

Documents de L'ÉDUCATEUR

177

Supplément au n° 7
du 20 janvier 1984

56^e année

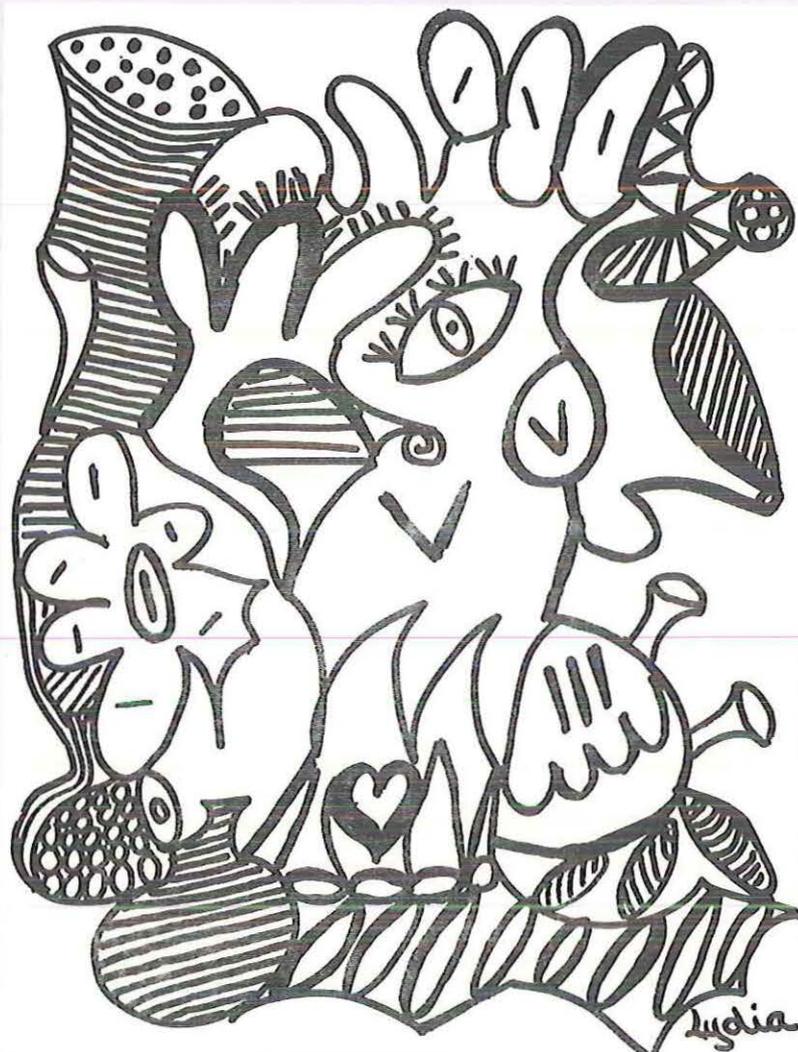
15 numéros

+ 5 dossiers : 172 F

Étranger : 235 F

ABSORPTION ***ou 3 études sur*** ***l'affectivité***

recherches - expression des praticiens de l'école moderne
pédagogie Freinet



***ABSORPTION
ou trois études
sur l'affectivité***

PLAN DU DOSSIER

I	Introduction	1
II	Absorption	3
III	Involution	8
IV	Conclusion	15
V	L'enfant à la machine, l'enfant et la machine	18

INTRODUCTION

« Au moment où elle rejoignait le Chat du Cheshire, elle eut la surprise de voir qu'une foule considérable entourait celui-ci : une discussion s'était élevée entre le bourreau, le Roi et la Reine, qui parlaient tous à la fois...

Dès qu'ils aperçurent Alice, les 3 antagonistes firent appel à son arbitrage... et chacun d'eux lui exposa son point de vue...

Le point de vue du bourreau, c'était que l'on ne pouvait trancher une tête en l'absence d'un corps d'où on pût la détacher...

Le point de vue du Roi, c'était que tout être possédant une tête pouvait être décapité...

Le point de vue de la Reine, c'était que si l'on ne prenait pas une décision à l'instant même, elle allait faire exécuter tous les assistants. »

Lewis CARROLL

« ON PART BEAUCOUP DES ENFANTS, CES TEMPS-CI, MAIS AUSSI, ON EN PART VITE ! »

Je suis un instituteur, pratiquant la pédagogie Freinet. Cela signifie pour moi, une certaine vision politique et idéologique. Cela signifie aussi, fondamentalement, que j'ai affaire à des enfants. Des enfants, c'est-à-dire des personnes entières, totales, avec leur potentiel de vie, leurs joies, leurs peines, leurs difficultés, leurs désirs, leurs plaisirs, leurs problèmes.

Lorsqu'il m'arrive de me rendre dans une administration, j'ai affaire à des fonctionnaires, des bureaucrates, des hiérarchiques (nécessairement supérieurs par définition), des gendarmes. Nous ne communiquons pas comme des personnes. Un code admis nous sert de langage : on parle de droits, de devoirs, de textes, de lois, de chiffres et de lettres (majuscules pour les noms propres). On ne déborde pas. De la même façon, certains, dans l'institution scolaire, ont affaire à des « élèves ». C'est-à-dire à des personnes tronquées avec lesquelles on entretient un rapport codé. A ceci près, évidemment, que l'une des parties, les élèves, se soucie peu du code, et que, de ce fait, le code marche mal. Mieux, il est encore à trouver ! Certains s'y emploient, il y va de l'institution. n'est-elle pas la machine qui va précisément faire entrer dans le code ? N'est-elle pas l'institution auto-instituante qui sert de base et de caution à toutes les autres institutions ? Instituteur, celui qui institue l'enfant comme élève, et surtout comme institué... pour la suite de sa vie. Dur métier, froideur juridique.

Je ne fais pas dans « l'élevage », ou le moins possible. En face de moi, j'ai des enfants, et je pars d'eux. Partir de l'enfant ! Voilà un slogan moderne, et qu'on entend partout de nos jours ! Je sais, on part beaucoup de l'enfant, ces temps-ci, mais aussi, on en part vite ! Partir de l'enfant... pour arriver à l'élève ! A toute vitesse, toutes voiles dehors !

Partir de l'enfant, ou plutôt des enfants, qu'est-ce que cela signifie donc pour moi ?

Partir des enfants, dans cet outil de production qu'est la classe Freinet, cela signifie d'abord, recevoir, écouter, les actes, les paroles. D'abord recevoir.

« J'ai fait ça ! J'ai ça à dire !

— Montre ! Parle ! »

CONNAISSEZ-VOUS LE NŒUD BORROMÉEN ?

Mais comment cela est-il reçu ?

Les structuralistes et linguistes considèrent que tout acte de parole est lisible, se répercute, fait écho, sur 3 niveaux (au moins) :

— Au niveau central, l'acte de parole lui-même, avec son sens, son intelligibilité directe, le niveau sémantique, niveau de la signification, niveau du phénomène.

— En deçà, un infra-niveau, la structure de l'acte de parole, son organisation grammaticale, l'articulation des mots entre eux, le niveau syntaxique, le niveau de la structure.

— Au-delà, un supra-niveau, l'adresse de l'acte de parole, la façon dont les mots parlent aux personnes qui écoutent, le niveau pragmatique, le niveau de la communication.

En élargissant ce schéma, je pose que tout acte, dans la classe, fonctionne sur ces 3 niveaux, explicitement ou implicitement :

Jeanne joue avec la roue (1). Elle la fait tourner. Elle est dans l'évidence de son expérience, de son rapport à la roue (niveau du phénomène *ph*).

Elle montre à d'autres ce qu'elle fait. Les autres s'emparent de son jeu et proposent d'autres expériences (niveau de la communication *co*).

De retour en classe, on dessine, on discute, on réfléchit à ce qui vient de se passer (niveau de la structure *st*).

Mais, évidemment, c'est plus compliqué que ça, tout se relie et se dédouble :

— Jeanne, jouant avec sa roue, fonctionne elle aussi, avant tout appel aux autres, sur les 3 niveaux. Il y a, dans son acte, l'évidence de la roue qui tourne (*ph*), mais aussi son tâtonnement, sa recherche, ce qui fait structure en elle, position du corps, du bras, appréhension de la roue, communication de la vitesse (*st*), mais aussi, encore, une motivation à la réussite déterminée par rapport à ses camarades, un désir de montrer qu'elle concrétise un peu plus tard (*co*).

— En reprenant l'expérience de Jeanne, suite à son invite, les autres enfants ne fonctionnent pas seulement au niveau de la communication (*co*). Ils cherchent aussi à montrer ce qu'ils savent faire (*ph*), et à montrer leur maîtrise des expériences proposées (*st*).

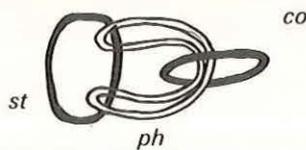
— Lorsqu'ils rentrent en classe, les enfants non seulement recherchent par la représentation la structure des expériences réalisées (*st*) mais aussi montrent leurs réalisations (*ph*) et les discutent (*co*).

Il faut donc l'admettre : si ces 3 niveaux sont continuellement discernables, ils sont aussi continuellement liés. De telle sorte qu'ils apparaissent tous 3, même si, apparemment, l'un paraît dominant.

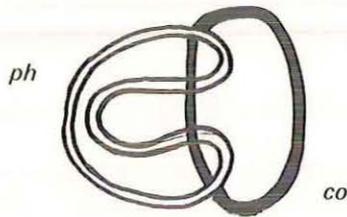
Une figure de topologie, le nœud borroméen, permet assez bien de visualiser la dépendance dont il est question ici.

Le nœud borroméen impose entre les 3 anneaux une solidarité telle que toute coupure, toute disparition de l'un d'eux entraîne nécessairement la disparition de l'ensemble, la disparition de tout lien :

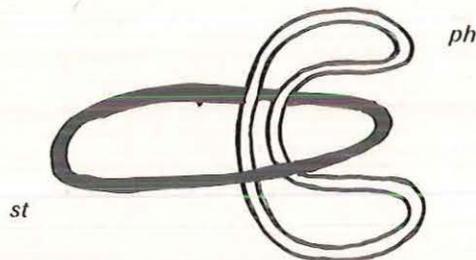
(1) Voir article : « L'enfant à la machine »



La solidarité est totale dans le lien comme dans la séparation. Séparons, par coupure, l'anneau *st*, alors les anneaux *ph* et *co* se séparent à leur tour :



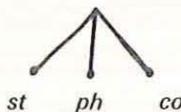
De même, séparons par coupure, l'anneau *co*, alors *ph* et *st* se séparent :



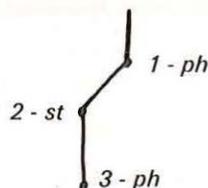
Ou bien tout est lié, ou bien par le fait d'une seule coupure, tout est séparé.

Or, et c'est là que gît le paradoxe, on ne peut être dans le nœud, on ne peut entrer en lui que par coupure. Impossible d'embrasser simultanément ces 3 niveaux qu'on sait indissolublement liés. On a toujours déjà posé la coupure, on est du côté de la structure ou du phénomène ou de la communication, mais jamais dans les 3 à la fois. Paradoxe : dans l'instant, le nœud est à la fois fait et défait, il se défait de se faire et se fait de se défait. On serait tenté de parler de l'interdépendance des anneaux !

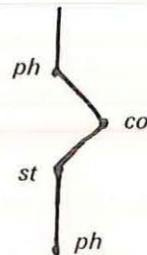
Toujours, pourtant, à un moment donné, un niveau prédomine. Et toute intervention, tout échange, se place, s'inscrit, sur ce réseau à 3 branches :



On peut prendre un cas simple. Soit, par exemple, un enfant qui a fait un dessin et qui le présente sans autre commentaire, à la classe. On se trouve donc là à un 1^{er} temps au niveau *ph*. Un camarade fait une remarque portant sur la structure du dessin, l'agencement et la relation entre les formes dessinées (2^e temps : niveau *st*). L'ensemble de la classe est d'accord sur la remarque faite, toute discussion cesse (3^e temps : niveau *ph*).



Un autre déroulement simple possible à partir du dessin montré. Au 2^e temps, un enfant fait une remarque concernant la communication contenue dans le dessin. Il note par exemple que l'enfant a dessiné une voiture comme les fait habituellement tel autre (2^e temps : niveau *co*). S'ensuit un échange portant sur les rapports d'imitation ou de conflit entre les 2 enfants (3^e temps : niveau *st*). La discussion en reste là (4^e temps : niveau *ph*).



Voici donc 2 cheminements simples. On peut imaginer comment il en existe de bien plus complexes, avec des reprises, des ruptures, des boucles, des rapprochements de temps différents. Avec toujours, au départ comme à l'arrivée, le niveau *ph*. Au départ : « J'ai fait ça ». A l'arrivée : « On en est arrivé là ».

De telle sorte aussi que tout échange comporte un niveau dominant, ou peut-être, plusieurs sous-niveaux successivement dominants. Chaque dominance apportant à l'échange, son caractère propre. Il est bien évident que, dans le champ scolaire, ces niveaux ont un statut différent. On ne reçoit pas de la même façon une réflexion de structure, qui véhicule la « connaissance scolaire », les « acquisitions », et l'échange de communication qui exacerbe les conflits relationnels. Quant aux trouvailles isolées et singulières, que peut-on bien en faire ?

Pour reprendre donc :

LA DOMINANCE STRUCTURE :

C'est évidemment, un niveau important, celui où œuvre de façon privilégiée « l'intelligence cognitive ». Le niveau de la connaissance, ou, surtout, de la compréhension. On a compris quand on a compris la structure des faits. C'est lui que l'école cherche à faire apparaître, presque exclusivement. Là s'élabore le langage codé qui transforme l'enfant en élève. A travers certains savoirs sélectionnés, tout de même, toute connaissance de structure n'étant pas, de soi et automatiquement, valide dans le champ scolaire.

LA DOMINANCE COMMUNICATION :

Dans ce lieu relationnel qu'est la classe, la communication est évidemment permanente. C'est un niveau plus difficile à manier. Gratifiant lorsqu'il produit de la structure, lorsqu'il s'auto-régule, il peut aussi devenir producteur de dysfonctionnements, de « bruits », lorsqu'il est vécu pour lui-même. Il est le terrain privilégié de l'affectif, d'instabilités, de conflits. L'école le tient à distance et sous contrôle, le polarise dans le sens privilégié, sinon unique, de l'enseignant aux élèves. Le versant communication, du code.

LA DOMINANCE PHÉNOMÈNE :

Le niveau le plus délicat, le plus difficile sans doute. Le niveau premier, pourtant, et dernier aussi. Le niveau de l'acte, de la production : acte créateur, acte d'expression. Parfois gratifiant, lorsqu'arrive un poème, un dessin, une réalisation flatteuse, collant assez à la sensibilité de l'enseignant. Mais difficile lorsqu'arrivent des productions soit banales (ou jugées telles), soit trop singulières et excentrées pour qu'on puisse en dire quoi que ce soit. D'accord, c'est comme ça, mais on n'y voit rien, on ne sait quoi en tirer. Le scolaire entre dans le gouffre. Objection traditionnelle des enseignants en cela au moins traditionnels : « Oui, mais s'il ne se passe rien ? » Il ne se passe rien. Preuve qu'on a raison de préparer, de proposer, de susciter. Le « beau » dessin, le texte « bien écrit », le travail « appliqué ». Au moins, comme ça, on a des résultats (pétition de principe, on a à l'arrivée ce qu'on avait mis au départ !) Le « fais comme ça » de l'enseignant opposé au « c'est comme ça » de l'élève.

La pédagogie Freinet ne peut évidemment tenir dans ces restrictions caractéristiques de l'institution scolaire. Les enfants ne peuvent qu'occuper le champ tout entier que leur ouvre... la vie.

OUÙ EXCÉDER PREND TOUT SON SENS

Je posais en départ la question : comment recevoir ?, surtout

quand on prétend « partir des enfants ». Il est bien entendu possible, pour un enseignant, de tout recevoir, mais les limites institutionnelles sont telles que l'accueil ne se fait qu'assorti d'un jugement ou d'un détournement. Du genre « Ton dessin n'est pas réussi », « tu n'as pas réfléchi », « tu dis des bêtises », « cessez cette discussion ». Jugements de valeur négatifs là où la dynamique apportée par les enfants déborde les limites de l'institution, excède l'institution (aux 2 sens du mot excède : déborde - provoque la colère). Je prétends pour ma part qu'il est possible de tout recevoir sans que cela s'assortisse d'un jugement de valeur. Mais, pour moi, ne pas juger, suspendre le jugement, cela implique une nécessité : comprendre. Soit, si on s'en remet à mon schéma (structure de mon discours) : aller vers la structure. Les faits, les actes, les paroles, ne sont pas dangereux, à condition qu'on les analyse et les structure. C'est ma façon de comprendre en profondeur l'apport de Freinet à la pédagogie (apport qui excède tout — aux 2 sens du terme — l'institution école). La fonction de l'enseignant dans la classe : être le catalyseur pour la structuration de ce qui advient. Des conflits, des déséquilibres apportés par la communication ? Oui, mais structurés, immédiatement dans la communication-même, ou de façon médiate par le conseil de coopérative, ou, plus encore, par l'organisation matérielle facilitant la mouvance des groupes, des relations, des affinités. Des phénomènes bruts, qu'on ne comprend pas à première vue, impossibles à recevoir par le groupe-classe ou même par l'enseignant ? Oui, mais analysés ensuite, confrontés, discutés, dans les réunions des groupes départementaux, dans les structures de travail de l'I.C.E.M. Toujours cette médiation vers la compréhension, vers la structure.

C'est en cela que j'aime cette image du nœud borroméen (niveau *ph*) qui me sert à théoriser, à comprendre les interventions des enfants dans la classe niveau *st*, et, à travers elles, ma propre intervention (niveau *co*). Pas de hors-nœud, pas non plus de boucles séparées. Toujours cette mobilité, ce va et vient, cette dialectique communication-structure, avec passage obligé par l'anneau tordu de la production, du phénomène. Pas de communication sans structure de la communication ; pas de structure sans échange, relation et communication. Il faudrait sans doute imaginer que chaque anneau du nœud est lui-même un nœud !

Une parenthèse ici concernant la pédagogie Freinet. On aura remarqué que la terminologie employée jusqu'ici n'est pas celle

qu'on rencontre habituellement dans les écrits de l'I.C.E.M. R. UEBERSCHLAG avait par exemple ainsi défini les 4 axes de la pédagogie Freinet : expression libre, tâtonnement expérimental, socialisation, coopération ; 4 termes porteurs de mouvement, d'une dynamique. On pourrait bien évidemment dire de chacun d'eux qu'il fonctionne aux 3 niveaux précédemment définis. L'expression libre se produit comme phénomène (en produisant certains phénomènes), possède sa structure (propre à chaque enfant et irréductible) et appelle à communication. De même pour les autres notions. Mais il me semble aussi qu'il est possible de concevoir sur le modèle du nœud borroméen le lien, la relation entre tâtonnement expérimental, expression libre et socialisation. Au centre, pour l'anneau tordu, on mettrait l'expression libre, comme la dynamique, le mouvement qui produit de façon dominante du phénomène.

Du côté de la structure, on mettrait le tâtonnement expérimental, comme la dynamique qui produit de façon dominante de la structure.

Du côté de la communication, enfin, on mettrait la socialisation, comme la dynamique qui produit de façon dominante de la communication.

Le 4^e terme, coopération, serait alors le nom-même du nœud, il désignerait cette liaison intime, cet entrelac qui fait la classe comme coopérative. Il désignerait la dynamique-même du lien.

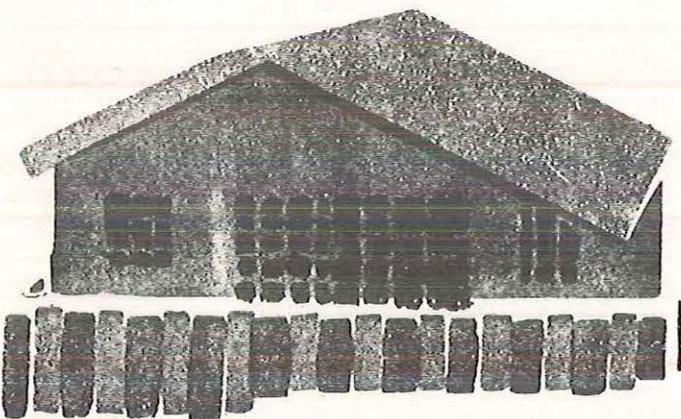
DU NŒUD BORROMÉEN AU NŒUD COOPÉRATIF

Je crois avoir assez montré le cadre, la structure, dans lequel viennent s'insérer les 3 documents qui constituent ce dossier. Je peux, je crois, les insérer chacun sous l'une de mes 3 rubriques.

Je placerais le 1^{er}, ABSORPTION, du côté de la structure. J'essayais d'amener Hélène (S.E.) à la compréhension d'une structure, celle de l'addition de 2 nombres. Mais Hélène me renvoyait une autre structure, dans laquelle il me fallait, aussi, entrer. Le 2^e, UNE JOURNÉE DANS LA VIE DE SAMUEL, est à placer du côté du phénomène. Un phénomène opaque, mais insistant, vers lequel l'enfant ramenait chaque fois que, le matin, il racontait. Le 3^e, L'ENFANT ET LA MACHINE, concerne la communication, l'échange à partir d'expériences simples.

Produits comme tels et publiés, ils appellent à communication et à discussion. S'ils atteignaient ce but, ils nous mettraient dans le bain, ou le nœud coopératif, nous qui sommes mouvement coopératif !

TION ABSORPTION ABSORPTION ABSORPTION ABS



AVALEMENT GIGOGNE. LES GROS POISSONS MANGENT LES PETITS

Un dessin de Régis, 8 ans :

L'estomac d'un crocodile remue : le crocodile a avalé 3 personnages. Et le crocodile est lui-même dans l'estomac d'un gros poisson, qui lui-même est dans la gueule d'un gros poisson goinfre qui s'apprête à l'avalé. Avalément-gigognes, emboîtés. Les gros poissons mangent les petits. Les discours, qui ne s'emboîtent pas comme les poissons, se redoublent :

- Tiens, mon estomac remue ! 1^{er} niveau : le crocodile !
- Tiens, l'estomac du crocodile qui est dans mon estomac remue ! 2^e niveau

Il découvre que ses pensées oscillent toujours entre l'infini et l'éternement.

Julio CORTAZAR

Car l'Hindouisme absorbe tout ce qui l'enchanté.

Y. VÉQUAUD

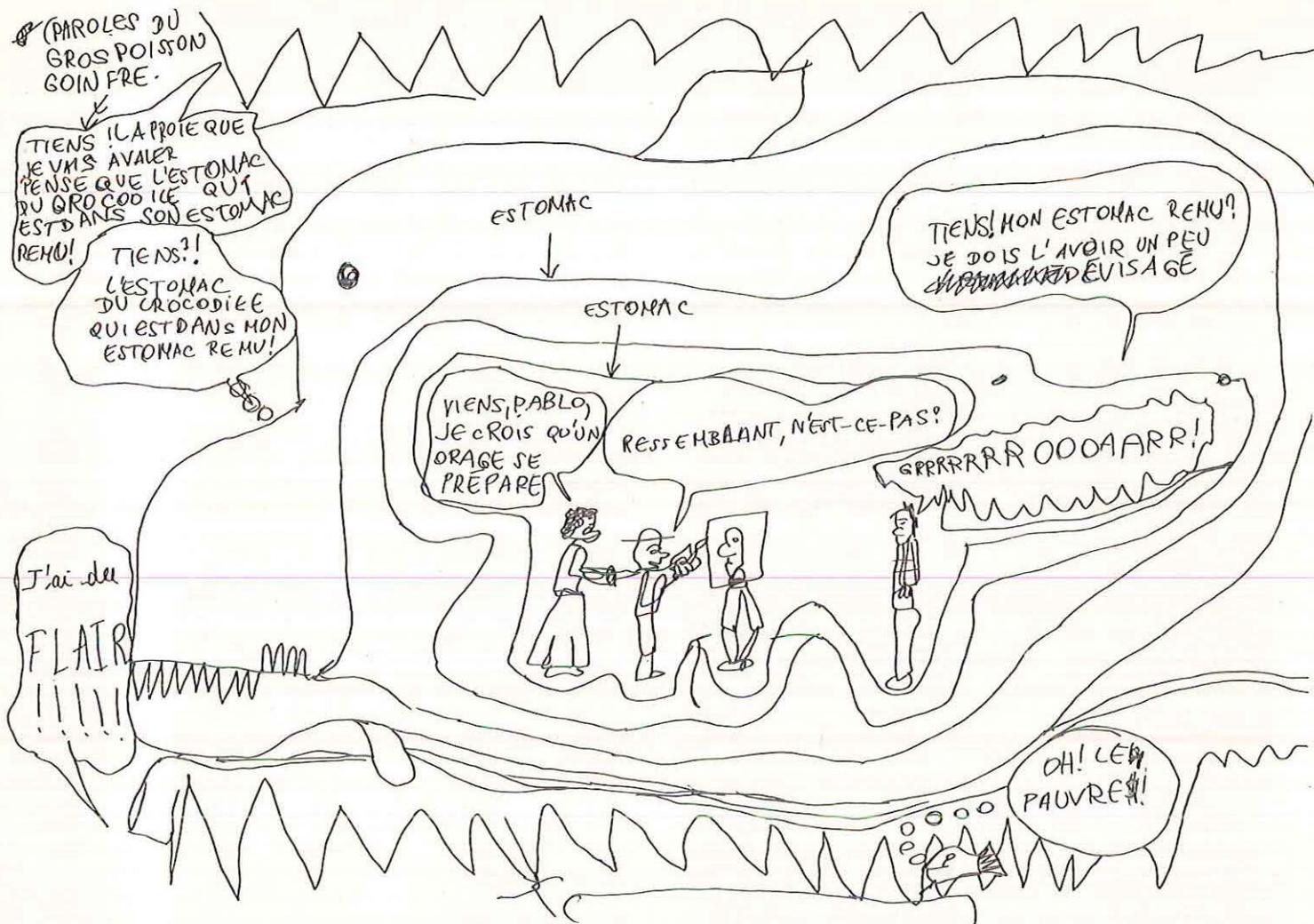
— Tiens, la proie que je vais avaler pense que l'estomac du crocodile qui est dans son estomac remue ! 3^e niveau

On pourrait continuer longtemps comme ça. Mais ça ne fonctionne pas toujours : témoin, un tout petit poisson qui, tout en plaignant le gros avalé, ne risque rien pour lui-même. Il peut sortir de la gueule du gros poisson goinfre en passant entre les dents !

Absorption d'un autre genre à l'intérieur de l'estomac du crocodile :

— Pablo (PICASSO) fait le portrait d'un monsieur. Le peintre est absorbé par sa peinture, le modèle est absorbé par sa colère à la vue du portrait, pas très ressemblant, visiblement.

Ces absorptions contradictoires risquent fort d'entraîner un orage, ainsi que le pense la femme de Pablo, et de faire tanguer encore plus les estomacs-gigognes. Jusqu'à l'éternement !



J'étais absorbé il y a quelque temps par le problème que me posait Hélène (S.E., 5 ans) sur des situations d'addition. Elle se refusait à associer 2 nombres pour en produire, loi interne, un troisième.

Se refusait... En fait, c'est moi qui l'exprime ainsi. Voici, pour préciser un peu, un échange entre Hélène et moi, sur ce dessin qu'elle me présente :

— 2 petites filles avec des cerfs-volants ; 7 petits soleils et 2 grands, les parents.

Question impromptue (et stupide, sans doute) de ma part :

— Combien de soleils ?
— !?

puis :

— 7 petits et 2 grands

Insistance :

— Vois, 7 petits et 2 grands, ça fait combien de soleils ?
— 2 !?

Insistance encore et question symétrique :

— Vois, 2 grands et 7 petits. Combien ça fait de soleils ?
— 7 !?
— ...!

J'abandonne.

Si Hélène se refuse, c'est bien sûr parce que les nombres se rapportent à des entités différentes, les petits et les grands soleils. Il n'est pas question de les additionner. Les grands et les petits soleils, ça ne rentre pas dans la même catégorie. Logique, en somme !

Restent les ruses du pédago, les ficelles (grosses) mais éprouvées. Contourner l'obstacle pour le vaincre.

On manipule des cubes de couleurs différentes. Même type de réaction de la part d'Hélène :

7 et 2 \longrightarrow 2
2 et 7 \longrightarrow 7

Bien sûr, c'est simplement une modalité du cas précédent :

Les cubes rouges et les cubes bleus, c'est pas la même chose, ça ne se réunit pas, ça ne perd pas son id-entité à être réuni. Et les cardinaux ne s'additionnent donc pas.

On manipule des cubes de même couleur. Un petit tas de 7 cubes, un petit tas de 2. Combien ça fait ? combien de cubes ? Même réponse :

7 et 2 \longrightarrow 2

2 et 7 \longrightarrow 7

Bien sûr, les tas sont restés id-entiques, j'ai demandé à Hélène d'opérer mentalement la réunion. Toujours le grain de sable. Décomposer toujours plus loin, non seulement contourner, mais cerner ! Du nerf (dirait PIAGET).

Des cubes de même couleur, décomptés. 7 et 2. On opère la réunion. On rassemble, on met tout ensemble. A la main. Et maintenant ?

Hélène recompte le tout.

— 9 !

— Et avant ?

Retour à l'antécédent, pour fixer l'opération, pour garder opératoire l'acte qui ne se justifie que du passage d'un avant à un après.

— ...!?

Déconcertante Hélène. Tout se passe avec elle comme si le dernier nombre énoncé effaçait les autres, ramenait tout à lui. Comme le zéro de la multiplication, qui ramène aussi tout à lui (mais quelle que soit sa place).

Zéro, élément absorbant, précisément.

Force est de reconnaître. L'obstacle contourné était incontournable, c'est en cela qu'il était obstacle, précisément ! Mais obstacle reconnu, toutefois :

La loi interne utilisée par Hélène est une loi d'absorption, m'étais-je dit.

J'en étais là de mes réflexions lorsqu'Hélène a souhaité, un jour, faire une bande dessinée, comme en font les autres élèves de la classe (unique). Apparemment, les dessins se suivent, s'ordonnent, numérotés. Il faudra à Hélène plusieurs séances pour remplir la page, sans qu'elle se propose d'écrire une bulle ou un texte accompagnatif, aussi suis-je surpris quand elle vient raconter sa bande dessinée. Il y a en fait un discours tenu à l'intérieur, des bulles possibles... qui parlent d'absorption ! D'absorptions-gigognes !

Case 1 : Le bateau (peu visible sur le dessin) dit :

— J'aimerais manger des pommes sur un pommier.

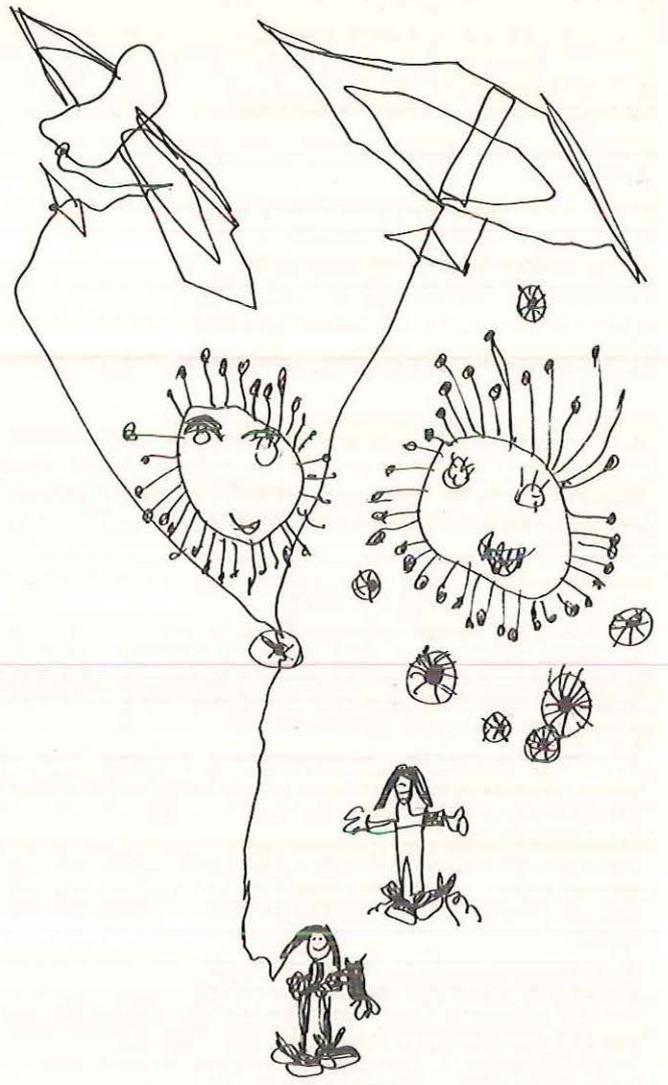
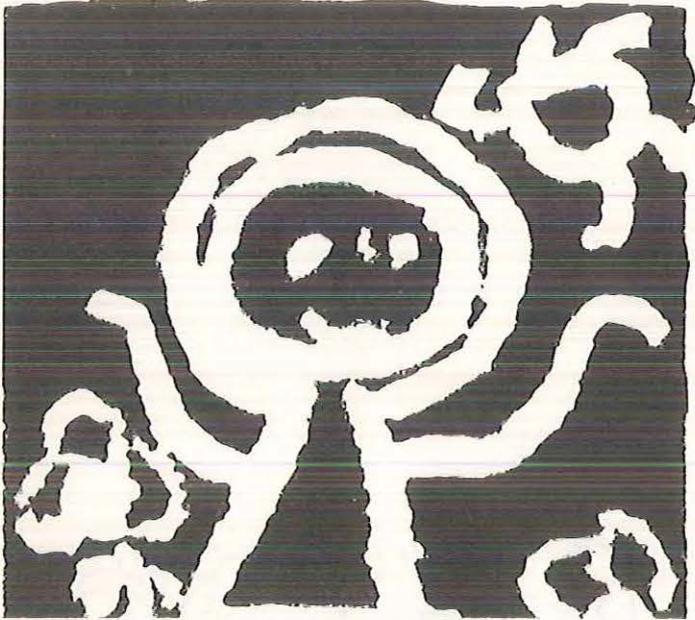
Case 3 : Une maison dit : de l'autre côté de la plage (case 2)

— J'aimerais manger le petit bateau qui a dit qu'il voulait manger les pommes.

Case 4 : Une autre maison :
 — J'ai envie de manger la coquine maison qui veut manger le bateau.
 Case 5 : Une 3^e maison fait basculer le discours et embraye sur d'autres considérations. Finies les absorptions, on en vient à des considérations temporelles :
 minuit - le matin
 le bain de mer - la neige
 oppositions soulignées par la disposition spatiale :
 cases de la nuit, en continuité,
 cases de la mer, en continuité,
 ça se suit et ça s'oppose, antagonismes ou emboîtements.

*Manger et être mangé
 pour que l'extérieur devienne l'intérieur
 et pour être à l'intérieur de l'extérieur*

R.D. LAING
 Nœuds



J'ai prêté attention aux constructions d'Hélène, aux commentaires de ses dessins. J'ai ainsi approché d'autres emboîtements, d'autres absorptions.

Ceci, par exemple ; commenté par Hélène :

« un têtard, petit, puis qui grandit. Quand il est grand, il a une grenouille dans le ventre. »

En face, une grenouille, avec des petits têtards dans son ventre. »

Une maternité compliquée, celle de la grenouille :

— La grenouille donne des têtards ;

— Les têtards donnent des grenouilles.

Une maternité réversible, en quelque sorte :

La grenouille donne le têtard, qu'elle détient d'abord dans son ventre ;

Le têtard donne la grenouille, qu'il détient d'abord dans son ventre.

On peut lire la séquence dans n'importe quel sens. Equivalence des 2 processus. La boucle se referme et se reproduit à l'infini.

Ici, du reste, en toute rigueur, ça n'absorbe pas, mais opération symétrique, ça fait naître, ça expulse, ça pousse dehors. Le contraire, l'inverse de l'absorption, mais qui se ramène, en cela, à l'absorption.

L'ABSORPTION, SELON HÉLÈNE :

— Lorsqu'elle manipule des nombres, le second absorbe le 1^{er}, l'ordre est large, total. L'absorption est polarisée, orientée toujours dans le même sens. De plus, tout élément, tout nombre, dans la loi définie implicitement par Hélène, est auto-absorbant : 2 et 2 → 2

— Lorsqu'elle dessine des grenouilles et s'engage dans les arcanes compliquées de la maternité-métamorphose-absorption, l'absorption est réversible, symétrique. On passe de l'un à l'autre et de l'autre à l'un.

— Lorsqu'elle fait sa B.D., cas intermédiaire, l'absorption est organisée suivant l'ordre des dessins et des discours : une maison veut en manger une autre. Elle pourrait, en tout cas, être réversible :

Si une maison veut en manger une autre, on peut inversement penser que l'autre peut aussi manger l'une.

Ces 3 conceptions s'opposent à l'absorption telle qu'elle apparaît dans le dessin de Régis, où se définit un ordre strict et partiel, (le tout petit poisson n'est pas absorbé par le plus gros), où se marquent ainsi des lignes de fuite possible.

* Note mathématique sur ces considérations :

Une relation d'ordre est une relation binaire

— transitive :

$a R b, b R c \implies a R c$

— anti-symétrique :

$a R b \not\implies b R a$

Si, de plus, elle est

— réflexive :

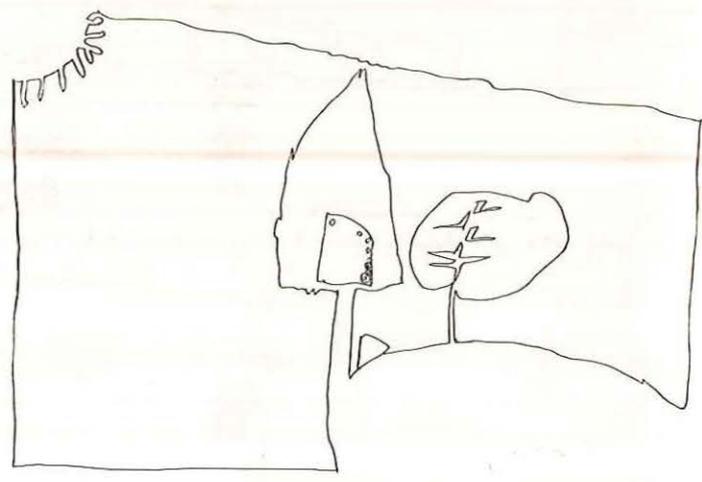
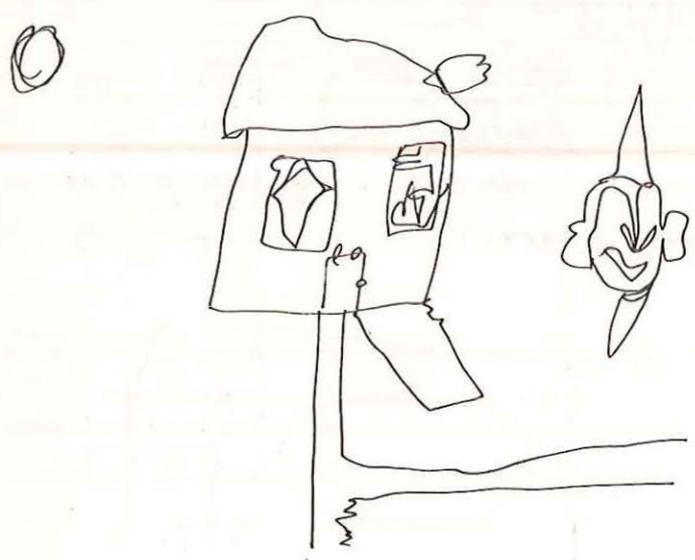
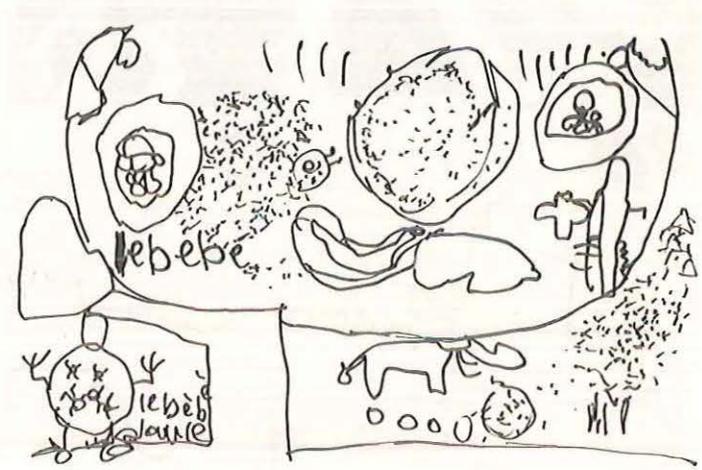
$a R a$

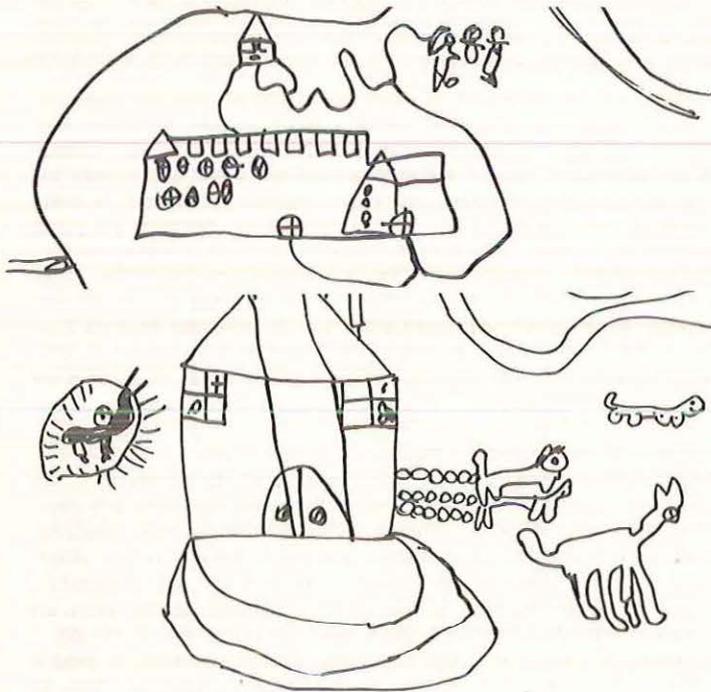
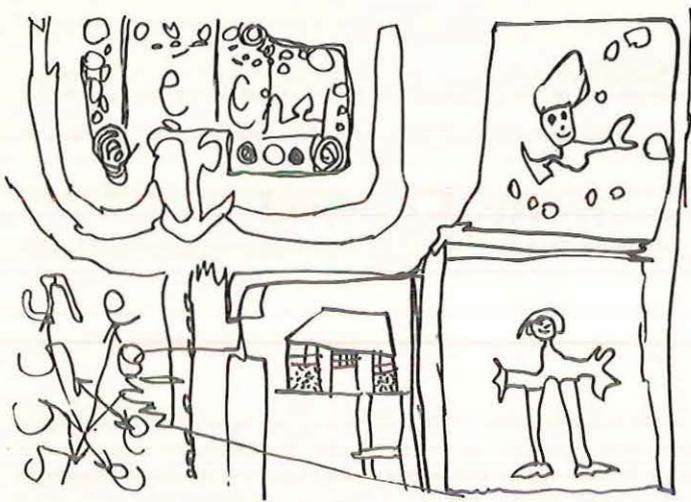
on dit que l'ordre est large.

Dans le cas contraire, on dit que l'ordre est strict.

Une relation d'ordre est totale si elle permet de comparer tous les éléments, partielle dans le cas contraire.

Avec Hélène, on oscille entre l'ordre total, anti-symétrie, et la réversibilité, la symétrie.





Hélène a, du reste, une façon très personnelle de concevoir et d'organiser la réversibilité. Un petit dessin me paraît représentatif : Une tête flotte dans l'espace. Avec un chapeau et une barbiche. Mais pas de corps.

Près d'elle, une maison. Rattachée, elle, au sol par un chemin. Flottante, aussi, mais retenue. La maison est une maison-tête, les fenêtres en sont les yeux, la porte, la bouche, le toit, le chapeau. Elle porte aussi une barbiche jaune. Le chemin-corps relie, pose au sol cette maison-tête ou tête-maison.

Symétriquement, et à l'inverse, la tête flottante est une maison au toit pointu. Le corps-chemin a disparu.

LA MAISON AU BOUT DU MONDE

A ce cache-cache, je me perds. Comment, alors, voir cet autre dessin ? La subtilité de ses tons (mauves - violets - bleus), autant que son contenu (je l'ai appelé, pour moi, « la maison du bout du monde ») m'ont poussé à en faire une tapisserie. J'y voyais quelque chose comme de la métaphysique : au bout du monde, à la fin des terres, une maison flotte. Dans le vide. Reliée seulement par un chemin ombilic fragile. On n'est au bout du monde qu'en étant un peu hors de lui, mais appartenant aussi déjà à lui. J'y voyais, dans cette maison, cette maison-visage, une position éthérée, dans les airs, une position-recul, observation. J'y lisais le détachement.

Maintenant, au contraire, je n'y vois plus que l'attache, celle qu'on trouve aussi dans les cerfs-volants (1^{er} dessin d'Hélène, voir plus haut). Cette maison-visage s'est arrachée à son sol, elle a atteint le bout du monde. Elle s'apprête à prendre les airs, à prendre son essor, son envol. Mais le fil à la patte. Dé-rivée du sol, elle ne peut pourtant dériver dans les airs, elle est attachée, retenue, arrimée flottante sur l'extrême bord. Arrachée-attachée. Au milieu de 2 espaces, l'un terrestre, l'autre aérien. Frontière de l'un comme de l'autre. Indécidable. Réversible à 2 faces. Paradoxale.

NATIVITÉ

Même commentaire pour cette « nativité ». Je n'ai pas, non plus, résisté au plaisir d'en tirer une tapisserie.

2 bulles au centre d'un espace-entonnoir vert. Un grand château et une petite maison, un chemin qui les relie et délimite une frontière. Un chemin qui délimite la bulle. Chemin comme frontière, chemin comme enveloppe. Une autre bulle, frontière vert sur vert, presque fondue. A l'intérieur, un enfant-fourmi, encadré par un père à chapeau (sexué !?) et une mère aux longs cheveux. Et le cordon qui relie les 2 bulles, les solidarise. Est-il chemin, reliant le lieu fermé du château au lieu ouvert où se trouve la famille ? Ou est-il relation, connexion plus intime, plus essentielle, entre une scène et son lieu ? Ne désigne-t-il pas cette expulsion-absorption qui rapporte une famille à sa maison, une maison aux gens qui l'habitent ?

RUPTURE

Mais ne s'agirait-il pas, pour sortir un peu de l'infini de ces dépendances circulaires, d'éternuer enfin ? Ne s'agirait-il pas de conjurer la réversibilité enfermante, et l'ordre, non moins enfermante ? Ne s'agirait-il pas de créer, quelque part, quelque désordre, comme éternuement, comme remaniement, comme prélude à une autre organisation possible ? Ne faudrait-il pas couper un peu ces cordons contraignants, ces liaisons trop fortes, ces ficelles qui entravent et empêchent l'essor ?

Transgresser, d'abord. Un peu. Pas trop à l'écart des territoires repérés. Désordonner, pour Hélène, dans ce dessin, c'est désobéir :

— La maman-chienne surveille ses trois petits chiens attachés. Mais l'un, malgré la surveillance, s'est échappé. Marque de sa récente fugue, la chaîne-ombilic est encore tendue. Présente et contraignante, la chaîne est encore là, mais elle n'enchaîne plus. Le petit chien court, malgré la chaîne, ou à cause d'elle, malgré la maman, ou à cause d'elle. Réversible, l'ordre des causes. Irréversible, l'effet, la conséquence, la fuite comme désobéissance. Même si, comme c'est probable, la maman rétablit l'ordre, la chaîne retrouve sa fonction. Ce qui importe, c'est la rupture, rupture de la chaîne, rupture du cordon, rupture d'avec la maman, rupture avec cette maison-tête réprobatrice et renfrognée.

LES FLÈCHES

Evolution décisive dans la production dessinée d'Hélène, la flèche. Le fil, chaîne, cordon, se détache.

Dans ce dessin, il y a une maman-fleur et ses filles. La maman-fleur est reliée au sol, rattachée par sa tige, terrestre. Ses filles volent. Plus de liaison directe, plus de retenue formelle, le fil s'est transformé ; il est devenu flèche, double-flèche, orientée dans les 2 sens. La signification se trouve ainsi radicalement modifiée : cette flèche désigne la relation qui unit l'une aux autres : d'un côté la maman, de l'autre les filles. Relation qui perdure, qui demeure malgré la séparation. L'attache n'a plus besoin d'être matérialisée, elle est intériorisée. Les filles ne cessent pas d'être les filles, même lorsqu'elles volent ; la maman ne cesse pas d'être la maman, même rivée à son sol. Chacune d'elles connaît son identité propre, son identité relative, et la conserve quelle que soit sa place dans l'espace, sa position spatiale. Conservation de sa qualité, de son statut. Conservation de la relation, conservation de l'ordre. Association-dissociation pour remplacer le couple absorption-expulsion. Mais encore, aussi, sorcière et maison qui vole.

ET ENCORE LES FLÈCHES

La flèche, encore, les flèches, même, dans ce dessin très cloisonné, à l'inverse de la plupart des autres. D'abord le nom, Hélène, cloisonné. Une marque, une reconnaissance, une identité. 2 personnages, chacun dans sa case. Une maison, dans sa case. Et un lieu d'échange, entre signes, entre numéros, des 5 (sur une colonne), et des 6 (à l'envers sur une autre colonne). Des couleurs, et des flèches. Une double-fonction assignée à chaque flèche :

— Désigner l'identique (le 5 et le 6 de même couleur. Mimétisme : la flèche porte par redoublement la couleur qu'elle désigne).

— Désigner l'échange possible, la permutation, le changement de places. Simultanément équivalence et ordre, symétrie et structure.

On a travaillé les permutations, on a manipulé les cubes, on a échangé les couleurs. Associations-dissociations. Hélène a, je crois, compris maintenant l'addition de 2 nombres. J'ai cessé d'être absorbé.

INVOLUTION

ou

Une journée dans la vie de Samuel

Je réfléchissais, en ce début de vacances, sur un récit de Samuel (7 ans, C.E. 1) — que, pour une fois, j'avais enregistré au magnétophone, puis retranscrit — récit assez semblable à de multiples autres dont je n'avais pas gardé trace.

Dans le même temps, je lisais, d'Antonin ARTAUD, « Les Cahiers de Rodez » écrits à la fin d'un séjour (10 ans !) qu'il fit à l'hôpital psychiatrique de cette ville. Ecrits difficiles, embrouillés, et surtout émaillés d'étonnantes fulgurances.

Certaines formules frappantes d'ARTAUD me paraissaient correspondre à ce que je pensais du récit de Samuel. Il y avait comme un écho, une résonance. Aussi ai-je tenté de prolonger le parallélisme, de voir Samuel sous l'éclairage d'ARTAUD. Le texte qui suit le produit de cette interprétation, de cet entrecroisement de lectures.

Si, comme le dit P. CLANCHÉ, l'enfant n'est pas seulement écrivain, mais écrivain, la confrontation me paraît légitime. Mais aussi, s'agissant de pédagogie Freinet, n'avons-nous pas à chercher à mettre en relief la part positive, féconde et singulière, que recèle tout acte créatif des enfants, par-delà la certitude abstraite que l'expression libre constitue, de soi, une thérapeutique, une thérapie, et la conviction négative, mais rassurante, que certaines paroles d'enfants, sinon certains enfants tout court, relèvent du psychologue ou du psychiatre ?

Ce qui suit est à lire comme un itinéraire d'adulte qui s'interroge, à verser au compte de la part du maître ou du militant Freinet. Un peu de ce que nous vivons tous les jours, sans toujours le mener à terme, le formuler avec des termes.

Alors mon père il dit : Je vais pas tout manger ! Alors, y'a la femme de ménage qui arrive, et elle dit : Bonjour, t'as bien travaillé ? Je lui dis : Bre? un peu ! Alors elle me dit : Ah ! Combien t'as ? — Eh bé, j'ai rien ! — T'as pas de devoir à faire ? Je lui dis : Non, alors la femme de ménage, elle va repasser, et puis elle avait pas vu les chats, elle dit : Mais qu'est-ce que vous faites là ? Moi je dis : Laissez-les, c'est mes chats ! Alors, y'a la femme, elle les ramène à la cave, les chats, et puis elle repasse, puis y'a papa qui arrive, il me dit : Bon, je vais ramasser des fraises ! Je dis : D'accord ! Alors, quand il ramassait les fraises, je me planquais, moi, il fallait pas qu'il me voye, alors juste au moment que je me suis levé pour changer de place, il s'est retourné, moi j'ai dit : Ouh, j'ai du cul ! Alors, derrière, y'a papa qui m'a vu, j'ai dit : T'as du cul, toi aussi, eh ! Oh, tu m'as vu ? — Eh oui ! Après, quand j'aurais fini, on jouera à cache-cache, alors il ramasse, il ramasse des myrtilles, il ramasse des prunes et des cerises, alors j'ai dit : Quand t'auras fini de ramasser tout ça ? — Oh eh bé, on aura pas le temps, mais dedans la maison ! — Oh, dedans la maison, on va tout casser et puis y'a pas beaucoup de planquettes ! Alors il dit : c'est quelle heure ? 7 heures ! — C'est pas encore il était une fois l'homme ? Alors c'est 8 heures : Oh mince ! Je me suis raté ! Alors il dit : Allez, viens, on va au lit ! Alors je dis : Papa, je peux écouter la salsa du démon ? Il me dit : Non, c'est trop tard ! Alors il va faire une confiture à la myrtille, alors, en cachette, je mets salsa du démon puis, ensuite, quand il est fini, j'ai mis le disque que Laurent il m'a offert. Alors papa il me dit : Bon tu vas l'arrêter ? Alors je dis : Of, d'accord ! Alors, je défais mon lit, je vais dans le placard dormir avec un coussin, puis, le lendemain, mon père me cherchait. Il me dit : Samuel, où t'es ? Je le fais sursauter, alors il sursaute, et puis il tombe par terre, il dit : Ah, tu peux pas ranger un peu ta chambre ? — C'est pas de ma faute que tu as sursauté ! — Ah, oui ! Alors, après, il me dit : Bon, allez, habille-toi ! Alors il m'habille, et puis y'a une dame qui m'amène à l'école, puis elle m'amène, et puis voilà, c'est fini.

Samuel, 8 ans C.E.

Une journée dans la vie de Samuel C'est pas encore il était une fois l'homme ? Oh mince ! Je me suis raté !

C'était hier, alors il y avait des copains et puis je leur dis : Où tu vas ? — Oh, je vais à la pistache ! Alors y'a les copains qui disent : Oh dommage, tu peux venir ? Je lui dis : Ouais, ouais, alors je fais semblant d'y aller, je prends mon vélo : je préfère mieux y aller en vélo ! Et ta serviette ? — Ah bé, on la prendra chez ma mamie ! — D'accord ! Alors je fais semblant de les suivre et ensuite, je vais là où j'ai été le reposer, le vélo. Alors, il me dit : Où il est ? Il a dû passer par un raccourci ; Alors ils y vont et puis ils disent et alors ils vont à la piscine et puis je vais les rejoindre à la piscine et je les vois pas, et je dis : Où ils sont ? Alors je les attends à la porte d'entrée et puis je dis : Il vaudrait mieux que je rentre avant que mon père m'engueule ! Alors je rentre et puis je dis : Bon, je vais m'amuser à sauter toutes les bosses ! Alors je monte sur le gravier, je tombe et je dis : Atchous, je me suis fait mal ! Je dis : Bon, je vais ailleurs. Je saute une autre bosse, je me dis : Ah, celle-ci, je l'ai pas manquée ; Puis je regarde mon père qui me dit : Allez, viens, on mange ! Alors je me fonce la barrière, je dis : Bon, j'arrête. Il y avait le guidon qui était tourné, alors je dis : Bon, allez, il faut que j'aille manger ! Alors papa il me dit : Tu veux des rillettes ? Je dis : Ouais — Tu veux du poisson ? — Non — Tu veux de la viande hachée ? — Ouais — Tu veux du dessert ? — Non — Un yaourt ? — Ouais. Alors ils disent encore et puis alors il me le donne, le yaourt, il l'ouvre et puis je dis : Non, non, j'en veux plus ! Alors il dit : J'ai fait tout ça pour rien ? — Eh bé, pour toi, toi qui en voulais 2 !

Comment dire ? Comment taire ?

« S'il était possible d'imaginer une esthétique du plaisir textuel, il faudrait y inclure : l'écriture à haute voix. Cette écriture vocale (qui n'est pas du tout la parole), on ne la pratique pas, mais c'est sans doute elle que recommandait ARTAUD et que demande SOLLERS ».

Roland BARTHES
Le plaisir du texte

Référence à Roland BARTHES, pour parler de cette narration de Samuel. A ceci près évidemment que la narration de Samuel n'est pas un texte. Elle est seulement un dire, dire du matin lorsqu'on se rencontre à nouveau à l'orée de la classe, dire comme une porte qui referme à la vie familiale et qui ouvre à la vie scolaire. Une voix que j'ai transformée en texte, mais pour que le texte ramène à la voix. Une voix qui est une écriture vocale à mes yeux, avec ou sans support de l'écrit.

Quand Samuel parle, quand Samuel raconte, il exerce sur moi quelque chose comme de la fascination. Pouvoir de la fascination : mon jugement est suspendu, et se crée en moi une sorte d'adhésion intime, spontanée, et, à la fois, un sentiment d'étrangeté. Comme un tourbillon suspendu à la voix qui énonce. Une voix tendue, sans ruptures ni hésitations. Une voix sûre de son chemin, de sa trajectoire, arc-boutée sur un regard intérieur. Une voix qui sait, et qui, pourtant, crée au fur et à mesure qu'elle avance. Une voix linéaire, qui met à jour des faits, des dires, des personnages, des événements, et à la fois, les associe intimement le long d'une trame continue. Écriture vocale.

C'est vers cette voix que j'ai souhaité faire retour, en transcrivant une narration de Samuel enregistrée au magnétophone. Pour confronter l'énoncé à l'énonciation, retrouver la voix dans et à travers les mots qu'elle emploie, les relations qu'elle établit, le mouvement qu'elle détermine. Associer/dissocier la voix à/de ce qu'elle dit et où elle se joue.

J'ai souhaité rendre texte cette longue tirade modulée sans hésitations, sans ruptures, pour lui éviter de se diluer trop facilement dans le verbiage scolaire, dans les méandres des palabres infinis des enfants. Pour lui reconnaître mieux, lui rendre mieux cette sorte d'infini linéaire qu'elle porte en elle. Marquer en la fixant, en la solidifiant, au magnétophone d'abord, sur le papier ensuite, le temps de la reconnaissance.

UNE VOIX PRÉ-TEXTE

L'écriture à haute voix, ce serait, pour BARTHES, « le langage tapissé de peau, un texte où l'on puisse entendre le grain du gosier, la patine des consonnes, la volupté des voyelles, toute une stéréophonie de la chair profonde : l'articulation du corps, de la langue, non celle du sens, du langage. »

L'écriture à haute voix ce serait un texte qui renvoie au corps, un texte qui rend voix au corps. Un texte qui rend perceptible la voix qui l'énonce, « mixte érotique de timbre et de langage », et par-delà, le corps-résonance, le corps pulsionnel, le corps désirant, ses ancrages, ses lieux, ses forces. Donner corps à la voix, donner voix au corps.

Bien sûr, cette voix pré-texte, je la connais, je suis même le seul à la connaître. Je ne crois pas que j'aie su la retranscrire : je n'ai pas su enchaîner comme elle les faire et les dire, marquer les respirations, les modulations qui font que ce dire est véritablement une seule phrase. Il m'a fallu des points, des virgules. Pour moi, un texte se sépare peu de ce qu'il a à communiquer, et je veux précisément communiquer ce que ce texte communique, même si, au fond, je ne sais pas ce qu'il communique !

Je ne saurais pas non plus le lire, et ma voix, j'ai essayé plusieurs fois, éprouve beaucoup de mal à remonter lorsqu'elle arrive sur un point. En fait, je n'ai ponctué que ma lecture, que mon savoir-lire, et cela n'a pas grand-chose à voir avec l'action-dire de Samuel.

Il reste donc seulement, pour remonter vers la voix pour l'écriture, vers l'écriture vocale, à interroger le texte, pour prendre, à partir de l'énoncé seul tangible, la direction et le sens (aux 2 sens du terme !) de l'énonciation. Une chance, en effet, si on part dans cette voi(e/x) : le texte parle aussi. Mais pourquoi cette force dans l'énonciation ?

Les quelques commentaires qui suivent sont articulés autour de citations tirées des Cahiers de Rodez, d'Antonin ARTAUD (tome 16 des Œuvres complètes, éd. Gallimard). Dans la ligne des conseils de R. BARTHES.

« Se refuser sans se donner, prendre en donnant à prendre. Celui qui avance n'a jamais de corps car il ne pourrait jamais en faire naître, mais il suscite des corps à l'image de son impossibilité. »

A.A. p. 86

UN CACHE-CACHE QUI CACHE QUELQUE CHOSE

Une remarque purement négative, peut d'abord être faite à la 1^{re} lecture du texte de Samuel : les identités sont mal assurées, surtout au début. Dialogue avec les copains : il y a sûrement parmi eux un leader, ou en tout cas, un interlocuteur auquel Samuel s'adresse, et qui répond :

« Je leur dis : Où tu vas — Je vais à la pistache ! »

Beaucoup d'implicite au niveau de la narration, l'échange se fait

en pointillés, il y a des sauts dans la continuité, restitués pourtant partiellement (articulation groupe-locuteur). On ricoche sur le dialogue, avec des indications cependant, fournies par les pronoms. Un peu plus loin, une erreur ou un lapsus manifeste :

« Alors il me dit... »

alors que l'enfant a quitté ses copains et ne peut donc entrer dans leur dialogue. C'est un passage que Samuel imagine. A moins qu'il n'ait vraiment « espionné » ses copains.

Mais c'est le début, le début du cache-cache à répétition qui se joue tout au long du texte. Un cache-cache qui, parfois, fait disparaître (les copains, les chats, l'émission de télé) ; qui, parfois, fait retrouver (dans le jardin, dans la chambre) ; qui, aussi, disparaît lui-même (au moment où il est question de jouer vraiment à ce jeu).

Un cache-cache avec les gens, un cache-cache avec les engagements :

« Tu peux venir (à la piscine) ? — Ouais »

« Tu veux du yaourt ? — Ouais »

Un cache-cache avec les injonctions paternelles :

« Je peux écouter la salsa du démon ? — Non, c'est trop tard Alors, en cachette... »

« Habille-toi ! Alors, il m'habille... »

Un cache-cache encore où c'est l'enfant lui-même qui se cache :

— épisode de la piscine, du jardin, du lit

où c'est d'autres que l'enfant :

— les copains qui ne sont pas à la piscine

où on cache quelque chose à l'enfant :

— épisode des chats.

Toujours quelque chose ou quelqu'un disparaît. Mais il y a aussi une quasi-présence des disparus, à certains moments :

— les enfants qui cherchent Samuel

— le père qui fait de la confiture pendant que Samuel est couché. La femme de ménage qui fait disparaître les chats, est le seul personnage à ne jamais disparaître. Mais on ne sait pas ce qu'il advient d'elle, au-delà de son repassage. Elle est, à l'inverse, dans une quasi-absence.

Seules véritables disparitions :

— les chats (alors qu'il veut les garder)

— les copains (alors qu'il veut les retrouver).

Seule véritable permanence, celle de Samuel.

A tant se cacher, on peut bien admettre que ce cache-cache symbolique cache lui-même quelque chose. N'est-ce pas l'enfant, au centre de tous les jeux, qui se cache ? Qui se refuse sans se donner ? ARTAUD dit : « qui crée des corps à l'image de son impossibilité ».

N'est-il pas, pourtant, figure pleine ? Le seul dont on décèle la présence d'un bout à l'autre du récit ? Ces corps qu'il suscite, ne sont-ils que la projection de sa propre incertitude, ou, mieux, de son impossibilité ?

Impossibilité de quoi, d'ailleurs, dans ce glissement vers la disparition, dans ce clignotement, cet évanouissement dosé des personnages ?

« C'est ainsi que l'homme que je suis a été :

1) forcé de penser les choses dans un certain sens,

2) forcé de visionner sa pensée alors que je n'agis pas par pensée ni vision mais action pure

et que dans mon action je ne fais ni ne pense tableau. »

A.A. p. 67

M'SIEUR ! IL RÉPÈTE TOUJOURS « ALORS » !

A l'instar d'ARTAUD, Samuel n'agit pas par pensée, encore moins évidemment par visionnement de sa pensée, ni même par vision qui le supposerait spectateur/enregistreur. Il agit par action pure. Pour se convaincre de ce fait, il suffit d'observer l'enchaînement du récit de Samuel. Un récit essentiellement constitué de faits, d'actions, de faire, et de paroles, monologues ou dialogues, dire.

Le fil conducteur des liens entre faire et dire sera ici l'examen de la particule « alors », fréquemment employée (38 fois).

— On la trouve rarement entre deux actions, faisant découler, dans un rapport de causalité, de déduction, l'une de l'autre.

3 cas seulement :

• Je le fais sursauter, alors il sursaute et puis il tombe par terre. (1)

• Il fallait pas qu'il me voye, alors juste au moment que je me suis levé pour changer de place, il s'est retourné. (2)

• Il va faire une confiture à la myrtille alors, en cachette, je mets salsa du démon. (3)

La particule ALORS, dans ces 3 cas, semble avoir statut de causalité.

Au cas (1), elle fait découler la deuxième action de la première dans un sens de cause à effet.

Au cas (3), il y a encore rapport de causalité : le papa s'en va, ALORS Samuel fait ce qu'il souhaite, mais en cachette. La causalité directe exprimée par le ALORS est nuancée. Il y a en fait une double cause à l'action de l'enfant : d'une part son désir d'écouter un disque, et d'autre part le départ de son père. Le terme « en cachette » situe l'action-conséquence comme une transgression, une désobéissance qui peut découler des prémisses posées par le biais du ALORS.

Le cas (2) marque un emploi plus singulier du ALORS. En effet, ce qui découle de la proposition initiale (il fallait pas qu'il me voye) n'est pas ce qu'on attendrait au premier abord, mais plutôt l'inverse, l'anti-conséquence (il s'est retourné et il m'a vu). On retrouvera continuellement cette utilisation du ALORS causalité inverse, spécifique du récit de Samuel.

La plupart du temps, cependant, les actions décrites sont seulement juxtaposées. Leur relativité, leur dépendance (ou leur indépendance) passe par les connecteurs de temps « et, et puis, et ensuite ». L'enchaînement des actions n'entre pas généralement dans le cadre d'une logique causale, d'une pensée, d'une réflexion qui organise dans la foulée, mais déjà avec quelque distance. Là où la logique advient, c'est pour jouer à contre-pied.

— Une autre confirmation de cette attitude « action pure » de Samuel se trouve encore dans la rareté de l'emploi de la particule « alors » dans le sens « faire-dire ». Dans ce cas en effet, si l'action impliquait un dire, celui-ci interviendrait à titre d'appréciation, de jugement ou de réflexion conséquente. On dénote seulement 4 cas « faire alors dire », dont 1 seul concerne un dire de Samuel sur sa propre activité :

• Il y avait le guidon qui était tourné, ALORS je dis : bon ! il faut que j'aille manger !

MAIS ALORS ?

Dire caractéristique, du reste, puisqu'il consiste, pour l'enfant, à se cacher la réalité du fait survenu. Rupture.

— Par contre, très nombreux sont les dits qui embrayent sur des actions par l'intermédiaire de la particule « alors ». Parfois, il s'agit de dialogues, parfois de monologues, parfois il s'agit d'actions faites par le locuteur lui-même, parfois par l'interlocuteur, c'est pourquoi il convient d'examiner plusieurs catégories. Toutefois, on peut penser a priori que la séquence « dire ALORS faire » implique assez le dire comme la décision qui orientera l'action. Le dire comme prise de position, le dire comme action d'où découle une autre action. On trouve, d'ailleurs à 2 reprises dans le récit, le verbe dire sans mention du dialogue qu'il dénote, ce qui révèle assez ce dire comme action (il est superflu d'en connaître le contenu, pré-supposé dans la mesure même où il manque).

• Ils disent et alors ils vont à la piscine

• ils disent encore et puis alors il me le donne, le yaourt.

On notera la connection « mixte » et alors (1^{re} ph), et puis alors (2^e ph.), composée de particules de temps et de causalité, les temporelles constituant la relation habituelle faire-faire.

Dans les monologues, on peut établir facilement les différentes combinaisons suivantes :

JE dis ALORS JE fais
JE dis ALORS QQN fait
QQN dit ALORS JE fais
QQN dit ALORS QQN fait

Le 1^{er} cas, Je alors Je, se rencontre le plus fréquemment : 3 fois.

• Je dis : Où ils sont ? ALORS je les attends à la porte d'entrée.

La parole motive de façon univoque l'action, elle est univoque précisément parce qu'elle a une seule voix : le monologue n'exprime pas un conflit intérieur, ni dilemme mais une parole nette, sans hésitation ni retour, question ou décision qui engage l'action.

Les autres cas sont beaucoup plus rares : 1 fois seulement chacun. Ils concernent tous, peu ou prou, le jeu de cache-cache :

• Il me dit (ils se disent) : Où il est ? Il a dû passer par un raccourci ! ALORS ils y vont

QQN alors QQN (causalité directe)

• Moi j'ai dit : Ouh, j'ai du cul ! ALORS, derrière y'a papa qui m'a vu

JE alors QQN (causalité inverse)

• Mon père... me dit : allez, viens, on mange ! ALORS je me fonce la barrière

QQN alors JE,

forme de cache-cache avec l'injonction d'obéissance que constitue l'ordre paternel. (rupture).

C'est que la relation à l'autre est tortueuse, aussi les dialogues sont-ils nombreux au moment où l'autre rentre dans le champ du récit.

L'examen des dialogues se complique du fait que la plupart d'entre eux possèdent aussi la particule « alors », assez fréquente dans le sens dire ALORS dire. Il y a donc 2 statuts à examiner :

— le statut du ALORS à l'intérieur du dialogue : dire ALORS dire

— le statut du ALORS débouchant sur un faire à la fin du dialogue : dialogue ALORS faire.

parmi les 12 dialogues que compte le récit, 8 comportent au moins 1 ALORS interne. Dans l'ensemble, il est marqué causale, passage d'un dire à un autre :

• Je dis : non ! non ! j'en veux plus ! Alors il dit : J'ai fait tout ça pour rien ?

— Eh bé ! pour toi, toi qui en voulais 2 ! ALORS mon père il dit : je vais pas tout manger !

De la remarque de l'un découle la proposition de l'autre. Du reste, les dialogues semblent procéder d'une certaine fermeture structurelle, du type question-réponse, ou injonction-accord, ou encore échange-décision.

Mais, surtout, ce qui paraît refermer les dialogues sur eux-mêmes, c'est la façon dont ils débouchent ensuite sur une action, par l'intermédiaire du ALORS.

Dans la plupart des cas, en effet, l'action qui suit un dialogue ne découle pas de ce dialogue, ou alors, seulement de façon médiate, à contre-pied de l'échange.

— L'action découle directement du dialogue :

• Eh ! Oh ! tu m'as vu ?

— Eh oui ! Après, quand j'aurai fini, on jouera à cache-cache ! ALORS il ramasse, il ramasse des myrtilles...

C'est le seul cas véritable où le dialogue, par sa dernière proposition, qui est une décision, se prolonge, par le biais de ALORS, dans l'action.

Ici, le dire du père se décompose en 2 parties. Le ALORS fait découler l'action qui suit de la première partie (il finit de ramasser) et non de la seconde (il jouera à cache-cache). Cet ALORS est tout de même porteur de quelque ambiguïté.

— L'action prend le contre-pied du dialogue :

• Oh dommage ! Tu peux venir ? Je lui dis : Ouais ! ouais ! ALORS je fais semblant d'y aller.

• Elle dit (aux chats) : Mais qu'est-ce que vous faites là ? Moi je dis laissez-les, c'est mes chats ! ALORS, y'a la femme, elle les ramène à la cave, les chats.

• Ah ! Tu peux pas ranger un peu ta chambre ? - C'est pas ma faute que t'as sursauté ! - Ah oui ! Alors après, il me dit : Bon, allez, habille-toi ! ALORS il m'habille.

Le ALORS se justifie dans ces cas par la logique du cache-cache. L'action qui suit le dialogue en est une anti-conséquence, une conséquence inverse. On a d'ailleurs déjà vu une signification semblable dans d'autres catégories exposées plus haut.

— L'action ne découle pas du dialogue :

• Papa je peux écouter la salsa du démon ? Il me dit : Non, c'est trop tard ! ALORS il va faire une confiture à la myrtille.

• T'as pas de devoir à faire ? Je lui dis : Non, ALORS la femme de ménage, elle va repasser.

• Bon, tu vas l'arrêter ? Alors je dis : Of, d'accord ! ALORS je défais mon lit.

Dans ces cas et d'autres, le ALORS marque seulement la transition, la reprise, la relance de l'action momentanément interrompue par le dialogue.

Le dialogue n'ouvre pas à l'action. Il est cul de sac, impasse, à dépasser soit par la ruse, soit par l'apport d'événements extérieurs. L'extérieur trouve là sa nécessité contenue dans le ALORS. Il faut qu'il arrive quelque chose, puisqu'aussi bien l'échange est terminé et qu'il faut rompre avec lui.

Conséquence, anti-conséquence ou rupture : le lien qui va du dire au faire est mouvant. Le mot ALORS est piège, mimétique. Il renforce le cache-cache, répercute par ses sens multiples ce que le récit raconte. Le cache-cache se reproduit sur les mots eux-mêmes. La chaîne logique qui supporte le discours de Samuel joue elle aussi à cache-cache, vient déployer une certaine opacité. Il y a un jeu, tramé par l'enfant, mais un jeu dont la règle se dérobe. Impossible d'assigner une articulation fixe aux événements qui apparaissent. C'est même plus compliqué que ça. Il faudrait tenir compte aussi des cas où le ALORS n'apparaît pas,

des dialogues où il n'est pas, étudier aussi le statut de sa disparition. Des fois il ne se justifie pas, des fois il devrait y être et il n'y est pas. On est toujours pris à contre-pied quelque part. Samuel « ne fait ni ne pense tableau. »

« Il n'y a pas à éprouver l'être soi-même, ce n'est que l'arrière-conséquence connue d'une chose vécue en créant. »

A.A. p. 58

JE FAIS ALORS IL EST INDIFFÉRENT QUE JE SOIS

Le moi à l'œuvre dans le récit de Samuel est un moi plein. Présent d'un bout à l'autre du texte, il s'oppose à la disparition/absence de certains autres protagonistes, les chats, les copains, comme il s'oppose aussi à la quasi-présence ou la quasi-absence d'autres : le père, la femme de ménage. Pourtant, c'est un moi qui ne pense pas : il est action pure. Peu ou pas de retour réflexif sur ce qui vient de se produire. L'action pousse en avant, appelle l'action. Les dialogues coupent l'action. Ne pas trop se jouer en eux, mais arriver à ses fins par l'action qui détourne, qui contourne. Capter aussi les événements, ce qui arrive et qu'il faut investir, divertir. Mais le moi n'est pas différent au bout du compte, il fonctionne sur sa logique propre. Pas de conflit intérieur, de dédoublement contradictoire vécu.

On connaît la contradiction du moi, de l'ego, telle que l'exprimait la philosophie classique dans la célèbre formule cartésienne :

« Je pense, donc je suis »

Le moi, le je, est le support obligé de sa propre expérimentation, de sa propre reconnaissance. Je ne suis moi qu'en étant déjà « je » ; je ne suis moi qu'en étant au bout du compte, à travers la conscience que je peux avoir de moi. « Je » est au départ et à l'arrivée, mais différent, clivé par l'acte de conscience : « Le je qui pense parce qu'il existe n'est pas celui qui existe parce qu'il pense. »

Rien de tel avec Samuel. Rien ne se dédouble, pas de miroirs qui réfléchissent (aux 2 sens du terme !) Mais, comme le dit ARTAUD, c'est parce qu'il n'y a rien à connaître, c'est parce qu'il n'y a rien à se connaître. Le moi plein, présent et saturant est l'arrière-conséquence déjà connue de ce qui se vit en créant. Cause et conséquence à la fois, conséquence avant même d'être cause de quoi que ce soit. Rien ne diffère entre le départ et l'arrivée, tout se boucle par l'action pure.

Mais, pourtant, cette action pure véhicule une logique qui surprend, sans cesser toutefois d'être encore une logique, une logique dirigée contre l'action même, une logique dirigée en fin de compte contre la logique même. Briser l'action dans son mouvement interne et conséquent, déchaîner les actions : une logique à plusieurs faces, bifide, perfide. Miner le sol stable où se produit le moi, sans nuire pourtant à sa stabilité.

La formule serait plutôt ici :

Je fais alors je suis ou je ne suis pas
ou même

je fais alors il est indifférent que je sois.

L'action créatrice n'ouvre pas à la connaissance du moi, bien plutôt, elle évacue cette connaissance, la fait apparaître sans objet. Mais, ce faisant, elle ouvre à un paradoxe :

Samuel dit, tout au long de son récit :

Je (me) cache.

« Je ne suis pas du côté du problème, mais de celui où il fut perdu par perte volontaire. »

A.A. p. 82

LE PARADOXE

Je (me) cache :

Parenthèses pour le me, dans la mesure où il ne marque pas de différence avec le je initial. Il faudrait peut-être plutôt dire :

Je cache je

en considérant encore que le second je n'est pas différent du premier, caché seulement par lui-même. Ou encore pour venir au

plus près du paradoxe, il faudrait associer formes verbales active et passive :

Je cache/suis caché

à dédoubler en l'équivalence logique :

Si je cache alors je suis caché et si je suis caché alors je cache
formule à comprendre dans la simultanéité et, évidemment, avec un Alors de déduction (pas celui de Samuel !)

Quelle fonction pour ce paradoxe ? S'agit-il, pour Samuel, de jouer, par son récit, avec son (ou ses) interlocuteur ? On connaît bien la fonction des paradoxes dans la communication (double bind) : c'est une façon de piéger l'autre, de se protéger. Une formulation paradoxale permet en quelque sorte de mettre l'interlocuteur hors-circuit. Tout ce qu'il pourra dire, pour ou contre, sera peut-être vrai, mais indifférent, sans prise sur l'autonomie de la formulation. Mais ici, il ne semble pas que ce soit le cas. Le récit de Samuel n'est pas pour la communication. Pas d'appel au groupe des camarades de la classe, ni directement, ni par l'intermédiaire de déictiques, mots d'appel qui feraient référence au contexte-classe ce matin-là.

Samuel parle pour lui, agit en lui, agit pour lui. La structure textuelle n'est pas de l'ordre de l'accumulation propre à faire rire, à appeler l'interlocuteur. L'enfant ne raconte pas des « bons tours » qu'il a joués à ses copains, à son père, avec des clins d'œil. Tantôt il trompe ses camarades, son père et disparaît, tantôt les copains et les chats disparaissent, tantôt la règle est explicite, tantôt elle est implicite, mais tout cela suivant une distribution imprévisible, aléatoire, qui ne fait série ni système. Ni montée linéaire, ni récit en paliers comme les contes traditionnels, ni enflure progressive du thème, dans lesquels les autres enfants pourraient puiser le sens tacite d'une communication, la référence à des façons de raconter qui existent aussi dans la classe. Il n'y a, de la part de Samuel, aucun mimétisme de ce côté-là.

Non, plutôt 2 niveaux apparaissent dans le récit, le 2^e redoublant le 1^{er} dans un parallélisme assez remarquable :

— Le 1^{er} niveau, c'est le récit de l'enfant, cette longue suite de cache-cache ;

— Le 2^e niveau, c'est la façon dont l'enfant raconte, les sauts, les contre-pieds, qui constitue aussi un monumental cache-cache avec les interlocuteurs.

Et, au second niveau, les enfants-interlocuteurs de la classe sont absents ou quasi-absents comme ceux du texte, ou disparus. Inventés, fabriqués à la mesure de l'impossibilité de Samuel. Impossibilité qu'on pourrait maintenant nommer d'un mot, d'une opposition : disparaître/apparaître.

Le paradoxe, c'est une façon de côtoyer l'impossibilité, et, à la fois, de l'escamoter complètement. Le paradoxe apparent, c'est pour égarer, pour perdre.

Je me cache,
mais, en me cachant,
je me cache
ce que je me cache,
jusqu'à le perdre.

Dans cet entrelac, j'en arrive à perdre mon problème, ce qui, en moi, fait problème, ce qui fait problème de mon moi. J'en arrive même à en perdre la perte.

Si je me cache, ce n'est pas pour me dévoiler,
si je me perds, ce n'est pas pour me retrouver,
mais pour me cacher ce qu'il y a à dévoiler,
mais pour perdre ce qu'il y a à trouver.

Le problème n'est pas à chercher du côté du paradoxe : il disparaît de lui-même comme paradoxe, dans la mesure où il ne constitue pas le problème, mais ce qui fait disparaître le problème.

Je vous fais disparaître en me cachant,

Je me cache sans jamais disparaître,

Parce que mon problème, c'est de disparaître ;

Mais aussi, de faire disparaître mon problème ;

C'est de disparaître

En faisant disparaître mon problème.

Perdu, par perte volontaire, dans les méandres de mes formulations paradoxales, dans les pièges qu'elles vous tendent, parce que justement, leur piège, c'est de ne pas tendre un piège. Miroir aux alouettes, miroir qui ne réfléchit pas, qui entretient seulement l'illusion d'un moi trop plein pour ne pas vouloir être vide quelque part ou partout.

Mais un vide lui-même évacué, rendu vide au-delà du vide, au-delà du néant. Le plein marque le vide du vide.

INVOLUTION

Dans la théorie des groupes un élément est dit involutif s'il est à lui-même son propre élément symétrique.

Combiné, associé à lui-même, il donne le neutre :

a a = e
e élément neutre.

Dans la démarche de Samuel, cette double opération, involution, fait disparaître la disparition, cache ce qu'elle cache, ramène au neutre, lieu blanc où tout, ou rien, n'advient.

On la lit, cette double opération, comme paradoxe, comme nœud lié d'oppositions. Si on distend le paradoxe, apparaissent des contradictions, mais cachées comme telles et, en lesquelles se résout le paradoxe, comme le redoublement du même :

Je me cache que je me cache

Involution, mise au neutre, dénouement.

« Être tellement que le néant s'élimine, être si haut que la vie tombe avec ses commencements, être si détaché que tous les détachés ne se décident plus, ne s'en émeuvent plus, mais aiment enfin du même amour que vous et qui se répond. »

A.A. p.72

ÊTRE-ACTION

Être, évidemment, être là, être plein, être-action. Mais non être ceci ou cela, c'est impossible, ça serait alors être moi, avoir la distance nécessaire pour poser des prédicats, corrélats et conséquence du moi. Être, donc, mais seulement à travers une formulation paradoxale, seule façon de pouvoir énoncer l'indicible sans le perdre comme indicible, sans apporter la distance de la réflexion, de la prise de conscience. Être au-delà du néant, avoir fait le vide du vide, évacué.

Mais alors le monde autour, le monde des personnes, le monde des objets ? Est-il autour, du reste ? Il faudrait un intérieur pour parler d'un extérieur, un attaché pour parler du détaché. N'y a-t-il pas plutôt, dans le récit de Samuel, dans l'horizon qu'il trace, des parallélismes, des homologies, des isomorphismes entre les choses et les personnes, les choses ne participent-elles pas déjà, elles aussi, du cache-cache ?

Il y a peu de choses, peu d'objets : quelques-uns, cependant, avec référence possessive : mon vélo, mes chats, mon lit, mon père, ta serviette. Le vélo, mon vélo :

Samuel le prend, va le « reposer ». Plus tard, le vélo est à nouveau là, on s'en rend compte par la référence au guidon tourné. Samuel bute sur lui, sur sa matérialité, lorsqu'il est inutilisable. ALORS il va manger. Comme dans les dialogues qui produisent une butée, qui appellent l'événement par un ALORS de rupture. la matérialité du guidon tourné produit un arrêt. C'est terminé du côté du vélo !

Les chats, mes chats :

Plus rapide encore : ils sont là, mais la femme de ménage les fait disparaître en les ramenant à la cave.

Le vélo disparaît quand il devient impossible de l'utiliser, les chats disparaissent quand il devient impossible de contrer la femme de ménage. Toujours le cache-cache qui se répercute encore sur les objets. Des objets fragmentés par le rythme de leur apparition/disparition. Objets partiels pour la satisfaction momentanée d'un désir. Objets-gigognes aussi : la série des aliments du repas se résorbe dans le seul yaourt, s'absorbe dans l'un de ses termes. A l'inverse, les fraises que le papa cueille pour la confiture, s'ouvrent dans la série : fraises, myrtilles, prunes, cerises. Une certaine élasticité ! Le temps, lui aussi, s'étire ou se retrécit. Et cache à sa manière (l'émission de télé : il était une fois l'homme). Les objets partiels se distribuent le long du cache-cache, en fonction du désir qu'ils suscitent, de leur élasticité qui fait série, de leur matière résistante qui, paradoxalement encore, les fait plus sûrement disparaître. Objets détachés/attachés et qui ne s'en émeuvent plus.

Le père, papa, mon père :

Il a, tout le long du récit, un statut différent, et singulier. Il entre aussi, bien sûr, dans le cache-cache, il apparaît, disparaît, mais, même dans la disparition, ne cesse d'être présent. Il est quasi-présent. Quand Samuel se cache une première fois de lui, joue (sans jouer) à se cacher de lui, il reste sous le regard, il fait sa cueillette. Puis, important, il trouve, il voit l'enfant qui se cache, il le découvre. Premier regard extérieur, il voit celui qui se cache,

dans son action de se cacher. Il propose le cache-cache comme jeu, ensuite. Il est médiateur, il cherche à apporter la distance de la simulation, du jeu, la distance symbolique qui transformera en jeu ce qui est beaucoup plus qu'un jeu, mais une dimension d'impossibilité interne pour l'enfant. Mais le cache-cache comme jeu n'aura pas lieu, il disparaîtra aussi comme jeu. Quand Samuel se cache à nouveau de lui pour écouter ses disques, il revient. L'enfant contournait son interdit, mais il n'est pas surpris du retour. Le père était encore, en quelque sorte, sous le regard : il faisait sa confiture.

Le cache-cache avec le père se produit plus facilement, d'ailleurs, en sa présence même. Dans ce cas, il est plus aisé de contourner, de biaiser, de se cacher. A 2 occasions, au moment du repas (épisode du yaourt), puis de l'habillage, Samuel entame la stratégie de la prise à contre-pied. Mais il ne faut pas qu'il y ait disparition véritable. Une stratégie, cela suppose la connaissance ou la supposition de l'adversaire, qui ne cesse d'être sous le regard. Samuel ne cherche pas à faire disparaître son père, pas plus qu'il ne cherche à disparaître de lui. Il revient de la piscine pour ne pas se faire gronder, pour ne pas se faire chercher. Il le fait sursauter quand il vient le matin, l'appeler dans sa chambre. Est-ce par crainte des sanctions, par crainte de l'interdit paternel ? Ou plutôt pour ne pas briser ce lien symbolique ténu qui marque sa place, son regard ? Seule issue, en fait, seule ouverture, seul moyen de prendre de la distance, seul moyen d'accéder à la réflexion, à la pensée. Seule issue pour pouvoir enfin être soi. Seul objet d'amour.

En fait, il y a au moins 2 statuts pour le cache-cache, au long du récit :

— un cache-cache fait d'apparitions-disparitions contingentes, l'allée et venue des objets partiels dans leur fragmentation, qui disparaissent justement au moment de leur présence insistante (matière ou décision)

— un cache-cache qui implique, comme le jeu, qu'il y a quelque chose à trouver, qu'il y a un chercheur et un caché, engagés tous 2 dans une stratégie relationnelle. Objets d'amour.

Et, bien sûr, ça s'entrecroise et se répond, sans forcément se rencontrer.

« je n'admets pas que l'on ait su, fixé, vu et discuté d'avance en esprit une histoire que je vis en corps et en cœur en ce moment. »

A.A. p. 145

LE TERRIER DE KAFKA

Dans une nouvelle intitulée « Le Terrier », KAFKA décrit les angoisses d'une petite bête fouisseuse qui a entrepris, afin de disparaître totalement, la construction d'un immense terrier-bunker. L'entrée en est soigneusement cachée, le terrier est inexpugnable, mais, tout à coup, l'animal est saisi de doutes. « S'il advenait, par hasard que, sous la mousse, quelque animal renifleur découvre l'entrée, pénètre dans le terrier ? » Alors tout s'effondre. Impossible de vraiment disparaître si l'on ne peut être sûr du refuge. Pour pouvoir disparaître complètement, il faudrait, en plus, avoir la certitude absolue qu'on peut disparaître, et, pour cela, il faudrait se tenir à l'extérieur du terrier pour en surveiller l'entrée. La conscience de l'impossibilité fait naître l'angoisse : il faudrait à la fois se tenir à l'intérieur et à l'extérieur, occuper tout l'espace. La conscience de l'impossibilité fait naître l'angoisse, appréhender la disparition comme impossible fait naître l'appréhension. Drôle de mot en effet qu'appréhender : il veut dire à la fois saisir et avoir peur !

Mais, contrairement à l'animal de KAFKA, Samuel n'est pas traversé par l'angoisse, par la peur. C'est que, pour lui, on l'a vu, l'impossibilité se dédouble. Son impossible est, certes, de disparaître, tout comme l'animal, mais, en plus, il lui est impossible de prendre conscience de cette impossibilité. Pas plus que le reste, elle n'accède au statut d'objet, et ne peut être objet de réflexion. Samuel est dedans et dehors à la fois, ou alors, il a gommé le dehors, ou le dedans, ou les 2. L'impossibilité qui traverse tout le récit trouve refuge et cachette dans la forme paradoxale.

ARTAUD, encore :

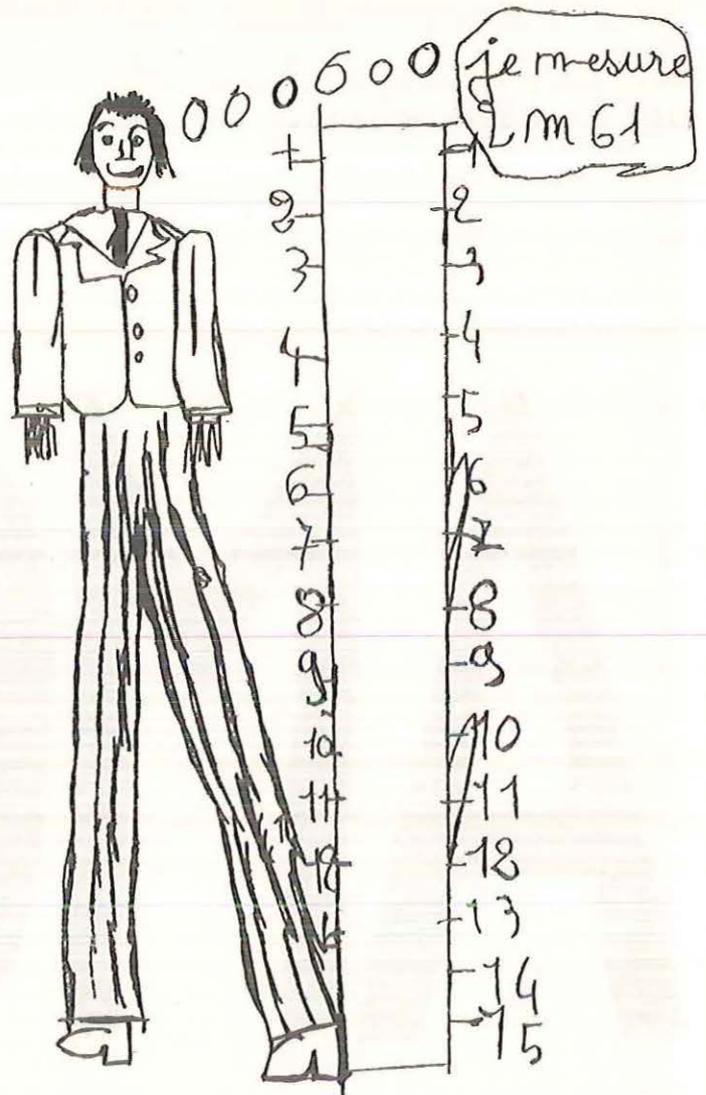
« Demeurer le plus intérieur possible au fond de l'éternel dedans, demeurer le plus extérieur possible au fond de l'éternel dedans qui n'est jamais un dehors mais le dedans de cet extérieur qui extériorise perpétuellement son dehors en son dedans. »

A.A. p. 150-151

VRÉEL

Seule fenêtre ouverte, seule traverse, seul vecteur, la demande d'amour, la constitution symbolique de l'objet d'amour, mal dégagée encore de la gangue du fragmentaire, du masque paradoxal, des objets partiels d'un désir variable.

Vécu en corps et en cœur, le récit de Samuel trouve pourtant sa dimension véritable dans la voix qui le véhicule. Il faut enfin se décider à revenir à la voix, à l'écriture vocale dont il était question au début. Car ce long détour à l'intérieur du texte avait pour but d'y ramener. Dans la voix, l'impossibilité qui traverse et structure/déstructure le récit trouve enfin son in-possibilité, sa possibilité interne : elle peut encore être dite. Là où plus rien ne subsiste, on trouve encore des mots pour le dire, et, plus encore que des mots, un ton, une intensité de voix qui crée la fascination. Une voix extraordinairement absente, manque du manque, et, à la fois, prodigieusement tendue : la tension de la quête, de la demande d'amour, au sein d'un espace lisse du grand blanc des objets, en deçà de la certitude apaisante des objets connus, en deçà aussi de l'angoisse, de l'appréhension que constitue l'impossibilité raisonnée de les tenir, de les posséder enfin. Une voix qui impose le discours comme nécessité, une voix qui est la nécessité du discours. Une voix qui impose le discours comme « vréal », ce néologisme proposé par Julia KRISTEVA pour parler des discours nécessaires. Vréel, contraction de vrai et de réel. Il ne saurait être question, à propos du récit de Samuel, de se poser la question de ce qui, là, est vrai, là est faux. La forme même de l'action-discours (le cache-cache), paradoxale, déconnecte radicalement ce genre de question. De même, la question de ce qui est réel, des éléments réellement manipulés par l'enfant au cours de sa journée, est hors de question. Est vrai et, simultanément, réel, le récit de Samuel. Vréel. Parce que nécessaire. Et c'est la voix, dans son timbre, son tonus, sa blancheur, son absence, son in-tension, la porteuse et à la fois le contenu, de ce vréal. La voix, action du corps qui agit, la voix nécessaire.



« Est nécessaire ou vréal, ce dont le contraire est impensable, ce qui n'a pas de contraire, ce qui par conséquent, échappe à toute tentative de réfutation. »

A. COMPAGNON
Folle Vérité Ed. du Seuil

La voix, lieu où « le néant a trahi, et par repos, et par être »
A.A. p. 144

La voix qui, à son tour et par trahison, nous retourne son impossibilité. Mais cette mise en garde s'avère inutile. Pour savoir, fixer, discuter, il a fallu rabattre, transformer, faire texte ce qui ne l'était pas. Or Samuel refuserait sans doute la trame du texte, rétention et mémoire d'une démarche qui a banni précisément toute rétention et toute mémoire, qui a largué les amarres. Notre impossibilité : après avoir fixé, dé-lire. Notre impossibilité encore : après avoir lu, dé-lier.

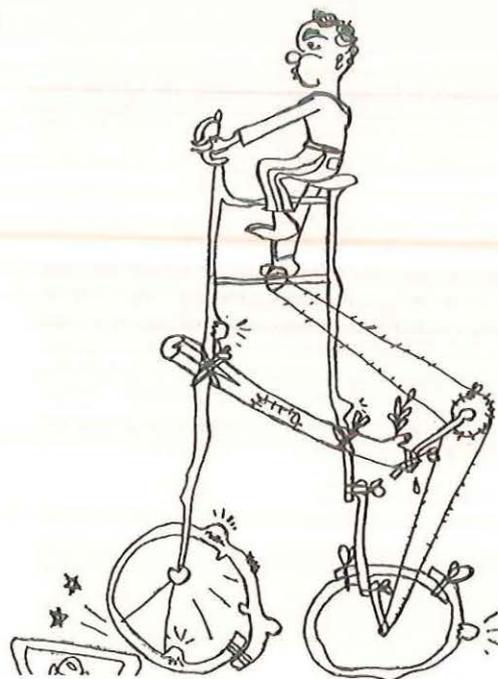


un enfant écrit:

AMOUR

le maître crie:

Où est le verbe?



CONCLUSION

Lorsqu'une démarche ou un document produits au long de la vie de la classe m'interrogent, me séduisent, me donnent envie de parler, ils me donnent aussi, parfois, envie d'écrire. Ainsi, j'ai écrit les trois articles qui constituent ce dossier, à des moments différents, avec des motivations différentes, mais avec, chaque fois, le désir de comprendre, de cerner pour dis-cerner.

Le premier document étudie une suite de dessins d'Hélène. Il se situe dans la diachronie.

Synchronie, par contre, pour ce récit de Samuel. Un seul document, mais très semblable à d'autres récits du même enfant.

Du 3^e document, on peut dire qu'il se situe à la fois dans la synchronie (production de dessins autour d'une série d'expériences) et dans la diachronie (discussion qui amène une évolution, d'autres dessins).

Le document de Samuel se caractérise, pour moi au moins, par son opacité et son étrangeté, au départ. Celui d'Hélène, opaque au début, s'éclaircit ensuite.

Je voudrais d'abord revenir sur les 2 premiers documents produits.

J'ai essayé de situer, en introduction, le cadre théorique dans lequel je cherchais à placer ces articles. J'ai marqué mon désir de recevoir, d'abord, de comprendre, ensuite. Soit, après avoir accepté les phénomènes produits par les enfants, mon désir d'aller vers les contenus de structure et de communication de ces phénomènes.

Mais une fois dégagé ce qui revient à la structure et ce qui revient à la communication, il est possible de préciser la nature du lien qui unit ces deux versants. Peut-on, par exemple, dégager le niveau dominant ? Quelle relation entre la façon dont on organise un document ou un discours, et la façon dont on organise sa propre relation, à soi-même, aux personnes ou aux choses, dans ce document ou ce discours ? Quel rapport entre ce qui relève de l'organisation (externe), et ce qui relève du désir (interne) ? Quel rapport entre ce qui relève de l'intelligence et ce qui relève de l'affectivité ?

Pouvoir avancer dans ces questions, ce serait, du même coup, pouvoir mettre en place une stratégie d'intervention auprès de l'enfant, les conditions d'un dialogue. Une authentique relation pédagogique à la mesure des exigences de la pédagogie Freinet.

Ce n'est pas facile. Aller vers l'analyse, vers la structure, est une condition nécessaire pour une intervention conséquente, mais pas forcément une condition suffisante. Cela dépend du nœud, et de la possibilité, parfois, de l'ouvrir et le dénouer, de circuler le long.

Or, si on en revient aux deux premiers documents, on se rend compte qu'il est impossible de faire la part de ce qui revient à la structure et de ce qui revient à la communication.

La structure conduit à des objets sans doute paradoxaux, en tout cas indécidables en l'absence d'une explication de l'enfant. C'est, dans le cas d'Hélène, ces objets à la fois flottants et liés, rattachés solidement. C'est dans le cas de Samuel, cette logique déroutante qui fait découler d'un acte ou d'une parole, un autre acte ou son contraire, sans qu'il soit possible de rien prévoir.

Alors, il faut se tourner vers la communication. Chercher de qui ça parle. Comment l'enfant se dit : béatitude intra-utérine pour Hélène, puis progressive mise à distance de la mère ; impossibilité d'être « moi » pour Samuel, mais construction de la figure du père.

Mais au bout du compte, encore beaucoup d'incertitude, sauf si l'enfant lève par lui-même les obstacles, comme le fait Hélène.

On est successivement le bourreau, le Roi, la Reine face au chat sans corps. On convient d'abord que le bourreau que le phénomène produit est opaque et impénétrable. On en conclut à l'impossibilité d'en tirer quoi que ce soit. Ensuite, comme le roi, on en vient à penser que les lois qui régissent tout phénomène doivent nous éclairer quelque peu. Mais le résultat n'est guère concluant, on bute sur des paradoxes, des indécidables. Alors, comme la Reine, on en est réduit à se retourner vers l'assistance, l'entourage, pour régler la question. Mais est-on plus avancé que cette Reine absurde qui ne savait que faire couper la tête ?

Tout, dans ces documents, est trop lié, le nœud borroméen est trop serré, on ne distingue plus ce qui revient à chaque anneau. Là se trouve d'ailleurs la figure du paradoxe :

Le phénomène opaque est d'autant plus isolé qu'en lui tout est plus lié. Il ne reste plus qu'un seul anneau, tellement le nœud, le lien est serré. Un paradoxe, donc, inverse de celui que nous éprouvons :

Pour nous, nous ne tenons dans le nœud qu'à condition de toujours couper, toujours défaire.

Pour les enfants, par contre, la difficulté vient de l'impossibilité de couper, de séparer. Il n'y a pas de hors-nœud.

Je lisais, il y a quelque temps, un livre de psychologie (ça ne m'arrive pas souvent !) dont le titre m'avait accroché, ou même, plutôt, le sous titre :

De FREUD à PIAGET

Éléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence :

De Jean-Marie DOLLE - Editions Privat 1977.

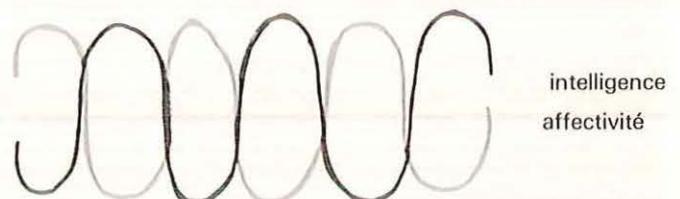
Intégration de l'affectivité et de l'intelligence, c'est une problématique qui m'intéresse, en tant qu'enseignant dans les traces de la pédagogie Freinet.

L'auteur expliquait qu'au lieu de chercher continuellement à opposer FREUD et PIAGET, l'un à cause de sa centration exclusive sur l'affectif, l'autre sur le cognitif, il fallait bien plutôt tenter une intégration des deux pensées, pour arriver à une compréhension plus globale de la psychologie enfantine. Pour cela, il fallait rechercher ce que ces deux penseurs avaient décelé de commun, ou de parallèle, chacun dans leur registre.

Le point de rencontre : les stades. Il n'y a pas, malgré les apparences, une véritable continuité affective, ni une véritable continuité cognitive. Dans leur genèse, l'affectivité et l'intelligence procèdent par bonds, avec des maturations, des ruptures et des détentes.

Or, si on se réfère aux tranches d'âges données pour chaque stade, on s'aperçoit du décalage, dans le temps, des stades affectifs et cognitifs (avec l'antécédence de l'affectif au départ).

Ce qui autorise, en 1^{re} approximation, ce schéma de 2 courbes sinusoïdales décalées :



Quand l'affectif se trouve en position haute (franchissement d'un stade), l'intelligence se trouve en position basse :

« Lorsque l'affectivité actualise ses structures, elle potentialise l'intelligence. Inversement, lorsque l'intelligence actualise ses structures, elle potentialise l'affectivité. » (P. 48).

Ce qui précède, c'est évidemment un dessin, un schéma très grossier, qui ne sert qu'en première approximation, et qu'il convient d'affiner. La durée, l'amplitude ne sont pas les mêmes suivant les âges, et les courbes précédentes auraient plutôt l'aspect d'un ressort qu'on comprime (ou qui se détend) ! :

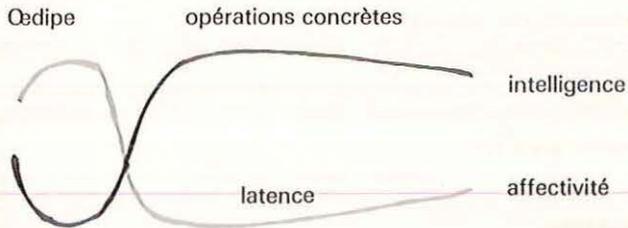


Mais mon propos n'est pas de discuter ce schéma, dans son ensemble. Je souhaite seulement, lui accordant a priori quelque validité (ou a posteriori, suite à une certaine connaissance pragmatique des enfants d'âge scolaire), me situer dans une zone précise, qui correspond en gros au début de la scolarité primaire (5 à 8 ans, de la S.E. au C.E.).

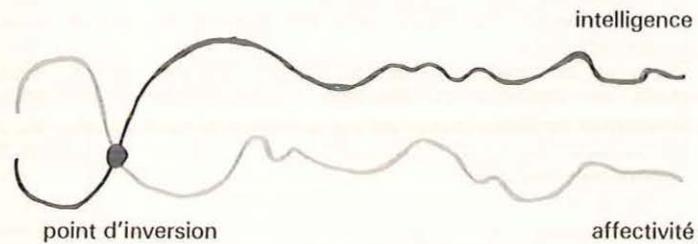
A ce moment-là, en effet, l'enfant vient de passer ou passe encore par un stade affectif important, connu comme « stade de l'Œdipe ». Il entre ensuite dans une période affectivement basse, que FREUD a nommé « période de latence ».

A cette latence correspond une phase cognitive haute, et longue, que PIAGET nomme « stade des opérations concrètes », au cours de laquelle seront faites différentes acquisitions structurantes pour l'intelligence cognitive, ayant effet, plus ou moins, dans le champ scolaire.

Ce qui correspond au schéma théorique :



Ces deux larges plateaux sont évidemment, comme le schéma qui les illustre, théoriques. Comme tels, ils sont encore à affiner par la pratique, qui discernera en eux des tendances, infirmées bien souvent pour chaque enfant, chaque histoire locale. Il y aura sans doute encore, localement, des tangences, des points de rencontre, de torsion. Mais ce que je retiens de ce dernier schéma, c'est l'existence de ce point de bascule, d'inversion des 2 courbes. Je ne mets pas en cause cette existence, elle constitue en quelque sorte le postulat de ce qui suit.



Ce postulat, je le formule de la façon suivante :

« Il existe, dans la vie d'un enfant de 5 à 8 ans, un point de torsion, d'inversion, entre l'affectivité et l'intelligence cognitive. »

Est-on, en cela, bien avancé ? Ce point, peut-on seulement faire plus qu'en postuler l'existence ? Est-il autrement repérable, et, si oui, par quels effets ?

Postuler l'existence de ce point d'inversion, c'est du même coup, postuler aussi l'existence des 2 courbes qui, là, se rencontrent. Même si, par ailleurs, on peut mettre des réserves sur leur amplitude, leur trajectoire, il faut nécessairement leur reconnaître cette existence relativement dépendante, donc aussi relativement indépendante, en tout point. Sauf précisément en ce point de fusion, qu'elles créent, mais dans lequel elles se recouvrent et disparaissent comme telles. Ce point, qui leur est commun, les efface.

Mais que peut-on alors dire de lui, sauf qu'en lui, tout devient indiscernable ? N'est-il pas alors semblable au foyer de la loupe qui fait s'évanouir toute image ? Ou au sourire du chat du Cheshire, seul indice de sa présence quand le reste du corps a disparu ?

Ou alors, à l'inverse, n'est-on pas toujours en ce point ? N'est-on pas toujours en ce lieu où l'on ne peut faire la part de ce qui revient à l'affectivité et à l'intelligence ?

Mieux vaut alors l'aborder comme point-limite, et chercher à l'investir, le repérer dans son voisinage. En amont, là où l'affectivité domine encore : en aval, là où l'intelligence cognitive est ascendante.

Revenir encore à ce point, revenir encore au même point. Par le biais de la fiction, cette fois-ci.

ON VOIT... DES OBJETS CLIGNOTANTS COMME DES ÉTOILES...

Michel SERRES :

« La seule différence assignable entre les sociétés animales et les nôtres réside, je l'ai dit souvent, dans l'émergence de l'objet. Nos relations, nos liens sociaux, seraient flottants comme nuages s'il n'y avait que des contrats entre sujets. En fait, l'objet, spécifiquement hominien, stabilise nos relations, il ralentit le temps de nos révolutions. Pour une bande labile de babouins, les changements sociaux flambent à chaque minute. On pourrait dire leur histoire déchaînée, follement. L'objet, pour nous, fait notre histoire lente. » (1)

Or, on l'a vu, l'objet, « spécifiquement hominien », n'est pas en tout cas une donnée immédiate. Il est à construire, tout au long d'une genèse qui se déroule dans l'enfance. Et, de ce point de vue, les sociétés enfantines sont probablement plus proches de celles des babouins dont parle M. SERRES que des nôtres, hominiennes.

La vitesse relationnelle, donc, sous-jacente à la relation. Lente ou rapide. Mais, même pour nous, adultes, la stabilité des objets est fonction d'une vitesse, celle de la lumière, qui fait naître l'objet à notre regard et l'y maintient, identique et contemporain. Une vitesse très grande, donc, préside à notre histoire lente.

De telle sorte qu'on peut considérer les enfants dans une position symétrique, inverse de la nôtre :

— leur vitesse sociale, relationnelle, la vitesse de leurs désirs, de leurs pulsions, est très grande, sinon absolue ;

— mais, pour eux, la vitesse de la lumière est encore très lente, puisqu'elle ne peut garantir les objets dans leur forme et leur stabilité.

J. BAUDRILLARD développe sur ce thème une fiction que j'aime assez : « Et si la lumière ralentissait jusqu'à descendre à des vitesses « humaines » ? Si elle nous baignait d'un flux d'images ralenti, jusqu'à se faire plus lente que notre propre démarche ?

Il faudrait alors généraliser le cas où la lumière nous parvient d'étoiles qui ont depuis longtemps disparu. Leur image traverse les années-lumière pour nous parvenir encore. Si la lumière était infiniment plus lente, une foule de choses, et des plus proches, aurait déjà subi le destin de ces étoiles : nous les verrions, elles seraient là, et pourtant elles n'y seraient déjà plus. Le réel lui-même ne serait-il pas dans ce cas ? Quelque chose dont l'image nous parvient encore, mais il n'est déjà plus.

Ou bien les corps pourraient se rapprocher de nous, si la lumière est supposée très lente, plus vite que leur image, et qu'advient-il ? Ils nous heurteraient sans que nous les ayons vus venir. On peut imaginer d'ailleurs, à l'inverse de notre univers, où des corps lents se déplacent tous à des vitesses très inférieures à celle de la lumière, un univers où les corps se déplaceraient à une vitesse prodigieuse, sauf la lumière qui, elle, serait très lente. Un chaos total qui ne serait plus réglé par l'instantanéité des messages lumineux. » (2)

Fiction, sans doute, mais qui apporte peut-être un éclairage (!), une clé pour comprendre quelque chose de l'enfance. On voit dans cette fiction, liés à la vitesse de la lumière, des déplacements très rapides, le nomadisme des vecteurs entrecroisés, mais aussi, et surtout, des objets, clignotants comme des étoiles, non encore stabilisés, paradoxaux puisque encore là et pourtant déjà disparus, enfuis. Hypothèse de la vitesse lente : les objets paradoxaux, qui vous heurtent au passage, ou s'enfuient, insaisissables. Cette hypothèse, de la vitesse lente, est plus forte que l'autre, celle des corps qui se déplacent à des vitesses très grandes : si les objets arrivent ou s'enfuient, s'entrechoquent ou disparaissent, il n'est pas besoin, en plus, de l'hypothèse seconde d'une vitesse relationnelle lente ou rapide. Ça n'a plus d'importance. Il suffit de considérer l'instabilité des objets : on peut tout aussi bien alors parler de désirs stables, de la fixité des relations, de la stabilité structurelle des opérations mentales (en place très tôt, on le sait) que de pulsions partielles, de mobilité du désir. Mobilité du désir ? plutôt mouvement brownien et aléatoire des objets du désir, ou même impossibilité de l'apparition d'un objet auquel rattacher le désir. L'impossible objet du désir (cet obscur objet du désir !), c'est simplement l'impossibilité pour cet objet d'être un objet ! Rien à voir avec le désir.

Qu'un enfant vous dessine, vous re-présente, vous fixe dans son présent perçu, mais qu'il oublie l'oreille, le corps, cela veut simplement dire que votre oreille, votre corps ne sont plus là, plus en vous. Ils ont disparu !

(1) M. SERRES : « Genèse » Ed. Grasset 82.

(2) Jean BAUDRILLARD : « Les stratégies fatales ».

SE METTRE FACE A SOI

Quoiqu'il en soit, pour les enfants, il est sûr que la vitesse de la relation à l'objet s'accélère, jusqu'à produire l'objet dans sa permanence. Et on retourne ainsi à notre point, point de départ en quelque sorte, où s'équilibrent vitesse relationnelle entre sujets et vitesse de la relation à l'objet.

En ce point s'ouvre le nœud, s'opère la mise à distance qui pose face à soi les choses et les personnes, qui ouvre le monde comme « objectif ». En ce point s'inverse le paradoxe du nœud.

On saisit ce passage dans la démarche d'Hélène, au moment où le lien devient flèche, et la relation, symbolique. La distance n'est plus génératrice de crainte, le lien subsiste.

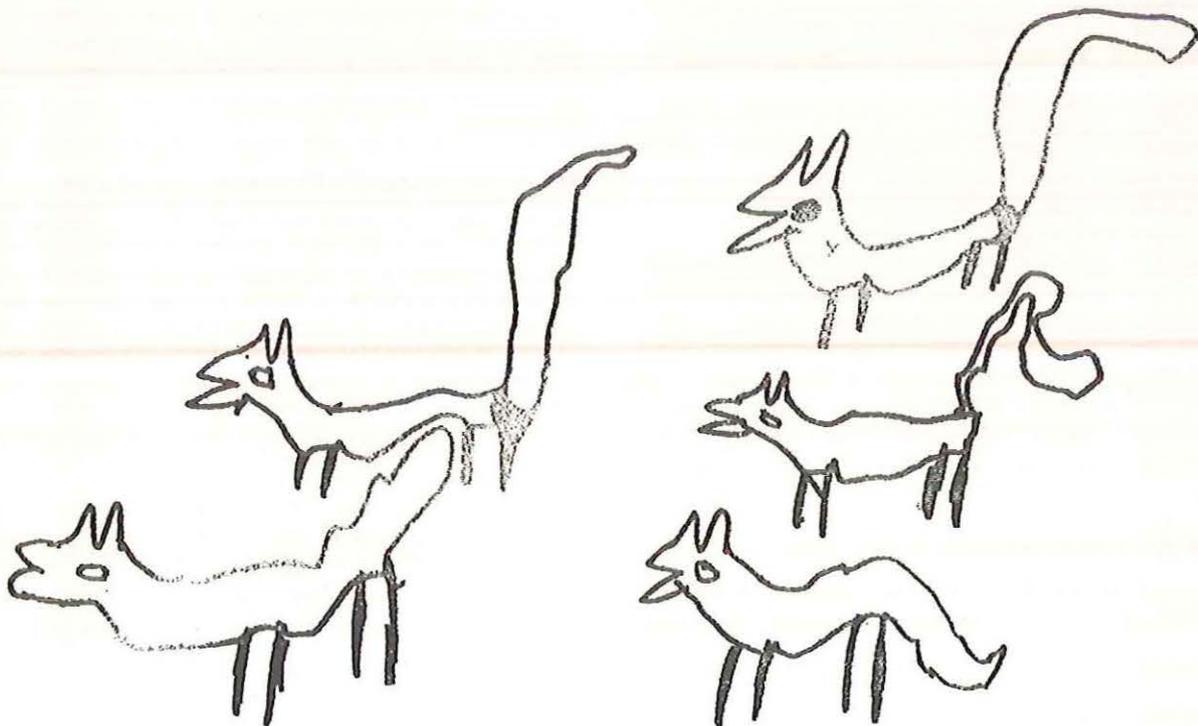
Pour reprendre :

- En deçà du point d'inversion/torsion/limite : les vitesses affectives en décélération, les objets paradoxaux ;
- Au-delà :

les vitesses cognitives en accélération, les objets permanents, stables pour la réflexion, l'expérimentation, la connaissance « objective ». Ce point, donc. J'en fais le curseur, le guide, l'indicateur, le repère par rapport auquel se situe l'article qui va suivre. L'indicateur : celui qui positionne en retour l'enfant qui s'exprime, l'enfant qui tâtonne. Ce n'est certes pas par hasard si, au confluent de l'affectivité et de l'intelligence cognitive, on rencontre ce qui constitue les deux pôles fondamentaux de la pédagogie Freinet, : l'expression libre et le tâtonnement expérimental. Je dis : ces pôles. En fait, je devrais plutôt dire : ces dynamiques de vie. Mais je veux éviter ici un malentendu : on a vu, souvent, dans l'expression libre, le versant affectif, et, dans le tâtonnement expérimental, le versant cognitif. Or je crains qu'entre ces termes, les homologues ne soient que partielles : les séquences tâtonnées recèlent beaucoup d'affectif, et l'expression libre beaucoup de cognitif. A cause, entre autres, de la diagonale coopérative qui les traverse. Par la mise en commun, la socialisation, les activités d'expression, les démarches tâtonnées, se branchent sur des relais, des flux qui les infléchissent, les modifient, les transforment.

C'est donc ce problème de la mise face à soi qui est abordé dans les documents de la troisième partie : l'enfant à la machine. Par la symétrie, relation structurée, donc stable, se posent et s'opposent le motard et la moto, les enfants et les objets. La façon de dire, le langage, portent trace de cette symétrie, construction symbolique.

Mais attention, le terrain est encore instable. Il y a encore les pièges du langage, en plus des involutions, des régressions. Produire du phénomène opaque n'est pas forcément, comme il a été montré jusqu'ici, le fait d'enfants à forte dominante affective. De l'opaque advient aussi par la communication, de l'opaque advient aussi par la structure, et singulièrement par cette condition de toute structure, le langage.



L'ENFANT A LA MACHINE

L'ENFANT ET LA MACHINE

On discutait un jour, en classe, ce texte de Stéphan C.E. :

Le motard tombe
Il s'est fait mal
La moto est cassée.

Un texte-constat, un texte-nouvelle, purement descriptif, laconique, qui ne dit rien, ou presque, de ce qui s'est passé. Un état. De fait. Mais, justement, que s'est-il passé ? La discussion a fait une reprise du texte de l'intérieur : il s'agissait, pour les enfants qui le discutaient, de remonter la chaîne des causalités, des implications, qui ont conduit à ce constat. De retrouver la logique sous-jacente des rapports du motard et de la moto.

« Pourquoi la moto est-elle cassée ? interroge d'abord Jeanne.

— Parce qu'il est tombé ! répond Stef., l'auteur.

Réponse logique, certes, de l'ordre de la causalité : « Pourquoi ?.. parce que ! »

Réponse qui va pourtant conditionner toute la discussion ultérieure, en l'aiguillant dans 2 directions :

« C'est pas forcé que la moto soit cassée » intervient Clément, mettant en évidence la causalité invoquée par Stef comme causalité externe. D'accord, la moto est cassée, parce que le motard est tombé, mais il aurait pu en être autrement. Même tombée, la moto aurait pu ne pas être cassée !

Différence, nuance entre causalité et implication :

— dans la causalité, on constate a posteriori qu'un fait découle d'un autre ;

— dans l'implication, au contraire, un fait découle nécessairement et unilatéralement d'un autre.

Et Stef précise, en réponse à Clément :

« C'est forcé si le motard va vite ».

La vitesse, qui transforme les choses (comme dans les films de Godard). Qui transforme un événement aléatoire, indécidable a priori (cassée- pas cassée) en événement certain et déductible.

Relation, relativité du motard et de la moto. Face à Jeanne et Clément qui s'intéressaient à la moto, Stef, lui, se préoccupait du motard :

A la question de Jeanne : « Pourquoi la moto est cassée ? »

il répondait : « Parce qu'il est tombé ! »

Et à celle de Clément : « C'est pas forcé que la moto soit cassée »

il renvoyait : « C'est forcé si le motard va vite ».

Et la suite de la discussion a porté sur le « Au fait, qui est tombé ? »

Qui a provoqué la chute ? Qui allait vite ?

Plusieurs propositions, également plausibles.

Implications, d'abord :

« C'est le monsieur qui a fait tomber la moto » Caro (line).

« En dérapant, c'est la moto qui a fait tomber le monsieur » Clément.

Et des précisions, qui embrouillent :

« Le motard va vite. Il tombe » Stef.

« La moto va vite. Le motard tombe » Clément.

Equivalences, symétrie, réversibilité ensuite :

« La moto et le motard vont vite. Ils tombent » Jeanne.

« Le motard et la moto vont vite. Ils tombent » Stef.

Ces propositions ne satisfont pas, pourtant, Stef. Il se pourrait bien, objecte-t-il, que le motard ne soit pas sur la moto, mais, par exemple, ça s'est vu, court, vite, en poussant la moto. La relativité de l'un par rapport à l'autre au moment de la chute est fonction de la relativité de la position de l'un par rapport à l'autre.

Aussi Stef propose :

« Le motard sur la moto vont vite. Ils tombent » Stef prononce

« ilss » que Jeanne modifie aussitôt en :

« Le motard sur la moto va vite. Ils tombent » Jeanne prononce

« ilss ».

REMPLEZ LE ET PAR LE SUR

Ainsi s'est terminée la discussion. Un accord général s'est porté sur la formulation de Jeanne. J'aurais pu, bien sûr, et j'ai même un peu essayé, proposer la formulation définitive et « correcte » :

« Le motard, sur la moto, va vite. Il tombe ».

Mais j'ai senti que cette démarche était inutile, excentrée par rapport au dire des enfants, et, de ce fait, je n'ai pas insisté.

Alors, ces 2 dernières propositions m'interpellent.

Transformant le « et » des propositions précédentes en « sur », Stef ne modifie pas la structure de la phrase, les terminaisons verbales.

Jeanne modifie le premier verbe, mais pas le second. Parce que, dans l'événement envisagé, motard et moto, homme et machine, sont mis sur le même plan. Le statut de l'un est le statut de l'autre. Le « et » marque la con-jonction, l'imbrication : l'homme est branché sur la machine, la machine est branchée sur l'homme. Mais cet « et » n'est pas de coordination, co-ordination : ici, pas d'ordre, pas de hiérarchie, ou de déterminisme : une équivalence de statut.

Et, dans cette logique, le « sur », lorsqu'il vient se substituer au « et », ne vient pas, non plus, sub-ordonner. Il apporte seulement une nuance de position, le « complément de lieu » appelé par la remarque de Stef. Il n'est pas non-plus de pré-position, il ne vient pas donner au motard une prééminence par rapport à la moto. Il n'y a pas lieu de modifier la structure de la scène, il n'y a pas lieu, corrélativement, de modifier la structure de la phrase. Le « sur » se calque sur le « et », reprend la logique de ce dernier, à l'encontre de la langue référentielle, langue de pouvoir à l'image de la société qui l'utilise, dans laquelle le bel équilibre d'espace, de temps, d'intensité, de symbiose, tombe. Comme le motard et la moto, mais contre eux.

Remplacez le « et » par le « sur », la nuance positionnelle devient nuance de pouvoir, sans doute pas dans la situation vécue, dans l'espace, mais, au moins, dans la phrase :

Le motard, sur la moto, va vite. Il tombe.

Ici, un seul « sujet », avec ses attributs et ses prédicats distingués par le fonctionnalisme syntaxique :

— le sujet : le motard

— le prédicat, ce qui en est dit : va vite

— l'attribut, ce qui lui appartient : la moto.

Le regard se fixe sur le motard, la primauté va à lui. C'est de son « être » qu'il est question.

Face à cela, il m'est impossible d'entendre les formulations de Stef et de Jeanne comme simplement fausses. Elles procèdent plutôt d'une logique différente qui situe, on l'a vu, motard et moto sur le même plan, comme liés.

La logique du « et » face à la logique de l'« être ».

« Et n'est pas une conjonction, mais le modèle de toute conjonction possible, et qui met en jeu toute une logique de la langue » indiquent DELEUZE et GUATTARI, qui ajoutent :

« Il y a toujours eu une lutte dans le langage entre le verbe « être », et la conjonction « et ». Ces 2 termes ne s'entendent et ne se combinent qu'en apparence, parce que l'un agit dans le langage comme une constante et forme l'échelle diatonique de la langue, tandis que l'autre met tout en variation, constituant les lignes d'un chromatisme généralisé. De l'un à l'autre, tout bascule. »

MACHINE-MACHINE ET MACHINE-ENFANT

Je voudrais dans ce qui suit, rester dans la logique entrouverte par la discussion du texte de Stef, cette logique du « mettre tout en variation », et interroger encore le rapport vécu des enfants et des machines. L'enfant à la machine, l'enfant et la machine, boy with machine, comme dans ce tableau de Richard LINDNER que DELEUZE et GUATTARI, encore eux, ont placé en première page de leur « Anti-Oedipe », avec le commentaire suivant :

« Boy with machine » montre un énorme et turgide enfant, ayant greffé, faisant fonctionner une de ses petites machines désirantes sur une grosse machine sociale technique.

Machine sociale, certes. Une machine est toujours sociale, elle est toujours élaborée en fonction de buts sociaux : production/ aliénation. L'enfant aussi, du reste, a à voir avec le social. Il est à socialiser, déjà socialisé, pas encore socialisé, anti-social, menace potentielle du social établi qui s'entoure de protections, effectives ou symboliques et institutionnelles. Et son rapport aux machines peut s'entendre de 3 façons au moins :

— quand il devient usager du produit délivré par la machine, consommateur à sa manière, mais au même titre que l'adulte, de télévision, téléphone, etc.

— quand il s'approprie ces machines sociales conçues pour lui par la société adulte, les jouets. Dispositifs de capture pour précisément socialiser, d'une certaine façon bien sûr, reproduisant tout ou partie des grandes machines pour favoriser l'imitation, la simulation de l'univers adulte ;

— quand, peu soucieux de composer avec le produit délivré, il essaie de comprendre le fonctionnement de ces fameuses « boîtes noires ». Quand ses tâtonnements l'amènent à démonter, casser, refaire, élaborer des logiques (comme avec le langage).

La machine comme dispositif de stabilisation, ou, à l'inverse, comme dispositif de dérive :

— prise sur la machine de l'extérieur, quand on compose avec l'image qu'elle délivre, la communication qu'elle offre, la vitesse qu'elle procure, les produits qu'elle fabrique et distribue ;

— prise sur la machine par l'intérieur, lorsque, simulacre, jouet de voiture, d'avion, de train, de poupée, de cuisine, elle demande à l'enfant une réappropriation symbolique pour pallier son manque de moteur, rouages, consommation d'énergie, feu, bruit, vol, vie ;

— prise sur la machine comme équivalence, système de fonctionnement et de mouvement, machine-machine et machine-enfant, tous deux sur le même plan, fonctionnant pour eux-mêmes, chacun avec son mouvement propre, machine et enfant célibataires, largués du social. Dans l'instant des tâtonnements, des avancées et des reculs, des bris et des recompositions. Célibataires pour la conquête d'un univers chromatique, d'un univers d'intensités, d'in-tentions.

« Mais le célibataire n'a rien devant lui, et, de ce fait, rien non plus derrière. Dans l'instant, cela ne fait pas de différence, mais le célibataire n'a que l'instant. »

KAFKA

TROIS EXPÉRIENCES

Qu'est-ce qu'expérimenter ?

Un jour, suite à un jeu « inventé » pendant la récré, les enfants ont fait des expériences avec une roue (qui est bien la machine élémentaire, la machine à un élément) ; 3 expériences toutes simples en apparence.

— Jeanne, C.P., l'instigatrice de l'expérimentation, lance la roue qui va buter contre le mur de la classe après un parcours de quelques mètres.

— Evelyne, C.M., donne de l'effet à la roue. Lorsque celle-ci touche le sol, elle revient (effet boomerang).

— Helen, C.P., sur place, produit un effet de toupie. La roue tourbillonne sur elle-même, puis, progressivement, se couche sur le sol.

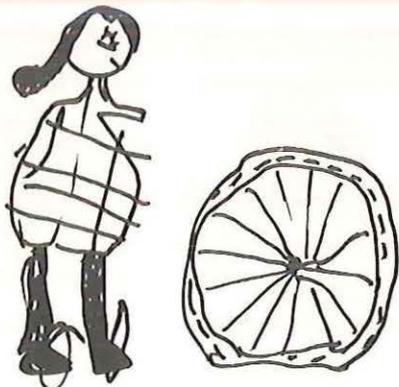
Bien entendu, tout le monde a essayé. Certains « y sont arrivés », d'autres pas (surtout lors de la 2^e expérience).

En rentrant en classe, les « inventeurs » ont représenté leur expérience au tableau. Comme les remarques étaient nombreuses, chacun a ensuite représenté sa « conception » de l'expérience, conception, c'est-à-dire mise en concepts, mise en symboles de ce qu'ils venaient de vivre. Pas seulement le vécu, pas seulement la représentation, mais ce qui s'entremêle des deux, une pensée, une réflexion. Mise en interaction d'un enfant, d'une roue, du sol, du mur, et, moins visible, mais non moins présents, une gestuelle, des mouvements, une trajectoire.

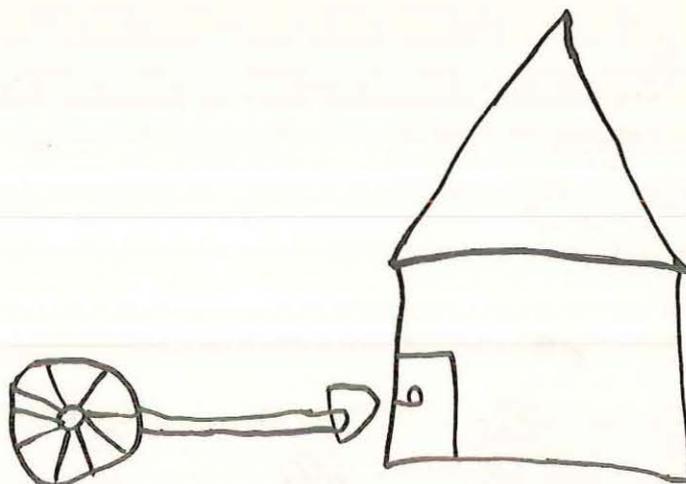
Suivons, « à la trace », LA 1^{re} EXPÉRIENCE DE JEANNE :

Jeanne refait son dessin du tableau :

Elle a saisi le lanceur et la roue, figés. Figé aussi le bras dans son mouvement (mais sans la main qui le prolonge).



Jeanne C.P.



Laure C.E.

Pour Laure C.E., plus de lanceur, mais le mur-réceptacle (et pas seulement le mur, le mur est mur de l'école, il ne se justifie que par elle). Et aussi la trajectoire, longue flèche continue, trace et sens du cheminement de la roue.

Domi campait les 3 éléments : mur de profil, roue de face corps du lanceur de profil, visage de face. Quelque mouvement, quelque vitesse est imprimée à la roue, cela se voit aux traces façon B.D.

Ces 3 premiers dessins campent le décor, de façon partielle ou totale. Ils forment une première classe, une première strate, photographique, dirait-on.



Domi C.M.

La strate de la trajectoire :

Dans les dessins de Laure-Marie, Evelyne, Eric et Jean-Henri.

Ici, la trajectoire se matérialise, d'un bout à l'autre du parcours.

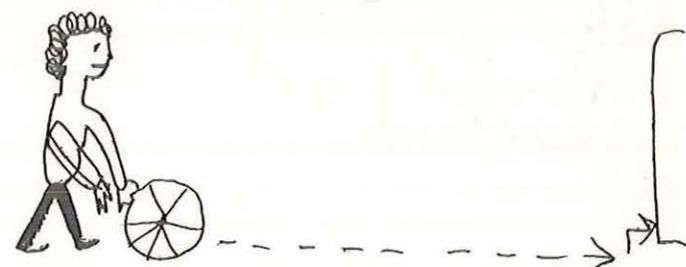
Flèche pointillée chez Evelyne, roue et lanceur à l'état initial, avant lancement. La trajectoire est encore projet, visée, ramassée dans la concentration du lanceur, avant le futur proche de sa réalisation.

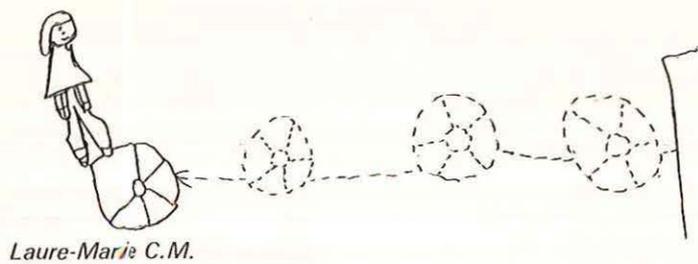
Pour Laure-Marie, la trajectoire est soutenue des états transitoires et pointillés de la roue.

Le lanceur, corps de face et tête de profil, se trouve déjà à l'écart de la roue, sans mouvement.

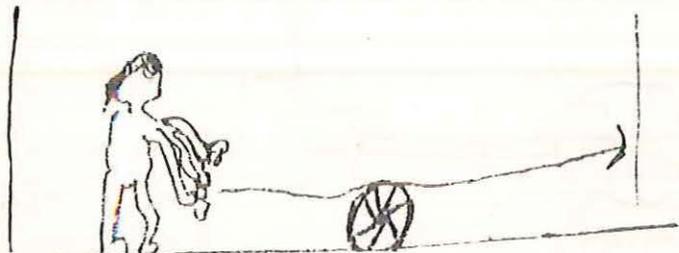
Eric met, lui, le lanceur en mouvement. Le bras se dédouble. La trajectoire part de la main, position basse. La roue a déjà atteint le mur. Dessin très semblable de Jean-Henri. La roue n'a accompli que la moitié du parcours.

Evelyne C.M.

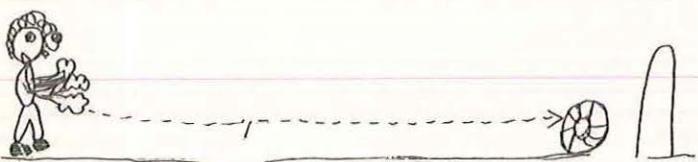




Laure-Marie C.M.



Jean-Henri C.E.



Eric C.M.

La strate du mouvement :

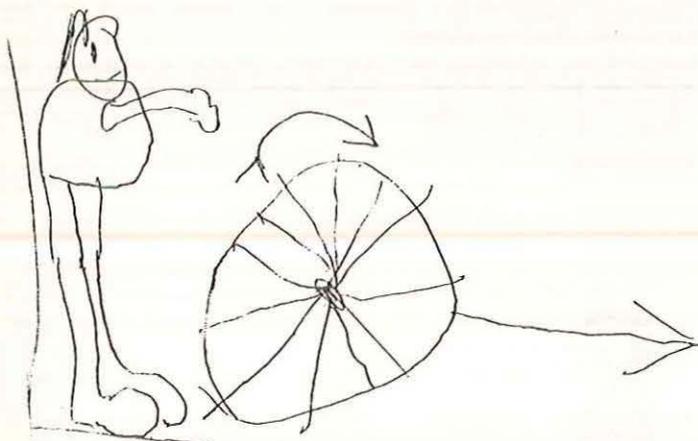
La roue n'a pas seulement une trajectoire, elle a un mouvement. Le lanceur a un mouvement qui imprime trajectoire au bras. Domi, dans une 2^e représentation, reprend le mouvement-trajectoire du bras.

Yvan, autour de la roue, utilise 2 flèches. Le bras du lanceur, figé, marque aussi le mouvement.

Eric tente la conjugaison des 2 mouvements simultanés de la roue : la spirale, qui réduit la roue à être pur mouvement, marque à la fois la rotation et le déplacement rectiligne. Le bras, opérateur du lancer, subsiste seul : Eric explique qu'on peut enlever le corps et la tête du lanceur, ils ne servent à rien ici.



Domi C.M.



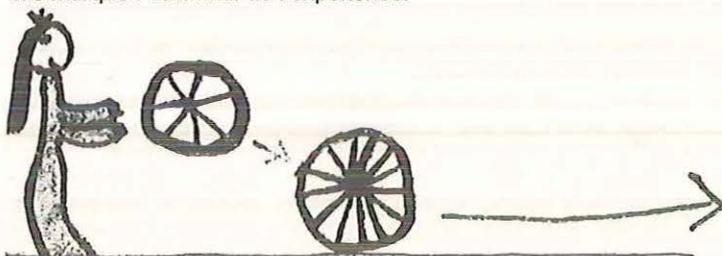
Yvan C.E.

Eric C.M.

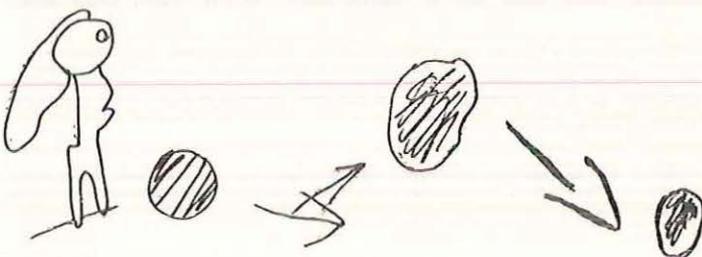
La strate de la saisie aux limites :

Betty a observé et représenté qu'au moment du lancer, pendant un court instant, la roue ne touche pas le sol. Il importe donc de préciser la trajectoire, de la décomposer en 2 moments.

Laure a réalisé, elle qu'au moment de l'impact contre le mur, la roue rebondit en l'air avant de retomber au sol. Elle marque donc cette modification de trajectoire, tout en omettant le mur. Seule, elle marque l'état final de l'expérience.



Betty C.E.



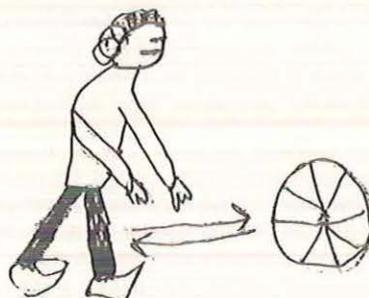
Laure C.E.

2^e EXPÉRIENCE : LANCER BOOMERANG D'EVELYNE :

Les strates désignées ci-dessus, ont, bien sûr, un caractère arbitraire, elles facilitent l'analyse, mais n'ont pas le caractère fermé qui caractérise habituellement la notion de strate, de classe. Au contraire, on peut le vérifier, toute une circulation est possible entre elles. C'est même le principal intérêt de leur détermination : elles ne valent que par les flux de correspondances entre elles, que par la continuité qui passe de la représentation la plus figée à la représentation la plus dynamique. Du fait de l'échange et de la discussion, de la confrontation à propos de la première expérience, la syntaxe des représentations se resserre, devient plus homogène pour cette 2^e expérience, sans exclure toutefois l'originalité de certaines démarches.

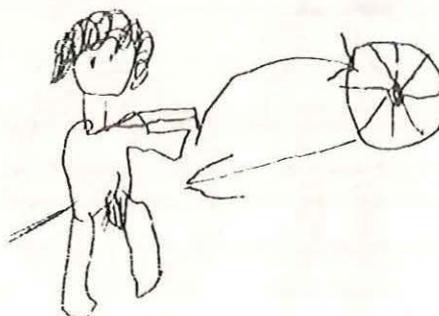
Le dessin de « l'inventeur » .

La roue est à son point le plus éloigné du lanceur. Sa trajectoire est matérialisée par des flèches.

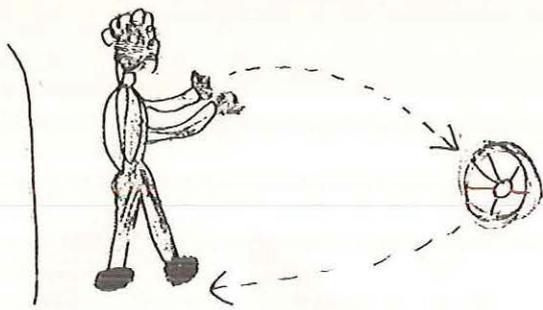


La strate de la trajectoire :

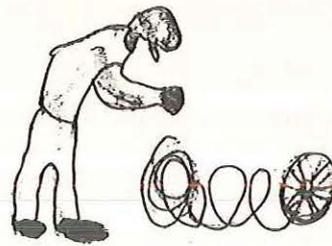
On passera plus rapidement sur les différentes représentations, à la suite de l'éclairage donné lors de la première expérience. On trouve dans cette strate dominante, choisie par le plus grand nombre d'enfants, des représentations déjà essayées : trajectoire fléchée ;



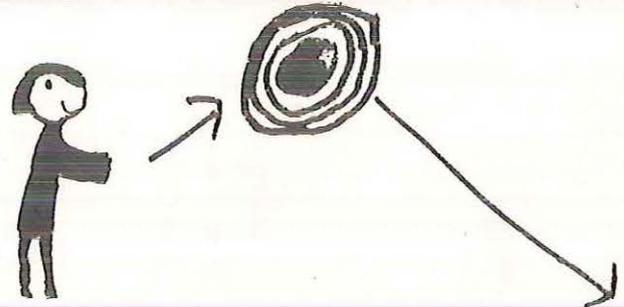
Yvan C.E.



Eric C.M.
trajectoire décomposée
avec lanceur : 2 dessins de Domi
sans lanceur : dessin de Laure-Marie



Eric C.M.

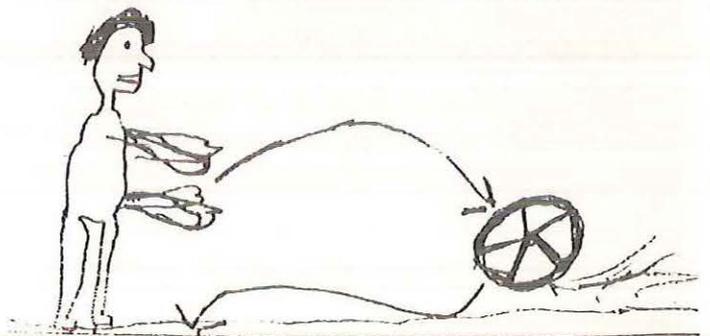


Betty C.E.

La strate de la limite :

La nature même de la recherche proposée par Evelyne a amené la disparition d'une strate distinguée lors de la première expérience : la strate photographique. En effet, la trajectoire continue du lanceur au mur, autorisait une représentation et, au-delà, une vision, ponctuelle, synchronique. L'intégration par continuité ne posait pas de difficulté, surtout lorsque le dessin mentionnait l'origine et le but du parcours. Ici, par contre, la trajectoire comporte un point singulier, point extrême à partir duquel la roue rebrousse chemin. Une rupture de la continuité du mouvement, un point de rebroussement dans la trajectoire. Aussi n'est-il pas surprenant d'avoir assisté d'abord à la représentation de la trajectoire, le dessin figeant la roue en son point extrême, fixant la synchronie au point singulier qui peut seul valider la trajectoire. Mais il y a plus encore en ce point : à un moment très court, il y a annulation des forces qui s'exercent sur la roue, entre la force qui propulse en avant et la force due à la vitesse de rotation de la roue. Cette dernière finissant par l'emporter et produisant le retour-boomerang de la roue. C'est ce point limite, rebroussement-annulation des forces que saisissent ces 3 dessins de Jean-Henri, Eric, Laure.

Jean-Henri représente classiquement la trajectoire. Seule marque du rebroussement : les traces de la roue qui patinent sous l'effet des forces et vitesses antagonistes. A noter aussi : la flèche qui indique la fin du parcours de la roue comme chute sur le sol.

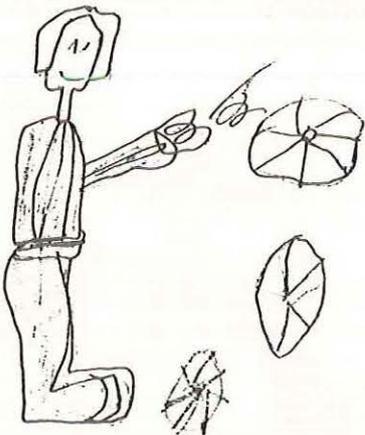


Jean-Henri C.E.

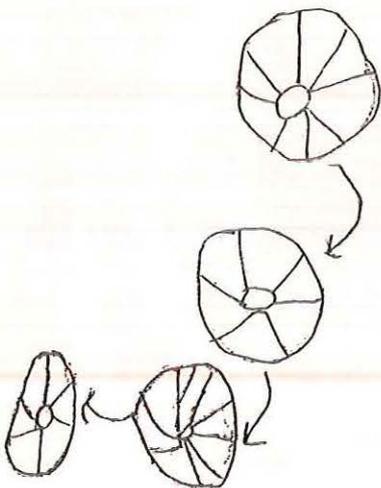
Eric aussi, intéressé, on l'a vu, par le mouvement, se pose le problème de la saisie du point-limite. Il lui faut pour cela différencier, séparer d'abord ce qu'il a cherché auparavant à synthétiser : trajectoire et mouvement propre de la roue. Il reprend au passage sa trouvaille antérieure du bras qui lance. Flèches longues pour la trajectoire, flèches courbes autour de la roue pour la rotation. Eric a réalisé, là, qu'il avait fait une erreur dans le sens de rotation : ainsi actionnée, la roue ne peut pas revenir, mais va achever son parcours contre le mur, comme dans l'expérience proposée par Jeanne. Eric rajoute alors, à la craie bleue une flèche de sens contraire et convient qu'ainsi sa représentation est « juste », conforme aux mouvements qui se produisent en ce point de rebroussement. Singularité de cette représentation : tout se passe comme si la trajectoire contradictoire, involutive (qui re-



Domi C.M.



Domi C.M.



Laure-Marie C.M.

La strate du mouvement :

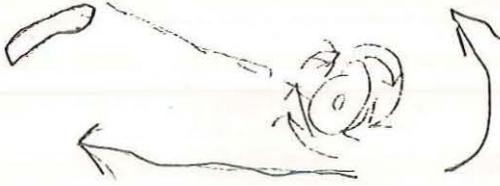
Représentée par un dessin d'Eric et un de Betty.

Eric semble avoir représenté seulement le retour de la roue, avec, cette fois, un mouvement-trajectoire hélicoïdal, pour tenter de marquer à la fois le déplacement rectiligne et le mouvement de rotation. Encore, Eric tâtonne, cherche au niveau de cette synthèse, de ce composé de mouvement.

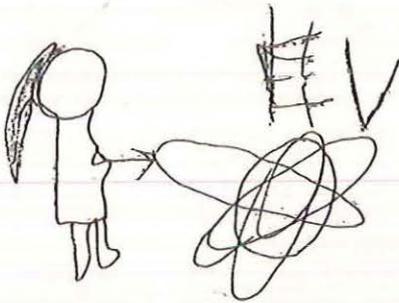
A l'inverse d'Eric, Betty décrit seulement le trajet aller. Nettement séparés, distincts et différemment symbolisés : la trajectoire (flèches), et le mouvement de la roue (cercles concentriques).

vient et se boucle sur elle-même), devait être redoublée par un mouvement paradoxal (simultanément rotation vers l'avant et vers l'arrière) qui bloque la roue et produit cet instant de « sur-place ».

Quant à Laure, elle marque la trajectoire aller par une courte flèche et produit le mouvement au point-limite par un dessin symétrique et équilibré, très « structure de l'atome ». Laure réutilise là une représentation découverte lors de la troisième expérience.



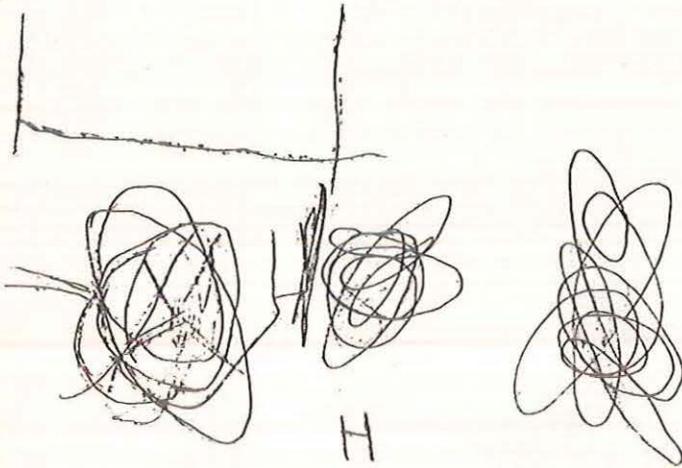
Eric C.M.



Laure C.E.

3^e EXPÉRIENCE : LA TOUPIE DE HELEN :

La roue, en position verticale, pivote autour de son axe vertical, puis, après quelques oscillations, tombe au sol. Ici, pas de déplacement, la trajectoire est constituée par la sphère-enveloppe du mouvement. Par contre, une importante phase de passage à la limite, avec des mouvements désordonnés et difficiles à capter. Les enfants ont d'ailleurs appelé cette expérience : le tourbillon. Helen, l'inventeur, a dessiné au tableau un « gribouillage » qu'elle reproduit ensuite sur sa page : un gribouillage « sur place » dans lequel on distingue la roue en position initiale.



Helen C.P.

On retrouve pourtant, dans les dessins produits, les strates déjà distinguées :

La strate du mouvement :

Elle indique le moment central de l'expérience : la rotation de la roue autour de son axe vertical. C'est, évidemment, ce qu'il faut réaliser dans l'expérience, et qui est difficile à obtenir. Jean-Henri et Jean-Christophe, qui ont travaillé ensemble, ont marqué cette rotation par des flèches, et aussi, avec des cercles concentriques. S'esquisse ainsi le début de la sphère-trajectoire. Pourtant, ce mouvement qui finit par se détruire sur place doit avoir quelque chose de contradictoire, ainsi qu'en témoignent les flèches qui marquent la rotation dans les 2 sens !

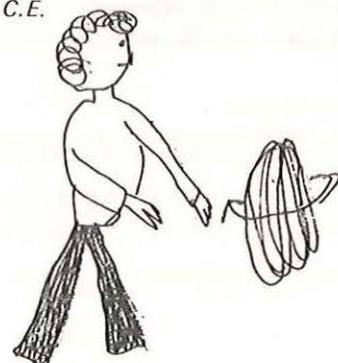
Les personnages participent du mouvement, celui de Jean-Christophe est même très élaboré, avec sa tenue de cow-boy ! Evelyne marque la rotation avec une flèche, et pressent sans doute la sphère, puisqu'elle représente, en fait, des « grands cercles ». Elle pressent aussi l'axe de rotation, par cet effet de pointe au sommet. Mais la base, déjà, oscille, le contact avec le sol ne se fait pas seulement par un point.



Jean-Henri C.E.

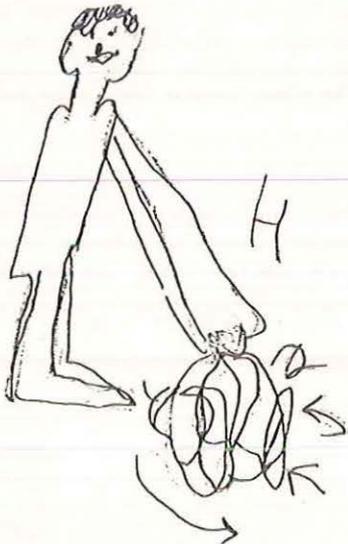


Jean-Christophe C.E.



Evelyne C.M.

La strate du mouvement, avec passage à la limite :
 Difficile à distinguer, ce mouvement pur. Rapidement, il se transforme, la vitesse n'est plus suffisante pour résister à la force d'attraction (universelle !), l'équilibre devient de plus en plus instable, la roue oscille autour de son axe de rotation, à moins que ce ne soit l'axe qui oscille. Et tout ça, à peu près sur place. Que distinguer dans ce mouvement brouillon ?
 Domi pressent un déplacement spiralé. Peut-être ne vise-t-il encore que le mouvement pur, dans lequel il se produit parfois un déplacement, un court voyage, comme en font aussi les toupies.
 Domi produit un 2^e dessin où se marquent nettement les oscillations en forme de huit et des rotations indiquées par des flèches, plus ou moins antagonistes. Dans ces 2 dessins, la position des bras du lanceur est nettement indiquée, au sommet de l'axe vertical. C'est à cet endroit en effet qu'il faut imprimer à la roue son mouvement initial.
 Yvan et Eric donnent à la roue un mouvement brouillon, mieux marqué de symétrie chez Eric.



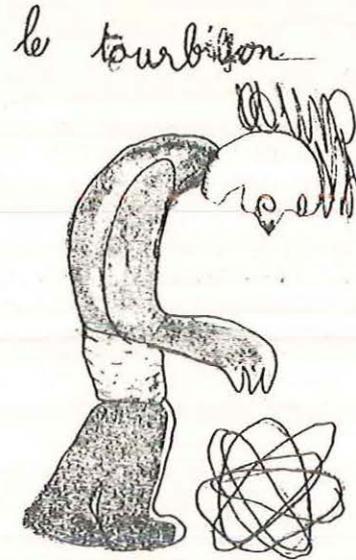
Domi 2



Domi 1



Yvan C.E.



Eric C.M.

La strate du mouvement à la limite :

Dans la strate précédente se superposent 2 mouvements : la rotation et les oscillations. Ici, par contre, se marquent les oscillations, comme productrices, en plus, d'une certaine trajectoire, d'un certain déplacement de la roue.

Jean-Henri montre la roue en position initiale, semble indiquer le pivotement (cercles concentriques), puis, au-dessous, à l'aide encore de cercles concentriques, le mouvement de la roue proche de sa fin, les oscillations faibles.

Yvan dessine la roue en position initiale puis les oscillations, développant une sorte de boudin à ressort.

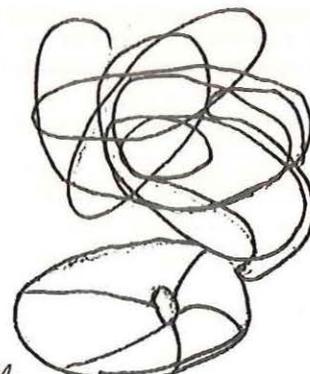
Laure-Marie montre la roue dans sa position initiale, des oscillations symétriques, puis la roue dans sa position finale, au sol. Mais la position initiale et la position finale n'ont pas de points communs, les oscillations ont produit un déplacement.



Jean-Henri C.E.



Yvan C.E.



Laure-Marie C.M.

La strate de la limite comme déplacement :

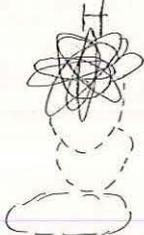
Que les oscillations aient produit un déplacement, voilà qui a constitué un appel pour certains, et les a remis sur un terrain connu, celui fréquenté lors des 2 premières expériences, où l'élément central du phénomène observé et vécu était bien la trajectoire. Laure dessine d'abord une représentation très symétrique et équilibrée, « structure de l'atome », puis matérialise la trajectoire due aux oscillations par 3 cercles pris en perspective, et de plus en plus déformés vers l'ellipse.

Jeanne traduit la trajectoire en passant du cercle à l'ellipse aplatie avec 2 états intermédiaires. Dans ces états intermédiaires, elle a fait des gribouillages pour indiquer que c'est là que se produisent les oscillations (contrairement à Laure).

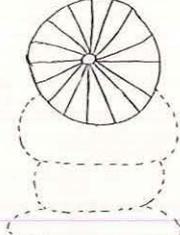
Laure-Marie ne produit plus que la trajectoire, par 2 états intermédiaires entre l'état initial et l'état final. Il est certain d'ailleurs que Laure-Marie a inspiré à Laure et Jeanne leurs représentations.



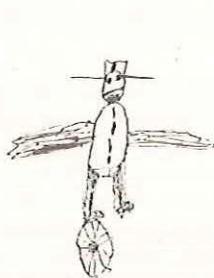
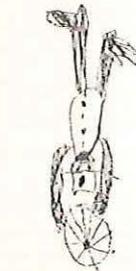
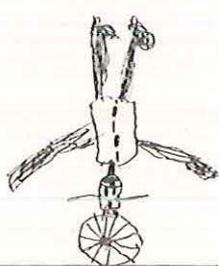
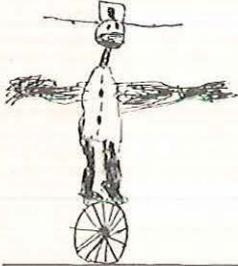
Jeanne C.P.



Laure C.E.



Laure-Marie C.M.



Jean-Christophe C.E.

Pour terminer ce passage en revue des documents produits, il me reste à mentionner ce prolongement donné par Jean-Christophe. Celui-ci, on l'a vu, a peu participé. Sa production se limite à un dessin au sujet de la 3^e expérience, dessin étroitement calqué sur celui de Jean-Henri. Mais, pour Jean-Christophe, le personnage lanceur (lui ?) a une tenue très élaborée : il porte chapeau, bottes. Un cow-boy, apparemment. Personnage de cirque aussi : dans une série de 4 dessins, Jean-Christophe imagine, reprend le problème du rapport homme-roue. Et des équilibres conjugués viennent sceller cette relation de symbiose. Prolongement inattendu, clin d'œil vers des prouesses impossibles.

LAISSONS PARLER LES CHEMINEMENTS

Ces cheminements présentés, comment parlent-ils ? Quelle réponse à la question initiale : qu'est-ce qu'expérimenter ?

Il faut d'emblée mettre l'accent sur la complexité de ces expériences apparemment les plus simples et les plus banales qui soient. Notamment quand il s'agit de réfléchir sur les mouvements aux limites. Le mathématicien René THOM évoque quelque part la modestie dont doit faire preuve le chercheur scientifique, qui ne sait pas encore décrire, expliquer quelque chose d'aussi banal que la chute d'une feuille. Ce qu'il faut relever dans ces démarches, c'est la façon dont opèrent les enfants. Pour certains, il y a permanence, permanence dans la manière de poser les problèmes, de placer le regard, d'interroger les faits observés. Pour d'autres, à l'inverse, il y a fluctuation, une manière de se laisser porter par les phénomènes, de modifier le regard, de composer avec la représentation des autres. Pour d'autres encore, il y a des appels, des moments déclenchants, des tremplins pour le rêve, l'ailleurs.

Soit par exemple Laure-Marie. Ce qui la concerne : la saisie de la trajectoire, et sa représentation à l'aide de formes-repères le long du déplacement. Comme lorsqu'on photographie à intervalles réguliers. Cela l'amène d'une question centrale et bien repérée (1^e et 2^e expériences), à la question marginale de ce qui se passe à la limite. Cela l'amène à étirer, déployer, déformer une trajectoire qui se situe pourtant « sur place ». Mais la complexité du mouvement lui donne pourtant raison, aussi. Sa saisie est certes sélective, mais non fautive. Au contraire, même, la transformation topologique permet de discerner, de démêler l'écheveau, et en distendant, de comprendre. Et, en comprenant, de situer le lieu de son interrogation, de sa perception.

Soit Laure. Son entrée en matière est raide et peu fournie (1^e expérience). Mais, aussitôt après, elle pose le problème aux limites. Elle découvre, met à jour, le lieu où elle interroge sélectivement les faits. La 3^e expérience lui permet de produire les mouvements embrouillés, complexes, de la roue, comme symétrie, équilibre, structure. Aussi réinvestit-elle ce modèle, comme structure absolue aux limites. Le tiraillement, l'opposition des forces s'expriment dans un schéma gravitationnel.

Eric : sa problématique centrale : trouver une représentation qui synthétise le mouvement propre de la roue (sa rotation) et le déplacement, mouvement lié aux contraintes qu'elle subit (action du lanceur). Et sa mise en place de solutions originales. Mais aussi, son désir de saisir l'entier du phénomène, et pas seulement sa partie la plus centrale et la plus évidente. Pour cela, il lui faut composer, revenir sur d'autres représentations, semblables à celles proposées par d'autres. A la fois se démarquer, se différencier par une saisie, une perception, une représentation originales, et revenir dialoguer, se calquer sur les autres. A ce prix, une meilleure couverture du phénomène.

AINSI SE CONSTRUIT L'OBJECTIVITÉ

Les phénomènes observés au cours de ces 3 expériences sont complexes. Les différentes représentations essaient de couvrir l'étendue du champ observable. L'effet propre du lanceur, les différents mouvements, leur composition, ce qui se passe aux limites. Tout cela est posé, mis en variation. Il y a, dans les différents dessins proposés par les enfants, passage, connexion, appel, dialogue. Des zones de différenciation, des zones de similitudes, de calques, d'intersection. Il y a du singulier, mais non de l'isolé ou de l'irréductible. Continuité plutôt entre les différentes singularités. Continuité différentielle, variation. La variation des représentations constitue le champ, l'étendue du phénomène observé. L'objectivité, l'être de l'expérience, sont à saisir comme synthèse, résultante de la mise en variation continue. Ainsi se construit l'objectivité : comme la synthèse de saisies partielles, de pointages divers, de points de vue convergents.

Mais il y a davantage : les enfants ont proposé plusieurs expériences, proposé d'emblée la mise en variation de ce qu'on peut faire avec une roue. Et cette mise en variation elle-même, avant toute tentative de représentation, est créatrice d'un champ : c'est elle qui amène les enfants à modifier leur point de vue. En amenant par exemple le passage à la limite comme plus important que le mouvement même. En faisant varier la notion de trajectoire, les sens de rotation. Une variation qui induit chez les enfants des attitudes opposées : ou la persistance d'une interrogation, d'une démarche, ou le saut, le changement, l'accommodation.

Donc, un balancement, une dialectique :

— L'étendue, le champ d'une expérience, ouvert, constitué par la variation des représentations ;

— L'étendue, le champ d'une représentation, ouvert, constitué par la variation des expériences.

Symétrie, parallélisme, homologie :

— des sujets construisent leur objet ;

— des objets construisent leur sujet.

L'objet se fait le miroir du sujet, le sujet le reflet de l'objet. L'expérience, la mise en vision constituante.

La machine poursuit son mouvement propre, les enfants leurs motivations, leurs désirs. La mise en branchement, la mise en série opèrent des 2 côtés, dans la différence ouverte. Différence, béance, qui se comblent par la parole, la parole constituante, fondatrice, le « mythe ».

« Le mythe est une opération de dioptrique mentale. Son invariant fondamental est la distance ou différence entre 2 réalités séparées qu'il rapproche dans sa vision. »

Michel CARROUGES
Les machines célibataires

Le prochain document de L'Éducateur

PRENDRE LA PAROLE Une expérience de radio en milieu rural (École primaire et collège)

*L'apprentissage du français passerait-il par l'apprentissage de l'oral ?
« Apprentissage de la rigueur, du silence, de l'attention. Sa manifestation la plus claire : les émissions de Radio Bigarreau où cinq de mes élèves et deux du C.M.2 de Jacques, ont assuré cinq émissions, en direct, et là pas question de blancs ni de tourner en rond sur des thèmes qu'ils avaient travaillés.*

*.....
Retombées très nettes de cet apprentissage sur le plan purement scolaire : les élèves ont appliqué naturellement à la lecture, à l'expression écrite, les règles qu'ils avaient découvertes au niveau de l'oral ».*

Maité REY

Déjà parus

**La notion de temps
et les enfants de C.P.-C.E. : 6,50 F**

*Par la commission math du groupe
I.C.E.M. des Bouches-du-Rhône*

Ah ! vous écrivez ensemble ! 13 F

*Pratique et théorie
d'une écriture collective*

**Création manuelle et technique en
maternelle et à l'école élémentaire : 6,50 F**

*Secteur Création Manuelle
et Technique de l'I.C.E.M.*

Voyage-Poésie II : 6,50 F

Témoignages

**A commander à :
C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex**

Documents de L'ÉDUCATEUR

177

Supplément au n° 7
du 20 janvier 1984
58^e année
15 numéros
+ 2 dossiers : 172 F
Étranger : 238 F

ABSORPTION ou 3 études sur l'affectivité

recherches - expression des praticiens de l'école moderne
pédagogie Freinet