est-ce qui est déterminant : le symptôme ou la structure qui permet ce symptôme et l'intégration qui en est faite ? Comprendre le symptôme de l'extérieur nous permettra-t-il d'avoir une quelconque action sur son intégration dans le style d'être de l'enfant considéré ?*

*Est-ce à dire qu'il n'y a aucune possibilité d'amélioration d'un enfant grâce à une plus grande liberté d'action donnée ? Non. Mais on doit rester très modeste quant aux possibilités qu'on croit ainsi lui octroyer. En effet si amélioration il y a, elle ne peut se situer que dans le prolongement du style d'être de l'enfant. Ce qui semble pouvoir être atteint, c'est une éclosion de la structure préexistante, éclosion qui n'ira pas forcément dans le sens escompté (en effet une évolution vers une aggravation du symptôme ou vers l'apparition de nouveaux, fait partie des risques encourus).*

*On peut avancer que l'éducation des classes traditionnelles va vers la cristallisation d'une situation présente alors qu'une éducation de type plus libéral permet une progression à l'intérieur d'une structure donnée.*

*Revenons-en au problème posé : une éducation libérale à l'école peut-elle être thérapeutique ?*

*On peut répondre d'ores et déjà non ! car si une thérapeutique analytique permet de cerner ce qu'il en est de son propre désir et à partir de là de se restructurer, une classe ne peut qu'être le lieu où le mode d'existence de l'enfant aura la possibilité de s'épanouir sans que soit pris en charge le désir du sujet par le "je".*

Le débat soulevé par ce texte qui met en cause les travaux tels que la B.T.R. 3, est à continuer dans le chantier "Educateur et/ou psychothérapeute" dont l'animateur est J. Le Gal, 15 avenue F. D'Eglantine - 44300 Nantes.

Cet article est extrait du n° 23 de la revue *ETUDES PSYCHOTHERAPIQUES*, consacré dans sa totalité à "L'Inconscient à l'École".

Ce numéro a été réalisé (voir son sommaire à notre page 24) par une équipe formée d'enseignants, de rééducatrices, d'analystes d'enfants de formations différentes, de médecins. Il n'est que le résultat de la première partie de son travail. Chacun peut donc dès maintenant, tenter de "prendre le train en marche"...

"Les enseignants ont besoin, non de manuels qui tirent les leçons d'une autre praxis, mais de tentatives rigoureuses qui, à la lumière d'autres praxis, explorent les fondements de la leur". Oui d'accord ! Et aussi avec leur participation.

## Le sens de l'école et l'expression libre à l'école élémentaire

Que se passe-t-il dans la tête de l'enfant lorsqu'on lui propose de faire des textes, poésies ou chants libres à l'école élémentaire ? (1) En quoi l'inconscient est-il concerné et en quoi l'intrusion de la dimension de l'inconscient dans la classe modifie-t-elle la définition de l'acte pédagogique ?

Lorsqu'on travaille directement sur ces modes d'expression libre, on observe qu'ils correspondent à deux directions :

- une pédagogie de la restauration des droits du Moi au niveau conscient ;
- une tentative non-dite de mettre en marche un processus de restauration de la personnalité au niveau inconscient.

### RESTAURATION DES DROITS DU MOI AU NIVEAU CONSCIENT

Il faut imaginer le village de Bar-sur-Loup, où Freinet enseigne, en 1924. La révolution qu'introduit la pratique des textes libres dans le cadre de l'imprimerie à l'école est que l'enfant vit sa personne comme quelqu'un qui a quelque chose à dire et la classe comme lieu qui le reconnaît tel. Représentant son village auprès des correspondants, il explique ce qu'on y fait, comment on y vit, qui il est lui-même : « Georges a aidé ses parents à cueillir des olives. Georges les prenait pour les mettre à saler, avec du thym, dans une toupine. » Le correspondant du Finistère répond : « Ce matin, mon père disait : je ne retrouverai pas mes casiers, le vent a soufflé cette nuit ».

D'autre part, dans l'école traditionnelle, l'enfant, surtout du peuple, sort du placenta familial pour être mis anonymement dans le placenta scolaire, sans qu'une place soit prévue pour son Moi personnel de la vie quotidienne.

(1) Ces techniques sont des échantillons parmi bien d'autres modalités d'instauration d'une communication libre : par exemple, structure coopérative de la classe associée à une pédagogie institutionnelle (A. Vasquez et F. Oury) où les conflits inconscients s'investissent dans les conflits de la gestion commune, pour se traiter sur un plan de réalité.

Or, un enfant qui déjà sent que sa façon de rechercher sa signification ne s'ajuste pas à celle que lui propose l'école, et qui au surplus fait l'ablation, en entrant en classe, de son vécu quotidien, donc de son identité, subit passivement le savoir et apprend petit à petit à se nier lui-même. Il y a donc nécessité, pour qu'il soit chez lui à l'école, qu'il y soit accueilli avec son vécu extra-scolaire également. C'est pourquoi l'enfant dit, dans ses textes libres : hier, j'ai vu telle chose insolite. Il est arrivé tel accident. J'ai fait tel projet... etc.

Mais on pénètre alors, par ce chemin, dans des problèmes plus intimes. Un grand nombre de textes libres du Cours Moyen, et même du Cours Élémentaire, sont faits de souvenirs qui font problème, de ce que l'enfant pense de la vie et de la mort, de la société, des parents, des autres. On voit alors que la proposition d'expression libre est interprétée par l'enfant comme autorisation à dire **des désirs et sa lutte contre des forces répressives**.

Ce n'est pas par hasard que Béatrice, 11 ans, écrit : « Jamais une grande personne ne pourra comprendre un enfant. On croit que son cœur est de pierre, que son caractère est la foudre et qu'il est indifférent à tout... Vous qui êtes adultes, savez-vous que parfois, nous les enfants, nous ne nous connaissons pas, car parfois nos réactions nous surprennent... (Et elle écrit alors en lettres majuscules) : GRANDES PERSONNES, SACHEZ QUE LE CŒUR BRISÉ D'UN ENFANT NE SE RÉPARE PAS COMME ON RÉPARE UN OBJET CASSÉ ».

Sylvie commence, dans des poèmes libres, par s'engager dans une dynamique de quête affective. Son père est un routier qu'elle voit rarement. Elle s'interroge en septembre sur le soleil : « Soleil, je veux te voir de plus près. Mais je veux aussi que tu me dises / pourquoi tu brilles et avec quoi / Je ne peux pas te regarder en face. Pourquoi ? / Pourquoi tu es rond et pas carré, je veux / connaître le mystère du soleil », etc. En décembre, une petite étoile envahit tous ses poèmes. C'est elle-même, comme elle voudrait qu'on s'adresse à elle : « Petite étoile solitaire / viens me voir et tu seras moins seule. Oh mon amie descends ! »

En février, le problème de la pureté, qui est très fréquemment abordé, et d'autant plus que les pulsions sexuelles sont insistantes, prend la forme de la défense de la nature qu'on pollue : « Vous, élèves de la classe, aidez-moi à combattre... Oh ma nature ne me quitte pas... » En mars, elle évoque la musique : « Cette musique calme, douce, me cadence, mon cœur danse ». Puis, après cette montée du désir vers la musique, qui

rappelle les élans vers l'étoile, le soleil, la nature, elle parle en clair de ses sentiments contre certains élèves de la classe qui n'ont probablement pas répondu à son attente affective. Puis les parents entrent en scène, sur le mode d'une rancœur ancienne et d'une rupture de la communication que d'autres textes peuvent laisser attribuer à la sexualité naissante. « Je ne peux pas dire ce que j'ai sur le cœur à mes parents. / Quelquefois je voudrais aller très loin d'eux pour ne revenir que lorsqu'ils auraient regretté / Mais je ne le fais pas, quelque chose me retient à eux. »

S'engageant dans cette thématique de la vengeance, elle prend un ton plus dramatique : « Le malheur nous guette / il est là tout près / il me saisit / Je pars avec lui / ma vie sera de courte durée ». La tristesse est au centre des poèmes qui suivent : « La tristesse, je la garderai / jusqu'à ma dernière heure / je garderai le malheur... » Puis imaginant, trois jours plus tard, ce que peut être l'enfer : « Les murs sont moisissés de haine / le diable m'apparaît / il m'invite à sa table / je tombe / je sors le corps couvert de haine / mais de la haine / il y en a trois caves pleines / c'est l'enfer / la haine reste. » Un vieux conflit d'enfant avec la famille commence à apparaître beaucoup plus nettement et explique les sentiments ambivalents ainsi que le besoin d'un autre investissement affectif. Quelques jours plus tard, elle écrit : « La haine a presque disparu. Il n'y a plus que les murs à nettoyer / je ne veux plus sortir / j'ai acheté des terrains / dans mon cœur / je vais y bâtir ma vie / je vivrai dans mon cœur... » Un processus est en cours que la fin de l'année scolaire interrompt.

Pour comprendre que Sylvie s'engage dans ce dialogue avec ses propres sentiments, il faut savoir qu'on ne demande pas à brûle-pourpoint de faire des textes libres. Toute une préparation du climat relationnel de la classe est indispensable. Par son comportement, le maître laisse ressentir à chacun qu'il est investi en tant qu'ayant droit à toutes ses dimensions. Avoir son intériorité devient chose naturelle. Au reste, aucun enfant n'est obligé de donner son texte, ni même d'en faire un. Il peut aussi exiger que seul le maître le lise ou le brûle après l'avoir lu. L'exhibitionnisme est exclu.

Il n'en reste pas moins que l'accueil de l'intériorité, même sous des formes voilées comme c'est en général le cas et sans intervention, pose des problèmes de fond à l'école. Le maître ne peut s'empêcher, par moments, de douter de l'avantage qu'il y a d'accélérer un processus d'émergence de problèmes plus ou moins enfouis chez l'enfant, même s'il se dit qu'une confrontation active de la part de l'enfant est le meilleur moyen pour qu'il n'en soit pas passivement victime. Il peut spéculer sur le bénéfice que cette enfant tirera, à 30 ans, de s'être exprimée ainsi quand elle en avait 12. Il s'interroge sur ce que signifie pour l'enfant d'écrire ou de lire ses poèmes devant les autres. Et pourtant, il sent qu'il est très important que chacun découvre, en même temps que sa propre intériorité, celle des autres, rela-

tivement semblable à la sienne. Ce qui amène chacun, si l'enseignant accueille sereinement la parole de l'enfant, à regarder avec moins d'affolement, à dédramatiser son monde intérieur tout en prenant plaisir à le maîtriser.

Il faut citer un troisième sens du projet d'expression libre : l'expérimentation que fait l'enfant de **son pouvoir ludique sur le langage**. Les poésies libres des enfants du C.M. illustrent bien ce point.

Ils commencent par écrire des poèmes conformistes, genre : « Nature, tu es belle... » « Fleur, tes pétales se détachent... » Puis, sous l'influence de poèmes lus en classe (Prévert, Max Jacob...), ils pastichent et prennent plaisir à jouer avec les mots.

Poésie libre de Ginette (1) : « Je suis coquine / et je m'amuse à la coquinette / Quand je perds / Je me sens recoquinée / Quand je gagne / Je suis coquiniétée et je fais rizette / à la belle requiconette. Et moi je m'appelle / Ginette la coquette. »

Poésie libre de Daniel : « Maritête / n'a plus de tête / Mais rien qu'un mari / Marie va au lit / et tête va dans la bête. »

Poésie libre d'Eliane : « Trotte ma trottette comme un trotteur. / Course ma courette comme un coureur. / Chante ma chantette comme un chanteur... » (suivent treize autres vers construits sur le même mode).

Ces jongleries donnent de la liberté à l'égard du langage socialisé. Les enfants écrivent beaucoup plus facilement, y compris des choses très compliquées et subtiles, à partir du moment où ils se fixent eux-mêmes des règles de construction de phrases qui leur plaisent.

D'autre part, comme on peut le voir avec « Maritête », cette manipulation du langage correspond, du point de vue fantasmatique, à des mises en rapport ou des disjonctions insolites de mots, à des combinaisons qui sont de l'ordre d'une sexualité ludique, donc à une forme de **recupération du droit à des activités interdites**. Cette induction inhérente à toute poésie vraiment libre explique que, chez les jeunes enfants (5-6 ans), elle tourne souvent à la scatologie et pour éviter ce basculement dans un domaine qui fait peur à l'enseignant, celui-ci préfère que l'enfant répète exclusivement la poésie des autres.

## RESTAURATION DU MOI DE L'AUTRE SCÈNE

Les textes, poèmes ou chants libres sont

(1) « 1 000 Poèmes en un an ». Créations poétiques des élèves du C.M.2 de Guerlesquin (Finistère), B.T.R., I.C.E.M., Cannes.

aussi souvent à la troisième personne qu'à la première. Le récit raconte, par exemple, les avatars de rencontres entre, respectivement, un chat, un sapin, un oiseau, un soleil, un enfant triste... et d'autres protagonistes dont l'enfant lui-même, éventuellement. Ou encore il parle de lui dans des situations soit franchement imaginaires, soit qui dérapent de la réalité dans l'imaginaire. Ce « il » ou ce « je » non réel se révèle brusquement, quand on y regarde de près, comme le « je » de l'autre scène. La pensée, tout en étant constituée de ce qui est dit au niveau manifeste, l'est autant de ce qui veut se dire, sans se dire, au travers de ce qui est dit. L'enfant utilise alors la proposition expression libre, soit pour faire allusion de très loin à ses conflits pré-œdipiens ou œdipiens non résolus, soit pour y repénétrer de façon systématique. Il cherche inconsciemment à **recupérer son droit à sa vie pulsionnelle fantasmatique**, à se réexpérimenter avec cette vie pulsionnelle fantasmatique récupérée. Non pour passer à l'acte (1), mais pour **s'éprouver dans la totalité de lui-même**.

Les choses se passent comme si l'enfant avait besoin, au travers de symbolisations allusives, de revenir là où il s'est divisé dans ses structures archaïques, où son système de désirs duels plus ou moins primaires s'est distordu, où il a perdu la possession, telle qu'il la désirait, du champ familial.

Mais il y a une grande hétérogénéité quant à la systématisme du retour à l'autre scène.

#### **Infiltration sporadique de l'autre scène**

Certains enfants se bornent à symboliser leur désir d'agresser les forces répressives ou leurs désirs magiques de compensation. Tel garçon, par l'histoire à épisodes d'un clown, défoule son agressivité à l'image paternelle. Telle fille se sert d'un singe qui joue les pires tours à sa mère-singe. Un enfant de petite taille, en conflit ambivalent avec sa mère, raconte une série d'histoires de petit géant, fils de parents vraiment géants, qui fait la conquête d'une reine. Ces textes, qui s'apparentent à la rêverie compensatoire, alternent avec des textes en clair sur le vécu quotidien.

#### **Blocages de la dynamique d'appropriation de l'autre scène**

Pour d'autres enfants, il y a mise en marche d'un désir d'aménagement des positions œdipiennes ou pré-œdipiennes. Mais entre ce désir

(1) Le moteur le plus certain du passage à l'acte étant le refus et la culpabilisation des « mauvais » fantasmes, refoulement et répression étant confondus.

et sa réalisation, la distance est quelquefois considérable et certains bloquent d'emblée.

Un exemple de blocage est fourni par des textes où l'enfant, dont on voit en classe qu'il reste mal à l'aise et ne résout pas ses problèmes relationnels, s'enferme dans la répétition de situations agressives, immédiatement suivies d'une punition. Ou encore, lorsqu'il s'enferme dans une constante identification à l'agresseur en refoulant son propre vécu (1). Dans d'autres cas, l'enfant répète un conflit : agressivité-punition ou désir de transgression-interdits, sur un mode mal structuré et pauvrement exprimé (2).

Que se passe-t-il dans ces cas ? La dialectique conflictuelle sous-jacente est la même que lorsqu'il y a mobilisation réussie de la problématique. En effet, qu'est-ce qui explique que « ça parle », donc que ça évolue ou que ça n'évolue pas ? Comme nous l'avons dit, la proposition de langage libre met relativement hors circuit le Moi social et il se produit un appel. Il y a appel à l'émergence des parties archaïques du sujet, aux problèmes non métabolisés, aux plaies non pansées, aux images de soi non conformes et aux interrogations inavouables sur les origines, la sexualité, etc. Cet appel devient possible parce que l'interlocuteur adulte fantasmatique est considéré comme pouvant se pencher sur la partie blessée tout en restant point de repère solide de la réalité, à la place des parents donneurs de soins.

Autrement dit, le sujet se réinstalle avec ses pulsions, face aux forces répressives d'alors. Mais le poids du vécu des forces parentales est tel, dans certains cas, que le sujet ne peut s'y confronter ou les faire bouger. Il est englué dans le désir des autres sur un mode très conformiste et se sent tenu, par ses mécanismes d'organisation défensive les plus essentiels, de ne pas se désengager des images parentales répressives, sous peine de perte d'objet. C'est probablement là que pourraient être utiles des interventions spécialisées — il faut insister sur cette condition — allant dans le sens de l'invigoration du droit aux désirs et de l'atténuation des forces répressives ou agissant, par le seul jeu de l'écoute qui met l'adulte au niveau inconscient à l'unisson des préoccupations.

(1) Jeanny, cité par Jacques Caux « Un maître, des enfants... plus tard », B.T.R. n° 11, 1975, I.C.E.M., Cannes.

(2) Patrice, cité par René Laffitte « Textes libres ordinaires de Patrice », B.T.R. n° 3, 1975, I.C.E.M., Cannes.

En réponse aux questions posées par cet auteur, nous dirons que c'est l'optique de lutte entre le désir et les forces répressives à propos de la réexpérimentation des vécus de rupture pour en annuler la défaite, qui nous semble être la meilleure clé pour analyser l'évolution des textes libres.

pations de l'enfant et lui sert ainsi d'alter ego pour s'invigorer.

### Réengagements dynamiques dans la problématique inconsciente

Si l'on se donne la peine de suivre, avec l'expérience du langage symbolique et des processus de l'inconscient, la totalité des textes d'un même enfant dans leur évolution, on observe qu'il y a un grand nombre d'enfants qui revivent, texte après texte, poésie après poésie, des facettes de leur problématique, en font une intégration dynamique, la reprennent en charge et entrent dans un processus de dépathogénisation — sans qu'il soit bien entendu possible, dans cette situation très différente d'une démarche psychothérapeutique, de dire jusqu'où va cette dépathogénisation et si elle sera durable.

Nous ne pouvons que renvoyer, faute de place, aux publications de textes libres qui montrent un aménagement progressif des positions œdipiennes (1) ou des positions pré-œdipiennes (2). Nous nous contenterons de donner l'exemple d'Olivier. Insistons sur ce point. Il ne s'agit pas d'un cas « extraordinaire ». Bien sûr, le vécu de l'enfant est dramatique, son langage est spectaculaire, mais Olivier, dans la catégorie des enfants qui s'emparent des possibilités de réengagement dans leur problématique inconsciente à la suite de la proposition d'expression libre, suit une démarche identique à bien d'autres et sur laquelle il est indispensable de réfléchir.

### Les chants d'Olivier ou « Mourir est un jeu d'enfants »

Olivier a 12 ans (1). C'est un enfant de l'Assistance Publique, élevé par des parents nourriciers. L'intérêt de ses poèmes est, outre qu'ils ont une valeur poétique certaine, qu'ils vont constituer pour lui un moyen de repénétrer au cœur des problèmes fondamentaux de sa vie qu'il n'aurait, probablement, pas pu dire sur un autre mode. C'est un enfant qui a considérablement évolué à partir du moment où il a trouvé ce mode d'expression, non seulement parce qu'il est devenu sociable, mais parce qu'il s'est mis à investir sur le plan scolaire alors qu'on pensait qu'il n'y avait plus rien à attendre de ce côté-là.

(1) Brigitte et Pascal, cités par Jacques Caux, B.T.R. n° 11, 1975.

(2) Fabrice, cité par R. Le Bohec « Les compagnons de Rémi », B.T.R. 1970, I.C.E.M., Cannes.

(1) MAUDRIN (J.-L.) : « De la parole qui surgit parfois... », B.T.R. 1975, I.C.E.M., Cannes.

Tous ses poèmes sont chantés sur des airs de folk-song, qu'il invente à mesure. Ce sont tous des poèmes improvisés et enregistrés sur le vif.

Il faut toujours se souvenir que les autres enfants de la classe s'expriment eux aussi et que, par conséquent, ce qu'Olivier chante ne choque pas, quel qu'en soit le caractère éminemment dramatique, comme on le verra. Le thème central est le désir de mort.

Il chante en février : « Mourir est un jeu d'enfant ». « Mourir est dans un manteau / mourir est dans le froid / Mourir est dans une porte qui nous regarde / le silence est dans rien du tout... » Dans un autre poème, il dira : « Un soir je me suis dit que je voulais me noyer / Mais non ce n'est pas la peine / car on me repêchera... Je le ferai quand même / je mets mon réveil à l'heure / je le mets en dessous mon oreiller / ...Le réveil sonne / je mets mon pyjama / je mets mon pantalon / je mets ma chemise et voilà / et je pars tout de suite / à la mare / à la grande mare / et alors je vais me noyer... et je plonge tout de suite... alors un monsieur vient / il dit / on a vu quelqu'un là-bas / Non, on n'a rien vu. » Il s'interrompt, cessant de chanter, mais reprend quelques instants plus tard (comme s'il connaissait le langage lacanien) : « Ça parle, ouais / je parle, je parle / je m'en vais de mon cercueil / ...je veux plus voir tous ces polichinelles / qui me dit / toi tu ne sais rien faire / Je lui ai dit : toi, tu la fermes un peu sinon / je te mets dans un cercueil / où que j'étais enterré. » Quelques jours plus tard, il chante : « La mort est avec nous / la mort la mort dans un cimetière / est pourrie dans la terre / Il reste plus que nos os / Alors on pourrit et nos os restent / on n'a plus de z'yeux, on n'a plus de jambes/nos jambes restent comme des os / La mort est avec nous / La mort est sous la terre / La mort est tout partout / La mort est sous au ciel... La mort est à côté de nous / La mort restera toujours la mort. »

Ces poèmes successifs sur la mort, qui se situent au deuxième trimestre, avaient été précédés par trois autres.

Dans le tout premier (qui annonce le projet de noyade), il psalmodie : « Une fois j'ai été au marais / J'ai tombé dans l'eau / je savais pas nager / Et un monsieur m'a vu / Et le monsieur m'a dit / donne-moi la main / et il m'a relevé. » Ce poème est fait de trois parties où la même thématique se module : il a un accident (il tombe d'un arbre, il se tape avec un marteau, sur le doigt), on lui donne des soins, de la nourriture, il joue avec un animal consolateur.

**Le Nuage.** — C'est le titre du deuxième poème : « Comment faire pour le casser / Je n'ai rien pour le casser / Je vais prendre un marteau pour le casser / Je m'embête dans ce nuage-là / Un jour je resterai tout le long de ma vie / car je suis content d'être sur terre / Voir tout le monde / je me débats plus qu'avant car il m'embête ce nuage. »

Olivier commence à se plaire en classe avec ce maître insolite qui n'a pas les mêmes méthodes que les autres. Il veut sortir de son nuage. Mais il se débat contre lui-même. Effectivement, on sait que chez les enfants qui ont

formé un projet de mort, c'est au moment où il y a une possibilité d'évolution positive que le projet devient le plus lancinant, car il correspond à un mode essentiel de dialogue de vengeance avec les parents rejetants, absents.

Il termine d'ailleurs son poème ainsi : « Je voudrais mourir dans une valise / je voudrais mourir dans un requin / je voudrais mourir dans une tête de cheval / je voudrais mourir dans un petit pierrot. » Et il ajoute : « Le petit pierrot que j'aime bien / je voudrais que je meure dedans / Mais il a un petit bec je pourrai jamais entrer. »

**La baleine.** — C'est bien le retour à la mère ou à son propre ventre que symbolisent tous les contenants de mort qu'il a énumérés, le nuage et l'étang également. Effectivement, la dynamique de réaffleurement du désir le conduit à la mère, sur un mode d'oralité archaïque, dans un très long troisième poème (120 vers).

« La baleine se trouve là-bas / et le poisson veut la manger / Mais le poisson s'étranglerait pour manger ce gros poisson-là... Le poisson pleure / Il voudrait du manger pour le manger... »

Viennent des bateaux pour tuer la baleine. Le poisson la défend et renverse le bateau, mais d'autres bateaux viennent. « Alors les baleines regardent la vie / Pour eux la vie est morte / Les baleines on n'en verra jamais plus. » Et il termine ainsi : « Les petits baleiniers tout petits / Ils retrouvent sa mère morte / Alors... »

**Les origines.** — Nous pouvons maintenant revenir aux vers qui suivent ceux que nous avons cités de « Mourir est un jeu d'enfant ». Le thème qui se développe après le dire du désir de mourir est une litanie : « Partir en Afrique avec un oiseau » ; « Emmène-moi en Afrique / pour que je te voye un peu plus / car moi je ne t'ai jamais vu ». Et cette idée du pas-vu à-voir, dans un pays chaud — la chaleur maternelle — s'articule sur une deuxième : les bruits, les questions qui font mal aux oreilles. Il s'agit de ses origines dont il ne cesse de se préoccuper secrètement.

« Quand on me dit quelque chose / je réponds rien du tout / Car on m'embête / Moi je n'aime pas les questions / J'aime pas rien du tout / J'aime pas qu'on parle à mes oreilles / Je leur dis merde / car je n'ai rien fait et ils n'ont rien fait / Une femme qui me dit une fois / Vous vous avez des enfants / Je lui ai rien dit / J'ai rien dit / Elle m'a poursuivi pour me dire si elle avait des / si j'avais des enfants. »

Il se met à la place de la mère, éventuellement questionnée sur ses enfants, en même temps qu'à la sienne.

**Les majorettes.** — Olivier, après les trois chants de mort, se met à jouer de la trompette (il existe une quantité impressionnante d'instruments de musique dans cette classe, achetés

ou fabriqués par le maître ou les enfants). Le ton change :

« Un jour il y a eu un éclatement de rire / le rire m'a semblé fou / le rire a chanté la chanson / Le rire a enlevé mon manteau, ma chemise... » et une sexualité refoulée pointe : « On a entendu le rire qui enlevait les majorettes, les majorettes / Le rire a enlevé mon seau / pour faire pipi / pipi pipine. »

**L'homme tueur.** — Huitième poème : après avoir décrit une dispute entre oiseaux où il est manifestement l'un des oiseaux, ce qui n'interdit pas, dans la surdétermination, qu'il renvoie également à la mère : « J'ai vu un monsieur avec une carabine / j'ai couru vite / je lui ai dit : arrêtez monsieur / il ne vous a rien fait cet oiseau / Et alors j'ai rentré avec le petit oiseau dans ma maison. » Le poème se termine par un repas où il mange énormément, comme pour se retrouver après cet épisode où il s'est sauvé de justesse lui-même.

L'homme tueur réapparaît dans le poème qui suit. Mais cette fois, après être devenu l'ami d'Olivier, il meurt dans la neige : « Il était tout glacé / il pouvait plus se détacher du lit / Et alors le monsieur est mort / et le chien pleurait ».

**Les loups.** — C'est sur un rythme de rock qu'il chante quelques jours plus tard une suite au chant précédent :

« Un garçon dans la neige / Le garçon il joue à la poupée / Il a sûrement 2 ou 3 ans / Je ne sais pas / Le garçon dans la neige / il se méfie à lui / car il va se faire manger / avec les loups... J'ai rien vu, j'ai rien entendu / Mais j'ai vu le garçon qui jouait à la poupée / ouais / il se termine en petit saucisson / quand les loups viendront le manger. »

La mort de l'homme qui a voulu le tuer s'enchaîne sur l'abandon du petit garçon livré aux loups avec une assimilation de lui-même à un petit oiseau, poupée, saucisson, son sexe (qui le culpabilise sur un mode de castration) semblant être identifié à l'enfant abandonné.

Dans le poème suivant, les chiens hurlants l'empêchent de dormir : « Ils sont pas foutus de se taire / ces chiens-là ».

### **Le chat sans queue**

La même angoisse d'abandon et de castration apparaît dans les deux poèmes suivants : il décrit avec une grande tendresse le clochard-clown, sans parents, dont tout le monde se moque et qui représente l'avenir dont on le menace. Puis c'est « le chat sans queue » : « Il a froid le chat / le chat sans queue / sans tête sans pattes / C'est un chat qui regarde les poèmes / qui est toujours dans les nuages. » C'est donc lui-même et il dit son rêve de rejoindre ses parents : « J'ai rêvé que je voulais un chat / un chat n'est plus là / un chat est ailleurs... L'autre chat se souvient d'un autre chat / Et l'autre chat se souvient d'un chien / Là-bas au fond d'une rivière / Tout d'un coup il s'en va en pleurant / au bout du monde / Ses compagnons lui disent / Moi j'ai une queue / mais toi t'es sans queue / Le chat lui s'en va vers sa maman / et prend son couteau pour se tuer. »

Toutes les situations précédentes commencent à s'articuler autour des fantasmes concernant les parents tués, noyés, la queue parentale qui manque.

**La femme aux trésors.** — Trois poèmes, en mai, montrent l'importance du travail de réorganisation qui s'accomplit en lui.

Il se met en scène sous forme d'un singe qui rencontre une femme qui avait les cheveux blancs (comme sa nourrice), mais qui a rajeuni et a des cheveux noirs (sa mère ?) : « Sa maison est pleine de trésors. Elle raccommode sa cheminée / Elle a des yeux de loup / Quand le singe veut lui prendre ses billets / Les policiers lui tirent dessus / Le singe fou fou qui prend les billets / Il est mort / On lui fait un cercueil / Le petit singe est mort en dessous de la terre / Maintenant il ira au ciel. »

On peut penser qu'il joue l'un de ses fantasmes d'accès au corps de la mère qui est également un loup à l'état latent. Il est détendu en cette fin d'année scolaire, heureux de vivre.

Il chante maintenant : « Cours vite, cours vite / Va chercher la lampe qui est cassée / Elle est cassée en mille morceaux / Tu verras plus clair / Va chercher, va chercher un singe pour toi. »

Dans le dernier chant libre, il imagine qu'il recueille un **veau abandonné**. Il y résume la façon dont il réaménage dans son esprit son rapport aux images parentales :

« Je viendrai, je viendrai avec toi / on dira on aime bien ces petits veaux-là / Le propriétaire voulait vendre / ces petits veaux-là, mais on vend la mère / et le père / Le petit veau il s'ennuie de sa maman / et de son papa / ...Ce veau-là, ce sera à moi / Je serai très heureux que j'ai un veau / Et alors nous aurons une maison / Quand on disparaîtra de cette maison / on achètera un château / On aura un chien dans notre château / et quand le chien aura un mâle / et si on choisit une femelle / et si on prend une femelle faudra prendre un mâle / je le dis encore / tu n'as jamais changé / et alors tous ces chiens-là sera à nous. »

Olivier, tout en restant à un niveau pré-génital, devient défenseur et parent de lui-même. Au travers de l'accouplement et la filiation des chiens, il semble accepter la règle du jeu de la reproduction de l'espèce. Il élabore des doubles de lui-même : singe, lampe, veau, possesseur d'un château et d'animaux, qui ont une tonalité inverse de ses doubles précédents : clochard-clown, chat sans queue, poupée, garçon dans la neige, enfant mort... Jusqu'à quel point le dire extraordinairement émouvant, par cet enfant, des réélabores rétroactives qui s'effectuent en lui doit-il être pris pour argent comptant et considéré comme gage de son évolution ultérieure ? Il est clair en tout cas que, grâce à la qualité de la relation avec le maître et la classe, Olivier fait un travail de

deuil pour accepter ses origines et peut circuler de nouveau dans sa vie.

Nous avons là l'exemple d'un travail de restauration des parties clivées du vécu fantasmatique qui s'effectue en dehors d'un cadre et d'un projet psychothérapeutiques. La diversité des directions où engage l'expression libre est considérable et l'enseignant se trouve confronté à un monde nouveau.

### **Ecole et maîtrise des mécanismes de construction de la personne**

La préoccupation sous-jacente aux tentatives pédagogiques de pointe est, comme on peut le voir, que l'école ne peut plus rester indifférente aux conditions défavorables et favorables à la construction de la personne.

#### **L'école-café**

Dans quelques écoles privées pour enfants du secondaire en situation d'échec, on convient avec les parents que le savoir traditionnel ne viendra que dans un deuxième temps. Le premier consiste à faire de l'école un lieu qui est de l'ordre du « café », c'est-à-dire pour « se rencontrer et se raconter ». C'est réaliste, car le cognitif ne peut être reçu tant que l'enfant est en état de perte, de manque ou de trouble de signification, de non-conformité à son idéal du Moi. Au niveau de l'école élémentaire, l'expression libre, loin de transformer les classes en cafés, s'insère dans un cadre cognitif et éducatif solide. Mais elle part du principe que l'école doit assurer une fonction de neutralisation de cette dys-signification.

#### **La période de latence**

Les conditions sociologiques actuelles, jointes à l'inadaptation de l'école, ne sont pas étrangères à la fréquence des dys-significations. Beaucoup d'enfants ont, en effet, une identité familiale et sociale très confuse, une vie fantasmatique nullement stabilisée à l'entrée à l'école élémentaire, une érotisation des rapports profondément frustrée, des affrontements trop évités ou non métabolisés. La notion de période de latence ne conserve sa signification que pour une catégorie favorisée d'enfants, ceux qui trouvent suffisamment plaisir à partager l'idéal du Moi des parents pour prendre plaisir au travail scolaire. Les autres sont marqués par l'instabilité ou l'autisme de la vie familiale, l'insatisfaction ou la dépression des mères, l'absence des pères, l'espace qui man-

que pour rassasier les besoins moteurs, le morcellement et l'absence de sens des espaces de vie.

Bien sûr, on voit la menace : se mettant trop au service des enfants les moins structurés, l'école risque de créer des conditions qui feraient régresser tout le monde. Une grande souplesse pédagogique est en effet nécessaire pour y parer.

### Principe de plaisir et de réalité

Une conception simpliste présente l'école comme lieu où les contraintes et les intérêts doivent suffire pour que l'enfant opère correctement le passage du principe de plaisir au principe de réalité. C'est méconnaître les traces qui résultent des ratés de ce passage, à la maison. Les limitations inévitables à l'impérialisme primaire de l'enfant semblent vécues plus comme des agressions que par le passé, probablement en raison du laxisme des rapports parents-enfants. Ces agressions suscitent des projets de riposte et un considérable mouvement pré-cognitif souterrain pour comprendre la modification. Mais le caractère invouable de ces représentations et ripostes fait qu'elles s'inscrivent à leur tour comme sources internes d'agressions. C'est donc aux problèmes que pose la dys-signifiante ainsi formée, et non seulement à un problème de dosage des principes de plaisir et de réalité, que l'école se trouve confrontée.

?

### L'ambiguïté en tant que facteur de progrès

L'expression libre nous montre une certaine possibilité — non une panacée — d'un travail de restauration du Moi dans un registre scolaire (1). A première vue, les versants psycho-

logiques et pédagogiques sont distincts. En fait, l'ambiguïté est inévitable et facteur de progrès. Il est bon que l'enseignant, tout en gardant sa limitation pédagogique, se pose une multitude de questions sur le sens de la dynamique relationnelle, sur le sens du discours de l'enfant et sur ce qu'il pourrait faire. Certains prennent peur, d'autres se prennent à penser que si les besoins de développement de l'enfant le réclament, rien ne doit être intangible, ni les lignes de partage entre les professions, ni les modèles donnés à la fonction enseignante, ni le mode de transmission de l'expérience psychologique, voire analytique.

Pour aujourd'hui, une porte de secours (1) semble être le recours à des structures de soutien où les enseignants peuvent exposer à des collègues et à des spécialistes leurs préoccupations à propos de tel ou tel enfant. La parole accordée à l'enfant ne saurait être refusée à l'enseignant lorsqu'il a besoin de structures de dialogue.

C'est dans de telles structures, où les enseignants peuvent vivre le tréfonds des contradictions et les grandes options des mutations nécessaires, que peut s'élaborer une nouvelle expérience de la pédagogie. Si l'on observe de près, on voit qu'il existe d'ores et déjà une avant-garde d'enseignants capables d'allier une parfaite compétence dans la conduite collective d'une classe non traditionnelle à un sens très humain des conflits de construction de la personne chez les enfants.

Rassembler leurs découvertes et les engager dans des élaborations constructives est indispensable.

Certains penseront peut-être qu'il n'y a rien d'urgent. Après tout, comme l'idée de bonheur, la notion de personne est une idée neuve !

(1) La pratique des textes libres en rééducation duelle (méthode Cahn-Mouton) confirme l'intérêt de techniques qui peuvent s'adapter aussi bien au clavier scolaire qu'au clavier symbolique, selon les besoins de l'enfant.

(1) Le domaine de la rééducation illustre bien cette ambiguïté. Dans un certain nombre de cas, que ce soit en pratique libérale, à l'école ou dans les G.A. P.P., les rééducateurs remplissent parfaitement leur tâche en se limitant au seul plan scolaire dans le cadre d'une relation duelle privilégiée. Mais des échecs répétés ont amené à juste titre les rééducateurs à introduire des techniques de déconditionnement scolaire qui ont des effets relationnels régressifs, sous forme de jeux, de dessins, d'entretiens. Avec certains enfants, il y a réussite. Mais avec d'autres, le rééducateur, désorienté soit par l'irruption d'un langage symbolique, pictural ou verbal qu'il ne comprend pas et qu'il a tendance à pathologiser, soit par des stagnations qui l'angoissent, sent combien lui fait douloureusement défaut l'expérience de la psychopathologie et de l'inconscient. Là aussi, ces structures de soutien dont nous avons parlé sont nécessaires.

*Que oui il y a urgence !*

*Et l'ironie de la remarque ne fait qu'en renforcer l'importance !*

*En premier lieu, pour nous, l'urgence et la nécessité de rassembler tous nos documents issus de l'expression libre, tous nos journaux scolaires, tous nos cahiers de textes libres, toutes nos genèses de dessins et peintures, toutes nos bandes magnétiques viennent du fait que la qualité du "texte libre" a changé et continue de changer. D'autre part, véhiculant le vécu extrascolaire de l'enfant et de l'adolescent, il est soumis aux influences de l'époque et du temps ; d'autre part encore, une certaine "libération", un intérêt plus grand, une culture orientée davantage vers les voies des "profondeurs" permettent un accueil renforcé de tous les genres de textes libres et surtout ceux dits "d'imagination", et plus que naguère.*

*En second lieu, l'éducation elle-même a modifié, approfondi, renforcé ses objectifs et son projet. L'école n'est plus uniquement le lieu où l'on se doit d'aller pour apprendre "à lire, écrire et compter"... L'école s'attribue des objectifs de communication et de relation : elle éduque et aussi rééduque (et pas seulement pour redresser ce qu'elle a dévié elle-même...). Au-delà de ceux de la connaissance, se dressent des problèmes de conscience et aussi par-là même ceux de l'inconscient. Or l'affleurement de ceux-ci ne peut être réel et sincère, vivant et authentique que dans le cadre d'une pédagogie d'expression libre où l'enfant et l'adolescent sont des êtres autonomes ou en voie d'autonomie et jamais plus seulement - des - élèves.*

*En troisième lieu nous ne sommes plus au temps où l'on accusait Freinet de "donner tête baissée, sans réflexion, dans les charlataneries de la psychanalyse" (L'École et la Nation - 1954). Se précisent aujourd'hui les limites de la pédagogie certes, de la psychanalyse aussi, mais surtout les limites des rapports entre les deux. Chacun peut dire - pédagogue et psychologue, psychanalyste et psychothérapeute - à l'autre jusqu'où il ne peut plus aller...*

*En quatrième lieu, nous pourrions dire que nous sommes, praticiens de la pédagogie Freinet et psychothérapeutes, condamnés à vivre ensemble durant un moment de l'éducation... Ce n'est pas le lieu ici de le démontrer à nouveau, mais de par son existence et son essence, la pédagogie d'expression libre est thérapeutique (voir le n° 5 des "Documents de l'I.C.E.M." : Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet).*

*Elle est thérapeutique, notre action, et pas seulement parce que le maître a lu Freud ou Jung ou les publications du G.I.R.E.D.D. ! Par définition. Il suffit que nous en prenions conscience comme Monsieur Jourdain face à la prose.*

*Certes, ce n'est pas notre but ! Tout comme celui de l'analyste n'est pas d'éduquer. Mais en nous tenant chacun à notre place, nous pouvons et devons ensemble jouer notre rôle. Dans la même oeuvre...*

*Enfin dernier point: avant de crier Oh la ! il convient d'aller les uns vers les autres ! Pour notre part, praticiens de la pédagogie Freinet, en créant notre **Bibliothèque de Travail et de Recherches**, venant à la suite des efforts de C. Freinet lui-même créant l'**Institut Freinet** et ses Documents, créant la revue **Techniques de Vie** destinée à approfondir les fondements psychologiques, sociologiques et humains de notre pratique quotidienne, nous avons démontré notre désir de communication, d'échanges, de travail sur la base d'une égale liberté dans le cadre d'une culture délibérément ouverte. Il suffit qu'il soit entendu que tout débat, toute étude, toute publication a pour but essentiel de renforcer notre action,*

d'étendre et d'assurer notre pratique hors de tout verbiage gratuit et de tout intellectualisme d'évasion.



En ce sens, le numéro 23 de la revue trimestrielle "Etudes psychothérapiques" consacré à **L'INCONSCIENT A L'ECOLE** est un élément essentiel dans la définition, la clarification des rapports entre l'éducateur, le rééducateur, l'analyste d'enfants. D'ailleurs réunis au sommaire de ce numéro, ils démontrent dans quel sens, en se basant sur les techniques "de pointe" de l'expression libre, peut s'orienter une véritable réforme de l'école : celle d'une meilleure adaptation, mieux d'une meilleure conformité aux exigences de tout l'être (ici : inconscient compris...).



Pour s'abonner adresser le chèque à "G.I.R.E.D.D."

Dr G. Maurey  
101 rue de Vaugirard  
75006 Paris

Quatre numéros par an Etudiants, Educateurs : 30,00 F  
Abonnement normal : 50,00 F  
Etranger : 60,00 F



## Au sommaire du n° 23 de ETUDES PSYCHOTHERAPIQUES «L'inconscient à l'école»

sous la direction de Jacques LEVINE

Articles rédigés par Romaine LANDIER, Jacques LEVINE, Jacques et Madeleine NATANSON et Hernando RAMIREZ. En équipe avec Marguerite BROCHIER, Marie-Thérèse de GOUVENAIN, Evelyne MAIGNE, Thérèse MOUTON, Marthe RIQUIER et Guy VERMEIL.

<b>AVANT-PROPOS</b>	P. 3
<b>L'ÉCOLIER DANS L'ENGRENAGE DE L'IMAGINAIRE DES AUTRES</b>	P. 5
<b>QUI C'EST L'ENSEIGNANT QUI SAIT ?</b>	P. 13
<b>LE PASSAGE DE A à B</b>	P. 19
<b>FONCTION SCOLAIRE DE PRÉSERVATION DU MOI ET RECHERCHE INCONSCIENTE DE SIGNIFIANCE</b>	P. 25
<b>LA FONCTION SCOLAIRE DE LIBÉRATION DU MOI.</b>	P. 38
NOTE INTRODUCTIVE : SENS MANIFESTE ET SENS LATENT DE L'EXPRESSION LIBRE	
<b>SENS DE L'ÉCOLE ET PEINTURE LIBRE A LA MATERNELLE</b>	P. 39
<b>SENS DE L'ÉCOLE ET EXPRESSION LIBRE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE</b>	P. 55
<b>SUR LA FORMATION</b>	P. 63
<b>COMPTES RENDUS DE LECTURE</b>	P. 66
<b>INFORMATIONS</b>	P. 71

- N° 1 : *Vers une méthode naturelle d'imprimerie*
- N° 2 : *1 000 poèmes en un an*  
I. Le premier trimestre
- N° 3 : *Textes libres ordinaires de Patrice*
- N° 4-5-6 : *1 000 poèmes en un an*  
II. Le deuxième trimestre
- N° 7-8 : *1 000 poèmes en un an*  
III. Le troisième trimestre
- N° 9-10 : *De la parole qui surgit parfois...*
- N° 11 : *Un maître, des enfants... plus tard*
- N° 12 : *Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité*
- N° 13-14 : *Des moments privilégiés ? Vers une psychologie sensible à l'école maternelle*
- N° 15 : *La fonction symbolique au C.M. : les globules*
- N° 16-17 : *Créativité et pédagogies comparées*
- N° 18-19 : *Dans les traces du tâtonnement expérimental*

# DANS

## L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

REVUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

## NOUS PUBLIONS DES DOCUMENTS

- Ils témoignent de l'inséparable dialectique qui unit la pratique et la réflexion.
- Dans un premier temps, ils tendront à enrichir nos hypothèses rassemblées par C. Freinet sous la forme des lois du tâtonnement expérimental.
- Encore mal armés pour l'analyse et malhabiles dans le maniement du jargon théorique, nous solliciterons *ensuite*, l'aide nécessaire afin de préciser les relations vivantes et enrichissantes avec la science (et ses divers courants de pensée) dont nous avons besoin.
- Ces échanges se feront sur le tas, hors de tout dogmatisme, dans le cadre de travail humain qui est notre règle.
- Ces échanges font l'objet de correspondances, d'envois de comptes rendus, de travaux venant confirmer ou infirmer, ou corriger, ou compléter, ou préciser nos documents publiés comme hypothèse. Ecrivez au témoin ou à l'auteur, ou à la revue à Cannes.
- Ces compléments pourront paraître dans les CAHIERS ANNUELS de ce supplément de L'ÉDUCATEUR publiés à la fin de chaque année scolaire. Ils pourront aussi faire partie de la SECONDE ÉDITION prévue pour chaque numéro.
- Nous offrons notre potentiel, notre savoir d'artisans pédagogiques, aux renforcements de ceux qui peuvent nous apporter l'expérience de leur savoir.
- Ainsi pourra apparaître au grand jour, la seule démarche que nous estimons être vraiment

EXPERIMENTALE  
et  
SCIENTIFIQUE

*J'ai déjà écrit que la BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL constituait la plus gigantesque et efficace aventure éducative conduite dans ce pays depuis la GRANDE ENCYCLOPEDIE de DIDEROT...*

*Aujourd'hui, je découvre l'intérêt des B.T. de RECHERCHES et souhaite vivement pouvoir participer au travail d'élucidation qui suivra la publication des expériences et des cas.*

*Je suis sûr que ces derniers présenteront, en dépit de la valeur des maîtres, un caractère « banal » qui autorisera leur généralisation — ce qui n'est pas souvent le cas des expériences pédagogiques habituelles.*

*Une monographie objective bien localisée (lieu-temps)... intégrant les attitudes autant que les résultats, les procédures autant que les contenus, une telle monographie a valeur scientifique. Bien souvent plus scientifique qu'une théorie. D'où le rôle du « témoin » enregistreur, car le maître ne peut généralement être juge (responsable) et partie.*

*Bref, merci pour cette nouvelle et riche contribution. Et surtout que les maîtres se guérissent de toute timidité abusive !*

Professeur Jean VIAL  
Sciences de l'éducation  
Université de Caen  
Laboratoire de psycho-pédagogie

Directeur de la publication : René Laffitte.  
Responsable de la rédaction : Michel Pellissier, Michel-Edouard Bertrand, Michel Barré.  
Publication éditée, imprimée et diffusée par la COOPERATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC (C.E.L.), place Henri-Bergia, Cannes (Alpes-Maritimes), France.  
Abonnements à P.E.M.F., B.P. 282, 06403 CANNES CEDEX ; C.C.P. : P.E.M.F. Marseille 1145-30.  
Date d'édition : 05-1976 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 1976 - N° d'édition : 802 - N° d'impression : 3375  
N° C.P.P.A.P. : 53280.