

L'
EDUCATEUR

SUPPLEMENT PERIODIQUE DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

au n° 3 de L'ÉDUCATEUR

d'octobre 1979

15 Nos par an : 84 F

avec son supplément : 148 F

36

La
Poésie...
école
de la vie:
«on fait que d'écrire»
ou LA RÉCONCILIATION

*par Claude Cohen**Françoise Lechanteur**Christian Poslaniec*avec l'aide de *Jean Cohen**Jean-Marie Lahoreau**Jacky Liégeois**Robert Niqueux**Jean Roucan*

Sommaire

Introduction	2
--------------------	---

Situations :

1. Les stages	4
2. Les acteurs principaux par eux-mêmes :	
• Christian, le professeur d'école normale	4
• Claude, l'institutrice en stage à l'école normale	4
• Françoise, la normalienne	5
3. Les enfants de la classe	5

La première intervention dans la classe ou : «*La stimulation de choc*» :

Présentation	6
1. Préparation de l'intervention	6
2. Récit de Françoise	7
3. Récit de Claude	7
4. Récit de Christian	8
5. Témoignage des stagiaires	8
6. Témoignage des enfants	9
7. Poèmes écrits par les enfants au cours de cette séquence	10
8. Conclusion	10

Les stimulants :

Présentation	11
1. Premier stimulant : Lettre à Prévert et le poème <i>Dîner du dimanche</i>	11
2. Second stimulant : Les calligrammes	12
3. Troisième stimulant : La mitraille à fleurs	15
4. Quatrième stimulant : La réponse de Prévert aux enfants et ce qui en découle	16
5. Cinquième stimulant : La réalisation du livre de poèmes :	
• L'imprimerie	18
• La peinture au doigt	18
• La sérigraphie	19
6. Sixième stimulant : Les diapos de Prévert et la séance de guitare	20
7. Septième stimulant : Les montages de diapositives	20
8. Conclusion	21

Éléments pour une tentative d'évaluation de cette expérience :

1. Observations sur les élèves :	
1.1. Par utilisation du WISC	23
1.2. L'appréciation des enfants eux-mêmes	25
1.3. Vérification de l'aptitude à écrire des poèmes	26
1.4. La lecture/écriture	26
2. Du côté de l'institutrice :	
2.1. Claude à l'affût de tout !	27
2.2. La généralisation de cette pratique pédagogique	28
2.3. Réflexions sur l'expérience de poésie	29
3. Conclusion	30

par Claude Cohen

Françoise Lechanteur

Christian Poslaniec

avec l'aide de *Jean Cohen*

Jean-Marie Lahoreau

Jacky Liégeois

Robert Niqueux

Jean Roucan

La
Poésie ...
école
de la vie :

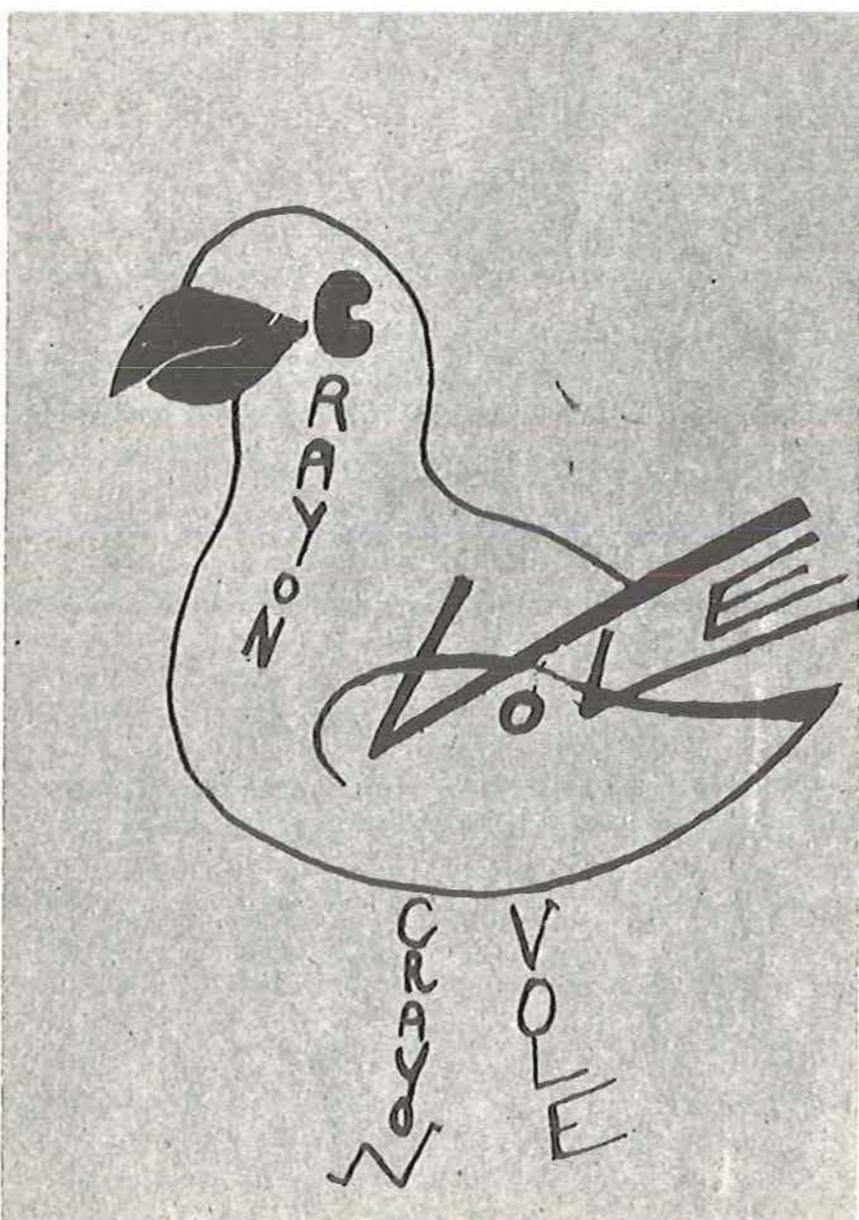
«on fait que d'écrire»

ou LA RÉCONCILIATION

Introduction

L'important, c'est de considérer les pages qui suivent moins comme un compte rendu d'expérience précis que comme une série de rencontres et de mises à jour.

Nous pourrions dire, certes, que nous n'avions nullement prémédité une expérience scientifique et que donc tout ce qui s'est passé a été fortuit : un stage de recyclage à l'école normale ; le désir commun d'un travail sur la poésie ; une S.E.S. comme lieu d'application le plus pratique ; une histoire d'amour entre des enfants et les poèmes de Prévert ; et puis la pâte qui prend forme jusqu'à production concrète, par les enfants, d'un livre de poèmes. Et, au niveau des mentalités, bien davantage encore ! Nous pourrions le dire car ce fut notre première impression lorsque nous entreprîmes de rédiger ce compte rendu. Mais ce serait faux !



En vérité, il s'agit plutôt d'une rencontre entre trois personnes qui, petit à petit, se sont rendu compte qu'elles avaient, en général, des objectifs pédagogiques fort proches. A tel point que, deux ans après, au terme de la rédaction du compte rendu, nous nous apercevons que nous avons formé, **de fait**, une équipe pédagogique. Un peu spéciale, puisque nous n'avons travaillé à la S.E.S., simultanément, que cinq ou six fois ; mais une équipe d'autant plus réelle et efficace qu'ayant entrepris la rédaction de ce livre nous nous trouvions en situation de confrontation-théorisation de nos objectifs pédagogiques et humains. Si bien que plus nous comprenions nos actes passés et plus nous devenions capables de prévoir l'effet futur de nos actes présents sur les enfants. Les pages qui suivent décrivent donc aussi l'itinéraire d'une acquisition de compétence et c'est l'une des raisons qui font que notre récit supplante souvent la théorisation des faits car nous voulons restituer la naïveté (au sens originel) d'une démarche réflexive qui ne préconçoit pas sans cesse les suites explicites des interventions sous prétexte de vérification expérimentale. Nous ne sommes pas des chercheurs, au sens strict, mais des praticiens confrontés à une réalité quotidienne qui ne nous donne guère le temps de nous arrêter pour réfléchir à tête reposée sur ce qui se passe. Nous sommes en recherche permanente, ce qui est tout-à-fait différent. Notre survie pédagogique et donc humaine dépend précisément de notre capacité à nous adapter sans cesse à cette réalité mouvante qui nous talonne. S'adapter, en l'occurrence, c'est changer constamment, tenter en permanence, essayer de comprendre afin de se rendre plus efficace, car c'est la seule façon de réduire les erreurs - cependant indispensables - du tâtonnement épuisant et parfois déprimant qu'est, pour nous, l'acte d'enseigner.

Avant même que nous en ayons pris conscience, nos points communs, tant en ce qui concerne la vision que nous avions d'un enfant en situation d'échec qu'en ce qui touche à nos objectifs pédagogiques et humains, dessinaient une problématique implicite telle que l'intervention à la S.E.S. Vauguyon I, au cours d'un stage de recyclage, ne pouvait guère se limiter à une démonstration ponctuelle mais devait nécessairement se prolonger dans un travail commun réalisé «sur le terrain». C'est pourquoi nous disons, plus haut, que ce qui apparaissait comme le fruit du hasard n'était, en fait, que du non-conscient.

Au sujet des enfants de Section d'Education Spécialisée, nous pensions, tous trois, que le Quotient Intellectuel, principal critère de tri, n'avait aucune valeur quant à la mesure de l'intelligence - notion bien floue ! - puisqu'en fait le Q.I. mesure statistiquement la plus ou moins grande conformité à une norme culturelle et sociale. Mais nous n'en inférions pas automatiquement que ces «débiles légers» étaient des enfants comme les autres ! Nous étions persuadés que tous ces enfants, - sauf peut-être quelques «caractériels» - étaient en situation d'échec scolaire ; or, quels que soient les responsables de cet échec scolaire, cela correspondait, pour les enfants, à quelque chose de bloqué ou de non-démarré, ce qui les empêchait d'aller plus loin que leur échec scolaire actuel. Nous n'en savions guère plus bien, qu'implicitement, nous postulions qu'il nous fallait chercher du côté de l'imaginaire, de l'aptitude à inventer, donc abstraire et synthétiser. Nous sentions également que le langage et peut-être même le statut de la langue

française et sa sacralisation étaient en cause ; qu'enfin, l'adaptation à une vie sociale réelle était au prix d'un «déblocage».

Pour avoir lu Piaget, Laborit, Baudelot et Establet, Freinet, Skinner, entre autres, nous soupçonnions que l'échec scolaire renforce les cercles vicieux : l'habitude de tourner en rond à l'intérieur de la moindre réussite, sans essayer d'en sortir puisque, partout ailleurs, c'est l'échec et ses corollaires éprouvants : punition, mépris, privation affective, autodévaluation. En même temps, l'échec paraissait renforcer la barrière isolant les stéréotypes de l'imaginaire, sans doute au nom d'un cartésianisme mal compris qui interdit le recours à l'imagination pour ceux qui n'ont pas réussi à parcourir les premières voies bien balisées des apprentissages initiaux : «Au lieu d'écrire n'importe quoi, tu ferais mieux de réviser tes règles de grammaire... ou tes tables !». Ici, il s'agissait de faire le forcing : trois adultes devaient parvenir à valoriser un domaine que tout l'environnement adulte antérieur avait déprécié, plus souvent par l'ironie d'ailleurs que par la menace ou la coercition. Pour ce faire, nous devions obligatoirement partir de situations tout à fait nouvelles pour les enfants. Et, pour suppléer au manque d'initiative acquis par ces élèves, il fallait que les situations nouvelles ne soient pas angoissantes. Les stéréotypes étant exclus, il nous restait une seule voie : l'affectivité ; tout ce que les enfants avaient à exprimer et qu'ils refoulaient, soit parce qu'il ne s'agissait pas de choses à dire, soit parce qu'ils étaient convaincus d'être incapables de l'exprimer en bon français !

Mais, dès que nous évoquons l'affectivité, une difficulté nouvelle se faisait jour : tous ces enfants avaient été en concurrence dans un système scolaire fondé sur la compétition ; il fallait donc aussi créer un climat de communication, de travail coopératif, pour qu'ils puissent s'exprimer les uns devant les autres. La tâche était considérable. Heureusement que nous avions, entre nous, globalement, suffisamment d'objectifs pédagogiques communs pour nous lancer spontanément dans cette entreprise sans même nous rendre compte de sa difficulté.

En ce qui nous concerne, au fil de ce compte rendu commencé pourtant comme un récit extérieur n'engageant rien d'autre que notre passé, nous avons eu la surprise de voir surgir une réflexion sur nous-mêmes en tant qu'individus et en tant qu'enseignants. On ne se coupe pas impunément en deux et la vie professionnelle n'est pas seulement une étiquette superficielle : elle nous colle réellement à la peau !

Faire en sorte que les enfants vivent quelque chose c'est aussi vivre nous-mêmes à l'intérieur de la classe aussi pleinement que nous tentons de le faire dans le cadre de ce qu'on appelle la «vie privée». Avant même de nous l'être dit, nous étions d'accord là-dessus. Nous l'avons compris lorsque nos séances de rédaction, si laborieuses au début, se transformèrent, par la suite, en groupe de parole, d'expression, de mise en commun, en groupe de soutien pour aider l'un ou l'autre à surmonter un obstacle de sa vie présente. Et là il n'y avait plus de distinction entre vie privée et vie professionnelle !

En fait, c'était là notre premier point commun pédagogique : choisir d'être un individu global et non le représentant d'une institution.

Mais, d'emblée, nous avions d'autres points communs. Nous refusions, tous trois, une pédagogie fondée sur l'autorité, au sens répressif du terme car nous avons pu constater que cette pédagogie refoulait la parole de l'enfant. Cependant, nous refusions tout autant une pédagogie du laisser-aller, hormis Françoise qui, débutant, s'interrogeait encore beaucoup sur le choix d'une attitude pédagogique. Claude et Christian, par expé-

rience, refusaient ce type de pédagogie qui, en apparence permet tout, mais qui, en réalité, laisse les enfants tourner en rond à l'intérieur de leurs limites sans même favoriser la communication entre eux.

L'intervention de l'adulte était nécessaire. Le seul problème était d'articuler l'expression libre des élèves et les interventions directives (mais non autoritaires) de l'éducateur dans tous les cas où il y a possibilité de dépassement (et non d'acquisition passive) pour l'enfant. L'éducateur intervient pour favoriser les synthèses, faire des propositions nouvelles, mettre en valeur une découverte d'enfant, faire respecter les engagements pris par le groupe-classe, aider à résoudre des problèmes personnels, et sur sollicitation d'un élève ; les interventions disciplinaires ne sont pas exclues lorsque le bruit perturbe autrui.

Un autre point d'accord initial : le respect dû aux enfants. Non un respect formel fondé sur une attitude humaniste théorique, mais un respect humain découlant du fait que les enfants sont des individus à part entière ; non des vases vides à remplir de connaissances mais des êtres ayant un vécu personnel duquel on peut partir pour communiquer. Dans cette perspective, les différences ne se résolvent pas en termes manichéistes : achevé/inachevé, normal/anormal, capable/incapable... Nous n'avons pas eu besoin d'en parler pour être d'accord là-dessus car notre mode de relation aux enfants manifestait ce désir de communication d'individu à individu... ce qui posait quelques problèmes ! D'une part parce que les enfants voyaient au moins autant en nous l'individu que le rôle institutionnel ; d'autre part parce qu'abandonner une attitude manichéiste pose aussitôt le problème de la recherche de références. Et c'est peut-être ce qui fait que nous avons commencé ensemble ce travail, et l'avons poursuivi : la recherche de références pédagogiques ou éthiques permettant de fonder notre pratique quotidienne sur un sol un peu moins meuble que le rejet d'attitudes dont l'expérience avait montré la nocivité, ou l'acceptation passive d'attitudes nouvelles non mises à l'épreuve. Bien sûr, à présent, nous avons pris conscience que cette quête de références pédagogiques n'était qu'une facette d'une recherche éthique sur notre rôle social et humain.

Enfin, dernier point commun : notre didactisme. Ce n'est peut-être pas exactement le mot qui convient mais il n'y en a pas d'autre pour désigner cette volonté d'intervention sur autrui, en l'occurrence les élèves, non pour exercer un pouvoir, mais plutôt par solidarité, désir de remettre en route ce qui est figé, volonté de permettre l'autonomie afin que, face à nous, il y ait vraiment des personnes différentes et complémentaires.

Quant à la poésie, si elle a servi de point de départ, c'est par un concours de circonstances. En fait, les portes sont multiples et la poésie n'est qu'une voie d'accès à une pédagogie du déconditionnement et de la réussite, parmi d'autres. Voie privilégiée, en l'occurrence, parce que notre projet initial portait sur la langue française et l'imaginaire, mais nous aurions aussi bien pu commencer par la réalisation d'un film d'animation, comme Claude le tenta l'année suivante, ou par l'invention collective de jeux corporels, ou encore par une recherche de type mathématique... Simplement, l'un de nous avait acquis une certaine compétence dans des interventions portant sur la poésie, et les deux autres, moitié par curiosité, moitié par défi, s'intéressaient au statut linguistique et pédagogique de cet «objet culturel».

Voici donc quelle était notre équation de départ, non consciente encore, tant il est vrai que les premières discussions portent sur les points de désaccord, même minimes, et non sur les points communs, même nombreux qui rendent possible un travail commun.

Situations

1 — Les stages

Pour comprendre concrètement ce qui suit, il faut connaître les liens institutionnels qui existent entre les différents stages. Les instituteurs ont droit, au cours de leur vie professionnelle, à un certain nombre de stages dits de « recyclage », dans les écoles normales. En 1975, à l'école normale d'institutrices du Mans, il en existait de deux sortes : des stages de six semaines et des stages de trois mois. C'est de ces derniers qu'il s'agit. Pendant la durée de leur séjour à l'école normale - le premier trimestre de l'année scolaire - les instituteurs sont remplacés dans leur classe par des élèves-maîtresses qui s'affrontent ainsi à la réalité scolaire.

Cette année-là, un groupe d'instituteurs et d'institutrices en stage a travaillé, avec Christian, l'un des professeurs de français, d'une part sur la grammaire générative et transformationnelle, d'autre part sur la poésie. Ces deux pistes de travail ont été choisies pour montrer la nécessité d'une pédagogie de la rigueur associée à une pédagogie de la liberté d'expression.

Bien entendu, les travaux ainsi commencés en groupe s'accompagnent généralement d'une ou plusieurs interventions dans les classes. C'est ainsi que, travaillant sur la poésie, nous avons été amenés à intervenir dans la classe de l'une des stagiaires, dans une Section d'Education Spécialisée.

2 — Les acteurs principaux par eux-mêmes

Christian, le professeur d'école normale

Intervenir dans les classes, c'est là un élément important de mon travail avec des stagiaires ; sans doute est-ce motivé par ce mythe tenace de l'école normale où « on ne fait que de la théorie ! ».

Sur le thème de la poésie, en particulier, je suis déjà intervenu, seul ou en groupe, en « démonstration » ou en travail collectif, dans des classes maternelles (petits et grands), primaires (C.P., C.E., C.M.) et de la Voie III (pratique et transition). Jamais dans une S.E.S. Mais j'ai déjà travaillé en relation avec des camarades militants de la pédagogie Freinet, comme moi, et qui enseignent dans des écoles de perfectionnement ou des instituts médico-pédagogiques ou médico-éducatifs.

Partout, j'ai observé les mêmes réactions vis-à-vis de la poésie :

— Aussi bien les enseignants que les élèves assimilent la poésie à la récitation, au début.

— Cette confusion n'est dépassée que lorsque les enfants sont « accrochés » par les poèmes. Pour cela, il faut que les textes réactivent leur souvenirs ou leurs préoccupations du moment. La plupart des enfants sont séduits par des poèmes différents. Cependant, certains textes plaisent à tous, sans doute parce qu'ils touchent à des préoccupations communes à une classe d'âge.

— Ce sont les poèmes concernant tout le monde qui provoquent la discussion, surtout s'ils sont comiques ou ironiques (peut-être parce que le rire aide à dépasser l'angoisse suscitée par le problème posé ?). La discussion commence toujours par des communications restreintes : on rit à deux ou trois en se poussant du

coude, on se murmure des « trucs » à l'oreille, on se montre certains passages en ricanant.

— Il y a une intervention essentielle de l'éducateur pour permettre l'expression publique de ce qui se dit tout bas. L'intervention la plus efficace semble être celle qui, à la fois, provoque (parler de ce dont on ne parle pas habituellement donc transgresser la censure et/ou employer un langage très familier) et rassure (reprenre à haute voix et très sérieusement, sans ironie ni gêne, ce qui est dit à mi-voix par les enfants comme pour tester l'éducateur, chercher ses limites).

— Ce n'est qu'après ce type de discussion-transgression qui tend à débloquent la parole qu'on peut facilement passer au stade de la création. Pour commencer, il vaut mieux essayer d'imiter la structure évidente d'un poème (Exemple : Charlotte/Fait de la compote./Bertrand/Suce des harengs/etc.

Dans ce cadre général, mon désir d'intervention dans une classe est également motivé par d'autres facteurs :

— Puisque, en tant que prof. d'E.N., je travaille avec un groupe d'instituteurs en stage, mon premier but est de leur faire prendre conscience de l'importance de la poésie en tant que seule voie d'accès à l'imaginaire encouragée par les Instructions Officielles du 4 décembre 1972. En effet, dans la plupart des activités scolaires telles qu'elles sont pratiquées, - mais aussi telles qu'elles sont recommandées par les I.O. -, la rationalité et le cartésianisme sont privilégiés.

— Etant donnée mon option pédagogique, je veux aussi montrer que l'enfant vivant (sa personnalité, ses problèmes, ses réussites, ses échecs) doit être la principale préoccupation et que des enfants regroupés dans une S.E.S. sont aussi vivants, sinon plus, que des enfants du cycle dit normal. En fait, le choix de la S.E.S. n'a pas été délibéré. C'était la classe la plus proche de l'école normale donc la plus commode comme lieu d'intervention, et j'ai simplement « profité » de cette circonstance.

— Au niveau de l'utilisation des poèmes, ce que je projette est triple. Premièrement, parvenir à ce que les enfants s'expriment sur eux-mêmes à partir des poèmes. Deuxièmement, favoriser un début de communication entre eux. Troisièmement, parvenir à ce qu'ils créent eux-mêmes au moins un poème. Pour cela, il faut désacraliser l'aspect culturel de la poésie qui n'est pas seulement **pour les autres** ; qui n'est pas non plus une matière scolaire prétexte à des exercices de langage, de mémoire ou de compréhension. Françoise et Claude m'objecteront, par la suite, que la culture de ces enfants est plutôt inexistante et que la désacralisation s'adressait plutôt aux enseignants présents. Il faut aussi donner aux élèves l'occasion d'exprimer publiquement leurs propres problèmes, angoisses ou enthousiasmes, peut-être sous forme symbolique, puis leur permettre de se valoriser par une réussite.

En entrant dans une classe, j'ai donc l'intention de saisir la balle au bond dès qu'il se passera quelque chose. Ce qui suppose que je sois à l'écoute de la classe, d'une part, et que, d'autre part, la présentation des poèmes soit telle qu'elle permette l'apparition de ce quelque chose (émotion, rires, « parlottes »).

Claude, l'institutrice en stage à l'école normale

Institutrice, n'ayant enseigné qu'en perfectionnement depuis sept ans, en S.E.S., mes expériences en poésie

ont été fort réduites, aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

En tant qu'élève, la récitation a été ma nourriture poétique jusqu'au secondaire. Là, le mépris ou le trop grand respect pour les poètes m'ont fait rapidement comprendre que la poésie appartenait à un monde intouchable et réservé aux initiés. Impression renforcée au cours des quelques spectacles poétiques d'avant-garde que j'ai pu voir. Sur le plan personnel j'en étais restée à cette certitude !

La récitation, je l'ai pratiquée en classe ; proposant des textes aux élèves, je m'appliquais à faire comprendre, à faire découvrir le sens et le rythme du poème. J'avais l'impression d'imposer, de diriger arbitrairement une activité qui devait être choisie par l'enfant. La récitation devait stimuler l'imagination et la vie mais je n'avais jamais réussi à la faire vivre comme telle.

Aussi, j'ai rapidement refusé la récitation car elle dénaturait la sensibilité à la poésie par l'imposition du choix des textes et par les difficultés d'apprentissage par cœur.

Au stage, lorsque j'ai proposé ma classe comme champ d'intervention, la «poésie à l'école» représentait pour moi une sorte d'espoir, mais aussi une utopie car l'enfant-poète était une vue de l'esprit, une grande fumisterie. J'avais besoin d'être convaincue !

L'intervention dans ma classe de «débiles» était une provocation pour les stagiaires. Je voulais les mettre au contact d'enfants qu'ils considéraient comme différents des autres et prouver que ces gosses ne sont que les produits d'un système scolaire organisé pour fabriquer des ratés.

Contradictoirement, c'était aussi une provocation vis-à-vis du «prof». La poésie, liberté du langage et de la pensée serait-elle réellement assez forte pour stimuler «mes» élèves ? Arriverait-elle à susciter un écho chez eux, à faciliter la recherche de leur autonomie ?

Dans tous les cas, cette intervention était une occasion qu'il me fallait saisir. Elle apporterait aux enfants une expérience nouvelle, ouvrirait la classe vers l'extérieur et pourrait, moi aussi, m'entraîner vers autre chose.

Françoise, la normalienne

Normalienne en deuxième année de formation professionnelle, je fais mon stage de trois mois dans une Section d'Education Spécialisée.

Avant d'entrer à l'école normale, je n'avais que des souvenirs très vagues de poèmes : les récitations de mon enfance (de Victor Hugo à Maurice Carême) et les textes de mon adolescence (de Ronsard à Verlaine). Je n'ai jamais pu apprendre ces textes par cœur car ils ne me touchaient pas ; j'étais vraiment imperméable à la poésie ! Par contre, à l'école normale, ma conception de la poésie, jusque-là limitée à un infructueux exercice de mémorisation, se transforme. Grâce à des jeux poétiques et à une initiation au «déblocage», je comprends que la poésie permet d'exprimer ses idées, de libérer son langage, sa personne, de communiquer.

A la S.E.S., avec les élèves du groupe 2, ceux avec qui nous travaillerons plus tard, j'entreprends de faire le jeu du cadavre exquis. Cet exercice fait suite à des observations qui m'ont révélé que ces enfants sont embarrassés au niveau de l'expression orale et écrite. Ce blocage est la conséquence, me semble-t-il, de leur échec scolaire auquel leur situation sociale et économique n'est peut-être pas étrangère.

Je distribue aux enfants une feuille de papier vierge et leur donne les consignes suivantes : «Vous allez écrire un nom puis le cacher en repliant la feuille et la passer au

voisin de gauche ; le voisin écrira un verbe, cachera et passera à son voisin qui, lui, inscrira un nom ; le dernier écrira un adjectif. Ce jeu terminé, on lira ce qui est écrit. Alors on choisira des phrases et on essaiera d'en faire un texte original».

Malheureusement ce jeu échoue parce que les enfants ne respectent pas certaines consignes (ils égarent leur feuille, lisent ce qui est déjà écrit) et surtout parce qu'ils ne savent pas ce que sont un nom, un verbe, une phrase, un adjectif. Cet exercice n'ayant pas réussi, je fais faire aux enfants de l'écriture automatique : chacun écrit ce qui lui passe par la tête. Ces textes sont assez révélateurs de leur carence affective et, chose curieuse, de leurs souvenirs d'apprentissage de la lecture ; on y lit, par exemple : coco, mico, bobo...

Toutefois, le jeu du cadavre exquis ayant échoué par manque de connaissances techniques, j'essaie, par la suite, de leur faire prendre conscience de la phrase et de ses principaux constituants.

3 — Les enfants de la classe



La S.E.S. annexée à un C.E.S. du Mans est répartie en six groupes-classes de quinze élèves.

Le groupe 2 comprend neuf garçons et cinq filles de douze à treize ans. Sortant du cycle élémentaire après une scolarité particulièrement éprouvante, ces enfants ne peuvent être intégrés dans une sixième étant donné leur niveau scolaire.

Pour la plupart, ces enfants sont mis en échec par le fait que leur instabilité affective les handicape face aux premiers apprentissages. Comme le constatent Baudelot et Establet au terme d'une étude statistique : «Il ressort clairement de ces faits que les classes de perfectionnement recrutent majoritairement leurs effectifs à partir des enfants des classes populaires qui ont trébuché aux tout premiers obstacles de la scolarité primaire. S'ils y entrent âgés, c'est qu'on les a fait beaucoup redoubler». (L'école primaire divise..., Maspero, 1975, p. 44). Presque tous les enfants du groupe 2 répondent à cette définition hormis Jean-Pierre qui est le seul à présenter des troubles associés ; ses mains tremblent lorsqu'il est en situation de malaise.

Pour permettre une ouverture des classes de la S.E.S., les instituteurs ont choisi un emploi du temps tel que chacun s'occupe de cinq classes par tranches de demi-journées.

Le groupe 2 travaille avec Françoise - plus tard Claude - tous les vendredis matin de 9 h à 12 h et les mardis de 16 h à 17 h.

La première intervention dans la classe

ou « La stimulation de choc »

Présentation

Lorsque nous avons pris la décision de faire le compte rendu de notre expérience, nous avons mis en évidence, après maintes discussions, une séquence qui nous a paru particulièrement importante car elle était à l'origine du changement d'attitude des enfants sur leur aptitude à la réussite dans un domaine nouveau. Cette séquence, c'est la possibilité qu'ils ont eue d'exprimer, dans la classe et devant un groupe d'instituteurs, une réalité pour eux quotidienne bien que réprimée plus ou moins explicitement à l'école : les insultes et les injures. Cela n'a été possible que parce qu'un adulte - en l'occurrence le professeur d'école normale - a fait contrepoids à la censure intériorisée des enfants en acceptant comme normale l'expression publique de ces mots habituellement proscrits. Certes nous visions « plus haut » puisqu'il s'agissait pour nous de remettre en route ou de dégripper la machine de l'imaginaire. Mais, pour ce faire, il fallait bien commencer par rendre la parole aux enfants, et il ne suffisait pas de dire : « Exprimez-vous ! » pour qu'ils aient la possibilité de le faire. Le recours aux injures se référant à la vie des enfants en dehors de l'école mais réprimée dans l'école, n'était qu'une des voies d'accès possibles. L'attitude même de plusieurs instituteurs choqués de cette permissivité assimilée peut-être à de la provocation gratuite ou à de la vulgarité, nous a confirmés dans l'idée qu'il s'était passé quelque chose d'important à ce moment-là. C'est pourquoi nous avons décidé d'y consacrer un chapitre entier.

Cependant, cette séquence n'intervenait pas là d'une façon artificielle. Elle était liée directement à la présentation des textes de Prévert et à l'émotion que plusieurs susciterent chez les enfants. D'autant plus que ces poèmes étaient propres à leur rappeler des épisodes de leur vie personnelle. Nous n'avons donc pas séparé, dans notre compte rendu, la présentation des poèmes et l'expression des injures, ces deux moments liés dans la réalité.

Seulement, lorsque nous avons tenté de rapporter cette « tranche de vie », nous avons très vite constaté que l'objectivité est un leurre et que nos témoignages risquaient de différer considérablement. Il nous a donc paru intéressant d'écrire chacun - du moins pour les acteurs principaux - notre propre relation des événements, sans chercher à en faire un récit extérieur mais, bien au contraire, en y introduisant tout ce qui nous avait marqué, même si nous ne l'avions pas, alors, exprimé publiquement.

En comparant nos trois versions nous avons vu que, véritablement, nous avons vécu quelque chose de différent. L'un avait oublié des faits qui, pour l'autre, paraissaient importants. Le troisième révélait des « débats intérieurs » que personne d'autre n'avait perçus. Il nous a paru alors que nos trois versions étaient irréductibles, sinon à présenter une image édulcorée ou « rapiécée » des faits. Comme nous préférons faire apparaître le relief de l'événement, nous avons choisi de conserver nos divers témoignages, quitte à nous exposer ainsi à quelques redites. D'ailleurs, c'est aussi une façon de faire apparaître le cheminement qui nous a conduits, petit à petit, à découvrir nos points communs pédagogiques.

Mais, tant qu'à présenter une image en relief de cette séquence importante, nous avons décidé de ne pas nous

limiter à nos seuls trois témoignages et nous sommes allés interviewer les stagiaires qui avaient participé à cette présentation des textes de Prévert, et à sa suite immédiate. Ces interviewes, il faut le souligner, ont été faites plusieurs mois après l'intervention dans la classe, à un moment où les stagiaires étaient redevenus instituteurs. Et, comme il s'agit d'interviewes et non de textes écrits, nous n'avons pu retenir de chacune que les faits principaux, soit les récits qui n'apparaissent pas dans nos propres relations, soit les « jugements » qui laissent apercevoir l'opinion des stagiaires sur ce qui s'est passé.

Enfin, nous avons demandé aux principaux intéressés, aux enfants donc, de relater à leur tour ce qu'ils avaient retenu de cette première intervention dans leur classe et nous avons effectué un montage à partir de leurs réponses orales collectives.

C'est cette variété de témoignages sur un moment unique que nous vous proposons dans les pages qui suivent.

1 — Préparation de l'intervention

Françoise est venue travailler avec les stagiaires à l'école normale parce qu'ils avaient décidé d'intervenir en poésie dans la classe de Claude. Jacques Prévert avait été choisi car Christian devait le rencontrer et que cela permettait une éventuelle correspondance entre les enfants et le poète. Le groupe a commencé à discuter sur les enfants de la S.E.S. Les stagiaires, travaillant tous à l'école primaire, ignoraient tout de ce type de classes. Les questions portaient essentiellement sur l'âge des enfants, leur niveau en écriture et en lecture, et les raisons de leur admission en S.E.S. : problèmes familiaux, sociaux, scolaires. Cette discussion nous a permis de trouver des critères de choix pour les poèmes.

En premier lieu, le thème devait intéresser les enfants, leur rappeler des situations vécues et provoquer une réaction de leur part. Le vocabulaire devait être accessible, c'est-à-dire ni trop enfantin ni trop culturel. Nous avons choisi des poèmes qui avaient déjà « marché » avec d'autres élèves, comme *La pêche à la baleine* et avons éliminé ceux qu'ils auraient pu apprendre à l'école primaire car nous voulions éviter toute connotation scolaire lors de l'intervention. Au cours de cette recherche, nous avons eu une divergence sur un point particulier : dans le poème *Le temps perdu* il y a le mot « con ». Certains stagiaires voulaient supprimer ce poème arguant que des instituteurs ne pouvaient dire cela à des enfants. D'autres refusant la censure, ceci nous entraîna dans une discussion vive sur l'aspect normatif du français utilisé à l'école d'où est exclu le « parler populaire ». En définitive, le poème a été conservé. Dernier critère : il fallait réunir assez de poèmes pour que les enfants puissent en trouver au moins un qui leur plaise. Nous en avons retenu sept : *La chasse à l'enfant*, *Tant pis*, *La pêche à la baleine*, *Le déjeuner du matin*, *Les belles familles*, *L'orgue de barbarie*, *Le temps perdu*.

Choix du mode de présentation : La répartition des poèmes a eu lieu à l'école normale à la suite d'un cours de français. Chacun a choisi de dire le poème qui lui plaisait mais il a fallu cependant forcer la main de

quelques stagiaires qui craignaient de se donner en spectacle. Il y eut deux séances de répétition les deux jours précédant l'intervention ; certains avouèrent alors n'avoir pas eu l'occasion de lire à haute voix depuis fort longtemps. Au cours de ces répétitions quelqu'un se rappelant avoir autrefois mimé le poème *Déjeuner du matin*, fit part de l'idée au groupe qui la reprit à son compte : une stagiaire dirait le poème pendant que deux autres le mimeraient. Une autre proposition fut pareillement exploitée, celle de dire le refrain de *La chasse à l'enfant* à plusieurs voix disséminées dans l'assistance, chacun lançant une des injures : bandit, voyou, voleur, chenapan.

Ni Christian, ni Françoise ne participèrent à cette préparation qui eut lieu en dehors des cours.

2 — Récit de Françoise

(La normalienne en stage de trois mois)

La séance a été prévue à l'école normale. Les instituteurs devaient lire des poèmes de Prévert aux enfants de la S.E.S. Les poèmes ont été choisis en commun selon le niveau de compréhension des enfants et la charge affective de ces poèmes.

Le vendredi matin, quand j'arrive à la S.E.S., Claude et quelques stagiaires sont déjà là. La classe est préparée spécialement pour la circonstance : une table unique avec nappe rouge, des chaises. Dans le couloir, les enfants, inquiets de voir des gens inconnus, se rapprochent de moi. Christian leur demande d'entrer. Ils refusent car la classe a un aspect différent de l'ordinaire et des gens y sont assis. On les force à entrer ; ils s'assoient, silencieux. Certains élèves reconnaissent parmi les stagiaires un ancien instituteur ou institutrice.

Les stagiaires commencent à lire les poèmes. Au début, les enfants se regardent en riant et ne semblent rien comprendre. Mais lorsque Claude - qu'ils savent être leur maîtresse - leur lit *La pêche à la baleine*, puis quand trois autres stagiaires leur présentent *Déjeuner du matin* en le mimant, les enfants sont pris par le spectacle, par la poésie. Ensuite, Christian, debout au fond de la salle, fait une lecture expressive du poème *Dans ma maison*. Quelqu'un demande alors aux enfants ce qu'ils pensent des poèmes mais personne ne répond. On leur propose d'en réentendre certains ; ils choisissent *Déjeuner du matin* et *La chasse à l'enfant*. Après cette deuxième lecture, Christian propose aux enfants de faire un poème ; mais ils ne savent pas quoi dire et il faut les aider.

A partir du refrain de *La chasse à l'enfant* : «Bandit, voyou, voleur, chenapan», Christian les fait parler et écrit au tableau les injures dites par les enfants (la façon dont on les «traite»). En fait, peu d'enfants osent s'exprimer, surtout parmi les filles. Deux d'entre elles se serrent contre moi et me tiennent les mains ; elles me confient à l'oreille ce qu'elles n'osent pas dire tout haut. Cela s'explique certainement par le fait que la société réprime davantage la vulgarité chez les filles que chez les garçons.

Tous sont très excités par le fait que Christian écrive les injures au tableau. Tandis que certains stagiaires se rembrunissent, les enfants se défoulent verbalement et ne veulent plus s'arrêter. L'heure de la récréation sonne : ils ne veulent pas sortir. Nous sommes obligés de les pousser dehors.

Après la récréation, un poème à partir des injures paraissant impossible à faire, Christian choisit de travailler sur *La pêche à la baleine*. Les enfants se décident pour un autre animal : l'éléphant. Cette fois, la

majorité se laisse prendre par l'élaboration du poème. Les stagiaires restent silencieux ; seul Christian agit. Une élève, Marie-Françoise, de son côté, fait, seule, un poème inspiré de *La chasse à l'enfant*. Elle avait, en effet, été intéressée bien davantage par ce poème que par les autres et voulait s'en servir comme point de départ même si elle était seule à le faire.

3 — Récit de Claude

(La stagiaire à l'E.N., institutrice du poste)

En pénétrant dans la classe, les quinze enfants sont suivis de neuf adultes inconnus dont l'attitude ne permet aucune équivoque sur leur destination ; c'est bien avec ces personnes qu'il s'agit de rentrer en classe ! Une classe dont l'organisation matérielle a été quelque peu modifiée : grande table centrale recouverte de toile de jute... Inhabituelle et surprenante disposition !

Chaque groupe, adultes et élèves, s'observant et discutant, s'installe autour de la table. Comme convenu les adultes s'efforcent de se disséminer parmi les élèves. Les stagiaires sont rapidement présentés aux enfants et les poèmes sont lus et dits dans un climat d'étonnement d'abord, puis d'attention assez remarquable.

Les enfants apprécient beaucoup le mime du *Déjeuner du matin*, vivent intensément le montage de *La chasse à l'enfant*. Ils ne savent plus de quel côté arrivent mots et expressions ; ils sont entourés, matraqués de mots, de cris, d'images faisant appel à leur sensibilité.

Dans le silence prolongeant la fin du «spectacle», je sens les enfants étonnés, désarmés, et les adultes attentifs et inquiets. Ce silence brisé trop rapidement par la question : «Quels sont les poèmes que vous préférez ?», se transforme en une effervescence de cris, d'agitation et de réponses : «*La chasse à l'enfant ! La pêche à la baleine ! Déjeuner du matin !*».

Une seconde lecture de ces poèmes provoque une écoute plus active. *La chasse à l'enfant* leur plaît particulièrement.

Christian sort alors de l'anonymat en se levant et en demandant ce qui les intéresse, ce qui leur plaît dans le texte.

«Ils traitent !» (terme sarthois pour **insulter**). Aucune allusion n'est faite au sens du texte. Le poème a fait écho à leur propre préoccupation : les insultes. Christian leur demande s'ils se font «traiter». Ils se «traitent» entre eux et se font «traiter» violemment dans la rue, dans les magasins, chez eux, de **voyou** et **voleur**. Le choc causé par le montage de *La chasse à l'enfant* a une résonance profonde dans leur vécu.

Alors les insultes fusent de partout et Christian en établit la liste au tableau - Christian, personne étrangère et inconnue n'appartient pas à l'institution de la classe. Les insultes se transforment en grossièretés toujours écrites par l'«étranger» qui apparaît «briseur» de l'ordre établi. Devant neuf maîtres d'école, les insultes les plus fouillées, les plus recherchées, sont écrites au tableau noir.

Une complicité joyeuse et grandissante s'établit entre les enfants et Christian. Et, toujours plus recherchées, les insultes s'ajoutent sur le tableau, même celles qu'on va dire à l'oreille, si chargées de répression qu'elles ne peuvent franchir le barrage de la vive voix.

Du côté des adultes : animation et perplexité devant ce tableau. Ecrire ces insultes n'est qu'une provocation de la part du prof ! Cela heurte la morale professionnelle et institutionnalisée de la majorité des adultes présents.

Cette action permet de mettre les instituteurs face à la

réalité de vie des élèves d'une classe. Réalité non conforme à l'institution et à la société mais vivement et profondément vécue par l'enfant. On brise les barrières de la société scolaire. La notion de « permis » est dépassée. Il y a expression de la réalité de la société enfantine et aussi celle d'un certain milieu (langage et tabous). La réaction outrée de certaines personnes me permet de prendre conscience que l'oppression exercée par la société au niveau de l'inconscient des adultes est retransmise aux enfants. A cet égard, par la suite, nous sommes d'ailleurs demandé si les limites d'expression des élèves n'étaient pas étroitement dépendantes des limites morales et langagières inconscientes de leur enseignant !

Ce moment de vie dans la classe m'a paru un véritable déblocage. Quand l'heure de la récréation a sonné, les enfants n'ont rien entendu et ont continué à chercher de nouvelles trouvailles. Il a fallu que Christian refuse d'en écrire davantage et, avec difficulté, envoie les enfants en récréation.

4 — Récit de Christian

(Le professeur d'école normale)

Les instituteurs-stagiaires ont présenté sept poèmes de Prévert. Ils sont parvenus à susciter l'intérêt, l'émotion et le rire parce qu'ils ne se sont pas contentés de lire mais ont aussi mimé un poème (*Déjeuner du matin*) et en ont dit un autre à plusieurs voix disséminées dans la salle (*La chasse à l'enfant*). La lecture très expressive de *La pêche à la baleine* a contribué aussi à accrocher les enfants. D'une façon générale, il semble que la manière de présenter un texte ait eu autant d'importance, sinon davantage, que le texte lui-même. Un poème, texte lu, comme tant d'autres précédemment, n'est sans doute pas assez percutant pour accrocher l'attention des enfants. Il faut donc trouver un moyen, comme en publicité, de solliciter l'intérêt par un truc quelconque. Mais, en fin de compte, de même que c'est le contenu de la publicité qui est mémorisé, ici c'est le poème lui-même qui a été retenu.

Les stagiaires proposent de relire les textes qui plaisent le plus aux élèves. Cela permet une première sélection et, peut-être aussi, un meilleur accès aux textes eux-mêmes si la première fois ils ont été plus sensibles à la forme.

C'est seulement après que j'interviens pour demander quels poèmes ils préfèrent. Quatre sont sélectionnés mais deux remportent l'adhésion quasi unanime : *Chasse à l'enfant* et *La pêche à la baleine*. Je leur demande pourquoi ces poèmes leur plaisent et je n'obtiens que paraphrases (« Parce que c'est bien ! », « Parce que c'est rigolo ! ») ou silence. Ici, période de flottement. Je ne sais comment démarrer, non par excès de matière mais parce que je ne saisis rien de ce qui se passe. Ce flottement (pénible pour moi) dure un certain temps et je ne veux pas provoquer les enfants artificiellement. Un moment, je crains réellement l'échec (mais j'ai prévenu les stagiaires que c'était tout-à-fait possible, pour de multiples raisons allant de mon incompetence face à une classe inconnue, jusqu'à l'impossibilité de susciter une vie de groupe dans des conditions artificielles). Enfin, des échanges à voix basse ont lieu entre les enfants (peut-être parce que les stagiaires ont commencé !) et j'entends l'un d'eux, par jeu et avec délectation (parce qu'il emploie un mot qui ne fait pas partie de son lexique habituel ?) en « insulter » un autre en utilisant l'un des mots de *La chasse à l'enfant* : « Bandit, voyou, voleur, chenapan ». Je saute sur l'occasion et demande aux enfants s'ils connaissent ces mots, si on les emploie autour d'eux. Seul *voyou* est utilisé. J'insiste et ils racontent dans quelles circons-

tances (ce ne sont pas des récits structurés mais des phrases hachées). Les enfants commencent à parler entre eux, rient, s'excitent, se poussent du coude. Je saisis des bribes de « confidences » : ils se racontent des épisodes où les insultes jouaient un rôle et se confient des insultes plus vulgaires. Je leur demande quelles autres insultes que *voyou* ils entendent autour d'eux ; *salaud*, *salope*, *con*, sortent assez facilement. Je les écris au tableau délibérément pour leur prouver que j'accepte qu'ils le disent. D'autres injures, plus particulièrement liées à la sexualité, sont verbalisées avec difficulté : « M'sieur ! Elle en connaît une et elle ne veut pas la dire ! ». J'insiste encore et, finalement, ça sort : « Petite putain ! ». Grand rire joyeux parmi les gosses. J'inscris au tableau. Alors des quantités d'autres injures surgissent mais, cette fois, manifestement, ce n'est plus de la provocation de leur part ; j'ai, sans doute, réussi mon examen de passage en inscrivant imperturbablement au tableau tout ce qui était dit ; cette fois, les enfants essaient de constituer un catalogue d'injures exhaustif ! Quand l'intérêt retombe - bien que certains se creusent encore la cervelle pour en trouver d'autres - j'interromps l'énumération et propose de faire autre chose, écrire un poème par exemple.

Ici intervient la récréation. Ils ne veulent pas sortir, sauf quelques-uns, et on doit les y envoyer de force !

Au retour, je reprends au même point : inventer un poème. Je propose qu'on commence par un texte dans le genre de *La chasse à l'enfant* en utilisant les injures qu'ils ont trouvées. Flottement. J'attends un peu mais, décidément, ça ne vient pas. Je n'insiste pas et j'efface la liste d'injures en proposant de partir d'un autre poème. Je propose moi-même *La pêche à la baleine* dont le thème me semble facile à imiter. Je demande : « Qu'est-ce qu'on pourrait chasser d'autre ? » Des propositions réalistes sont avancées : lapin, etc. Je dis : « Mais il faut que ce soit drôle aussi ! ». Un élève propose *La chasse à l'éléphant* (influencé sans doute par l'homophonie enfant/éléphant et le gigantisme commun des deux animaux). J'accepte et commence à écrire sous leur dictée. A partir de ce moment, je me contente d'être à l'écoute des nombreuses propositions qui fusent, de faciliter leur enchaînement, d'insister pour que certaines idées soient approfondies et certains choix explicités. C'est qu'il s'agit de favoriser une réussite collective, non de faire un poème ayant une valeur littéraire ! Aussi faut-il que les enfants reconnaissent leurs mots et leurs idées, mais il est également nécessaire que ce soit un texte organisé pour ressembler à un produit fini, à un texte comme celui qu'ils cherchent plus ou moins à imiter. C'est pourquoi, m'appuyant sur un certain nombre de connaissances du domaine de la métrique et de l'imagerie poétique, d'une part et d'autre part sur les réussites obtenues avec des enfants dans des circonstances semblables, je favorise d'une façon ou d'une autre les articulations d'images et la transformation de la prose en phrases rythmées.

5 — Témoignage des stagiaires

Nous rappelons qu'il s'agit d'un montage réalisé à partir d'interviewes de stagiaires. En fait, sur les sept stagiaires ayant assisté à la première séance, nous n'en avons sollicité que cinq, n'ayant pu contacter les autres. Or, trois d'entre eux seulement ont répondu à nos questions. Pour les deux restant, l'un a refusé d'évoquer le stage, estimant que « ça suffisait comme ça ! », l'autre nous a promis une réponse écrite qui ne nous est jamais parvenue. Nous déplorons que, de ce fait, l'opposition révélée lors de la première séquence n'apparaisse pas

dans les témoignages qui suivent.

Emilie. — Nous sommes arrivés, les enfants n'étaient pas rentrés dans la classe. Nous nous sommes installés en prenant soin de laisser entre nous de la place pour que les enfants puissent s'asseoir. Les enfants sont rentrés et ont été obligés de s'asseoir sur les chaises qui restaient.

Jean-François. — Les enfants, les maîtres, sont rentrés ensemble ; nous nous sommes dispersés en cercle pour que tout le monde se voit.

Emilie. — Et puis l'un de nous a commencé à lire les poèmes et nous avons continué sur un rythme assez rapide. Les enfants se sont détendus à partir du troisième poème, c'était assez net.

Jean-Pierre. — Les enfants écoutèrent avec gravité, ceci n'excluant pas la spontanéité dans l'émotion et sa manifestation discrète mais réelle.

Emilie. — Puis on a attendu un peu pour voir s'ils allaient parler. On leur a demandé s'ils voulaient réentendre certains poèmes. Et lesquels ? Nous avons relu *Déjeuner du matin*, *La pêche à la baleine*, *La chasse à l'enfant*.

Jean-Pierre. — La lecture fut soit individuelle, soit collective (*La chasse à l'enfant*), soit supportée par un jeu mimé (*Déjeuner du matin*).

Emilie. — Après la lecture, Christian leur a demandé : « Pourquoi *La chasse à l'enfant* vous a plu ? » Les enfants ont répondu : « C'est parce qu'on nous traite ». « Et vous, de quoi on vous traite ? »

Jean-François. — La discussion s'est engagée sur les insultes qu'ils recevaient de la part des gens.

Emilie. — Les enfants ont dit beaucoup d'injures et Christian les écrivait au tableau. Ils se sont sentis très concernés et, spontanément, ont eu envie de s'exprimer.

Jean-Pierre. — Une discussion s'ensuivit avec les élèves où un des problèmes fut celui de dédramatiser l'utilisation d'un certain nombre de termes dans le cadre de la classe.

Jean-François. — Ce poème a eu un impact sur leur sensibilité ; c'est l'histoire d'un enfant poursuivi, chassé par les adultes, c'est leur situation.

Emilie. — Le dialogue s'est établi entre eux et Christian. Nous sommes peu intervenus afin de ne pas couper le jaillissement. Ils n'avaient plus peur de parler, tout ce qu'ils pensaient, ils le disaient.

Emilie. — Après la récréation, Christian leur a proposé : « Est-ce que vous croyez que vous êtes capables d'écrire quelque chose, vous aussi ? ». C'est un enfant qui a alors proposé *La chasse à l'éléphant*. Ils ont trouvé spontanément des images (partir en Afrique). Ils avaient bien perçu le côté fantaisiste du poème et trouvé des images assez drôles qui s'opposaient. C'était bien réussi.

Jean-François. — Après la discussion, je ne sais pas ce qu'ont fait les autres enfants car, moi, j'ai été voir une gosse qui faisait un poème sur le mode de *La chasse à l'enfant*.

Jean-Pierre. — Au niveau de la classe, la perspective ouverte était celle de raconter une histoire sur le mode de *La pêche à la baleine*. Etant donné le type de la classe, l'objectif n'était pas la réaction après l'analyse mais la libération de l'imagination, du langage.

Emilie. — Cette séance nous avait beaucoup plu : les enfants avaient bien mordu. Ils ont été certainement très intéressés ; c'était la première fois qu'on leur présentait une série de poèmes de cette manière-là, et ça les a beaucoup plus touchés que ce qu'on fait habituellement.

Jean-François. — Cette séance a été très positive ; d'une part, ils ne connaissaient pas Prévert et d'autre

part cette séance a éveillé chez eux toute l'énergie qu'ils ont dépensée après pour faire leur livre. On n'est pas tombé à côté.

6 — Témoignage des enfants

La discussion suivante portant sur notre première intervention collective de décembre, a surgi spontanément dans la classe, au mois d'avril, à un moment où les enfants s'interrogeaient sur la destination des livres de poèmes qu'ils avaient réalisés. Claude a saisi la balle au bond et, après avoir branché le magnétophone, elle est intervenue en posant des questions. Le montage qui suit est la transcription des passages les plus significatifs de l'enregistrement.

Question. — Qu'est-ce que vous avez pensé de ces gens dans la classe ?

— Qu'ils venaient nous regarder. Que c'était des inspecteurs.

— Tout le monde était timide. On avait peur. Moi, je croyais que c'était des docteurs.

Question. — Comment était la classe ?

— Elle était silencieuse.

Question. — La disposition était-elle normale ?

— Non. Il y avait un tapis. Pour cacher les tables. Pour pas qu'on voit les taches. Pour pas salir les livres. Pour faire plus propre peut-être.

Question. — Est-ce que vous avez rapidement compris ce qui se passait ?

— Non. On voyait des livres, c'est tout. On croyait qu'il fallait qu'on raconte ce qu'il y avait dessus. Et puis après, ils nous ont demandé si on voulait qu'on écoute des poèmes. On leur a dit oui. Ils nous ont lu. On a compris. Ils étaient venus pour ça.

Question. — Est-ce que vous vous souvenez du premier poème ?

— *La pêche à la baleine*. Après, *Le déjeuner du matin*.

Question. — Est-ce que cela vous a fait plaisir ?

— Oui. On ne l'avait jamais entendu.

Question. — Comment cela s'est-il déroulé ?

— Ça s'est mal passé. Ça s'est très bien passé. Il y en a qui ont dessiné, qui ont écrit. On a inventé un poème avec Christian.

Question. — Comment Christian a-t-il commencé ?

— On a dit des gros mots. Je m'en rappellerai toujours. On n'a pas le droit de le dire. Et mal élevés. Et puis après on a cherché des phrases. On a fait un poème. Non. Il y en avait qui chahutaient, qui nous traitaient.

Question. — De ces gros mots, qu'est-ce qu'on en a fait ?

— On les a écrits au tableau.

Question. — Qui est-ce qui les a écrits au tableau ?

— Christian.

Question. — Qu'est-ce que vous avez pensé à ce moment-là ?

— Qu'ils étaient mal élevés Christian et les personnes.

Question. — Est-ce que cela vous faisait plaisir de dire des gros mots ?

— Oh oui. On en a dit plein le petit tableau. On avait honte. Oh, je m'en fous, moi je n'en ai pas dit. C'était pour voir si on était poli. Peut-être pas. Le premier coup on était timide et puis après on en a dit parce qu'on commençait à connaître.

— On a fait un poème. On a voulu faire un truc rigolo.

Question. — Qu'est-ce que vous vous souvenez de cette matinée ?

— C'était bien. C'était gai. Cela nous a amusés. C'était bête qu'ils soient partis après la récréation.

7 — Poèmes écrits par les enfants au cours de cette séquence

Poème écrit par Marie-Françoise seule, à partir de *La chasse à l'enfant* (nous avons simplement corrigé l'orthographe) :

A la chasse à l'enfant
A la chasse à l'enfant
Disent les gendarmes
Voleur, voleur, voleur, voleur de collier
Le petit garçon court et tremble de peur
Il pense à tout ce qu'il a fait pour sa mère
Le collier qu'il a volé est dans sa poche
Le petit garçon tombe sur une peau de banane
Se relève et recourt et retourne chez sa mère
Les gendarmes cognent à la porte fort
Ils crient : « Il y a-t-il quelqu'un là dedans ? »
La mère surprise de peur dit : « Que faites-vous là ? »
Les gendarmes répondent : « Nous venons chercher un petit garçon qui a rentré chez vous, il a volé un collier ; nous allons fouiller votre maison ».
Trouvant le petit garçon dans sa chambre, le fouillent, prennent le collier, s'en vont en fermant la porte.

Poème écrit par toute la classe à partir de *La pêche à la baleine* :

« A la chasse à l'éléphant
A la chasse à l'éléphant »
disait, à son père, l'enfant,
« Je n'irai pas, je n'irai pas !
Pourquoi je tuerais un éléphant
qui n'a rien fait ?
C'est trop gentil un éléphant ! »
Le père met sa cartouchière
Il dit : « Reste avec ta mère
pour l'aider ».
La mère prépare la soupière
pour le dîner
du père qui s'en va chasser
Le père va en Afrique en trottinette
Un petit éléphant surgit de la forêt
pour aller boire à la rivière
Le chasseur l'attrape par la queue
et le met sur la trottinette
L'éléphanteau vole la patinette
et court vers sa mère :
il a peur
La mère vient voir le chasseur
et le prend avec sa trompe
et le fait tourner et le jette
chez lui
à Paris.
Il tombe dans la cheminée
et atterrit dans la soupière
La mère met la soupière sur la table
Elle soulève le couvercle
Le père en sort et dit :
« Il fait chaud en Afrique ! »
Et l'enfant lui demande :
« Alors ? La chasse a été bonne ? »

8 — Conclusion

Pareille tentative de description d'un moment de classe nous a montré d'abord que la mémoire de chacun est très sélective. Ainsi, aucun des participants (ni les adultes, ni les enfants) n'a été capable de se rappeler tous les poèmes lus, ni leur ordre d'apparition. Généralement, on cite le texte qu'on a lu soi-même, ou ceux qui ont été dits plusieurs fois. Christian a même oublié avoir lu un poème alors que cette lecture a été le point de départ de son intervention dans la classe et la transition avec la phase précédente. Il semble qu'on retienne surtout ce qui nous a ému, troublé ou intéressé. Cela signifie qu'on ne peut pas, à partir de ses propres souvenirs, découvrir l'effet produit par cette séquence sur les enfants. On peut, tout au plus, dire qu'il y a effet, mais c'est tout. La réflexion du groupe seule permet, par recoupements, d'approcher un peu les mécanismes mis en jeu au cours de cette séquence. L'un de ces mécanismes, c'est le choc produit par la différence entre l'attente, ou plutôt l'appréhension, des enfants - telle qu'ils la définissent en racontant ce qu'ils ont pensé en entrant - et ce qui s'est réellement passé. Cette « attente » trahit d'ailleurs l'attitude habituelle des adultes ou des enseignants à leur égard : contrôle (« On croyait que c'était des inspecteurs... des docteurs... ») et exigences scolaires (« Dire ce qu'il y a dans les livres »). C'était peut-être la première fois qu'au lieu de leur demander quelque chose qu'on puisse ensuite évaluer, on venait leur offrir quelque chose sans rien réclamer en échange ! Le climat de confiance ainsi établi, il devenait possible d'écrire un poème, activité gratuite du point de vue de la « productivité » scolaire habituelle.

Un autre mécanisme, c'est la nécessité de « saisir la balle au bond » comme principe pédagogique de la rigueur dans la liberté. Christian saisit la balle au bond quand il entend les premières injures murmurées entre les enfants, ou quand il répète à haute voix, lors de la fabrication du premier poème, les propositions timides ou auto-censurées (pour cause de non-rationalité) des enfants. Claude saisit la balle au bond quand elle fait remémorer la première séquence aux enfants qui commençaient à en parler.

Ce ne sont là que des hypothèses, bien sûr, que la suite de notre réflexion confirmera ou infirmera. Cette première intervention nous permet surtout de commencer à préciser nos idées sur ces enfants qu'on dit débiles légers. Ainsi, du point de vue du langage, il s'avérait que leur principale difficulté émanait bien de l'autocensure permanente qu'ils exerçaient vis-à-vis, d'une part, d'un registre de langue considéré comme vulgaire, d'autre part de phrases qui ne veulent rien dire. Ce qu'ils tentaient de faire, lors de la fabrication du poème, c'était des phrases univoques, des phrases de prose aussi rationnelles que possible, et ceci pour traduire, apparemment, des images mentales farfelues puisqu'ils en riaient beaucoup. C'était là une des composantes de leur échec, sans doute.

Cependant, la réussite même de la tentative d'écriture collective nous donna à penser. Le blocage en question semblait bien davantage dû aux interdits imposés par l'école qu'à une quelconque incapacité fondamentale puisqu'il suffisait de les laisser jouer une heure avec des mots interdits pour qu'ils soient capables, ensuite, de s'exprimer dans un style assez proche de celui de Prévert. Sans doute était-ce aussi parce qu'ils parlaient plus ou moins de leur vécu. En effet, à travers la symbolique primaire de la famille-chasseur et de la famille-éléphant, on reconnaît aisément des éléments de leur quotidien : l'animal innocent ; l'enfant retenu auprès de sa mère ; la femme au fourneau ; la peur ; la défense ; l'ironie larvée du fils vis-à-vis de son père ; etc. Mais dans

ce texte symbolique, le père-chasseur-gendarme est la victime de sa méchanceté, battu par la mère-éléphant et moqué par son propre fils. Dans le texte que Marie-Françoise a écrit, seule, c'est l'enfant, au contraire, qui est la victime «innocente» !

Une autre idée s'est fait jour, à ce moment : l'opposition entre le sérieux et le jeu. Habituellement, on demande constamment aux élèves d'être sérieux. Cette fois, au contraire, on leur permettait de rire, de dire des mots «rigolos», de se moquer du chasseur ! On était bien loin de la traditionnelle rédaction sur l'automne, purement descriptive, ou sur les joies de la chasse ! La conquête de l'humour et la conquête de la liberté d'esprit et de parole ne suivraient-elles pas des voies parallèles ?

Claude ajoute : «Cette séquence, présentée par les différents participants, a été fondamentale, déterminante dans les rapports que j'ai pu établir dans ma classe, dans le démarrage de la production des enfants ainsi que dans l'évolution de l'individu face à son échec scolaire. «C'est à l'occasion de cette séquence que j'ai eu le premier contact avec mes élèves. En réapparaissant, en janvier, je savais être perçue non comme une maîtresse mais comme une actrice. Cela devait me permettre d'établir des relations différentes avec les enfants. Aussi,

volontairement, j'ai cherché à renforcer cette perception en provoquant implicitement le rappel de la séquence par mon comportement.

«La première séquence a toujours été le point de référence tout au long de l'année. Les élèves ont souvent réclamé la lecture de *La pêche à la baleine* et de *La chasse à l'enfant* jusqu'à les savoir «par cœur» sans les avoir jamais appris, détail important puisque cette non-obligation d'apprendre faisait toute la différence avec la récitation.

Ils ont vécu la poésie ; elle leur a ouvert un univers de désirs. Ils ont eu envie de s'exprimer, de réaliser et de produire. La première séquence est capitale en ce qu'elle a permis à certains enfants de se révéler, de dépasser des handicaps et d'effacer leurs répulsions vis-à-vis de la lecture et du travail écrit. C'est en quoi le premier effet de cette «provocation» a été de débloquent une situation scolaire et de la dépasser.

Cependant, l'effet de la première séquence n'a pas suffi par lui-même à faire vivre la classe. Il a fallu réactiver, régénérer, relancer l'intérêt des enfants par de nouvelles stimulations qui, tout en apportant chaque fois quelque chose de nouveau, rappelaient et renforçaient la première stimulation».

Les stimulants

Présentation

Claude, Françoise et Christian étaient tous trois d'accord pour constater qu'il s'était passé quelque chose lors de la «stimulation de choc». Le problème qui se posait à Françoise pour la fin de son stage en situation et, peu après, à Claude, était : comment faire pour que cette atmosphère ne s'estompe pas ou se reproduise ?

C'est à ce moment que nous avons découvert que nos objectifs pédagogiques étaient proches bien que nous n'ayons pu, alors, les mettre noir sur blanc. En particulier, pour en avoir plusieurs fois discuté, à la suite des premières productions poétiques des enfants, nous avons compris ce qui nous liait, pédagogiquement, face aux quelques instituteurs ouvertement hostiles à ce type d'intervention. Une approche semblable de la poésie, non comme discipline culturelle mais comme moyen dynamique d'accès à un langage plus libre que celui qu'on exige à l'école. Une volonté commune de donner la parole à ces enfants rejetés par l'école autoritaire et normative, quels que soient les moyens utilisés, initialement, pour leur faciliter les premières tentatives d'expression. Nous nous réservions d'intervenir, ensuite seulement, pour tenter d'organiser, de faciliter, rendre plus efficace, ce qui pourrait surgir. Enfin, nous n'avions ni défiance ni peur à l'égard de ces enfants, et cela nous paraissait important.

Nous sentions que la première séquence, bien qu'ayant laissé une trace, n'était pas suffisante à elle seule et qu'il était nécessaire de la renforcer par d'autres stimulations. Bien sûr, il y avait la perspective d'écrire à Prévert et d'en obtenir une réponse. Ce fut la première tâche de Françoise et de Christian. Mais ce n'était pas encore assez et il y eut toute une période de tâtonnement à la recherche de moyens permettant de réactiver l'atmosphère de la première séquence. C'est à Claude, essentiellement, que revint cette recherche. Enfin, on dégagait l'hypothèse que, pour faire disparaître la routine scolaire, l'ennui, il faut que le maître s'attache à trouver

des situations à la fois nouvelles et liées aux moments de classe antérieurs durant lesquels les enfants ont vécu quelque chose d'important pour eux. C'était là nous engager carrément dans la voie d'une pédagogie de la motivation. En fait, nous étions persuadés qu'un enfant ne s'intéresse d'abord (et donc ne mémorise à long terme) que ce qu'il perçoit comme appartenant à son monde de référence, que ce qui est susceptible de lui apporter des esquisses de solutions aux problèmes qu'il se pose. A la limite, nous aurions pu leur raconter des histoires d'enfants ou d'animaux placés dans des conditions de vie difficiles ; celles des héros d'Hector Malot par exemple. Mais nous cherchions, en même temps - et c'était l'aspect didactique de notre travail - à leur fournir des outils réutilisables par eux, ensuite, pour aller plus loin. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas contentés de chercher des situations d'expression, et que nous avons tenté de leur faire prendre en charge, d'une part les différents types d'organisation d'un groupe nécessaires à la réalisation d'un projet commun ; d'autre part la possibilité de mener à bien cette réalisation, non pas en leur rappelant sans cesse qu'ils s'étaient engagés à faire quelque chose - type d'intervention trop proche des déplorations auxquelles ils étaient accoutumés - mais en leur proposant, chaque fois, du nouveau en relation, pourtant, avec le projet collectif.

1 — Premier stimulant : lettre à Prévert et le poème *Dîner du dimanche*

Le vendredi suivant la «visite de choc», les enfants, d'abord étonnés de ne pas voir les stagiaires, réclament impérieusement une lecture des poèmes présentés. Françoise leur lit donc *Déjeuner du matin* que, spontanément, trois enfants miment ; puis *La chasse à l'enfant* dont le refrain est repris en chœur. Françoise leur distribue alors les photocopies de ces deux poèmes ainsi que celui de *La chasse à l'éléphant*, leur création. Les

élèves essaient de lire et Françoise les aide ; ils sont vraiment surpris d'avoir pu créer un si long poème et semblent être encore sous le charme de la première visite ; il ne s'agissait pas de les décevoir ! Françoise leur montre les livres de Prévert dont l'un est illustré de sa photo : «Vous voyez, c'est Prévert !». Les questions fusent : «Quel âge a-t-il ? Il fume comme ça tout le temps ? C'est ton mari Prévert ? Et il a écrit ces livres-là tout seul ? Personne ne l'a aidé ?». Leur curiosité était insatiable, Françoise leur propose d'écrire à Prévert. Une dizaine d'enfants se met à l'ouvrage. Isolés au départ, ils se regroupent par deux ou trois. Apparemment, les habitudes de travail individuel acquises antérieurement ont été dépassées au cours de cette tâche difficile pour eux, tâche qui, heureusement, ne ressemblait pas à un exercice scolaire. L'union faisant la force et nulle compétition n'étant susceptible de les séparer, ils se sont regroupés spontanément pour essayer de dépasser leurs difficultés à écrire.

Les autres désirent refaire un poème comme *Déjeuner du matin*. Le titre est déjà trouvé, ce sera *Dîner du dimanche*. Françoise écrit le poème de Prévert au tableau et essaie de leur faire sentir les répétitions, le rythme. En discutant avec eux sur le texte, il lui semble qu'ils en ont senti les dominantes : la femme malheureuse, délaissée ; la tristesse du couple. D'ailleurs, se sentant incapables d'exprimer la fin différemment, ils l'ont reproduite intacte.

Le dîner du dimanche

Il a mis la louche
 Dans la soupière
 Il a mis la soupe
 Dans l'assiette
 Il a mis du sel
 Dans la soupe
 avec la cuillère
 Il a tourné
 Il a mangé la soupe
 Il a reposé la cuillère
 Sans rien me dire
 Il a pris un verre de vin
 Il a fait des gargarismes
 Avec le vin
 Il a mis le verre
 Sur la table
 Sans un mot
 Sans un regard
 Il s'est levé
 Il a mis
 Ses lunettes sur son nez
 Il a mis
 Son pardessus
 Parce qu'il ventait
 Et il est parti sous le vent
 Sans une parole
 Sans un regard
 Et moi j'ai pris
 Ma tête dans ma main
 Et j'ai pleuré.

Agnès, Cathy, Chantal, Marie-Françoise, Pascal, Françoise.

Contrairement à l'habitude, il n'a pas été nécessaire, cette fois, de rappeler ce qui s'était fait la semaine précédente. Les enfants s'en souvenaient parfaitement et ce souvenir était sous-jacent à toutes leurs activités. Il semble que, dès le départ, la première séquence agit comme catalyseur puisqu'elle sert de référence constante aux enfants. Mais on ne sait pas encore, alors, si elle agit comme catalyseur au niveau du comportement ou au niveau de l'organisation du travail en commun. Il semble cependant que le poème écrit par eux lors de la

première intervention leur soit apparu comme une réussite ; d'autant plus que des adultes, des enseignants, approuvaient leur réalisation. Ils cherchent donc à reproduire cette aptitude nouvelle d'écriture collective d'un poème pour retrouver cette ambiance de réussite. Il est important que ce soit une autre personne que Christian qui les aide à fabriquer un poème, cette fois, car cela évite la mise en place d'un conditionnement liant un comportement de réussite à l'intervention d'une personne étrangère à leur vie scolaire quotidienne. Fabriquer un poème avec Françoise, c'est, sans doute, prouver que la réussite dépend bien d'eux et non de la personnalité d'un adulte.

Les lettres à Prévert aussi sont importantes car c'est la première fois qu'ils travaillent spontanément et que ce travail est de l'«écriture», tâche rebutante et faisant partie de l'échec scolaire de ces enfants.

2 — Second stimulant : les calligrammes

A la première séance du mois de janvier, ce vendredi où Claude reprend sa classe après le stage à l'école normale, elle présente, avec beaucoup d'appréhension, des poèmes de Prévert et d'autres poètes. Il faut que son intervention rappelle la séance de la stimulation de choc mais qu'elle n'en soit pas l'imitation ou le pastiche.

Des réactions d'agacement : «Encore des poèmes !». «Oui, c'est bien, écoute !» L'assemblée exprime alors son intérêt en riant haut à la lecture de *Dimanche d'Obaldia*, et de *Regardez...* de Vincensini, poème qu'ils intitulent immédiatement «Merde». A la suite de cette lecture, les enfants demandent *La pêche à la baleine*, et *La chasse à l'enfant*. Après plusieurs lectures* des poèmes qu'ils préfèrent, les enfants proposent de les enregistrer et d'en composer un comme «Merde» !

Ils essaient de trouver des histoires, des thèmes, des phrases. Les idées réalistes sont nombreuses mais guère utilisables car elles ne font pas rire. Certains cherchent alors des sujets saugrenus, irréalistes. Petit à petit on s'éloigne des images du poème initial. Seule la structure reste. Par exemple, *La tête de veau*. L'imitation de *Comment ça va sur la terre* de Jean Tardieu entraîne l'adhésion de toute la classe. Mais presque tous sont bloqués : ils veulent participer mais ne trouvent rien ; Claude sait qu'ils vont abandonner bientôt si elle n'intervient pas. Ils ont besoin d'être aidés, soutenus, encouragés, pour dépasser une vision trop dépendante de leur univers matériel et accepter l'illogisme et le farfelu. Claude leur propose donc une démarche qui les amènera à faire des associations qu'ils n'osent pas faire d'eux-mêmes. Elle note au tableau, en deux colonnes, d'un côté des noms d'animaux, de l'autre des mots qui riment avec ceux-ci et que proposent les enfants. Pour leur faire saisir la notion de rime Claude a parlé de «mots qui se ressemblent quand on les dit». Par exemple, à *mouton* correspondent, dans la seconde colonne, *rond, pont, blond, ballon*. Puis il faut trouver un verbe (Claude leur a dit : une action) qui lie l'animal à un des mots riment. Exemple : les moutons tournent en rond.

Contrairement au début de la séance où les enfants avaient besoin d'un cadre pour trouver des vers, à la fin, la démarche systématique est dépassée et ils produisent d'emblée, par intuition, des phrases entières. Le poème est réalisé à partir des recherches de tous. Vu de l'extérieur, ça doit apparaître comme «la foire» ! On crie d'autant plus fort que sa trouvaille est plus drôle et colle mieux que celle du voisin.

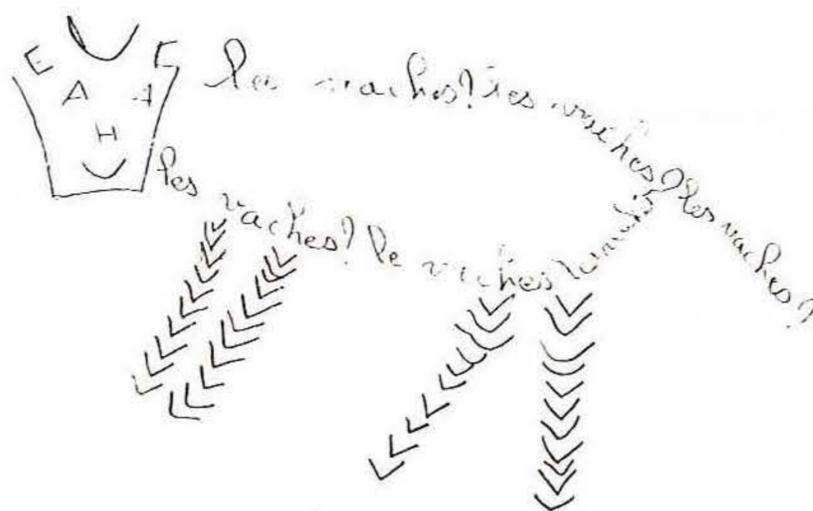
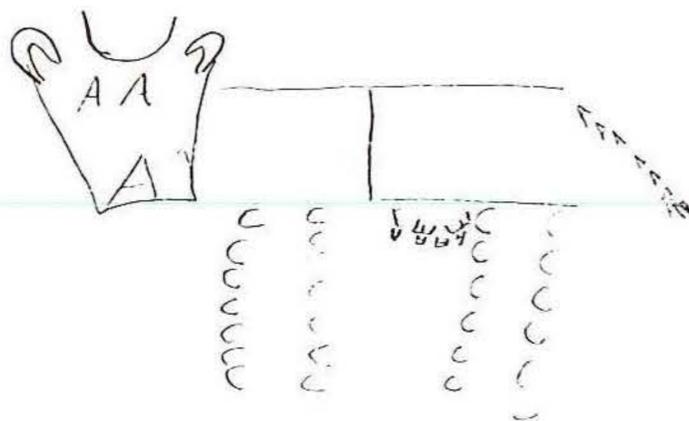
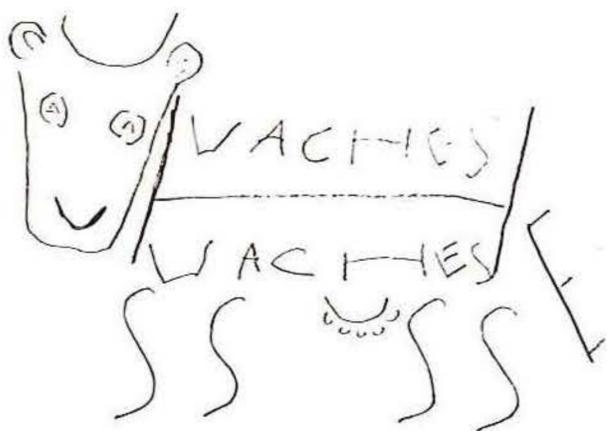
Les deux poèmes ainsi réalisés collectivement sont écrits au tableau. Didier S., pour les conserver, propose de les enregistrer car personne n'a envie d'écrire. Cette

proposition est acceptée et l'activité de la classe se structure autour de l'enregistrement. Les rôles sont distribués (celui qui va lire, celui qui va tenir le micro, celui qui va manipuler le magnéto). Pour l'enregistrement de *Comment ça va ?*, les enfants décident de faire un montage en le lisant à tour de rôle. Des conflits éclatent. Claude n'intervient qu'au niveau de la synchronisation technique. L'écoute du montage satisfait tous les enfants.

Cependant, Claude aimerait qu'ils écrivent. Pour les y amener, elle décide qu'à la séance suivante elle se munirait de feutres et de marqueurs de toutes les couleurs, de papier canson, et qu'elle leur proposerait de transcrire leur poème en calligramme.

Le vendredi suivant, en rentrant, les enfants trouvent sur la table ce «luxueux» matériel en quantité inhabituelle. Ils s'étonnent et en demandent la raison. Claude la leur dit. Comme ils ont envie d'utiliser les crayons, ils acceptent. L'explication de la consigne est délicate : il ne s'agit d'illustrer ni un vers ni le poème, mais il faut arriver à écrire chaque vers selon les contours d'un dessin qui en suggère le sens.

Après l'écoute de la bande, les enfants choisissent un vers sur lequel ils se mettent à travailler individuellement ou en groupe. Beaucoup d'intérêt de la part de certains élèves qui ont tout de suite trouvé une interprétation graphique de leur texte. Mais d'autres ont de grosses difficultés, en particulier Didier C. qui est prêt d'abandonner. Claude propose alors à tout le monde d'aider ce dernier à représenter le vers «Et les vaches». Les enfants dessinent une vache ; Claude leur demande ce qui la caractérise afin qu'ils puissent en faire une représentation significative. C'est, déjà, pour certains, très dur. Dans un deuxième temps il faut écrire «Et les vaches» en gardant la forme de l'animal. Les enfants sont surpris par le jeu et certains font plusieurs dessins.



Le vendredi suivant tout le monde observe l'ensemble des productions afin d'en faire une critique collective. Les remarques et les réflexions des enfants permettent de mettre en évidence le fait que certains n'ont pas saisi l'essence du calligramme lors de la séance précédente. En revanche, après une semaine, certains perçoivent avec beaucoup de facilité le travail des autres. Les critiques sont plus sévères. Elles permettent de constater que certaines formes ne conviennent pas, que les décorations sont peu soignées et que la présentation devrait être plus recherchée.

Stimulés par les interventions de Claude, au niveau graphique et esthétique, de nombreux enfants améliorent leur recherche initiale, avec l'aide, parfois, de ceux qui ont fini.

A cette séance, ils ont pris plaisir à dessiner avec les feutres, à faire des recherches de rythmes, de formes et de couleurs.

Enfin, ils ont reconstitué la poésie en affichant les dessins sur le mur de la classe ; et c'est avec plaisir que les enfants ont lu à voix basse ou tout haut ce poème, appréciant pleinement le jeu du calligramme.

Poème initial	Poèmes inventés
<p>La main</p> <p>Regardez Une main A poussé sur cet arbre Bravo bravo J'applaudis des deux mains Merde Il m'en manque une.</p> <p><i>Paul Vincensini</i></p>	<p>Venez voir, Un doigt a gonflé sur la table. Bravo, bravo, Je mange mes dix doigts Merde, J'en ai onze !</p> <p>Regardez, Une tête de veau a rigolé sur le mur. Tant pis, tant pis On la laisse. Michto, Tu restes !</p> <p>Regardez, Une dent a mordu la patte du buffet. Bravo, bravo, Je claque des dents. Merde, J'ai peur.</p>

Poème initial

Conversation

Comment ça va sur la terre ?
— Ça va, ça va, ça va bien.

Les petits chiens sont-ils prospères ?

— Mon Dieu oui merci bien.

Et les nuages ?
— Ça flotte.

Et les volcans ?
— Ça mijote.

Et les fleuves ?
— Ça s'écoule.

Et le temps ?
— Ça se déroule.

Et votre âme ?
— Elle est malade
le printemps était trop vert
elle a mangé trop de salade.

Jean Tardieu.

Poème inventé

Comment ça va sur la terre ?
ça va, ça va
ça va bien.

Et les chiens ?
ça va, ça vient.

Et les moutons ?
ça tourne en rond.

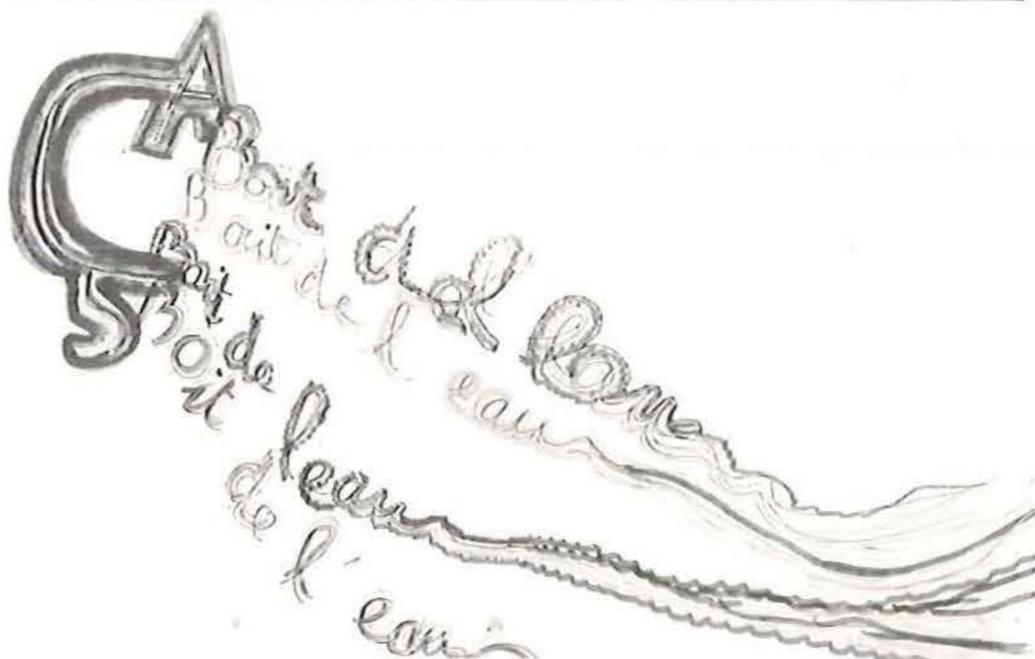
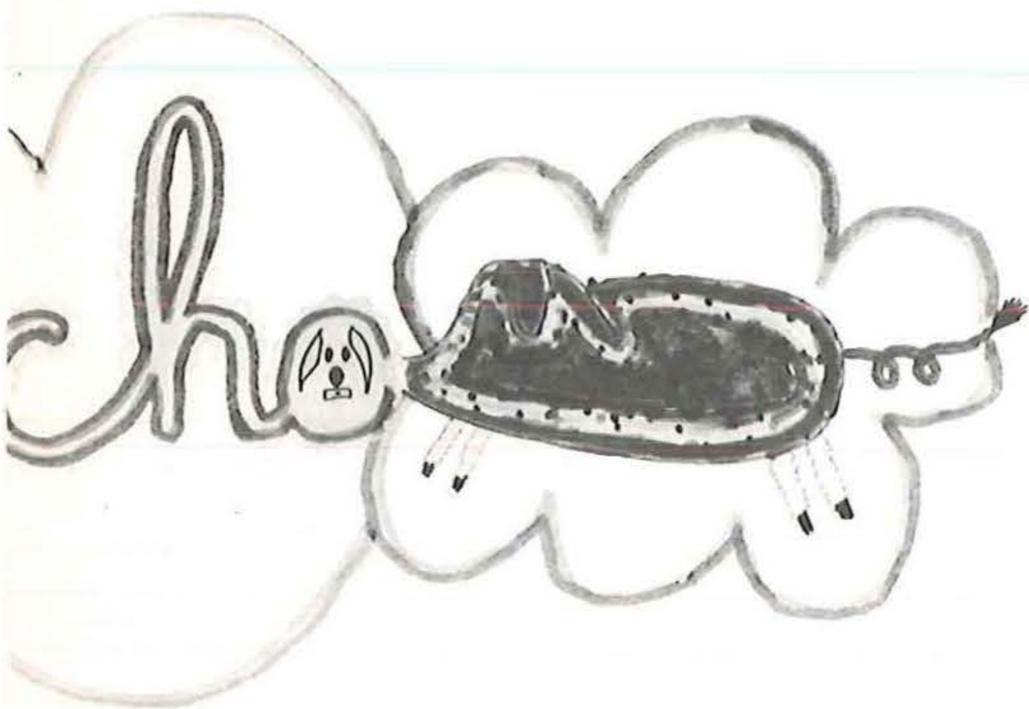
Et les vaches ?
ça lèche la pistache.

Et les cochons ?
ça joue au ballon.

Et les taureaux ?
ça boit de l'eau.

toute la classe





3 — Troisième stimulant : la mitraille à fleurs

Vendredi 31 janvier, le matin, Claude présente aux enfants un recueil de poèmes en leur disant qu'ils connaissent l'auteur. Qui cela peut-il être ? Rapidement, ils découvrent qu'il s'agit de Christian. Ils se remémorent la première séance. Chacun essaie de trouver un trait de Christian qui le caractérise afin de s'approprier ce personnage (son écharpe, sa barbe, sa place dans la classe, ses paroles, ses gestes). Certains, d'ailleurs, le confondent avec Prévert.

Les enfants sont assis autour de la table. Claude lit les poèmes de *La mitraille à fleurs*. (Il s'agit d'un recueil ronéoté d'une vingtaine de textes. Ils sont parus, depuis, aux éditions d'Utopie, 64260 Lys, sous le titre *Poèmes en clé de scie pour les enfants en cage*). Après un silence, ils demandent à Claude d'en relire quatre : *Chanson pour résister*, *La belle histoire du printemps*, *Nuit*, et *Comptine à chantonner*. Ils discutent de ces poèmes. Ils disent les vers qu'ils se rappellent. Les enfants sont persuadés que Christian a écrit ce recueil pour eux et en sont touchés. Eux aussi, avec cette même personne, ils ont déjà écrit un poème. Ils savent. Ce n'est plus mystérieux pour eux. Ils retrouvent l'auteur dans les textes : « Quand dans ma barbe fleuriront des coccinelles ».

Didier S. propose de faire une lettre à Christian pour lui demander d'écrire un poème avec lui. Cette idée est tout de suite reprise par l'ensemble de la classe. A ce moment, tout le monde s'organise pour réaliser cette lettre, même les deux plus irréductibles : Serge et Yvon. Des groupes se forment pour écrire, pour dessiner, pour lire des poèmes, pour en recopier. Claude aide les élèves à extraire les éléments significatifs des poèmes ou des vers, pour qu'ils en fassent une représentation satisfaisante à leurs yeux. Par exemple, les coccinelles de la barbe à Christian ou la mitraille à fleurs.

A ce moment, ils semblent prendre conscience de la signification du mot *mitraille* qui les excite beaucoup, et ils mitraillent abondamment la classe par geste et bruit. Ils se trouvent alors à la frontière de deux mondes : « Mais une mitraille, c'est pour tuer ; pourquoi Christian a-t-il dit à fleurs ? C'est pour rire ! Ça n'existe pas ! Les fleurs c'est fait pour faire beau, pour aimer, pour offrir ». C'est la première fois que le besoin de se détacher de la signification des mots concrets se fait sentir. Ils cherchent donc une représentation intellectuelle du sens. Ces deux mots, *mitraille* et *fleurs*, curieusement associés, ont produit chez les enfants, un choc émotionnel tel qu'ils se sont arrêtés et que cela leur a posé un problème. Mais aucune explication n'a été donnée, aucune solution proposée. C'est ici qu'on peut constater, pour la première fois, que le blocage de ces

enfants se situe bien au niveau de l'incapacité à abstraire le sens de deux mots en apparence contradictoires afin de synthétiser un troisième sens qui résolve la contradiction. Mais, en même temps, on peut confirmer notre intuition du départ : à force de jouer avec les mots, à force de solliciter leur imagination, les enfants commencent à prendre conscience des ruptures de langage, donc à en débattre, ce qui est la première étape de la résolution du blocage en question.

Les dessins représentant Christian et la mitrailleuse prennent forme, chacun donnant son point de vue sur le travail de l'autre. Isabelle veut recopier *Nuit* sur un quart raisin. Le groupe des filles qui a fait une lettre désire aussi une grande feuille et Agnès se spécialise dans la décoration des textes (décoration réalisée à l'aide des feutres et marqueurs de toutes les couleurs).

Les réalisations s'élaborent rapidement et dans l'enthousiasme. Didier V. et Jean-Pierre écrivent et décorent un poème pour Christian : *Quatre petites maisons*.

Quatre petites maisons
Et puis s'en vont
Pour aller au plafond
Pour tourner en rond.

Les enfants abordent à ce moment le passage du concret à l'abstrait.

Quatre petites fleurs
Et puis s'en vont
Et une cinquième
Par dessus le menton
Pour les enfants ronchons.

quatre petits maisons.
et puis s'en vont
pour aller au plafond
pour tourné en rond

quatre petits fleurs
et puis s'en vont
et une cinquième par
dessus le menton
pour les enfants ronchons.

Charpentier
Jean Pierre.

Verrier
Didier

Les enfants ont déterminé eux-mêmes leur projet : envoyer une lettre à Christian. Choix étonnant car écrire est l'activité rebutante et la plus souvent refusée. Ils s'encouragent, se conseillent ; Claude n'est présente que pour l'aide technique : le matériel et l'orthographe.

Au début, ils semblaient percevoir la façon dont ils pouvaient présenter leur travail. Ensuite, la plupart, dans leurs recherches successives, ont utilisé les moyens élaborés dans la séance précédente.

Isabelle, enfant difficile et perturbatrice, reste deux heures calme et attentive. Elle recopie le texte *Nuit* sans faute et de façon très soignée. Jean-Pierre, handicapé sur le plan moteur, maîtrise les tremblements de sa main pour écrire un poème.

Pour faire aboutir le projet décidé en commun, le groupe s'est pris en charge en se répartissant le travail. La réalisation va permettre de communiquer avec Christian et le groupe avait besoin de ce dialogue pour exprimer sa joie, ses désirs suscités par le recueil de poésie.

Cette séance a été agréable par le climat d'entraide et le respect du travail d'autrui. Passionnante, elle l'a été également car, au fur et à mesure que les projets se réalisaient, les enfants découvraient de nouvelles orientations qu'ils menaient à terme.

Claude n'avait jamais vécu une séance de travail aux activités si diversifiées, menées à un rythme si intense, dirigée par une volonté telle qu'aucun élève ne voulait quitter la classe avant que les feuilles soient mises en ordre, signées, prêtes à être envoyées à Christian sous forme d'album.

4 – Quatrième stimulant : la réponse de Prévert aux enfants et ce qui en découle

Christian a rencontré Jacques Prévert le 6 février et lui a lu les lettres des enfants après avoir expliqué ce qui s'était passé jusque-là. La femme de Christian, qui l'avait accompagné, prit des diapos du poète et de la maison afin de rapporter un témoignage plus direct qu'un simple récit.

Sachant que Prévert détestait écrire, Christian avait amené un magnétophone et le poète enregistra sa réponse chaleureuse aux lettres et aux poèmes des enfants. Pour leur montrer à quel point *La chasse à l'éléphant* lui avait plu, il l'enregistra également. En outre, il leur fit un cadeau : un de ses livres pour enfants, *Lettre des îles Baladar*, dédicacé (voir page 2 la couverture du livre et ci-dessous la page 1 dédicacée).



La semaine suivante, Christian se rendit à la S.E.S. afin de faire écouter l'enregistrement du poète - les diapos n'étaient pas encore prêtes ! - Françoise était également présente.

Au premier passage de la bande, il y eut peu de réactions de la part des élèves. La voix du poète les surprit un peu, ainsi que sa respiration haletante, mais ils ne firent pas d'autres commentaires. A la seconde audition, ils comprirent mieux ce que Prévert disait. Ils s'étonnèrent de l'entendre prononcer leurs noms et furent ravis d'écouter leur poème dit par lui. Ils posèrent ensuite des questions sur Prévert et sa maison. Christian leur parla des diapos et proposa de revenir les leur montrer quand elles seraient prêtes.

Le livre dédicacé les intéressa beaucoup également. Ils le feuilletèrent, lurent la dédicace, et se réjouirent. Cependant, là non plus, ils ne trouvèrent pas d'autres questions à poser et ne proposèrent donc aucune suite à cette visite.

C'est alors que Christian leur déclara : «Moi aussi je vais vous faire un cadeau pour vous remercier des magnifiques lettres que vous m'avez envoyées», et il distribua, à chacun, un exemplaire de son livre *Frédérique aux pays du Papiratillon Rouge* qui est une sorte de conte à la manière de *Alice aux pays des merveilles*. Les enfants étaient enchantés d'avoir chacun un livre mais ce qui les étonna surtout, ce fut de découvrir un même ouvrage reproduit à plusieurs exemplaires. Manifestement, ils n'avaient pas pris conscience, concrètement, jusque-là, de ce qu'était un livre en tant que moyen de diffusion. Ils posèrent donc des questions techniques à Christian sur la fabrication d'un livre. Ils se demandaient surtout comment il avait fait pour le reproduire. Mais certains, lassés de cette discussion, proposèrent d'écrire collectivement un poème «comme la première fois» ! Tout se passait comme s'ils avaient été conditionnés par la première séquence de telle sorte que la présence des mêmes personnes dans la classe produisit les mêmes comportements.

La proposition fut acceptée mais, cette fois, Christian chercha à leur faire écrire un poème original et non plus une imitation de texte d'auteur. Pour cela il les incita à exprimer leurs préoccupations actuelles. Ce fut laborieux car les enfants ne parvenaient pas à identifier leurs préoccupations réelles et ils s'obstinaient à faire le compte rendu d'une visite effectuée dans une briquetterie.

Finalement, deux poèmes furent fabriqués en commun, à partir de réflexions prises «au vol» par Christian et retenues parce qu'il était possible de les rendre paradoxales : si les hommes restaient à la maison à faire les tâches ménagères tandis que les femmes travaillaient à l'extérieur... ?, par exemple. Une fois le point de départ donné, ça allait très vite, les élèves paraissant beaucoup plus aptes que la première fois à faire des associations et à jouer avec les mots.

Au village imaginaire
Les femmes
font d'la maçonnerie
et de la menuiserie
Les hommes font le ménage
La cuisine et les courses

Isabell'dit à son mari :
«Fais-moi une bell' chemise de nuit !»
Et son mari lui fit
Une chemise infirme.

Une chemise de nuit court après l'train
Et le train galope
Et voici un jockey qui monte sur le train
Le train ziz-zague et se cabre

La chemise de nuit c'est la fumée du train
Mais le train c'est de la dentelle
Les rails deviennent une échelle
L'échelle se renverse
Et tombe dans l'averse
Qui berce
Le garçon bleu.

Alors Christian, faisant la synthèse des divers intérêts manifestés pendant la séance, proposa aux enfants de fabriquer un livre, LEUR livre - comme Prévert, comme lui-même ! - à partir des poèmes qu'ils avaient déjà écrits. Les enfants connaissaient l'existence d'une imprimerie scolaire de type Freinet dans la S.E.S. et, aussitôt, ils songèrent à s'en emparer. Le travail de fabrication d'un livre pouvait donc commencer.

Le vendredi suivant, Claude rappela aux enfants le projet suggéré par Christian. Ils décidèrent aussitôt de réaliser ce livre avec leurs propres poèmes et, comme ils estimaient n'en avoir pas assez, ils se scindèrent spontanément en petits groupes pour en écrire de nouveaux, surtout par imitation de poèmes trouvés dans des livres, et qui les accrochaient. Claude passait de groupe en groupe afin de discuter avec chacun. Elle se remémore : «Je dirigeais mon intervention vers la conservation de la structure. Je montrais que les imitations étaient parfois beaucoup trop près de l'original. Des élèves ne parvenaient pas à terminer leur texte et nous cherchions alors collectivement une fin». Ainsi furent produits les poèmes qui suivent :

Le petit homme, gaillard, met sa chemise
Et la petite, petite mouche grise
A bu le bol de cerise.

Le petit homme, peureux, a été chercher son père
Et la petite, petite mouche en verre
A traversé le désert.

Le petit homme, gentil, a ciré ses godasses
Et la petite, petite mouche vorace
A bouffé la tasse.

Les vagues font des zigs zags
Et s'en vont les algues
Pour vivre dans les vagues
Tout près du sable.

Les crayons font des tons,
Les thons font du son,
Le son fait galoper l'ânon.

Le beau roseau
Fleurit dans le ruisseau
Pour boire de l'eau
Et voir beaucoup d'animaux

Comme le crapaud
Il était une fois
Trois petites filles de rois
Qui avaient trois petits bols en bois
Un tout blanc
Un tout gris
Un tout petit
Et qui mangeaient beaucoup de noix
Pour avoir une belle voix.

La pomme est rouge quand nous la cueillons.
Il y a beaucoup de pépins !
La pomme ça croque !
C'est BON !

Mais quelques élèves préférèrent recopier des poèmes qu'ils aimaient plutôt qu'en inventer de nouveaux. Or, à partir de ce jour, ceux-là se sentirent exclus. Cette constatation ne va pas sans nous poser des problèmes. Est-ce que, par hasard, cette expérience de création poétique ne favoriserait que certains élèves sans avoir la moindre influence sur les autres ? Plus précisément, est-ce que cela favoriserait uniquement les enfants dont les capacités créatrices sont déjà développées et se seraient manifestées de toute façon un jour ou l'autre ? Voilà un des problèmes qui tracassent les praticiens quand ils constatent qu'aucune de leurs tentatives ne produit des réussites à 100 %. Mais peut-être faut-il voir là une conséquence du fonctionnement du groupe-classe. Par exemple, on peut penser que les enfants n'ont pas les mêmes rythmes d'assimilation. En l'occurrence, les plus lents se cantonnent dans une activité rassurante, en attendant de se sentir aptes à créer eux-mêmes ! Mais le fonctionnement du groupe (présence de « leaders d'autorité » et de « leaders de rapidité ») transformerait une situation provisoire en comportement définitif, coupant les quelques élèves plus lents du gros de la troupe !

On peut également interpréter cette situation d'une troisième façon : la phase de déconditionnement initiale n'a pas été assez forte pour quelques enfants qui restent donc ancrés dans leur situation d'échec, à moins que la voie choisie, la poésie, ne leur convienne pas !

En outre, on retrouve ici, concrètement, l'un de ces obstacles matériels qui font tellement difficulté dans une classe : le nombre des enfants ne permet pas de s'occuper davantage de ceux qui sont le moins aptes à tirer seuls parti d'une situation pédagogique.

5 — Cinquième stimulant : la réalisation du livre de poèmes

L'imprimerie : celle qui existait à la S.E.S. s'avéra rapidement difficile d'utilisation car incomplète et inadaptée au travail projeté. Il fallait donc commander de nouveaux caractères (délai de livraison : deux mois environ !). Malgré ce handicap, les enfants s'enthousiasmèrent pour cet outil qui leur permettait de réaliser leur livre. Mais, à cause des difficultés matérielles, ils s'intéressèrent peu à la composition de leurs textes, tout en se passionnant pour le tirage proprement dit. Ils formèrent des équipes de tirage qui fonctionnaient presque sans aide, Claude se bornant à intervenir pour leur faire prendre conscience de la nécessité d'un travail soigné afin d'obtenir des textes nets et propres. On peut trouver une explication à cet intérêt dans le fait que ce travail réel, qui ne nécessite pas trop d'effort, produit des résultats immédiatement visibles : « magie » de l'imprimerie !

Bientôt, quelques-uns s'intéressèrent à la composition, surtout après l'arrivée des nouveaux caractères. Dès lors, ils prirent entièrement en charge ce secteur mais, il faut bien le dire, finirent par se lasser. En particulier, ils détestaient ranger les lettres dans la casse. Claude devait souvent insister et presque les forcer pour qu'ils poursuivent ce qu'ils avaient commencé bien que l'intérêt pour le tirage ne se soit jamais démenti. Elle dut d'ailleurs composer elle-même les deux derniers textes. A cette époque, Claude pensait que son rôle consistait à permettre aux élèves d'achever la tâche qu'ils s'étaient fixée, quitte à en réaliser une partie elle-même. Cela parce qu'elle craignait qu'ils retrouvent une situation d'échec face à un travail qu'ils se sentaient incapables de terminer. Pour préserver l'ambiance de la classe, Claude

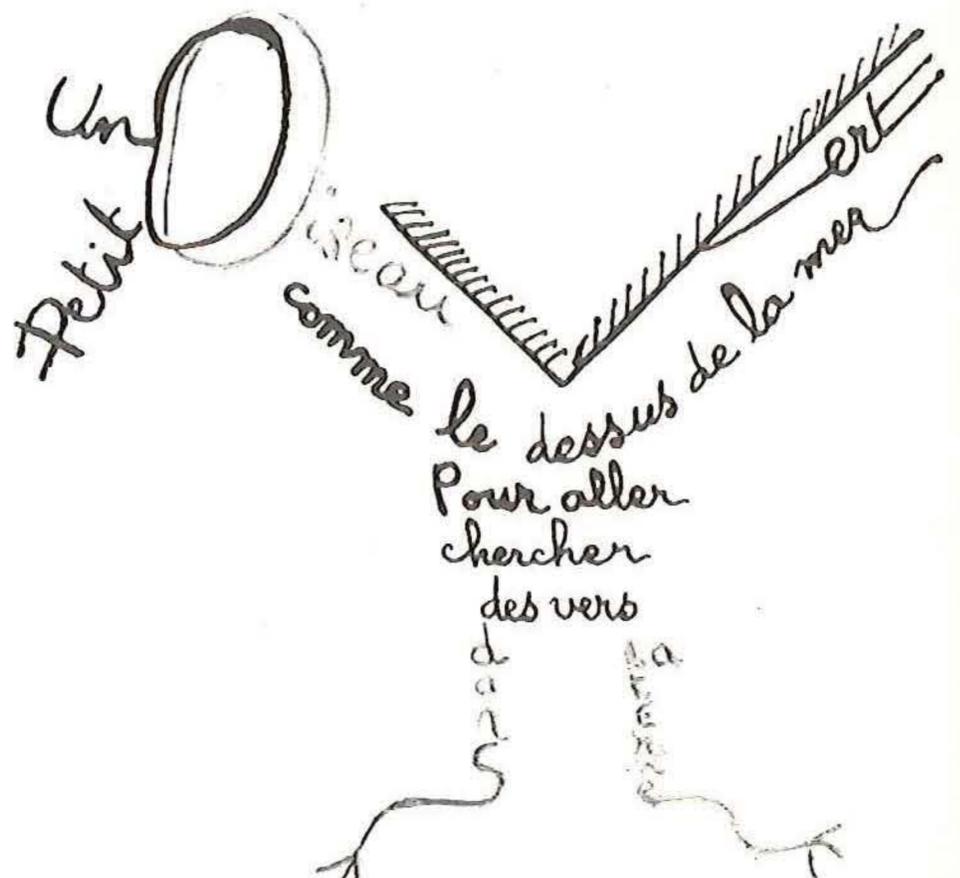
mettait donc son savoir-faire technique au service du projet des enfants.

La peinture au doigt : Claude se trouva confrontée à une situation qui l'obligea à introduire de nouvelles stimulations puisque seul un petit groupe continuait l'impression des textes, les autres faisant un peu n'importe quoi. Par ailleurs, ils n'avaient plus produit de textes poétiques depuis longtemps et vivaient, pour ainsi dire, sur l'acquis. Claude s'efforça donc de trouver quelque chose qui puisse les ramener à la poésie : elle leur montra comment faire de la peinture au doigt et comment obtenir, après pliage, des effets bizarres. A partir de ces empreintes colorées, les enfants tentèrent d'exprimer leur interprétation, et cela fut, de nouveau, prétexte à poèmes.

Didier V., sans doute influencé, lui, par les calligrammes, réalisa un poème en forme d'oiseau. Il n'était pas possible d'utiliser l'imprimerie pour le reproduire. Claude dut donc introduire une nouvelle technique d'impression : la sérigraphie.



Ci-dessus, poème original aux crayons de couleurs et ci-dessous le même reproduit en sérigraphie.





La sérigraphie : Claude proposa donc aux enfants de faire de la sérigraphie dans un atelier du vieux Mans. Cette activité leur permettait de sortir de la classe, de quitter le milieu de l'école.

L'atelier de la Grand'Rue, dans le vieux Mans, tenu, entre autre, par Jacky, permet à des adultes et à des enfants de s'initier à la sérigraphie ou de l'utiliser pour réaliser des travaux ou faire connaître leurs luttes.

Quand Françoise et Claude accompagnèrent la classe, en bus, puis à pied, dans le vieux Mans, les enfants évoquèrent des souvenirs de leurs parents ou grands-parents qui avaient vécu là à l'époque où c'était un quartier populaire. L'atelier les étonna : «C'est tout petit !», «Regarde les tapis, les pots !», «Eh ! en bas y'a une cave !». Jacky leur montra alors une vieille presse à plaque de cuivre et les initia à la sérigraphie. Ils étaient étonnés et intéressés. Mais le travail attendait : il fallut s'organiser pour tirer les dessins. Les enfants se partagèrent le travail : deux groupes faisaient le tirage, un troisième s'occupait de la presse ; quant au quatrième, composé exclusivement de filles, il découvrit le dessin à l'encre de chine sur calque, sans se soucier du travail collectif.

Au début, les gosses travaillaient puis, petit à petit, l'intérêt décrut : on jouait dans la cave et l'escalier ! L'arrivée de Christian les réjouit. Une guitare était pendue au mur ; Christian la prit et joua. Conséquence : les enfants demandèrent qu'il apporte sa guitare quand il viendrait, avec Françoise, leur passer les diapos de Prévert.

Le travail se termina et un rendez-vous fut pris pour une deuxième séance au cours de laquelle les enfants réalisèrent la couverture ainsi qu'un calligramme en trois couleurs.

6 — Sixième stimulant : les diapos de Prévert et la séance de guitare

Comme ils l'avaient promis à la première séance de sérigraphie, Françoise et Christian prirent rendez-vous avec la classe pour passer les diapositives de Jacques Prévert.

La première projection intéressa les enfants qui posèrent des questions sur l'âge de Prévert, s'étonnèrent de sa tenue, - il était en robe de chambre - et s'esclaffèrent sur une statue de faune qui trône dans le jardin du poète.



Une deuxième projection fut réclamée. Comme les diapos étaient un peu sombres, les enfants demandèrent à Christian de décrire la maison. A travers cette description, ils se firent de Prévert l'idée d'un homme ordinaire et non celle d'un poète célèbre : une vedette. Après la projection, le groupe retourna en classe. Christian joua de la guitare, comme prévu, mais les enfants s'excitèrent très vite, chahutèrent, mimant les vedettes yé-yé vues à la télé. La séance de guitare fut un fiasco. Christian annonça alors, très calmement, que puisque les chansons ne paraissaient intéresser personne il s'en allait. Ce fut dit sans dépit apparent mais les enfants crurent néanmoins à un chantage et furent étonnés et déçus de voir Christian partir « pour de vrai » ! Dans la classe, ce fut alors un tel chahut que Claude et Françoise durent organiser avec les enfants des jeux de ballon, dans la cour, tout le reste de la matinée.

Après coup nous avons pensé que ce désordre était dû, en partie, au fait qu'aucun de nous trois n'avait pris la classe en charge ce jour-là, chacun attendant des autres qu'ils le fassent, Claude et Françoise parce que c'était Christian qui agissait, Christian parce qu'il estimait ne pas pouvoir, en même temps, assumer la classe et « se donner en spectacle ».

7 — Septième stimulant : les montages de diapositives

Au moment de l'achèvement du recueil, les enfants s'inquiètent de la façon de le distribuer aux personnes présentes lors de la première visite. De la discussion ressort le désir de demander aux stagiaires de venir pour leur montrer quelque chose. Un film, des photos, des

dessins etc. L'idée énoncée par les enfants est floue. Claude intervient pour qu'ils cernent davantage leur désir et que de leur proposition sorte un projet réalisable. Les photos diapositives les attirent mais l'apprentissage de l'utilisation d'un appareil photo serait long et ne permettrait pas une réalisation immédiate. Claude les fait alors réfléchir sur le principe des diapositives (support transparent, opacité partielle) et leur propose de se servir de peinture comme moyen d'opacifier. Aussitôt chacun de récupérer, dans la classe, tout ce qui est transparent : protège-cahier, papier-bonbon, papier sulfurisé, papier calque cristal, etc. Des petits groupes se forment ; la peinture est distribuée ; les enfants barbouillent les supports. En les regardant, Claude a envie, elle aussi, de fabriquer, et elle s'assoit avec eux.

« Je suis complètement prise par ma recherche. Ils me regardent étonnés. Je suis au même niveau, je cherche, j'invente. Ils observent mon tâtonnement et cela a l'air de les stimuler. Ils cherchent avec moi, certains me donnent des conseils ».

Claude est réellement rentrée dans le groupe à ce moment mais sans en avoir conscience. Ce n'est que lorsqu'un élève, l'année suivante, lui reprochera de ne pas essayer de faire des bruits au magnétophone, comme eux, qu'elle en comprendra la signification.

Découvrant ensemble des arrangements intéressants de couleurs et de formes, maîtresse et enfants les découpent et les placent dans des supports en plastique. Les élèves recherchent certains mouvements de couleur, changent de méthode, certains glissent entre deux épaisseurs de plastique de l'eau, de la peinture, des graines, des perles, de la mousse, des cheveux, etc. C'est la pagaille, la porcherie. C'est affreux ! Il y a de la peinture et de l'eau sur les tables et par terre. Il suffit, encore aujourd'hui, de regarder les cache-diapos pleins de peinture pour imaginer l'état de la classe alors !

Le chariot de diapos rempli, tout la classe se précipite dans la salle audiovisuelle (un réduit de trois mètres sur deux !) pour regarder et découvrir les réalisations. Etonnement, émerveillement des enfants qui découvrent la profondeur des couleurs. Sous la chaleur, les graines éclatent, nagent, circulent dans l'eau. « Cela a été pour nous tous un moment merveilleux ; nous étions pris par un monde fantastique alors que c'était nous qui l'avions créé sur des petits bouts de papier ».

Impossible de reconnaître sa diapo ! Et, chaque fois, spontanément, tout le monde essaie de l'interpréter. Ici, Claude intervient comme gardienne du projet en notant au fur et à mesure les réactions des enfants.

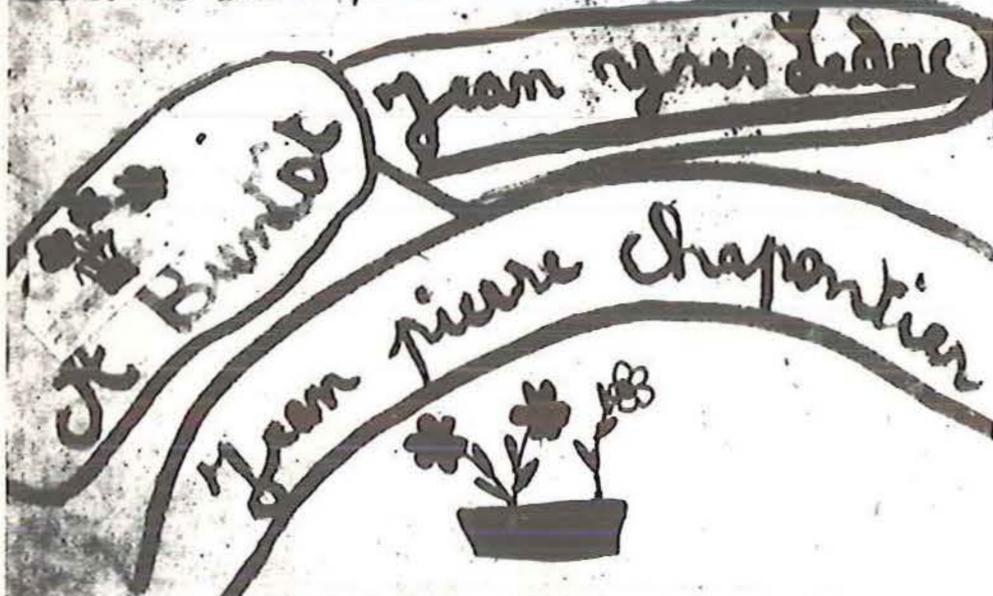
A la fin de la matinée, il reste des diapos sélectionnées pour leurs couleurs et leurs mouvements et les commentaires notés par Claude.

La semaine suivante, en présence de Françoise, Claude recopie au tableau toutes les trouvailles. Grâce aux associations dues au hasard, les enfants organisent et élaborent un texte. Il faut alors reclasser les diapos dans l'ordre, tâche lassante et Claude intervient de façon assez directive pour que ce travail soit accompli. Pendant ce temps, quelques enfants achèvent des textes d'imprimerie ou dessinent. Quelqu'un fait remarquer qu'il faudrait de la musique. Claude amène donc des disques parmi lesquels ses élèves choisissent *La reine verte* de Pierre Henry et des airs de Django Reinhardt. Il faut alors enregistrer le texte puis faire le montage et synchroniser avec les diapos, travail fastidieux et difficile dont Claude réalise l'essentiel. Enfin, tout est prêt.

A la fin juin, Françoise et Christian reçoivent une invitation des enfants pour le dernier vendredi de l'année scolaire. Bientôt, Claude apporte des précisions : il s'agit d'un montage sonorisé de diapositives que les enfants

Cher Prévvert

Monsieur Prévvert grâce à vous mais et
mon camarade Jean Pierre nous avons
connu la poésie. Nous nous invitons le 27
juin au matin. J'espère que nous aller
bientôt nous rétablir et que votre femme
va bien et ainsi que votre fille. Nous pensons
très très très sûrement à vous nous. Je vous en
envoyons un livre, le titre s'appelle le
garçon aole. Je crois que Jean Pierre et moi
vous n'avez plus rien à nous dire du moment



Photocopie de la lettre d'invitation à Jacques Prévvert

ont réalisé et qu'ils désirent nous faire voir. C'est un peu pour nous remercier d'avoir participé à leurs activités tout au long de l'année. D'ailleurs, chacun des participants de la première séance a reçu une invitation semblable.

Françoise, Christian et Claude se demandent alors quel cadeau faire aux enfants, en retour. Pour que ce soit de même nature, il faut qu'ils le réalisent eux-mêmes. L'idée naît, alors, d'un montage de photos. Après quelques hésitations, nous décidons de choisir comme thème la classe elle-même. Françoise et Jean, le mari de Claude, sont chargés d'aller prendre les photos des enfants. Lorsque les diapos sont enfin prêtes, l'avant-veille du jour de la rencontre, nous constatons avec dépit que la plupart des photos sont floues ou mal cadrées. Que faire ? Après un moment de découragement, nous décidons quand même de nous servir de ces diapos pour réaliser le montage : Mystère à la S.E.S., une histoire où tout se met à trembler. Nous classons, éliminons, brûlons partiellement certaines diapos pour obtenir des effets bizarres, en gravons d'autres à l'épingle pour surajouter du texte ou du dessin. Puis nous enregistrons une bande de commentaires comiques et de la musique inventée après quoi nous la synchronisons avec les diapositives. Nous avons pris beaucoup de plaisir à ce «travail» !

Quand nous sommes entrés dans la classe, les enfants étaient cachés partout, dans les placards, sous les tables, dans les encoignures, sur les armoires ! Nous avons cru un instant qu'il n'y avait personne jusqu'au moment où tous ont surgi en riant.

En revanche, une autre surprise, amère celle-là, nous attendait : de tous les instituteurs contactés, un seul était venu. Aucun autre n'avait pris la peine de répondre, simplement, par lettre, à l'invitation des enfants ni de les remercier pour le livre de poèmes qu'ils avaient envoyé.

Cher Jean François Massat

Nous vous invitons à venir le 27 juin
le matin à 10 h. la classe du groupe
deux nous vous envoyons un livre de
poème chassé à vous aimé bien vos poèmes.

Yves Leduc

Cependant, Jacky était également présent, si bien que nous étions cinq adultes, nombre suffisant pour effacer la déception des gosses.

Nous nous sommes entassés dans la salle de projection et les enfants nous ont présenté leur montage. Nous étions vraiment séduits par ce spectacle, par le travail que cela représentait tout autant que par l'aspect cohérent des textes par rapport aux diapos. Après la projection, silence religieux : les enfants attendaient notre réaction. Elle n'a guère tardé ; nous leur avons dit notre sentiment, leur avons posé quelques questions techniques et avons demandé à revoir le montage, ce qui fut fait. Ensuite, nous avons passé notre propre montage. A la première vision, ce fut une suite de rires et de mouvements divers ; ils réagissaient aux images de leurs camarades et, également, au montage mystérieux et comique que nous en avions fait. Il nous fallut le passer une seconde fois afin qu'ils puissent entendre ce que leurs réactions avaient couvert la première fois.

Après cette séance, les adultes et les enfants se sentaient bien ensemble. Mais comme c'était la fin de l'année scolaire, il ne fut pas possible d'envisager une suite à tout ce qui avait été réalisé en commun.

Chacun des adultes repartit avec le livre de poèmes réalisé par les enfants de la S.E.S., livre qui leur avait été solennellement remis, enveloppé dans du papier décoré, à leur arrivée.

8 - Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous nous demandons si certains passages n'apparaissent pas un peu triomphalistes et s'ils ne masquent pas, en fait, la part importante qui revient au maître. Claude pense même qu'elle en a trop fait parce qu'elle estimait mal les limites des enfants ou qu'elle avait besoin de se donner ce rôle ! En d'autres termes, si le projet initial prend forme, s'il y a des réalisations concrètes, ce n'est pas simplement parce que Claude, en «bonne pédagogue», propose à point nommé des situations nouvelles, c'est aussi, c'est surtout peut-être, parce qu'elle évalue constamment les limites du possible, pour ses élèves - bien qu'elle y ait du mal ! - et, qu'au lieu de leur proposer des activités entièrement inscriptibles à l'intérieur de ces limites - ce

serait alors cette fameuse sous-culture qu'on réserve à «ces gens-là» ! - elle les invite, au contraire, à des réalisations plus ambitieuses dont elle aura à exécuter elle-même la partie la plus rebutante. C'est toute une conception de l'intervention pédagogique en milieu d'échec scolaire qui apparaît ainsi, en filigrane de ce texte de Claude :

«Il est bien évident que les séances de sérigraphie ont été précédées, pour moi et Jacky, de séances de travail à l'atelier (préparation des cadres et préparation de l'organisation du travail).

La réalisation du recueil a été également préoccupante pour moi, sur le plan technique car, une fois agrafées, les feuilles 21 x 27 que nous avons coupées ne donnaient pas un recueil net, et les agrafes apparentes faisaient lamentable ! Il fallait trouver un système de reliure qui permettrait au livre d'avoir aussi bel aspect qu'un ouvrage édité. Après avoir parlé de mon problème à plusieurs personnes, j'ai trouvé, auprès d'un libraire, une compréhension et une collaboration véritables. C'est un

ouvrier de la librairie qui a massicoté les recueils - à la main, car la présence d'agrafes interdisait le massicotage mécanique - leur donnant ainsi leur note finale de netteté. Quant à la reliure, la technique d'entoilage du dos, masquant les agrafes, a donné de bons résultats.

Le montage de la bande sonore des enfants, lors de leur recherche avec des diapos, m'a donné également de réels soucis. Certains élèves avaient compris le principe du mixage mais la réalisation demandait une technique précise, de la patience et des appareils inexistants au C.E.S. Pourtant, les enfants avaient vraiment envie de le faire, mais ce n'était pas possible. C'est donc moi qui l'ai réalisé. Même chose pour la synchronisation à l'aide d'un dia-pilote, deux séances d'essai avec les enfants s'étant soldées par des échecs».

En réalité, Claude prend ainsi en charge deux types de travaux différents. D'une part ceux qui demandent une précision technique telle que les enfants qui s'y frottent échouent et, à force de recommencer, se lassent ! D'autre part les travaux ennuyeux et répétitifs que les enfants sont parfaitement à même d'assumer, qu'ils ont déjà réussi sans problème, mais qui les ennuiet dorénavant. Dans le premier cas on a la synchronisation diapos/bande magnétique ; dans le second, le rangement des lettres d'imprimerie.

Encore faut-il relativiser car, d'une part, les quelques heures de travail hebdomadaire de ces enfants avec Claude sont vite ressenties comme des moments privilégiés, sans doute parce que les activités proposées sortent de l'ordinaire ; dans ce contexte on comprend que les enfants ne s'astreignent pas à certaines tâches ennuyeuses. D'autre part, lorsque Claude sollicite directement les enfants ou quand «elle pousse une gueulante», ils acceptent, la plupart du temps, et travaillent même si ça ne leur plaît qu'à moitié. Le problème, pour l'éducateur, est de savoir quand intervenir de cette façon !

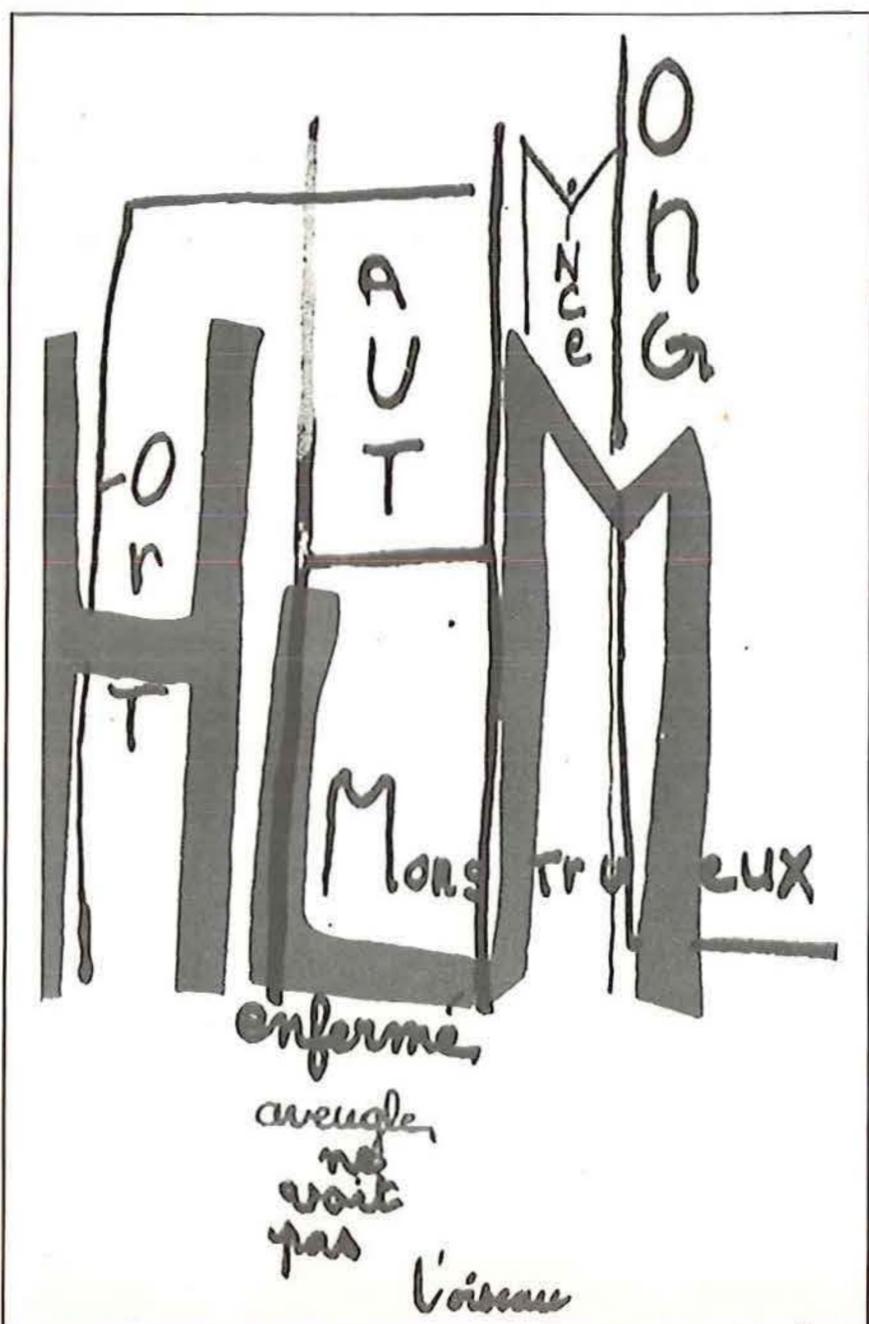
En fait, ce n'est vraiment possible que dans le cadre des objectifs définis par le groupe-classe lui-même, l'éducateur n'intervenant alors que pour faire respecter les lois du groupe. Cela suppose, bien entendu, qu'il y ait un groupe-classe !

Or, il semble bien qu'un groupe-classe se soit effectivement constitué, que la socialisation des enfants entre eux se soit accrue. Cela se traduit tant par une sorte de chauvinisme vis-à-vis de l'extérieur - on a pu le constater à plusieurs reprises, notamment le jour où la classe entière a tourné en dérision un projet présenté par les autres classes de la S.E.S., projet les intéressant tous pourtant ! - que par des relations non-violentes entre les enfants, même dans des situations de tension, d'agressivité ou de défolement. On l'a pu constater notamment lors d'une bataille de boules de neige où, à aucun moment, on n'a pu voir ce qu'on voit trop souvent : des enfants s'excitant et s'encourageant à des interventions brutales à l'égard d'un ou plusieurs souffre-douleurs ! Ou une opposition filles/garçons dégénérant rapidement en bataille rangée ! Voire en concentration des attaques contre l'enseignant. Ici, rien de tel : le rire ne devenait jamais grinçant, le jeu ne devenait jamais une agression.

Enfin, troisième caractère marquant la socialisation du groupe-classe : sa capacité à prendre des décisions collectives, à se répartir les tâches, à s'organiser pour la réaliser. Cela, on l'a constaté rapidement et on a vu aussi que cette aptitude à la coopération et à l'organisation allait en s'accroissant ; c'est-à-dire qu'il leur était de plus en plus facile de décider, de se répartir les tâches, de s'organiser mutuellement et de se mettre au travail. En outre, cela prenait de moins en moins de temps.

A la réflexion, il nous apparaît que le rôle des stimulations

Le poisson vexé
A été pêché
Dans la rivière par M. André
Qui le fait frire
Dans sa chaussure
Toute la classe



a été important pour la constitution du groupe-classe. En effet, d'une part, il y avait un projet commun, une ligne directrice permettant l'émergence d'une conscience de classe fondée sur une communauté d'intérêt ; d'autre part, la diversité des stimulations - toutes ayant cependant un lien avec le projet commun - permettait à chaque enfant de trouver un point d'appui, un lieu de réussite, un moyen d'expression où il se sentait plus à l'aise. Nous avons d'ailleurs bien conscience que cela ne vaut que pour le point de départ, tout se passant comme si chaque enfant avait besoin d'être valorisé sur une réussite spécifique et volontaire, au début, avant de prendre suffisamment confiance en lui pour se lancer dans une activité plus difficile à ses yeux. Nous avons vu ainsi apparaître des « spécialistes », pendant un temps : spécialistes du dessin, de la décoration, de l'écriture, etc. Claude a d'ailleurs peur, à cette période, que les enfants s'enferment dans ces spécialisations restreintes comme dans des refuges. En effet, c'est un type de comportement fréquent chez les enfants dits débilés. Cette crainte n'est sans doute pas étrangère aux choix pédagogiques ultérieurs de Claude qui leur proposa alors des stimulations d'autant plus « impressionnantes » qu'elle appréhendait de ne pas parvenir à les stimuler assez pour qu'ils sortent de leur refuge. Or, ces spécialisations d'un moment se sont résorbées très vite au profit d'autres comportements moins facilement identifiables pour l'observateur. Mais il y avait production, et production collective.

Après coup, nous faisons l'hypothèse que la multiplicité des stimulations proposées a permis non seulement à chaque enfant de trouver son domaine d'élection, mais encore, à chacun, d'élargir son champ de conscience et son esprit critique. En effet, dans chacune des stimulations, chacun pouvait retrouver des éléments semblables, des structures à réemployer, ce qui permettait d'acquérir, petit à petit, une vision relative et

non plus crispée. Tout se passait comme si chaque stimulation proposait aux enfants une organisation d'éléments telle qu'ils apparaissaient, chaque fois, sous un angle différent et sollicitaient donc, chaque fois, une autre facette de leur perception globale. Or, la relativisation, l'esprit critique, ne sont possibles que s'il peut y avoir décentration de la vision du spectateur. Pour comparer, il faut qu'il y ait, au moins, deux objets ayant des traits communs bien que différents. Il nous semble que, précisément, les stimulations ont eu ce rôle.

L'important, pour nous, c'est que ce caractère acquis à partir de stimulations culturelles nous l'espérons efficace également avec la réalité concrète de tous les jours. Nous pensons que cela va permettre aux enfants d'éviter une appréhension rigide de la réalité, au profit d'une vision plus large, plus affinée, plus riche. Si cela se vérifie, nous pouvons émettre l'hypothèse corollaire qu'il s'agit d'un processus évolutif et que, par conséquent, les nouvelles visions élargies de la réalité deviendront, à leur tour, des éléments, dans une nouvelle synthèse plus large permettant des adaptations individuelles plus complètes. Et ainsi de suite. Concrètement, cela signifierait que chaque enfant, à la faveur de ce processus, est parvenu à intégrer et dépasser, en même temps, d'une façon dynamique, ses propres problèmes, le moteur du changement étant la structuration de la micro-société réalisée à l'intérieur de la classe, et la poésie étant le catalyseur qui provoqua le surgissement d'un désir de réalisation commune permettant, précisément, la structuration sociale du groupe-classe.

Nous avons bien conscience, en disant cela, qu'il y a une dialectique très complexe entre les individus, le groupe-classe (auquel appartiennent, d'une certaine façon, les trois adultes que nous sommes), et la société réelle (le monde des adultes dont nous faisons également partie). Mais nous ne parvenons pas à affiner davantage cette hypothèse.

Éléments pour une tentative d'évaluation de cette expérience

Il est bien évident que toute tentative d'évaluation est grevée, dès le départ, par le fait que l'expérience précédemment décrite n'a concerné qu'une toute petite partie de la vie des enfants. Or on sait peu ce qui s'est passé ailleurs, dans les familles ou dans les autres séquences éducatives avec d'autres maîtres. Par conséquent, attribuer exclusivement telle ou telle différence de comportement des élèves à l'intrusion de la poésie dans leur vie relèverait de l'aveuglement le plus complet. Nous ne pouvons donc qu'émettre des hypothèses, poser des questions, faire des constats, c'est-à-dire rassembler des éléments qui pourraient permettre, en d'autres circonstances, de faire une réelle évaluation.

Ces éléments seront centrés autour de deux thèmes, principalement : d'une part, ce que nous avons pu observer sur les élèves au terme de l'expérience ; d'autre part, ce que cette pratique, théorisée partiellement au fur et à mesure, a pu apporter à la principale intéressée, Claude, et ce que cela a pu changer pour elle en ce qui concerne ses méthodes et convictions pédagogiques.

1 — Observations sur les élèves

1.1. - Par utilisation du WISC

(Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants).

Bien entendu, nous n'attachons pas à ce test l'importance que certaines personnes lui donnent. Nous

pensons qu'il ne permet de mettre à jour qu'une petite partie de la personnalité d'un enfant, à condition, d'ailleurs, que pendant la passation rien ne vienne troubler l'élève mis sur la sellette. Cependant, comme presque tous les enfants de cette classe avaient déjà passé un WISC (1) à leur entrée en S.E.S., il nous a paru intéressant de leur en faire passer un second, après deux ans d'expérience poétique, pour voir si des variations significatives apparaissaient. Pour avoir un point de comparaison, nous avons fait tester également un autre groupe d'élèves de la même année, groupe qui, étant donné le mode de fonctionnement de la S.E.S., avait eu sensiblement la même scolarité pendant ces deux ans, à l'exclusion de l'expérience poétique.

Voici les résultats globaux :

Groupe 1 2 ans de poésie	noms		Jean-Pierre		Didier		Isabelle		Agnès		Chantal	
	année du test	74	76	74	76	73	76	73	76	73	76	73
Q.I. d'ensemble	69	70	78	84	69	91	70	78	71	78	71	78
variation	+1		+6		+22		+8		+8		+8	

(1) Certains WISC d'entrée ayant été égarés, nous n'avons pas jugé bon de faire repasser un test aux élèves concernés par cette perte. Ceci explique qu'une partie seulement des enfants de ce groupe apparaisse dans cette brève étude.

Groupe 2 Jamais de poésie	noms		Nicole		Brigitte		Christine		Isabelle		Gyslaine		Serge		Dominique		
	année du test	74	76	74	76	73	76	73	76	74	76	73	76	73	76	73	76
	Q.I. d'ensemble	65	67	75	77	79	80	66	78	72	80	75	85	87	81		
	variation	+2		+2		+1		+12		+8		+11		-6			

La question que nous nous posions, en faisant repasser ces tests, était la suivante : la pratique de la poésie influence-t-elle l'évolution des enfants au niveau du Q.I. d'ensemble ? Certes, le WISC n'est pas le matériel idéal pour mettre en valeur ce que nous cherchions puisqu'il tient compte de l'évolution des âges par la pondération des notes établies et tend à égaliser les réponses. Mais c'est le seul test que les enfants avaient passé auparavant et, pour établir une comparaison, nous devons nous en contenter.

Dans un premier temps, nous avons essayé, par la méthode de covariance (2), de mettre en évidence le rôle du maître. Les différences obtenues ne sont pas significatives et l'on peut dire que, statistiquement, l'influence de la poésie n'est pas perceptible dans un groupe par rapport à l'autre.

Mais cette pratique poétique, faite aux dépens de pratiques plus scolaires qui avaient lieu régulièrement dans le groupe 2, n'a pas perturbé non plus les résultats d'ensemble du groupe 1.

Dans un second temps, nous nous sommes attachés aux différences existant à l'intérieur des deux groupes comparés. On remarque qu'en 73-74 le groupe 1 était le plus homogène des deux avec un écart-type : $\sigma = 3,38$ (3) alors qu'en 1976 le groupe 1 est plus dispersé. Après deux ans de poésie, le Q.I. moyen le plus élevé appartient au groupe 1 qui gagne, en moyenne, 9,2 points contre 4 points au groupe 2. Cela signifie que le groupe 2 a réduit, au cours des deux ans, les différences qui existent entre les individus alors qu'au contraire, le groupe 1 est devenu moins homogène.

Nous avons alors cherché à localiser ces différences en étudiant plus particulièrement chacun des items du WISC car, malgré la tendance de ce test à uniformiser les réponses, pour un âge donné, il apparaît qu'entre le groupe 1 et le groupe 2, qui pourtant ont globalement eu une évolution semblable, il y a des variations différentes au niveau des items.

Dans le tableau qui suit nous n'avons relevé que les items qui, par le calcul du t de Student (4) appliqué à des groupes appariés (5), apportent des résultats significativement différents.

(2) Covariance : méthode de calcul statistique qui permet d'étudier une variable après avoir éliminé une autre variable.

(3) L'écart-type, symbolisé par la lettre grecque sigma (σ) est un indice de dispersion des mesures autour de la moyenne et représente donc les fluctuations aléatoires qui proviennent pour une part importante du hasard.

(4) t de Student : méthode de statistique permettant notamment la recherche de signification dans la comparaison des moyennes.

(5) Ce sont des groupes qui ont même effectif, qui ont subi les mêmes épreuves.

m = moyenne

Groupe 1 σ = écart-type à la moyenne

Items ou sub-tests	Année 73-74	Année 76
INFORMATION	m1 = 3,2	m2 = 4,8
	$\sigma_1 = 1,48$	$\sigma_2 = 2,80$
	t = 4,481 significatif à . 05	
VOCABULAIRE	m1 = 3,6	m2 = 5
	$\sigma_1 = 1,51$	$\sigma_2 = 1$
	t = 2,8 significatif à . 05	
COMPLETEMENT D'IMAGES	m1 = 5,6	m2 = 8,2
	$\sigma_1 = 1,94$	$\sigma_2 = 1,48$
	t = 2,54 significatif à . 10	
ASSEMBLAGE D'OBJETS	m1 = 7	m2 = 9,2
	$\sigma_1 = 3$	$\sigma_2 = 2,28$
	t = 2,17 significatif à . 10	

Groupe 2

Items ou sub-tests	Année 73-74	Année 76
SIMILITUDE	m1 = 6,57	m2 = 8,57
	$\sigma_1 = 2,87$	$\sigma_2 = 2,14$
	t = 3,05 significatif à . 05	
ARRANGEMENT D'IMAGES	m1 = 5,71	m2 = 8,28
	$\sigma_1 = 2,42$	$\sigma_2 = 2,05$
	t = 3,28 significatif à . 05	

Commentaire du tableau : (à l'aide d'un document titré **Autour du WISC** et réalisé par le C.O.S.P. d'Alençon).

Groupe 1 :

INFORMATION : Ce sont des questions qui font appel à l'aptitude de l'enfant à sortir de son univers. La réussite à cet item est donc un signe d'évolution, de maturité psychologique et de libération de la pensée hors des cadres pathologiques de l'autisme. C'est une indication de la capacité intellectuelle d'un individu et aussi l'indice de la stimulation culturelle du milieu.

Le fait que la réussite à cet item ait augmenté d'une façon significative, pour le groupe 1, nous apparaît donc comme une ouverture d'esprit améliorée pour les enfants de ce groupe.

VOCABULAIRE : Dans un test d'intelligence qui sert à circonscrire les carences, cet item met surtout en évidence les troubles dans l'utilisation du langage. A l'opposé, c'est aussi un indice de dynamisme intellectuel.

La réussite améliorée à cet item, pour le groupe 1, nous paraît signifier qu'il n'y a pas eu dégradation du langage des enfants qui le composent - bien qu'ils n'aient pas fait, pendant deux ans, du vocabulaire ou de la grammaire explicites -. Au contraire, il y a eu capacité accrue à s'exprimer.

COMPLETEMENT D'IMAGES : Ici intervient la perception qui est le reflet de la vie inconsciente. Ce sub-test mesure les aptitudes fondamentales de perception et de conception. Il mesure aussi la capacité du sujet à faire la différence entre l'accessoire et l'essentiel. Cet item est à mettre en relation avec l'item **information** (ce qui est patent pour le groupe 1) et permet de voir si le sujet est resté renfermé sur lui-même ou s'il est intégré au réel.

Ce dernier aspect nous paraît très important puisque la variation significative est le signe d'une capacité accrue. Cela nous paraît être l'une des conséquences de l'aptitude à s'organiser acquise par les enfants de ce groupe au cours de la pratique poétique.

ASSEMBLAGES D'OBJETS : Ce sub-test met surtout en lumière les possibilités d'anticipation d'un ensemble à réaliser.

Là encore, il nous apparaît que la réussite accrue est une conséquence de l'aptitude organisationnelle accrue de la classe, dans la mesure où il est nécessaire d'anticiper (projet, stratégie, tactiques) pour s'organiser.

Groupe 2 :

SIMILITUDES : Elles dépendent de l'aptitude à l'abstraction. Ce sub-test met en œuvre les facultés d'abstraction et de généralisation.

Or, si l'on considère le groupe 2 comme groupe témoin, cela signifie que le groupe 1 n'a pas accru, en ce domaine, ses capacités, d'une manière significative, bien qu'il n'y ait pas non plus dégradation. C'est peut-être là un des facteurs aux dépens desquels s'est faite l'expérience poétique.

ARRANGEMENT D'IMAGES : Pour réussir à cet item, l'enfant doit être en mesure d'atteindre un certain niveau d'abstraction.

Là encore, on le voit, c'est la capacité d'abstraction qui est en jeu. Les enfants du groupe 1 ont stagné quant à cette aptitude alors que ceux du groupe 2 ont évolué d'une façon significative. Mais on ne peut relier, directement, cette stagnation, à la matière concernée, la poésie, car la personnalité des enseignants joue, ici, un grand rôle. En effet, l'instituteur que les enfants du groupe 2 avaient le plus souvent s'attache beaucoup à développer, chez ses élèves, les manifestations logiques et les comportements hypothético-déductifs. Il n'en était pas de même pour Claude qui s'attachait, avant tout, à briser les cadres d'évolution de l'intelligence dans lesquels on avait maintenu ses élèves jusque-là. Cette différence d'objectif explique peut-être le fait que les résultats des deux groupes soient complémentaires et non superposés.

Cependant, l'interprétation des différences entre le groupe 1 et le groupe 2 est délicate car, si le groupe 2 a des réponses significatives aux items mettant en évidence les manifestations de l'«intelligence», le groupe 1, en revanche, a davantage progressé que le groupe 2 en ce qui concerne la moyenne du Q.I. d'ensemble.

Cette brève étude nous permet surtout de dégager les prémices d'une étude ultérieure plus systématique où l'on chercherait :

— à mieux comprendre l'effet de la poésie sur les élèves

(ce qu'elle touche, ce qu'elle «débloque», ce qu'elle «bloque»),

— à mieux appréhender les moyens d'améliorer notre pratique et de contrôler les situations.

1.2. - L'appréciation des enfants eux-mêmes

Une appréciation peut être donnée sur cette expérience à partir du texte que les enfants avaient remis à Christian pour qu'il le mette en musique. Voici ce texte :

Je ne t'ai donné qu'un seul jour
Pour ta maladie de vipère.
Il faut que ton cerveau tour
Ne soit plus fier.

Reviens à l'école
Pour avoir des idées claires
Il ne faudra plus que tu voles
Au-dessus de la grammaire.

La poésie a récupéré tous nos désirs
Tous nos soucis sont effacés
et tous nos cris
ne sont plus des écoliers.

Refrain :

Avant : pas d'écriture, pas de lecture
Maintenant : tous à la poésie.

Certes, pareil texte peut donner l'impression d'une récupération au profit des activités scolaires habituelles, mais, outre qu'il ne reflète qu'un instant de la vie de la classe (en fin d'année), il nous paraît surtout signifier que le dégoût vis-à-vis de ces activités scolaires qui mettaient les enfants en situation d'échec, a été surmonté.

Ce qui nous paraît important c'est qu'il s'agit d'un texte collectif réalisé en vingt minutes par une bonne moitié de la classe, alors même que l'autre moitié faisait un chahut monstre qui ne gênait d'ailleurs en rien le groupe créateur. Cela est parti d'une promesse faite par Didier, d'écrire un texte pour que Christian le mette en musique. Il l'avait, disait-il, oublié. Mais devant l'insistance de Claude, il tenta de se rappeler les premiers mots. C'était : «Je ne t'ai donné qu'un seul jour». Aussitôt, Agnès a enchaîné : «Pour ta maladie de vipère». Ensuite, le texte s'est construit, grâce aux rimes qui appellent des images. Les suggestions fusaient de toutes parts et le texte s'élabora rapidement.

On peut penser ce que l'on veut de la qualité littéraire de ce texte - ce n'est pas l'objet de nos préoccupations ici - mais ce qui est évident, c'est la capacité de ces enfants à construire un texte de ce type. Ils y ont acquis, semble-t-il, une réelle maîtrise et cela signifie qu'ils sont devenus aptes à apercevoir les différents rapports de signification et de sonorité entre les mots. Cela signifie aussi qu'ils sont dorénavant capables de s'écouter et de s'organiser pour être efficaces quant à ce travail.

La signification qu'ils donnent à ce texte n'est pas non plus inintéressante car ils le commentent en même temps. La maladie de vipère, c'est la mauvaise humeur ; la tour, c'est la tête, le cerveau. On n'avait plus le droit d'être de mauvaise humeur ni d'être malade et le cerveau était au courant. Prise de conscience de leur attitude de refus passée et dénonciation de cette attitude ? Nous le croyons. L'école serait maintenant considérée comme un lieu où les désirs peuvent s'exprimer, ce qui explique la deuxième strophe. Les matières rebutantes elles-mêmes ne sont plus rejetées. D'ailleurs l'autre Didier commente : «Avant, on ne voulait jamais écrire, jamais lire, maintenant on aime ça. C'est la poésie qui a fait ça».

1.3. - Vérification de l'aptitude des enfants à écrire des poèmes

Un épisode fortuit permet de le vérifier, l'année suivante, puisque Claude travaille encore avec le même groupe, dans les mêmes conditions. Le 26 janvier, il neigeait. Claude avait vraiment envie que ses élèves écrivent un texte ce jour-là et elle le leur dit. Il faut remarquer d'ailleurs qu'ils n'ont jamais tout à fait cessé d'être rebutés par l'écriture. Pour se mettre à écrire, il leur faut toujours surmonter quelque chose. Ce jour-là, c'est l'authentique demande de Claude qui les aide à franchir ce pas. Elle propose alors : si je vous dis «neige»? Et, dans un chahut indescriptible, les enfants commencent à penser à la neige. Ils ferment les yeux et rêvent littéralement sur la neige. Rapidement, des phrases viennent qui sont inscrites au tableau. Une fois ordonnées, cela donne le texte suivant :

Des mouches minuscules, blanches
Descendent par milliers
S'entassent sur le sol.

Le nez en l'air
Ces petites bêtes douces et froides
Fondent en larmes
Sur mes joues.

En suivant les milliers de balanciers
Qui se jettent légèrement
Partout en désordre,
Mes yeux s'abrutissent, s'alourdissent
Se ferment et résonnent dans ma tête.

Mes pas croustillent sur le sol.

Il fait froid.
La neige est blanche comme le ciel.

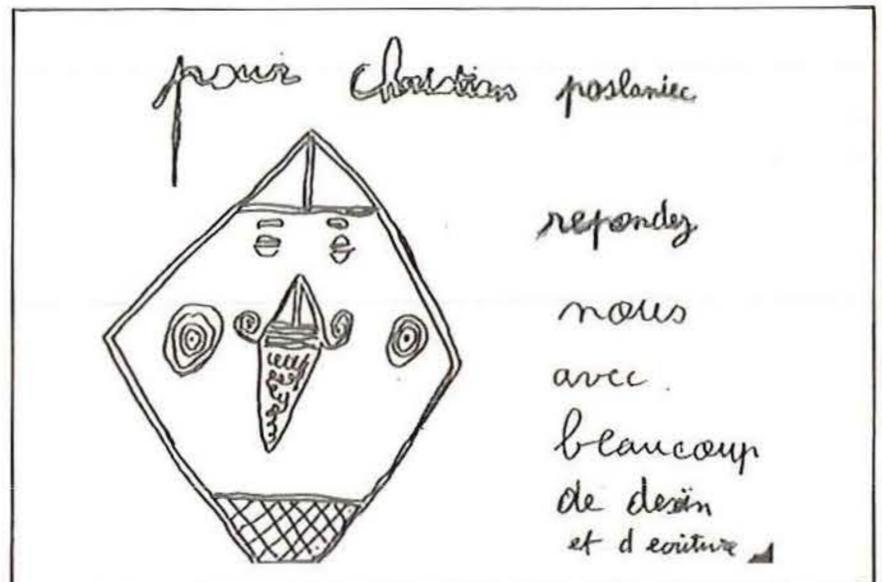
Il faut dire que la rédaction de ce poème a été précédée par une expérience concrète des enfants : la bataille de boules de neige que nous avons évoquée dans le chapitre précédent. Cela tend à démontrer au moins qu'ils sont capables de réinvestir leurs sensations vécues dans un genre culturel qu'ils dominent.

1.4. - La lecture/écriture

Tout au long de l'expérience, et aussi l'année suivante, nous avons constaté les réticences des enfants à écrire. Ainsi, dans une lettre à Christian, Didier C. commence par «Ont fait que d'écrire»! Ou alors, quand ils recevaient une lettre trop longue, ils estimaient que c'était trop difficile d'y répondre.

Ces constatations nous ont souvent amenés à nous demander si l'expérience poétique avait permis à ces enfants d'améliorer en quoi que ce soit leur attitude ou leur aptitude vis-à-vis de la lecture/écriture. Question d'autant plus vive que, d'une part, nous étions tous trois persuadés que leur échec scolaire était dû essentiellement à ces matières et que, d'autre part, nous pouvions douter que la poésie permette une amélioration dans le domaine de la prose, de la parole quotidienne, dans la mesure où la prose nécessite une langue explicite et aussi économique que possible alors que la poésie peut, constamment, recourir à des approximations, à des images faisant synthèse affective, à des ruptures par rapport aux normes de fonctionnement de la langue française. C'était là une autre façon de nous poser le problème suivant : leur échec en lecture/écriture est-il dû à un déficit quelconque, une incapacité fonctionnelle ou, tout simplement à une attitude de refus conscient ou

inconscient (caractérielle donc)? Le poème destiné à être mis en musique par Christian nous donne partiellement une réponse puisque les enfants, d'une part, affirment bien qu'il s'agit d'une attitude (le cerveau qui fait le fier) et, d'autre part, montrent que, par l'intermédiaire de la poésie, ils s'étaient réconciliés avec l'école et la grammaire. Mais réponse seulement partielle et en contradiction avec leurs réticences à écrire. Et pourtant, ils ne cesseront pas de le faire, tant à des correspondants, dans le cadre d'une correspondance scolaire, qu'à Françoise et Christian, de temps en temps, quand ils ont quelque chose à leur dire. Et ceci, même l'année suivante puisque Françoise et Christian reçurent plusieurs séries de lettres sans autre raison, apparemment, que le plaisir de leur raconter quelque chose qui a plu, comme en avril, cette visite à l'exposition d'art contemporain d'Allonnes où les enfants furent particulièrement séduits par l'art cinétique.



cher - Christian

Sur une planche de bois il y a des tiges de fer rejointes par des en acier... elles sont entraînées par un moteur.

La couleur des s est grise-blanc. Les tiges servent à faire tourner les s - ils bougent dans tous les sens - j ai très envie d'en revoir d'autres qui bougent et on ne pouvait pas les toucher avec les mains mais on peut les toucher avec les yeux



Ce qui est évident, en tout cas, c'est que cette correspondance change de forme. Entre la première série de lettres géantes reçues par Christian à l'époque de *La mitraille à fleurs* et la dernière série de lettres «normales» reçue l'année suivante, à propos de l'art cinématique, il y a un véritable changement qualitatif. Autant les premières lettres étaient, AVANT TOUT, des œuvres picturales avec peu de texte (souvent les poèmes de Christian copiés), autant les dernières sont de vraies lettres qui se préoccupent davantage de la chose à dire que de la décoration. D'ailleurs, il n'y a plus guère de petits dessins, de fleurs, d'emploi alterné des couleurs, dans ces dernières missives, alors que c'était cela qui dominait dans les premières. Un exemple frappant, celui d'Agnès. Dans la première lettre géante, elle écrit : «Cher Christian j'espère que mes dessin vous plairons. ete vous née au mans aurevoir». Le reste de la page est occupé par des décorations et un grand titre de poème. La dernière lettre reçue, au contraire, ne compte pas un seul dessin. Agnès écrit toute une page et cela d'une seule couleur. Voici ce texte : «Cher Christian. mardi nous avons visité un musée a allonnes se n'ai pas mal avant d'entré de le musee on regardait les sculptures qui etaient dehors. j'aimais bien un tableau en contre plaqué decoupé parce-que la couleur est belle ça allait bien avec le bois. il y en avait un qui ressemblait au desert et un autre qui ressemblait a la mer qui est mauvaises les tableaux etaient en contre plaqué en plusieurs morceaux qui étaient collés».

Autre exemple, celui de Didier S. Dans sa première lettre, écrite en quatre couleurs et très ornementée, il écrivait : «Cher Christian. le titre des poème ma pleu je vous met le titre : la mitraille à fleurs. je voudrait que vous veniez de temps en temps cart vos poèmes nous ont pleut. le titre nous a pleut car les balle ça tuent et les fleurs sa aiment puis vous nous faite rire. le poème qui ma pleusse

le pleut car vous avez mis quand il poussera des coccinelle dans ma barbe nous enfermerons plus les personne dans les asiles on enfermera plus les fame dans leur cuisine et les enfant dans les ecole. et je voudrait que vous venez faire un poème avec nous». Manifestement, il avait quelque chose à dire à Christian et y parvenait mal. Pourtant il s'y était efforcé et sa lettre était une des plus longues de la première série. Dans sa dernière lettre, écrite en rose seulement et décorée de trois petits dessins abstraits seulement, c'est déjà bien autre chose : «Cher Christian. nous rentrons dans une salle noire. nous somme, surpris par des boules qui bougent des boules éclairées dessus blanche dessous violette qui se baladent dans le noir et qui ne se rejoignent jamais. ça fait jamais le même dessin on veut en voir d'autres parce que ça nous plaît. et ça fait passer le temps. est ce que vous connaissez des filmes sur l'artcinétique que vous pourriez nous pretter pour que nous le regardons pour revoir ces belles choses ? Cela va vous donnez le gout d'y aller».

Dire que c'est lui qui se plaignait, dans une lettre intermédiaire, de tout le temps écrire !

Il semble bien qu'il y ait eu progrès net dans l'emploi de la langue familière, par écrit, dans la capacité à exprimer quelque chose de vécu et, également, mais à un degré moindre, sur le plan orthographique. Ce qu'on peut remarquer, c'est que ces enfants ont été souvent mis en contact de textes écrits qui, pour eux, avaient un retentissement affectif : le livre dédié de Prévert, les livres de Christian, les lettres de Françoise et Christian, les poèmes multiples d'auteurs divers, les lettres de leurs correspondants, leurs propres écrits. Seulement, rien ne nous permet de lier l'amélioration à l'expérience sur la poésie. Encore fallait-il en faire part !

2 — Du côté de l'institutrice

Il est bien évident qu'aucun texte ne pouvait nous permettre d'évaluer ce qu'était Claude au moment où s'achevait l'expérience de poésie. Seuls ses propres témoignages permettent un peu d'en rendre compte. Au lecteur d'en analyser le sens car nous ne pouvons être, à la fois, juge et partie, ni faire de deux d'entre nous les observateurs impartiaux de la troisième ! Mais, tels quels, les textes qui suivent nous paraissent assez clairs.

2.1. - Claude à l'affût de tout !

Il semble que la réussite apparente de la première expérience de poésie ait donné à Claude confiance en ce type de pratique et que, l'année suivante, elle n'hésite pas à entreprendre des expériences de création qui lui seraient apparues impossibles quelques années plus tôt. Il suffit, pour cela, à présent, qu'un de ses élèves en émette le désir pour que Claude fasse tout ce qui lui est possible pour en favoriser la réalisation. Sa seule crainte, alors, c'est que ses élèves s'enferment dans un genre et cessent d'inventer. Voici un texte de Claude où elle a essayé brièvement de décrire les activités du même groupe (mais avec six élèves nouveaux qui ont eu du mal à s'intégrer) la deuxième année :

«Philippe et Christine, deux nouveaux qui venaient de 6e de transition, avaient un niveau légèrement plus élevé que mes anciens élèves, et ils ont montré rapidement leurs possibilités aux autres qui, ne voulant pas être dépassés, ont beaucoup écrit et inventé. En revanche, Carole et Sylvie dont le principal handicap était l'écriture, se sont difficilement intégrées. Elles n'y sont parvenues que grâce à leurs recherches et réussites au niveau du graphisme et du dessin. Elles ont créé des formes, des

genres nouveaux, qui ont d'ailleurs été repris par les autres enfants.

«Il faut noter ici l'importance considérable des feutres et du papier dans ma classe. Les enfants dessinent constamment, même lors des discussions, des écoutes de bandes, des lectures. Ils rentrent seuls en classe et sortent les feutres. Ils connaissent avec précision les nuances et les épaisseurs des feutres en possession de leurs camarades. Au cours de l'année, j'ai même eu peur que cette activité devienne une sorte de fixation-refuge. Mais il faut reconnaître, au mois de mai, que cette expression a été très créatrice. Les enfants ont inventé des formes, des genres, des harmonies de couleurs. La visite à une exposition d'art contemporain leur a donné une nouvelle impulsion et, seuls, ils ont créé un nouveau style. A chaque séance, il y a invention : marionnettes faites avec un doigt, personnages obtenus par pliages et qui changent de forme, etc.

Autre fait important : les enfants ne se copient pas. Il n'y a jamais deux dessins pareils. Ils s'inspirent les uns des autres, mais sans plagiat.

Un autre exemple : après l'écoute d'une bande magnétique de bruitages inventés par les élèves, nous avons cherché les différentes possibilités de leur donner du volume. L'idée d'un film de dessins animés a été proposée. Pourquoi pas ! Plus rien ne me fait peur ! Les projets les plus fantasques me sont réalisables ! Etude d'un film. Principe de l'imprégnation des images. Visionnement de films sur le mouvement pour comprendre la succession des images. Réalisation très rapide des décors, des personnages - papier découpé que nous bougerons, etc. Il faut trouver une caméra. Il faut trouver de l'argent pour acheter des films. Il faut inventer des séquences correspondant aux bruitages, puis les découper en tenant compte du nombre d'images/seconde nécessaires. Il faut établir une fiche de scénario, - décors, personnages, mouvements, action, nombre d'images -. Tout ceci est résolu et le tournage a lieu. Le film est presque terminé et les premières bobines ont donné toute satisfaction aux enfants. C'était une tâche longue et difficile et mon entourage me décourageait de m'engager dans cette aventure. Pourtant, cela a réussi et cela provient, sans doute, de ma conviction profonde que nous y parviendrions».

2.2. - La généralisation de cette pratique pédagogique

Le texte qui suit décrit une séquence de classe avec un autre groupe que celui dont nous nous sommes préoccupés jusque-là. Claude l'a écrit sans souci apparent du livre que nous étions en train d'écrire, parce que Françoise et Christian étaient un peu devenus, pour elle, un groupe de parole où l'on peut tout dire de ce qui se passe dans la classe : groupe-témoin ? Groupe-miroir ? Groupe de discussion ?

Or ce texte montre bien le rôle du maître dans un moment de création collective, c'est pourquoi nous l'avons repris ici.

«Aujourd'hui, j'ai emmené des élèves au musée de Tessé. Cela fait la troisième fois que ce groupe s'y rend. La première fois, nous avons vu une exposition de peinture : **Des expressionnistes à nos jours**. La seconde exposition présentait des photos de métiers artisanaux. Celle-ci concerne des toiles et sculptures de Subira-Puig. Les enfants, intéressés par les deux premières expositions, attendent quelque chose en entrant dans le musée. Il y a des sculptures sur bois et ça les intéresse ; ils tournent autour des statues, s'étonnent, cherchent à comprendre ce que cela représente, apprécient ou rejettent. Tous s'expriment en entremêlant

leurs impressions de plaisanteries. Quand nous quittons le musée, j'ai néanmoins l'impression que les enfants sont passés à côté de l'exposition mais je ne dis rien. Pendant le trajet de retour, Catherine casse le talon de sa chaussure. Nous sommes tous réellement ennuyés et ne savons que faire. Je lui dirais bien de marcher pieds nus mais elle ne le fera jamais. Jean-Marie nous sauve et propose de faire tenir la semelle avec un élastique. Qui peut bien avoir un élastique ? Moi ! Je défais mes tresses et nous rafistolons la chaussure. Bien sûr, l'élastique casse peu après et Jean-Marie propose alors les lacets de ses chaussures.

Dès le retour en classe, les élèves s'occupent en priorité de la chaussure. Ils recollent la semelle avec de la colle à bois et pressent avec trois serre-joints. Le spectacle de la chaussure est burlesque. Les enfants y sont sensibles et parlent de la «sculpture de la chaussure». «On se croit dans un musée maintenant ; on va venir voir la chaussure cassée et réparée de Catherine !» Cette dernière propose de raconter l'histoire. C'est ici que j'interviens pour qu'ils puissent réaliser leur désir et exprimer leur sentiment.

Subira Puig
Sculpture de bois
Assemblage, collage, chevillage
Oiseau qui s'envole vers le ciel
Aigle qui ouvre les ailes
Têtes de carnaval, grotte qu'on ouvre
Serpent qui s'élance pour l'attaque
Hérisson aux piquants ronds
Tête d'acajou, jeu de plaque
Tête de tyran à couette en bigoudis
Tête de guerrier à barbillon en bois
Soleil marché
Réjouissant, coloré
A côté de la cathédrale
Le long des arbres
Nous montons l'escalier de pierre
Sur la rue Pierres creusées
Pavés ondulés
Pièges à pieds
Catherine a cassé sa chaussure
A droite six
A gauche zéro

Plantée, clouée sur le pavé
Catherine est très embêtée
Secourue, soutenue par quelques individus
Sans idée.
Mais Jean-Marie a dit :
un élastique
l'institutrice a défait ses tresses
et Catherine fut sauvée.

Grand rue
Rue des trois sonnettes
Rue de la truie qui file
Catherine a dit :
un élastique de cassé !
Sauveur de situations de pieds
Jean-Marie s'est déshabillé d'un lacet.
Quelle jolie chaussure
Catherine
Avec ton petit nœud noir
Sur ton pied.
En classe
On prend la godasse
On rend le lacet à la chaussure généreuse
On ouvre la semelle
Jean-Michel colle
Laurent et Jean-Marie pressent
Assemblage, collage, pressage

trois serre-joints qui soutiennent
une sculpture sur chaussure
et
dans le musée de la classe
nous regardons
la fameuse chaussure
de Catherine la malheureuse.

«Les enfants n'ont pas pu faire cela tout seuls. C'est bien évident. Mais le rôle de l'éducateur consiste-t-il à regarder ses élèves et à se demander ce qu'ils vont faire ? J'ai d'abord noté au tableau : **Subira Puig**. Ce mot a entraîné, de la part des enfants, des réactions, tant par référence à la fabrication des sculptures, que par référence aux sculptures elles-mêmes. J'ai noté, au tableau, ces réactions, aidant les enfants à trouver les mots plus difficiles comme **chevillage**. Ils ont dit ce qu'ils ont aimé et j'ai inscrit cela au tableau. Etant à l'écoute de leur discussion, j'ai noté la remarque : «L'oiseau s'élance vers le ciel». La structure est en place. Ils vont la compléter, chercher ce qu'évoquent les sculptures. A ce moment je ne fais plus que transcrire ce qu'ils me disent. Quand ils s'arrêtent, je relance la recherche. Je veux les sortir de leur situation et pose des questions sur ce que nous avons vécu ensuite mais je dois rester vigilante car certains se découragent vite lorsque c'est bloqué. Je participe, moi aussi, au texte, en rajoutant un ou deux mots. A la lecture, nous rajoutons quelques détails. C'est tout.

Ce n'est pas un enfant seul qui a fait le texte, mais plusieurs, grâce à mon écoute et mes stimulations. Ils ont pu ainsi exprimer des moments qui ont été intenses. L'éducateur doit intervenir pour solliciter l'expression de l'enfant par voie indirecte ou directe. Indirecte en le mettant dans des situations riches en sensations inhabituelles. Il doit le sortir de sa perception en étant très vigilant à ce qu'il ne se referme pas dans des limites déjà connues. Il doit l'aider à partir, à dépasser les modèles qui lui servent pour s'exprimer, ne pas le laisser reprendre le même mode d'expression. Pour cela, il faut le solliciter avec autre chose, etc.

Il faut lui donner matière à s'exprimer. On ne lui demandera pas de dessiner des arbres ou des oiseaux si on ne l'a jamais mis en contact avec ces choses.

Il faut intervenir directement en lui proposant un début de structure, au départ. Il ne faut pas le laisser dans le vide. Mais c'est à l'éducateur d'être vigilant pour que ce début de structure ne se referme pas en devenant modèle. L'éducateur doit mettre en présence une matière et un individu ; il doit permettre les meilleures conditions de rencontre en n'ayant comme but qu'aider à la formation de la personnalité.

2.3. - Réflexions sur l'expérience de poésie

Ce troisième et dernier texte de Claude a été écrit «à froid», pendant les grandes vacances. Contrairement aux précédents, il tente de faire un bilan pédagogique et répond donc, d'une certaine façon, aux réflexions de la fin du texte ci-dessus.

«Il me semble à présent que les deux années ont été, pour ces enfants, une déstructuration importante et que je n'ai pas su leur donner des «choses» qui leur auraient permis de se stabiliser. Briser l'institution aussi violemment alors que j'étais dedans me semble difficilement viable. Mais la poésie telle que nous l'avons conçue est-elle viable à l'école ? La poésie ou tout système de déconditionnement ! J'aurais pu sans doute exister ainsi si les élèves avaient eu, parallèlement, un maître qui leur aurait permis de retrouver une structure tout en respectant leur spontanéité car je ne pouvais pas faire les deux choses à la fois. A condition qu'on puisse

travailler ensemble sans «se monter sur les pieds !» ; et que ce maître ait aussi la même finalité : l'autonomie des élèves.

D'ailleurs, à la fin de l'année, les enfants parlaient de ce qui se faisait à côté, au C.E.S. : «Donnez-nous des leçons !», «Comment on apprend l'anglais ?». Ils redemandaient quelque chose de stable, mais avec un autre esprit.

Il ne faut donc pas déstructurer uniquement. Il doit y avoir parallèlement une structure qui permette aux enfants de ne pas rester dans le flou et de saisir les données du déblocage. Ces deux choses ne pouvant être faites par la même personne.

Je remarque que je n'ai jamais eu autant de problèmes que cette année-là avec mes élèves et que le déconditionnement à la vie scolaire a dépassé toutes mes prévisions. A tel point que, parfois, je me suis demandée si nous n'avions pas joué les apprentis-sorciers quand leurs problèmes initiaux réapparaissaient sans masques, comme s'il n'y avait plus de limites institutionnelles. Pourtant, j'ai connu, avec cette classe, des moments que j'attendais depuis longtemps ; des moments d'«extase pédagogique» ! ; des espèces de rêves ; des choses auxquelles on espère : mettre des bouts de trucs sur la table et que les enfants créent. Cela s'est produit plusieurs fois. Par exemple, le jour où, à partir de matériaux épars, ils se sont mis à fabriquer des petits bouquets fantastiques. Ou le matin où les gamins avaient apporté un poisson ; toute la classe s'est mobilisée pour organiser l'aquarium, en dehors de moi. Jean-Yves n'a pas mangé à midi, ce jour-là, car il fallait aller chercher de l'eau dans une mare qu'il connaissait. Mais ces moments étaient fugitifs alors que, pour moi, ils représentaient un aboutissement. Il y avait une dichotomie entre mes rêves pédagogiques et la vie réelle de la classe. Bien sûr, c'est un problème affectif : je suis incapable de décentration et cela est bien gênant lorsqu'on veut rester maîtresse de la situation.

Autre chose que je ne referai plus : aider autant les élèves. J'ai trop enlevé d'obstacles, si bien qu'ils ne se rendaient plus compte de la réalité, de leur réalité, et qu'ils avaient des attitudes de rejet quelque peu alarmantes par rapport à l'effort. Est-ce mon attitude qui a permis le développement de ce rejet ou qui ne leur a pas permis de le vaincre ? Je me le demande, par comparaison avec les élèves du groupe 2 - que je n'avais pas - qui faisaient beaucoup plus de tâches que les miens avec un goût certain.

En revanche, j'ai beaucoup appris pendant ces deux années. J'ai toujours pensé que la différence entre ces enfants-là et les autres résidait dans un manque d'imagination, d'invention, de création. Ces deux années m'ont prouvé que, sollicités d'une certaine façon, les enfants ont mis en marche leur imagination. Et j'ai appris à me servir de cet outil de «déblocage» dans les autres classes, avec d'autres moyens que la poésie. Et cela marche à condition que le point de départ soit leur vécu, ou plutôt un vécu commun à eux et à moi. C'est important car ces enfants il faut quand même les solliciter d'une certaine façon !».

3 — Conclusion

«La tendance la plus souvent inavouée de la pédagogie dite «traditionnelle» consiste à sacrifier implicitement le langage métaphorique au langage dit «conceptuel». Il n'y a pourtant aucune contradiction entre un apprentissage du langage rationnel et la survivance **pour toujours** du langage symbolique ou, plus exactement, du langage métaphorique. L'essentiel, pour l'enseignant, est de savoir dire à l'enfant, ou mieux de lui faire découvrir à quel moment telle démarche, tels langages sont plus adaptés et plus féconds que d'autres» (6). Cette citation de Georges Jean éclaire bien le sens que nous désirons donner à la recherche décrite dans ces pages, surtout si on la précise à l'aide de deux autres passages du livre de Georges Jean : «... ce que nous entendons par **pédagogie de l'imaginaire** n'est pas une pédagogie de l'irréel. Elle se voudrait entraînement dynamique à la perception et à la conscience du réel par toutes les facultés de l'être, lui permettant de ne pas limiter ses relations au monde à la perception immédiate qu'il en a» (7) ; et «... une pédagogie de l'imaginaire ne saurait être confondue avec une quelconque entreprise de psychothérapie ou de psychanalyse. Elle implique de la part des enseignants une véritable déontologie. Ce que nous recherchons, c'est que l'enfant prenne conscience des pouvoirs réels de son imagination et de son langage pour s'exprimer, mais dans la mesure où la découverte de ces pouvoirs le conduit à trouver la cohérence équilibrée de sa personne» (8).

Certes, nous avons conscience que ce travail initial est insuffisant, à lui seul, pour parvenir à l'objectif ci-dessus défini. Il y manque certainement un volet, au moins : la découverte du monde du travail. Mais, comme Claude l'explique précédemment, il n'était guère possible, dans un temps aussi restreint - quatre heures hebdomadaires - de mener les activités de déconditionnement et les activités d'éveil, de front. C'est pourquoi l'année suivante, le groupe 1 a beaucoup travaillé avec un instituteur qui se soucie énormément de cet aspect de leur formation.

Toutefois, la pratique de la poésie a certainement permis que ces enfants parviennent à exprimer, sous forme métaphorique - en attendant d'être tout à fait capables d'expression conceptuelle - leur vécu. Plus exactement, le vécu commun à tous les enfants de cette classe et à leur institutrice, chaque fois qu'ils réalisaient ensemble

quelque chose (livre, montage, film...) ou qu'ils sortaient ensemble de l'institution pour découvrir du nouveau (le vieux Mans, une exposition...). Il suffit, pour cela, que les relations affectives de tous ordres (étonnement, défiance, joie, peur, etc.) ne soient pas exclues de la vie du groupe et servent, au contraire, de soutien à l'expression de la réalité vécue par chacun. A partir de là, on pouvait supposer que ces enfants auraient des comportements semblables (intérêt, curiosité, expression des questions et des émotions, etc.) vis-à-vis du monde du travail et, de fait, d'après le témoignage de leur instituteur actuel, il semble bien que cela soit le cas.

La structuration du groupe, au cours des deux années d'expérience, sa socialisation, pour mieux dire, nous paraissent également une bonne préparation à la découverte de la société «extérieure». Quand nous réfléchissons sur cet aspect de leur éducation, il nous apparaît que la socialisation des enfants s'est faite, d'abord, en acceptant un petit groupe d'adultes.

Jusqu'à-là, l'adulte, c'était l'ennemi ; celui qui les mettait en situation d'échec ; celui qui avait le pouvoir de les isoler dans un ghetto scolaire. Or, petit à petit, ces enfants ont pris confiance en nous, non sans nous avoir provoqués et testés de bien des manières. Encore cette confiance était-elle fragile car surdéterminée, et donc à la merci de la moindre mise en doute. Effectivement, quand ils ont pris suffisamment conscience de leur force collective et de leurs possibilités en tant que groupe, ils n'ont pas hésité à s'opposer aux trois adultes auxquels ils avaient fait souvent confiance. Cela s'est traduit, entre autre, par des refus très violents aux propositions de Claude, en fin d'année ; comme s'ils sentaient l'ambiguïté et les contradictions de leur institutrice, à la fois représentante d'une institution et personne à la recherche d'une pédagogie non coercitive. Mais manifestement, les enfants, à travers Claude, visaient le système social qui les avait rejetés, par l'échec scolaire, hors de la «normalité». Cela s'est senti nettement à la fin de la seconde année, lors d'une inspection où les enfants, quitte à nuire à leur institutrice, ont totalement refusé de jouer le jeu institutionnel. Au contraire, par leurs attitudes, par leurs réflexions à l'inspecteur : «Vous venez voir des DEBILES ?», ils ont manifesté publiquement leur aigreur d'être considérés comme une minorité d'anormaux. C'était bien la preuve que le groupe avait

conquis son autonomie institutionnelle, mais il est nécessaire de préciser que, jusqu'à ce que ce seuil soit atteint, le rôle de l'adulte (ou des adultes) est prépondérant en tant que provocateur, structureur, gardien de la loi du groupe, centre d'attraction, insufflateur d'énergie... à tel point que cet interventionnisme (parfois confondu avec de la manipulation) est souvent mal vécu par l'éducateur. Parce qu'il supporte mal d'être le seul à faire des propositions, pendant toute une période (ce qu'on a appelé les stimulations) et qu'il sait, qu'à partir du moment où les élèves auront trouvé leurs formes d'expression et leurs formes d'organisation, son propre rôle sera contesté par le groupe, et que les choses lui échapperont. En vérité, il y a, et c'est heureux, une troisième phase : le moment où les élèves sont parvenus à tuer en nous l'épouvantail institutionnel mais acceptent d'intégrer dans leur groupe, à part entière, la personne. C'est là, sans doute, ce que Claude appelle des moments «d'extase pédagogique». Mais, comme elle le souligne également, ce ne sont que des moments brefs.

Pourquoi ? Sans doute parce que l'institution comporte des avertisseurs qui rappellent constamment aux élèves que la vie scolaire est balisée de chausse-trappes, si bien que leur défiance est, sans cesse, régénérée. Notre pratique pédagogique conduit, tout au plus, à ce qu'on pourrait appeler une «éducation cyclothymique». D'ailleurs, l'humeur de l'enseignant, tour à tour excité et dépressif, serait bien le reflet de cette cyclothymie institutionnelle ! «Tout revient, en fait, à remarquer que la pédagogie de l'imaginaire est la pédagogie du risque et de l'incertitude. C'est une pédagogie qui ne s'apprend pas. Une pédagogie qui s'invente. Ce qui suppose pour les enseignants une morale personnelle, car c'est bien de morale qu'il s'agit» (9).

Effectivement, nous pratiquons tous trois le même type de pédagogie bien qu'en des lieux institutionnels différents et avec des conditions matérielles différentes. En particulier, nous avons souvent constaté que cette expérience de poésie avait provoqué une véritable imprégnation sur nous, et, qu'à notre insu, nous reproduisions des comportements qui nous avaient paru efficaces pendant ces deux années. Il y aurait beaucoup à dire, d'ailleurs, sur les comportements inconscients des enseignants qui influencent les élèves malgré eux !

Au terme de cette relation, notre éthique éducative pourrait être symbolisée par un caducée. Au point de départ, il faut d'abord une situation déconditionnante mettant ou remettant en route la machine de l'imagination. A partir de là, le caducée : l'axe central est celui de l'imaginaire, des désirs et des besoins structurant la vie d'un individu. Seulement, on peut dire qu'on tourne toujours autour de ses désirs, qu'on semble donc revenir aux mêmes comportements mais, en réalité, chaque fois, c'est à un niveau différent. Dans cette perspective, les deux spirales entrecroisées du caducée symboliseraient, l'une, les manifestations concrètes de l'imagination : l'enchaînement chronologique des activités stimulantes, toutes ayant en commun, ici, le fil conducteur de la poésie. L'autre, la réalité concrète extérieure aux désirs, réalité non malléable qui structure et «informe» l'imaginaire et l'expression des enfants : la technique de l'imprimerie ou de la sérigraphie, par exemple, mais aussi les contraintes administratives ou la structure sociale.

Et ce sont les intersections de ces deux spirales qui constituent les points de relance du projet initial, sans qu'on puisse définir exactement comment l'imagination féconde la réalité ou comment la réalité structure l'imaginaire, mais cette dialectique est essentielle.

(6) Georges Jean : Pour une pédagogie de l'imaginaire, Casterman, 1976, p. 43.

(7) *Ibid.*, p. 28.

(8) *Ibid.*, p. 51

(9) *id.* ouvrage cité.

ONT PARU

DANS

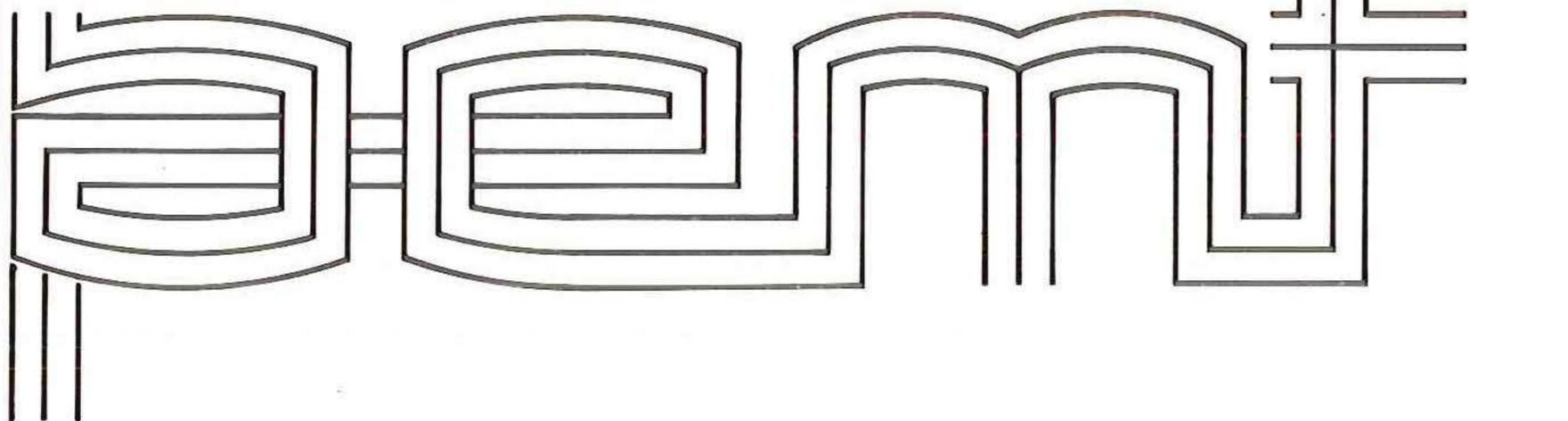
L'ÉDUCATEUR

PÉDAGOGIE FREINET

BREVETÉ DE TRAVAIL ET DE RECHERCHES

- 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*
- N° 20: *Echanges à propos de la B.T.R. n° 3*
- N° 21: *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*
- N° 22: *Fonction équilibrante du dessin libre à l'école maternelle*
- N° 23-24: *Parcours pour une «mathématique naturelle»*
- N° 25: *En 1977, des perspectives du tâtonnement expérimental*
- N° 26-27-28: *Savoir écrire nos mots*
- N° 29: *Perception et tâtonnements à l'imprimerie en maternelle*
- N° 30: *Eduquer avant de rééduquer ?*
- N° 31: *Des enfants qui recherchent*
- N° 32: *2 cas : • Séverine d'Haroué*
• Frédérique: «J'ai peur d'être responsable!»
- N° 33-34: *Aspects de la vie affective et du dessin de l'enfant*
- N° 35: *Savoir écrire nos mots (suite)*
Est-ce la bonne étoile ?

PUBLICATIONS de l'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE



BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL (BT)  magazine pour les 10-16 ans - 40 pages abondamment illustrées - photos en couleurs 15 numéros par an 88^F	DOCUMENTS SONORES DE LA BT  disques 33 t. 17 cm le contact direct d'enfants 4 numéros par an 52^F
B.T. avec son SUPPLEMENT (SBT)  BT ci-dessus + supplément de 24 pages maquettes, observations, documents... 10 numéros par an (+ 15 BT) 127^F	L'ÉDUCATEUR la revue de la pédagogie Freinet des comptes rendus, des synthèses, des techniques... 15 numéros par an 84^F
j magazine le magazine des 6-8 ans 32 pages d'histoires, jeux, recherches 10 numéros par an 48^F	L'ÉDUCATEUR AVEC SUPPLEMENT  la revue ci-dessus + supplément avec documents nés dans les classes et recherches 5 numéros par an (+ 15 Educ.) 148^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL JUNIOR  magazine pour les 6-10 ans - 32 pages abondamment illustrées - photos en couleurs 15 numéros par an 75^F	ART ENFANTIN ET CREATIONS  la revue témoignage des réussites des enfants : peinture, musique, poésie... 4 numéros par an 74^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL 2^d DEGRE  magazine mensuel pour le Second Degré et les adultes - 48 pages 15 x 23 10 numéros par an 65^F	ART ENFANTIN ET SUPPLEM. SONORE la revue ci-dessus + 2 disques 17 cm 33 t. de chants, musiques libres d'enfants et d'adolescents 98^F
BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL SONORE  1 disque 45 t. 12 dias. 1 livret - tous niveaux des documents, des témoignages... 4 numéros par an 149^F	LA BRECHE  la revue de la Pédagogie Freinet au Second Degré, autour de la pratique quotidienne 10 numéros par an 64^F

Abonnements à P.E.M.F. - B.P. 282 - 06403 CANNES CEDEX
 C.C.P. : P.E.M.F. 1145-30 D Marseille

LA RÉDACTION DE L'ÉDUCATEUR

Elle est assurée entièrement par des rédacteurs bénévoles, praticiens de l'éducation désireux d'échanger sur leurs pratiques, et sous leur responsabilité.

La coordination des rubriques est assurée par **Christian POSLANIEC** (éditoriaux), **Roger CASTETBON** (nos outils), **Simone HEURTAUX** (comment je fais ma classe), **Guy CHAMPAGNE** (fiches technologiques), **Michel PELLISSIER** (billet, articles généraux), **Roger UEBERSCHLAG** (apports internationaux), **Claude CHARBONNIER** (des livres pour nos enfants).

Envoyez tous les articles (dans toute la mesure du possible, dactylographiés en double interligne, recto seulement) au responsable de la rédaction : **Michel BARRÉ, I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes Cedex** qui transmettra aux responsables concernés.