

Les Dossiers Pédagogiques de

L'ÉDUCATEUR

Pédagogie FREINET

TEXTE LIBRE ET EXPRESSION LIBRE

Dossier réalisé par la commission
second degré de l'I.C.E.M.
Pédagogie Freinet

Sommaire

1. Qu'est-ce que l'expression libre ?	2
2. La pratique du texte libre	5
3. Les prolongements du texte libre	7
4. La part du maître dans l'expression libre	9
5. Et si les textes n'arrivent pas ?	10
6. La création poétique et artistique	16
7. L'expression libre dans les structures contraignantes actuelles.	19
8. Notre responsabilité d'éducateurs	21
Bibliographie.	24

Avant-propos

Pour faciliter la prise de contact avec une pédagogie fondée sur l'expression libre, nous avons regroupé dans ce dossier des relations de tâtonnements divers, d'approches diverses de la pratique de l'expression libre. Si ces démarches peuvent vous éviter de fausses pistes et des pertes de temps dommageables dans les structures contraignantes du second degré, ce dossier n'aura pas été inutile.

D'autres retrouveront dans ce dossier un éventail de pistes pour l'expression libre ; il peut être intéressant de comparer ces pistes diverses empruntées au cours des dernières années et parfois oubliées. D'où l'intérêt de publier synthétiquement les témoignages parus dans les six dernières années.

A aucun moment de la lecture, il ne faudra perdre de vue qu'à part le texte libre, multiples et diverses sont les pistes de *L'expression libre*. Le témoignage de Michel Vibert y fait allusion (pages 14 et 15).

Il est plus naturel à un enfant de dessiner, de chanter que d'écrire. Autrement dit, l'expression écrite n'est qu'une forme plus élaborée et plus délicate à maîtriser de l'expression globale. Il serait bon, qu'au cours des stages, rencontres et journées de travail, le professeur de lettres puisse se familiariser avec les techniques de la création,

revenir aux sources de la création, au lieu de se contenter d'être le critique littéraire, universitaire qu'il est par formation ; travail de la terre, dessin abstrait, musique et chants « libres », expression gestuelle : que de pistes dont l'ignorance appauvrit souvent l'enseignement du français !

Qui d'entre nous s'est lui-même frotté aux difficultés de l'expression, sous toutes ses formes et particulièrement la forme écrite ? Qui d'entre nous a ressenti, vécu les tourments du créateur devant la page blanche ? « Que vais-je dire ? Qu'ai-je donc à dire ? Comment le dire pour me faire le mieux comprendre ? Ne va-t-on pas se méprendre sur mes intentions ? » Ce sont pourtant là quelques-uns des tourments que nous « infligeons », plus ou moins consciemment, à nos élèves en leur proposant l'expression libre (1). Cette inquiétude-là est assez présente dans les pages qui suivent et particulièrement dans les témoignages d'adolescents.

Ne serait-il pas souhaitable que nous prenions contact avec ces difficultés-là ?

Daniel MORGEN

(1) Une pédagogie traditionnelle les inflige aussi. Mais l'expression libre, si elle résout certains problèmes, en dévoile d'autres, évidemment.

1. Qu'est-ce que l'expression libre?

Dans sa forme la plus simple on pourrait dire que l'expression libre est la manifestation primaire de la vie : cri de douleur, rire, geste de celui qui cueille une fleur. Cette démarche première, à peine élaborée, informe, reste pourtant l'essentiel d'une manifestation de prise de conscience universelle des réalités : si tu gémis et si tu danses, si tu chantes et si tu trembles, c'est que le monde vibre en toi, c'est que déjà aussi, tu commandes au monde...

Mais il est clair que l'éducateur, s'il doit être en perpétuelle écoute de ces cris de vie, ne peut s'en contenter, car il est, à sa place, responsable comme tout homme, d'une humanité qui doit avancer à travers mille milliards de cris qui deviendront des chants de poète : car, à l'extrême, l'expression libre la plus élaborée est la voix puissante de l'artiste. On voit ainsi se dresser les supports essentiels de la pédagogie Freinet : à la naissance il y a le cri de vie puis, l'éducation aidant, sur les chemins de leur vie d'hommes libres, partent des adolescents qui chantent la vie dans des lignes et dans des formes plus élaborées, aboutissement naturel des possibilités créatrices d'une personnalité qui s'est librement créée.

Bien souvent aussi les techniques de l'Ecole Moderne sont présentées comme n'étant possibles que « si l'enfant fait ce qu'il veut ». Comment alors, pour éviter toute équivoque dans cette définition sommaire de l'expression libre, ne pas relire les quelques conseils que donnait Freinet au début de l'année 1965, dans *L'Educateur* :

« Le mot liberté ne suffit pas. La liberté n'est pas seulement l'absence d'oppression ; elle doit être surtout une réalité sociale, constructive et dynamique... Vous ne vous contenterez pas de dire aux enfants « vous êtes libres », et de leur laisser faire anarchiquement tout ce qui leur plaît. Vous organiserez le travail nouveau à base coopérative ; vous serez vous-même non plus le maître omnipotent mais le coopérateur, le travailleur conscient de l'équipe. Au fur et à mesure que se fera cette transformation, naîtra la liberté et cela sans passer par ce vide dangereux où l'individu, libéré de ses chaînes, n'a pas su encore se forger les règles naturelles d'une vie harmonieuse et efficace. »

L'expression libre, cri de vie conduisant à la création où l'être prouve sa pleine vitalité, passe donc par une organisation rationnelle et naturelle du travail de l'individu et du groupe. Cette importante précision qui montre le lien entre l'expression et le travail, situe bien la pédagogie Freinet par rapport aux techniques non directives qui se développent actuellement.

L'expression libre est-elle la voie de la facilité, conduit-elle vers la culture, constitue-t-elle la base d'un système pédagogique scientifique ?

Lorsque l'être tout entier se projette sur la feuille de papier, de sa propre volonté, il ne cultive pas la facilité. Comme s'il était facile de se connaître soi-même et de communiquer avec les autres !

L'expression libre base d'un système cohérent.

Un sourire, une bienveillante remarque, une disponibilité de chaque instant suffisent à créer dans le « milieu-

classe », un climat qui fera naître les conditions du développement de l'expression libre. Mais cette attitude serait bien insuffisante si les adolescents ne trouvaient pas avec nous les portes d'un monde que nous ouvrons toutes grandes. Enquêtes, interviews, recherches conduisent le groupe à cerner avec de plus en plus de précision le « milieu-vie » et ainsi à le comprendre, à le juger, à le dépasser.

Ainsi donc l'expression libre naît d'une compréhension, d'une assimilation ou d'une contestation du « milieu » le plus vaste possible. De cette prise de conscience peuvent alors, plus lentement, s'élaborer les diverses techniques d'une pédagogie libératrice qui mettront en jeu l'être tout entier :

L'ETRE PREND POSSESSION DE L'ESPACE et nous verrons nos adolescents inventer des danses neuves, L'ETRE MODELE L'ESPACE et dans nos classes fleurissent peintures et dessins libres, L'ETRE COMMUNIQUE et comme il est facile d'organiser des débats, des jeux théâtraux, des échanges de productions de diverses natures. Partie de l'enquête, notre classe aura développé tous les aspects de l'expression écrite ou orale, tous les aspects de l'expression artistique, elle aura communiqué ses richesses, elle aura puisé dans les découvertes des autres et dans leurs plus nobles richesses et de nouveau elle pourra produire car il y a sans doute une nouvelle technique à inventer : la boucle n'est pas complètement fermée. Il y a toujours un au-delà fait d'imagination, de sensibilité, de volonté créatrice et de liberté.

Jean DUBROCA
(Educateur, 1er octobre 1969)

Discussion autour du texte libre en 1re

1. Pourquoi écrire un texte libre ?

Jean. — Pour ma part, je pense que le texte libre c'est quelque chose que l'on écrit essentiellement pour la classe, qui doit soulever une discussion pendant laquelle nous pourrions émettre des idées. A partir du moment où nous ne sommes pas sincères, il ne faut pas l'être du tout, ce qu'il faut chercher, c'est soulever des réactions par des moyens comme l'insulte, ou des idées complètement à côté, des idées fausses, qu'on ne pense pas du tout.

Philippe. — Mais justement, si tu pars du fait que tu n'es pas sincère dans tes textes libres, ce n'est plus du texte libre. Le texte libre, c'est une recherche qui doit être personnelle. Donc s'il n'y a aucune sincérité... c'est bien beau de vouloir soulever des problèmes et des discussions dans la classe, mais il faut à la base une certaine sincérité, il faut que tu l'écrives pour toi. Sinon tu fausses l'idée fondamentale du texte libre.

Jean. — Moi, je ne pense pas du tout ça, parce que selon ton point de vue, le texte libre c'est purement de la littérature, or ce que je cherche...

Philippe. — *Mais le texte libre, c'est n'importe quoi, que ce soit de la littérature ou autre chose !*

Jean. — Le texte libre, c'est un contact. Donc il faut prendre en considération celui à qui on s'adresse.

Marie-Hélène. — *Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord. Cela dépend de l'état d'esprit dans lequel tu te trouves quand tu écris le texte libre. Pour ma part, il y a un texte auquel je pense : je l'ai écrit à un moment où je venais de discuter avec des gars qui n'étaient pas du tout des gars de la classe, qui comprenaient ce que je voulais dire dans le texte libre. Bon. J'ai voulu écrire un texte libre, et puis après il n'a plus eu la même valeur à mes yeux ; c'est-à-dire qu'en fait je l'ai adressé aux gars avec qui j'avais discuté et pas du tout à la classe. J'avais l'impression depuis le début de l'année que de toute façon elle ne comprenait pas ce que je voulais dire... Il y a une différence entre la classe et les autres...*

Lydia. — Non tu es sincère quand tu fais ton texte libre, sur le moment où tu le fais. Mais tu devrais pouvoir le lire tout de suite. Sitôt que tu l'as fait, tu devrais pouvoir le présenter aux autres parce que tu es tout à fait dans l'état d'esprit où tu as voulu l'écrire, donc tu peux discuter et défendre tes idées. Si tu le lis huit jours après, tu n'as plus du tout le même état d'esprit, les mêmes idées, tu ne peux plus en parler de la même manière et il perd de sa valeur.

Elisabeth. — *Je voudrais reprendre l'idée de Jean. Jean a dit que le texte libre était adressé aux autres et que c'était un contact et que c'était un contact avec les autres, donc qu'il ne fallait pas être sincère jusqu'au bout. Moi, je ne suis pas d'accord : le texte libre quand je l'écris, justement, s'il est libre, je l'écris sans tenir compte de rien, en l'écrivant suivant l'inspiration, suivant ce que je pense sur le moment, et ça n'a souvent aucun rapport avec la classe, et souvent j'hésite même à les donner parce que ce sont des textes qui sont trop libres, et c'est ça pour moi un texte libre.*

Marie-Hélène. — Moi, je suis d'accord avec vous : avec deux ou trois c'est bien le contact mais je trouve que ce n'est pas tellement intéressant si depuis le début de l'année tu sais que sur tous les textes libres que tu fais, dans la classe il n'y en a jamais eu que deux ou trois, à peu près les mêmes, qui sont intéressés, qui ont essayé de comprendre ce que tu disais, tes problèmes, ce que tu voulais faire passer dans ton texte... Moi je trouve que ce n'est plus du texte libre : tu parles avec des gars, et ce n'est même plus pour la classe, c'est pour les gars qui te comprennent.

Philippe. — *Oui, mais à ce moment-là j'ai peur que tu fasses tes textes libres trop pour la classe, si tu as peur de ne pas être comprise.*

Philippe. — Mais le contact ce n'est pas important dans la mesure où tu fais ton texte libre pour toi. Personnellement je me fiche un peu de ce que les autres peuvent en penser.

Lydia. — *Oui, mais enfin quand tu abordes un sujet qui concerne tout le monde... Car il y a des sujets qui s'adressent à tout le monde...*

Plusieurs. — Non, ce n'est pas vrai...

Alain. — *Mais qu'est-ce que c'est que, pour vous, l'expression libre ?... On peut écrire ce que l'on veut. Pas besoin d'avoir de « sujet » !*

Elisabeth. — Voilà, il n'y a à tenir compte de rien, absolument de rien.

Philippe. — *Si tu abordes un sujet, ce n'est plus la liberté.*

Lydia. — Mais si tu choisis toi-même ton sujet, c'est la liberté.

2. La discussion après lecture des textes.

Lydia. — Le problème, c'est la discussion qui vient après. Je ne sais pas si elle est nécessaire, cette discussion. Comme je le disais tout à l'heure, tu écris ton texte libre un jour, tu le lis huit jours après, tu n'as plus la même idée peut-être, tu es obligé d'en discuter...

Philippe. — *Mais tu n'es pas obligé d'en discuter.*

Lydia. — Non, mais on a adopté le système de lire les textes libres et d'en discuter.

Catherine. — *Moi, je trouve ça idiot de lire et de discuter des textes libres parce que ce n'est pas obligatoirement pour la classe que tu les as écrits, ni pour le professeur, mais parce que tu avais envie de les écrire. Au début de l'année la discussion marchait très bien, maintenant ça ne discute plus du tout. On lit très bien les textes libres, on les écoute, mais à part ça je ne vois pas vraiment à quoi peut conduire le contact avec la classe.*

Marie-Hélène. — Pourtant il y a des textes sur lesquels j'aimerais qu'on discute. Alors je lève la tête, puis je vois des têtes de merlans frits qui sont devant moi : on dirait que ça ne leur fait absolument rien, même quand Jean a sorti son texte avec les injures, j'ai vu que ça ne faisait aucune réaction non plus. Moi, j'aimerais bien discuter, il y a des textes qui me plaisent, des problèmes qui me touchent. Même le suicide, ça ne leur fait rien non plus...

Marie-Dominique. — *Justement, tu as dit tout à l'heure qu'un texte pouvait ne toucher que deux ou trois élèves. Alors on ne peut pas faire de discussion sur un texte. Si ça intéresse deux ou trois élèves, il n'y en a que deux ou trois qui discutent. On ne peut donc pas faire une discussion générale après un texte libre.*

Elisabeth. — Je voudrais répondre à Catherine quand elle dit que le texte libre on ne l'écrit ni pour le professeur, ni pour les élèves, donc c'est inutile de le lire. Moi je trouve qu'il y a toujours quelqu'un qui peut retirer quelque chose de ton texte libre. Tu ne peux pas le savoir. Donc de toute façon on peut trouver un intérêt de le lire.

Marie-Hélène. — *Moi, je suis d'accord avec Babeth : même s'il ne touche que deux ou trois personnes, on ne peut pas savoir. Je ne sais pas quelle impression ont eue les gars qui ont fait des textes sur un sujet qui les touchait personnellement, peut-être que ça leur faisait mal au ventre de voir les autres sans aucune réaction, mais ça ne fait rien. Il y a des textes qui m'ont plu ; quand j'ai compris ce que voulait dire le gars, je n'ai pas parlé par ce que je n'avais pas besoin de lui dire « j'apprécie ou je n'apprécie pas ». Je trouve que cela ne fait rien. Mais je trouve que la discussion, il ne faudrait pas la supprimer justement.*

Marie-Dominique. — Tu as dit que tu n'avais pas besoin de parler pour dire que ce texte était bien ; alors pourquoi une discussion ?

Marie-Hélène. — *Mais si tu as envie de dire quelque chose, tu peux le dire. Seulement on a l'impression que justement quand on ne parle pas, ça fait mauvais effet. Alors on essaie de dire quelque chose... Je trouve que si vraiment quelqu'un a besoin de parler, il parle. Si on ne parle pas, ça ne doit pas être comme un mauvais point !*

Lydia. — Là-dessus, on est tous d'accord avec toi.

3. Que nous a-t-il apporté ?

Philippe. — Depuis tout à l'heure, on discute de la discussion. Pour moi, c'est beaucoup moins important que le texte libre par lui-même. *Il faudrait peut-être voir l'intérêt général du texte libre, ce que ça nous a apporté...*

Catherine. — *Le texte libre, au début de l'année, ça m'a beaucoup apporté : ça m'a appris à m'exprimer ; j'ai fait des essais d'expression, j'ai essayé de m'exprimer par exemple comme on parle naturellement, sans faire de belles phrases avec du beau style... Je me suis amusée à faire quelques vers sur des sujets assez actuels... Ça n'a pas plu, tant pis. Mais en ce moment je sais que quand je fais un texte libre, je me dis : je vais le faire parce qu'il faut faire un texte libre... Et puis je me dis : celui-là on l'a déjà fait, on va dire que c'est du refait, du sur-fait, alors je ne le fais pas, tout simplement.*

Philippe. — Justement, cela vient du fait qu'on est devenus presque des bourgeois du texte libre : on fait des textes libres depuis le début de l'année, on n'a pas cherché à aller plus loin. Et toi, par exemple, tu t'es un peu lassée du texte libre.

... Ce que j'entends par aller plus loin ?... Il devrait y avoir quelque chose après...

Marie-Hélène. — *Je suis d'accord avec toi, mais les textes libres m'ont drôlement apporté malgré ça sur deux points. D'abord les autres, ce que pensaient les autres. Au début de l'année, la classe, c'était la classe, comme avant, quoi ? Puis je me suis aperçue qu'il y avait des gars que je croisais dans le couloir qui se posaient des questions sur la justice, sur le racisme, sur la drogue, et alors qu'en les rencontrant dans le couloir, je les croisais, ils m'étaient totalement indifférents. Et puis sur le plan personnel, ça m'a forcée à ne pas tellement tenir compte de ce que pensaient les autres, de leur jugement à mon égard. Même s'ils continuent à se taire, je crois que je continuerai à faire des textes libres.*

A propos des textes qu'on ne lit pas en classe, on a l'impression que les gars n'ont pas confiance, ils ont peur de ce qu'on va penser sur eux. Ils se livrent, mais ils ne veulent pas le lire parce qu'ils se disent : « la classe, ou un tel va penser que je suis ça », et je pense que les gens en général n'aiment pas qu'on les juge sur une idée.

4. Des modes dans ce texte libre ?

Catherine. — On a parlé de modes parfois dans les textes libres. Souvent on retrouve des thèmes qui se recourent comme si la classe prenait le genre d'écrire ou bien des textes sadiques, ou bien des textes tristes. Je me demande à quoi c'est dû. Peut-être c'est parce que nos textes libres ne sont pas libres. S'il y a des modes, si beaucoup de textes se recourent, si tout d'un coup tout le monde se met à faire de l'écriture automatique, c'est parce qu'on est très influençables et qu'on n'est pas libres.

Lydia. — *Non, moi, je ne crois pas. Je trouve que c'est bien. Tu pars de quelque chose, c'est une réponse à un texte libre qu'un autre a écrit. Et toi tu ne l'écris pas du tout de la même manière. Chacun a sa personnalité. Moi je trouve que c'est une réponse et au contraire je trouve que c'est très bien. De toute façon, comme tu dis, c'est une mode, elle ne dure pas. Après il y a autre chose et tu réponds encore à un autre texte, c'est une perpétuelle réponse.*

Elisabeth. — Je ne crois pas que c'est une réponse. Je crois que finalement c'est parce qu'on est trop faible...

Lydia. — *Mais non : quelqu'un écrit un texte, et toi tu essaies de partir de la même chose, mais tu n'arrives pas du tout au même résultat.*

Elisabeth. — Non, on fait ça inconsciemment, mais quand on se rend compte, enfin personnellement, ça me déplaît de me rendre compte que j'ai imité quelqu'un. C'est par orgueil, quoi, finalement.

Marie-Dominique. — *Ce n'est pas du tout une imitation, c'est tout à fait normal qu'on soit plusieurs à penser la*

même chose, surtout quand on a étudié cela en classe ou que cela vient de telle émission. Chacun pense le sujet d'une manière différente et l'écrit d'une manière différente.

*Débat en classe de 1re A2
Lycée La Bastide, Bordeaux
Educateur 12, mars 1971*

Comment nous avons résolu certaines difficultés

Se livrer à des camarades dont l'attention est très variable, à des indifférents parfois, ou à un auditoire qui fait poliment semblant de vous écouter, avoir le sentiment qu'on sera rejeté d'avance parce qu'on n'a pas de style, parce que les idées restent pauvres, parce qu'on n'a pas de présence, rien d'encourageant, surtout qu'on est seul, face à la foule.

Pour atténuer cet effet de solennité et de solitude sur « l'estrade » comme l'a écrit un élève, pour aider Martine qui, sur son plan de travail me confiait : « Lorsque je lis mes textes et mes poèmes à mes camarades, eh bien, je me mets à trembler, ma voix se coupe et je n'arrive pas à lire. Pourrais-je les lire de ma place ? », nous avons résolu de former « le cercle » (l'exiguïté de la salle ne permet pas une disposition semblable permanente) pour que l'auteur lise son texte, de sa place, assis, noyé dans la masse, en sécurité au milieu de ses amis.

Mais que faire pour aider Michèle qui se plaint : « Je trouve qu'on me « vote » mal parce que j'ai toujours zéro ou deux voix ; à cause de cela, je n'ai pas tellement envie de faire des textes » ? Elle écrit cela le 18-10 ; rien n'a changé depuis deux ans, elle se sent rejetée systématiquement dès qu'elle lit un texte, et pour cause — ils n'offrent pas grand intérêt —.

On éprouve un sentiment de force si l'on se sent soutenu par un groupe de copains (la classe n'est pas un monolithe créé par l'affection). Aussi faut-il que le texte soit d'abord présenté par l'auteur à son petit groupe, lequel, en toute amitié, en toute franchise, aidera, critiquera ; et ce sera ce groupe qui proposera le texte à l'assemblée, qui le défendra au besoin, qui justifiera son choix.

Il faudra éviter de procéder à un sondage d'opinion à mains levées (le vote, comme dit Michèle) ; c'est déprimant, je le conçois. Il vaut mieux se borner à discuter, comme on le fait déjà, des valeurs respectives des textes, s'entendre sur ceux qui conviennent au journal. On peut décider de ceux qui motivent un débat, qui ont des prolongements littéraires et artistiques assurés, qui feront naître un dossier, une enquête. Plusieurs textes peuvent être retenus pour le journal à la même séance (la périodicité deviendra plus fréquente), et l'on fixe celui qui y gagnera à la correction collective.

Il me semble qu'ainsi davantage d'élèves auront une chance d'accéder au journal, de voir leur texte pris en considération. Le groupe devient responsable : il peut aider un camarade à mettre au point son texte avant la lecture, l'encourager à écrire s'il se sent défaillant. Le groupe se constitue selon les affinités ; il peut être fixe, ou mouvant, au choix, mais dans une classe il y a toujours des groupes qui ne varient pas, qui se sont constitués à votre insu, qui ont leur propre dynamique, dont les membres se soutiennent. Il y a des isolés, certes ; mais si le groupe est institutionnalisé, ils seront

absorbés, sans réticence d'ailleurs. C'est le groupe qui prendra en charge l'illustration du texte retenu, et le tirage, mais il n'est pas fermé, ce serait dangereux.

Avantages encore : grâce à la présélection opérée par les groupes, surtout s'il y a beaucoup de textes à une même séance, la discussion sur les textes entendus sera plus profonde ; la quantité à examiner par toute la classe sera moins élevée ; les textes jugés un peu faibles par le groupe seront retravaillés par leurs auteurs pour une

prochaine séance. On peut ainsi envisager d'espacer les séances de lecture des textes libres (une fois par quinzaine par exemple) ce qui permettra d'étaler les travaux de prolongement sur quinze jours ; on évite ainsi un éparpillement continu, une surcharge de travail, la possibilité de remplir effectivement le contrat collectif de quinzaine.

R. VERNET
(Educateur 4, janvier 1970)

2. La pratique du texte libre

Quel chemin parcourt un texte libre ?

En principe, tout élève devrait pouvoir lire son texte dès le moment où il l'a rédigé.

Plusieurs adolescents, dans leurs témoignages, se plaignent justement de l'intervalle de temps qui sépare création et lecture à la classe. C'est un handicap gênant, créé et amplifié par les structures contraignantes de l'enseignement du second degré. Pouvons-nous le faire disparaître, du moins le réduire ?

En effet, nous sommes obligés de faire lire les textes à une heure précise de la semaine... souvent en début de semaine ou de quinzaine... pour étaler les prolongements sur la quinzaine.

Certains camarades, pour éviter l'inconvénient signalé, ont pratiqué le système suivant :

Les textes sont réunis, par un responsable, au fur et à mesure de leur arrivée, dans un classeur, qui circule dans la classe, ou est disponible à la lecture à tout moment. Ce procédé prépare mieux à la discussion des textes.

Autre procédé : l'affichage, quand la classe a une salle à elle.

D'autres camarades préfèrent lire les textes et y signaler les imperfections ou incorrections afin que l'élève puisse présenter à la classe un texte plus achevé, ce qui valorise sa création. Solution utile, lorsque, par suite de difficultés de langage, le texte aurait du mal à être compris. Mais enfin, ce procédé n'arrange guère les imperfections évoquées, et ne fait que les aggraver. Il est sans doute préférable que l'enfant puisse lire son texte le plus tôt après l'avoir rédigé. Et la critique de la classe a plus de portée, surtout au niveau du choix des thèmes, que celle du maître. En témoigne cette réflexion d'une fillette de douze ans : « Je n'ai plus envie de m'inspirer d'une histoire lue... Ils ne plaisent pas à mes camarades, et ne sont jamais élus. »

La lecture des textes

Beaucoup de camarades font suivre la lecture de chaque texte d'une courte discussion (par exemple sur les intentions de l'auteur, sur son « vécu », sur les retouches nécessaires...).

Lorsque la discussion devient très animée, et risquerait de s'éterniser, nous proposons de reprendre le débat à une autre heure. Janou Lèmery donne plusieurs exemples de cette formule dans le dossier n° 82 : « Débats et exposés ».

Discussion parfois inutile : la classe suggère à l'auteur les moyens de mieux faire... ou elle vit intérieurement l'émoi... le sentiment évoqués... A quoi bon alors gloser ! Le plus souvent, un texte d'un contenu affectif très chargé suscite d'autres textes que nous voyons apparaître au fil des semaines suivantes. Il serait très intéressant que nous relations plus souvent ces « genèses ».

La mise au point des textes élus

Elle se fait de plus en plus rarement de manière collective. Le vote lui-même ne correspond plus à grand chose, et nous avons tendance à le laisser disparaître.

La mise au point collective des textes ne doit point être systématique, ou en tout cas se faire avec ménagements, sinon l'individu-auteur se sent dépossédé.

Elle est remise en question dans de nombreuses classes, voire abandonnée. Après lecture du texte à la classe, reprise et éventuellement correction individuelle.

La voie moyenne consiste en la mise au point de 2, 3, 4, 5 textes par 2, 3, 4, 5 groupes d'affinité (sur le thème évoqué par le texte) qui se sont révélés à la discussion.

Nous avons toujours placé la lecture des textes à la première de deux heures consécutives (et demandons à bénéficier de deux heures consécutives dans l'emploi du temps). Entre la lecture des textes, et leur mise au point collective ou par groupes (deuxième heure), nous avons souvent placé, lors des dix à quinze minutes qui entourent l'interclasse :

- l'établissement du planing de la semaine, et des débats issus des textes libres ;
- la répartition des tâches en vue de ce(s) débat(s) ;
- les rappels des travaux en cours : exposés, correspondance. Les responsables rappellent ou rassemblent les travaux promis.

D. MORGEN

De l'« amélioration » du texte libre

Au stage I.C.E.M. de La Barbière-Avignon 1970, à propos de la mise au net du texte libre, les deux textes suivants ont été proposés à la sagacité des stagiaires :

PREMIER TEXTE : L'ARGENT

— *T'as des ronds ?*

— *J'en ai sept dans une tirelire en forme de « guernouille », mais il n'y a pas à compter dessus, la « guernouille » les dégoillera pas de sitôt ; ma mère sait combien il y en a, elle garde le fourbi dans le buffet. Elle dit qu'elle veut m'acheter un chapeau à Pâques ou à la Trinité... et si j'en faisais couler un, je recevrais une belle dingée.*

— *C'est toujours comme ça, bon Dieu !...*

— *Quand on nous donne des sous, c'est jamais pour nous ! Faut absolument que les vieux posent le grappin dessus. Ils disent qu'ils font de grands sacrifices pour nous élever, qu'ils en ont bien besoin pour nous acheter des chemises, des habits, des sabots, j'sais ti quoi ! moi ; mais je m'en fous de leurs nippes, je voudrais qu'on me les donne, mes ronds, pour que je puisse acheter quelque chose d'utile, ce que je voudrais : du chocolat, des billes, voilà !*

DEUXIEME TEXTE : UNE JOURNEE

Je commençais à aller à l'école.

Le matin, je faisais déjeuner les garçons, je les emmenais à la maternelle et j'allais à l'école.

Le midi, on restait à la cantine.

J'aimais la cantine, on s'assoit et les assiettes arrivent toutes remplies ; c'est toujours bon ce qu'il y a dans des assiettes qui arrivent toutes remplies ; les autres filles en général n'aimaient pas la cantine, elles trouvaient que c'était mauvais...

Le soir, je ramenaient les garçons et je les laissais dans la cour, à jouer avec les autres. Je montais prendre les sous et je redescendais aux commissions.

Maman faisait le dîner, papa rentrait et ouvrait la télé, on mangeait, papa et les garçons regardaient la télé, maman et moi, on faisait la vaisselle et ils allaient se coucher. Moi, je restais dans la cuisine à faire mes devoirs.

Les questions posées étaient :

- Que pensez-vous des deux textes ci-dessus ?
- Croyez-vous qu'ils aient besoin d'être améliorés ?
- Si oui, comment ?

Tentons, si vous le voulez une modeste correction, une amélioration du premier, intitulé : « L'argent », comme nous le faisons si souvent avec les textes de nos enfants.

Voici donc une deuxième mouture après « correction » :

— *As-tu de l'argent ?*

— *J'ai sept sous dans une tirelire en forme de grenouille mais nous ne pouvons compter dessus, la grenouille ne les rendra pas de sitôt ; ma mère connaît la valeur du contenu et elle garde le tout dans le buffet. Elle dit qu'elle veut m'acheter un chapeau à Pâques ou à la Trinité et si j'en dérobaient un, je recevrais une belle correction.*

— *C'est toujours ainsi !*

Quand on nous donne de l'argent, ce n'est jamais pour nous. Il faut absolument que nos parents s'en emparent, etc.

Jugez et comparez !

Le texte original est débordant de vie, de saveur franc-comtoise, c'est la sincérité débridée, loin des « hypocrisies de la famille et de l'école » comme le dit l'auteur, car, n'en doutez pas, il s'agit là d'un court extrait de « *La guerre des boutons* » de Louis Pergaud et les deux interlocuteurs au franc-parler sont deux des jeunes héros campagnards de Longevernes.

Le texte revu et corrigé a perdu les trois quarts de son charme : l'école est passée par là !

Trop souvent, en effet, malgré toutes nos précautions et parfois inconsciemment — nos yeux d'enfants sont si loin, n'est-ce pas — nous couchons le récit frais et naïf qu'on nous apporte, sur une sorte de lit de Procuste, nous coupons, au nom de la sacro-sainte règle, tout ce qui dépasse, nous ajoutons ce qui manque et... il ne nous reste plus sur les bras qu'un cadavre.

Ceci dit, placez-vous devant le deuxième texte intitulé « Une journée » ! Quel est votre réflexe d'enseignant rénové 1970 ?

Nous rencontrons souvent des textes libres qui ont cette allure et qui racontent, par le menu, le déroulement d'une journée d'enfant. Et la plume nous démange de rectifier par ci, de préciser par là, d'enrichir ailleurs, n'est-ce pas ?

Cachez ce « on » que nous ne saurions voir !

Eliminez ce « aller » qui est de trop, précisez ce « faisait » !

Mais, au lieu de réagir en censeur, débarrassons-nous de notre manie enseignante et ouvrons notre cœur ! Restons sensibles à ce dépouillement, à cette simplicité du vocabulaire et de la forme qui ne font que traduire la terrible monotonie de ces journées en H.L.M. et rendons-nous compte que ces « on », ces « avait », « faisait », « aller » si fréquemment vilipendés chez nous, il les faut ici, ils « collent » au contenu social, à la vérité.

Sachons bien sûr qu'il s'agit encore une fois d'un texte d'auteur et que la fillette qui parle, la petite Jo, est l'aînée d'une famille nombreuse, dans un de ces immenses blocs déshumanisés de la banlieue parisienne, qu'elle est née comme elle dit : « des allocations et d'un jour férié », et qu'elle est sous la plume de Christiane Rochefort, l'héroïne touchante des « *Petits enfants du siècle* ».

Mais, direz-vous, il s'agit là de textes d'auteurs et non de textes d'enfants. Sans doute, mais à travers la verve de Louis Pergaud ou la candeur de Christiane Rochefort, c'est toute l'enfance que nous découvrons dans ses façons de penser et de sentir.

Le langage de l'enfant est là et non dans des descriptions académiques. L'essentiel est de nous pénétrer de cette idée qu'il n'y a de pensée enfantine pauvre que pour une pédagogie qui la méprise.

P. CONSTANT
(Educateur 11, février 1971)

3. Les prolongements du texte libre

Trois exemples différents de ces prolongements. Nous nous limitons volontairement à ces trois témoignages, au risque de paraître partiels.

R. Favry, dans un article paru dans le *Bulletin Second Degré* (n° 15 de 1967) signalait plusieurs risques :

« La tentation d'ajouter à une liste (de prolongements) tout texte (littéraire) qui traite du sujet, donc de faire de la compilation. »

Ce serait faire du texte libre *l'accessoire* qui permet de traiter l'essentiel du *programme* ! Pour nous, l'expression libre de l'adolescent dépasse en importance les contraintes du programme.

« La notion d'enchaînement (cas de prolongement) nous conduit à ne retenir que les textes nécessaires :

— soit parce qu'ils correspondent à un besoin profond de l'adolescent,

— soit parce qu'historiquement ils sont une étape de la sensibilité. Normalement, *cette étape historique doit correspondre à un besoin profond de l'adolescent.* »

Crime peine de mort

Voir B.T.2 n° 19 : *La peine de mort*.

Sensibilisation par texte libre, discussion, vision d'un film (Lelouch : *La vie, l'amour, la mort* - Cayatte : plusieurs films sur ce thème : *Douze hommes en colère*, *Tu ne tueras point*, etc.). La classe pose souvent la question : « *Es-tu pour ou contre la peine de mort ?* » Vote. Quelques avis tranchés pour ou contre mais la majorité souhaite approfondir.

La B.T.2 offre le travail de deux classes selon une programmation assez courante pour ce thème :

1. Es-tu pour ou contre ?

2. Penser au condamné (p. 5). On peut songer à un montage sur V. Hugo : *Le dernier jour d'un condamné* (1835), étape importante dans le revirement politique ultérieur de Hugo vers le romantisme social.

3. Arguments des partisans : le texte de J. de Maistre (p. 9), le polycopier. Beau morceau de style, idéologie contre-révolutionnaire, s'oppose au mouvement humanitaire entamé par Beccaria et Voltaire (p. 13-15).

4. La peine de mort inefficace : *paradoxe de Beccaria* (l'exposer, car ce juriste a profondément marqué l'histoire du droit).

5. Le criminel est un malade mais la société n'est-elle pas responsable ? Comment devient-on criminel ? On peut songer à un montage sur le cas limite horrible décrit par Mac Donald dans *Les énergomènes* (Poche Noire n° 99). Voir analyse de cet ouvrage dans B.T.2, p. 38. Permet aux élèves de juger une littérature policière importante.

6. Les remèdes (B.T.2, p. 20).

7. La peine de mort en matière politique (B.T.2, p. 27). Il n'est pas possible d'aborder directement ce thème. Voir comment le XVIIIe siècle se sensibilise peu à peu au problème (Voltaire, *Affaire Calas*, B.T.2, p. 15).

8. Les conflits de classe : on arrive par le biais de la justice injuste. Faire un montage : Salacrou, *Boulevard Durand* (scène 3, 7 et 12 et analyse B.T.2, p. 30). Pour une perspective marxiste : B. Brecht *L'exception et la règle* (analyse B.T.2, p. 31), pièce didactique (1930). Fait toujours grande impression car dans la discussion, les élèves sont contraints d'abandonner le clivage bons/méchants pour atteindre le clivage bourgeoisie/prolétariat. Informer ensuite les élèves de l'idéologie de Brecht. Débouche en Terminale sur les droits de la littérature engagée. Pièce courte mais réduite à 20 mn par le montage suivant :

Ed. Arche, t. 1 contenant *Le cercle de craie caucasien*. p. 189. Les acteurs. *Nous nous rapportons... ils nous rattrapent* 190-193. *Le marchand a entendu... en attendant je te renvoie* 194-195. *Expliquez le chemin d'Ourga... Il a compris trop vite* 195-197. *Devant le fleuve impétueux. L'eau n'est pas si haute... qu'à tes sous* 197-199. *Le campement. Vers le soir... que l'homme réussit qui lutte* 199-200. *Au bout de la route. Pourquoi... Ils continuent leur route* 201-202. *Où sont les puits... Tu as ton compte maintenant* 203-204. *Le Tribunal. Mon mari a porté... acheter une concession* 205-205. *Pourquoi vous a-t-on congédié ?... Comment ne le haïrait-il pas ?* 206-207. *Je vois. L'amabilité du marchand... Aucun motif raisonnable* 209-210. *La cour a encore une question... Trouver le remède* 211.

Trois directions intéressantes :

— Idée de tolérance : naissance au XVIe siècle (Montaigne *Essais* II, 5 *De la torture*) ; Voltaire (*Affaire Calas*), suppose un type d'homme particulier (Diderot *Encyclopédie*, art. *Philosophe*), donc coup de sonde important sur le XVIIIe siècle.

— Ce qu'implique le refus de la peine de mort : partir de Camus (réflexion sur la peine capitale, B.T.2 p. 7), faire montage sur *La Peste* notamment passage p. 198 et à l'aide du livret programmé, faire conférence sur fiche 4. *Jean Tarrou ou le saint laïc*.

— Approfondissement de la psychologie du meurtrier et de la difficulté de la notion de rachat, voir Dostoïevsky : *Crime et châtiment* (Poche). Montage libre comprenant les séquences suivantes : Raskolnikov tue sa vieille usurière - conversation avec l'officier - tentation de tout avouer - le juge Porphyre resserre le piège - l'aveu à Sonia - Porphyre dit ce qu'il sait - l'aveu - au bain refus du repentir puis revirement.

Pistes de travail possibles :

— Compte rendu de lecture ou de film.

— Explication du texte de Joseph de Maistre.

— Contraction et discussion du texte de Voltaire sur l'affaire Calas. En quoi ce texte porte-t-il la marque de l'esprit philosophique et en quoi nous intéresse-t-il ?

— Essais : « *Si le juge était juste, peut-être le criminel ne serait pas coupable* » (Dostoïevski).

BIBLIOGRAPHIE :

La peine de mort (coll. Pour ou Contre, Berger-Levrault édit.).

R. FAVRY
(*Educateur* 5, novembre 1970)

A partir d'un texte libre...

L'ALCOOLISME

Exploitation : Zola, Maupassant.

1. MONTAGE

Montage rapide : *Pages choisies* de Zola (Classique Vaubourdolle). Préparer une lecture claire et expressive des pages concernant *L'Assommoir*.

2. LA PEINTURE DU MILIEU ET DU CABARET : L'ASSOMMOIR

La foule (Classique Larousse, p. 28-29).

L'Assommoir, p. 30, 89-90.

La maison de la Goutte d'Or, p. 33-34-35.

La rentrée des ouvriers, p. 106-107.

3. LA DECHEANCE DE COUPEAU

La chute du toit et la convalescence (Classique Larousse, p. 51-52-53).

Le désœuvrement de Coupeau, p. 54, 58-59.

Coupeau ivrogne, p. 72.

Dégradation, p. 85-86, 95-96.

Les crises, p. 111-112.

La mort, p. 114-115.

4. LA DECHEANCE DE GERVAISE

Les qualités de Gervaise (Classique Larousse, p. 56-57).

Gervaise néglige son travail, p. 70-71.

La misère, p. 80.

Gervaise se met à boire, p. 91-92-93.

Déchéance, la mort, p. 116.

5. COMMENT ZOLA A SONGE A ECRIRE L'ASSOMMOIR

Vie de Zola (Classique Vaubourdolle ou Dossier Lagarde-Michard).

Genèse du roman (Classique Larousse, p. 10-11-12-13-14-15).

6. CARACTERES DU ROMAN NATURALISTE

Les précurseurs : Balzac (P. Van Tieghem, *Histoire des doctrines littéraires en France*, p. 217-218) ; Flaubert, id., p. 224-225-226.

Le naturalisme : Zola, p. 229-230-231-232-233 (id.).

7. ETUDE DE « LE PETIT FUT » DE MAUPASSANT

a) Lecture du conte (ou montage avec extraits significatifs).

b) Les caractères : la mère Magloire - l'aubergiste Chicot.

c) Les thèmes : les paysans (leur cupidité) - ravage de l'alcool - un conte cruel : un crime parfait.

Note : Un T.L. sur l'alcoolisme, sans relief mais élu. Une exploitation incluant les sept étapes serait trop longue : on est contraint de choisir trois ou quatre étapes. 2, 3, 4 ne sont pas des montages mais des études présentant l'évolution des personnages ou brossant une situation.

Fiche de R. FAVRY
(Bulletin second degré n° 6 de mars 1969)

Expression libre et racisme

Il s'agit d'un texte relatant un incident qui a mis aux prises un de mes élèves de quatrième, actuellement âgé

de quinze ans avec un Algérien habitant un campement proche de chez lui.

Il m'a paru remarquable que l'adolescent élève la réflexion au plus haut niveau après la relation de cet événement dont d'aucuns auraient tiré un argument en faveur de la mise à l'écart de cette population.

Voici les étapes d'un travail qui a abouti à un tel texte. L'évolution s'est faite sur trois mois environ. Un groupe d'élèves avait choisi comme thème d'étude « le racisme ». Quelques coupures de journaux, un numéro des « Documents pour la classe », étaient remis au groupe qui fit un exposé, suivi d'un débat. Des questions avaient été posées à la classe avant et après l'exposé-débat : sur la présence des travailleurs étrangers, des commerçants et hommes d'affaires étrangers, les mariages mixtes, les relations d'amitié...

Les arguments anti-racistes avaient provoqué quelques remises en cause des préjugés. Mais dans l'ensemble, les positions restaient les mêmes. Pendant deux ou trois semaines, on n'en parla plus. Cependant lors d'une séance de préparation du travail à venir, quelques élèves souhaitaient reparler du racisme. D'autres s'y opposaient car ils ne voyaient pas l'intérêt d'un sujet dont ils pensaient avoir fait le tour.

Je tranchai la question en proposant de faire moi-même un exposé de la question dans le monde à l'heure actuelle : antisémitisme en U.R.S.S., problème noir aux U.S.A., apartheid en Afrique du Sud, incidents raciaux en France. J'empruntai des documents de natures très diverses à *Esprit*, *Politique-hebdo*, *L'Educateur*...

Nous fîmes l'explication de deux textes : *Le nègre de Surinam* (dans *Candide*) de Voltaire, *De l'esclavage des nègres* de Montesquieu.

Reliant l'étude du racisme au thème plus général de l'intolérance, du refus de l'autre, de celui qui est différent, et au thème de l'injustice je proposai l'étude de la fable *Les animaux malades de la peste*.

Un débat suivit, qui nous permit d'examiner ce qui dans notre propre comportement contient en germe tous les racismes du monde : moqueries à l'égard d'un plus faible, mépris pour un homme mal habillé, sentiment de supériorité intellectuelle vis-à-vis de ceux qui manquent d'instruction, etc.

Enfin j'indiquai plusieurs pistes de travail (montage, texte libre, ou plutôt rédaction à sujet lié au racisme, et enfin sujet imposé pour les plus indécis).

Comme il était question de ces travailleurs nord-africains, habitant des campements sommaires mis à leur disposition par les entreprises, je suggérai que nous allions y faire une enquête.

Contact fut pris avec les camarades qui s'occupent de l'aide aux immigrants. Nous espérons tirer de l'enquête un véritable reportage que nous proposerons à la presse locale. Je ne sais s'il sera accepté. L'aspect revendicatif était très net, dans les questions des élèves, beaucoup plus d'ailleurs que dans les réponses des Nord-Africains !

Demain soir, nous irons assister à une séance d'alphabétisation à la M.J.C.

Ensuite, je ne sais pas encore... Nous pourrions étudier la presse pour analyser les différentes façons de présenter des faits concernant des travailleurs immigrés. Il faut aussi qu'ils en sentent le besoin.

J'ai longuement débordé le cadre du texte libre, mais le texte libre, ça s'explique par le contexte, ça s'inscrit dans une histoire.

Michel MIOLA
(Bulletin second degré, 1971)

4. La part du maître dans l'expression libre

Nous avons coutume, depuis Freinet, de parler de « texte libre ». Qu'est-ce à dire ?

S'agit-il de laisser l'enfant écrire librement, sans aucune intervention, quelle qu'elle soit, au risque de le laisser s'empêtrer dans ses difficultés, ses inhibitions ?

Pratiquons-nous une pédagogie du « tout à l'enfant, tout par l'enfant » dans laquelle l'adulte n'aurait pas à intervenir pour ne pas déflorer « l'âme enfantine » ?

Ou avons-nous, au contraire, un rôle à jouer en tant qu'adulte, dans l'enfancement — parfois délicat — de l'expression libre ?

Les témoignages qui suivent tentent de répondre au problème posé.

La part du maître

« On se contente trop souvent de laisser l'enfant libre d'écrire ce qui lui plaît. La part du maître ne commence qu'au moment de la mise au net. »

C'est au contraire avant qu'il y faut pourvoir. Pendant les heures ou les minutes de travail libre il faut se mettre à côté des hésitants, les aider à trouver des thèmes à exprimer, aider les idées à éclore et à s'extérioriser. Nous pouvons alors réaliser un texte valable d'un écrit dont la banalité découragerait l'auteur lui-même. En parlant avec l'enfant, nous faisons préciser les points à publier, avec un poème informe, nous réalisons un chef-d'œuvre. »

C. FREINET

La vraie tâche du maître

Selon moi, et cela je le hurle de toutes mes forces, ce qu'il devrait vouloir en particulier pour les enfants, c'est l'accès à des langages qui leur permettraient d'exprimer véritablement leur être profond et d'exprimer véritablement, comme d'un citron, tout ce dont leur être profond s'est trouvé négativement chargé.

Mais, si l'on est d'accord sur cette primauté de l'expression, comment s'y prendre ?

Je ne cacherai pas que je serais prêt personnellement à tout accepter dans ce domaine. Et même que le maître prenne au début sa part, à 99 % s'il le faut, pour que les choses se mettent en route. A condition, naturellement qu'il sache se retirer très rapidement dès que le processus se serait enclenché.

Eh ! bien, justement, contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'expression libre du maître n'est pas un bon moyen de démarrer. La char risque dans ce cas de se trouver définitivement embourbé.

Evidemment, on ne peut jamais être sûr de rien. Il peut y avoir des cas particuliers, des circonstances particulières. Mais, on peut affirmer qu'en règle générale, ce n'est pas le meilleur moyen. (...)

Là, il faut discuter du *modèle*. Vous savez, les enfants sont terriblement conditionnés. Ils ne sont pas neufs, ils ne sont pas libres, ils véhiculent souvent des modèles séculaires. Tenez, en début d'année, Christian faisait des pêcheurs à la ligne bien réussis. Et Jean-Marie, des cow-boys parfaits. Mais la maîtresse a seulement effleuré du regard ces œuvres qui suscitaient pourtant l'admiration de la classe et témoignaient d'une certaine adresse. Non, elle a mis en valeur des clowns, des fleurs, des éléphants, des traits, des points, des graphismes. Et que s'est-il produit ? Jean-Marie et Christian se sont engouffrés dans cette voie et ils ont témoigné d'une richesse d'invention et d'une énergie de production dont, eux-mêmes, ne se seraient pas crus capables. Et la classe est si bien partie qu'on pourrait maintenant afficher, sans danger, le cow-boy et le pêcheur à la ligne.

Ce qu'il faut voir, c'est le risque à courir : *si le maître crée, il va servir de modèle à la classe, il va proposer des critères du beau. Et ce sera fichu parce que, ce qu'il faut, c'est une absence de critères.* Sinon, la liberté se fige. Et puis, le pauvre maître n'est pas neuf lui non plus. Il véhicule des modèles très anciens, inscrits en lui depuis longtemps ; par exemple, des trucs de Victor Hugo, quand ce n'est pas de Jean Richepin, de Jean Aicard, de Florian !

Si les enfants entendent des *tatata i tatata on tatata i tatata on*, ils vont croire que c'est cela la poésie. Alors que la poésie, c'est ce qu'ils ont besoin de dire avec des formes propres, au besoin sans rythme, sans rimes, sans virgule, sans verbe, etc. *A chacun de trouver la forme qui lui convient. La tâche du maître, c'est de mettre en valeur tout ce qui apparaît de nouveau, pour que chacun trouve sa route personnelle*, pour que les pistes soient si nombreuses qu'il ne saurait y en avoir de privilégiées, pour que tout soit permis, pour que chacun arrive à une autonomie de style et de pensée en l'absence de toute présence éléphantique.

Cela n'empêche pas le plaisir du maître. Mais il faut qu'il soit grand, qu'il soit ouvert, que son plaisir soit divers et non massivement concentré et délimité.

Il faut qu'il puisse se réjouir de :

« Beau matin du printemps, dans la douceur du soir passé, dans la douceur par-dessus le soleil. »

Mais aussi de :

« La chapelle en ruines, à la croix cassée, Les oiseaux bleus, au vent, à la mer bleue se posent. »

De :

« Le château du roi, dans le champ de l'empereur. »

De :

« Un singe, deux lapins, trois loups, quatre kangourous. »

De la fable, la comptine, le récit, le roman, la lettre, le poème, le lai, le virelai, la prose, etc.

Je ne vous cacherai pas que cela ne se fait pas en un jour. Mais c'est là le progrès que nous avons à réaliser sur nous-même. Quand je pense que je me suis longtemps permis de refuser le conte à base d'animaux que je trouvais banal. Et vous, que refusez-vous encore ?

Si l'on veut un critère de réussite d'un enseignement des langages, ce n'est pas à la beauté de ce qui est produit et jugé avec des yeux d'adultes, même artistes, même poètes, qu'il faut s'arrêter. Il faut regarder avec des yeux

de pédagogues qui seuls peuvent percevoir la grande liberté, l'étendue de l'inspiration.

Evidemment, cela contraint le maître à s'agrandir, à étendre le champ de ses acceptations, à se frotter à d'autres sensibilités.

Paul LE BOHEC
(L'Éducateur 2, oct. 71)

Parler d'expression libre ne signifie pas que la part du maître est nulle ou réduite.

Elle est au contraire très importante et déjà dans l'origine de l'expression.

Le maître crée un milieu favorable et favorisant, un climat de liberté et de confiance. L'enfant sait qu'il peut tout dire.

5. Et si les textes n'arrivent pas...

Beaucoup de témoignages ont évoqué la difficulté qu'il y a bien souvent à dépasser le stade du ron-ron routinier des textes « classiques » qui rappellent la rédaction à sujet imposé, soit que l'enfant reprenne des thèmes à résonance scolaire (les saisons, les promenades du dimanche...) ou toute une série de lieux communs qui sont le propre des textes à « vocation alimentaire », comme dit Favry.

Il serait malvenu de critiquer l'adolescent pour ces platitudes. C'est le système scolaire qui lui a imposé une certaine manière de « traiter le sujet », la nécessité d'exposer non une pensée personnelle inconvenante, mais l'opinion du « sage » c'est-à-dire de l'adulte qui a mûrement réfléchi... Toute l'école a convaincu l'enfant, puis l'adolescent de son inaptitude à exprimer un sentiment personnel valable.

Nous avons depuis quelques années senti le besoin de combattre ces conditionnements par ce que nous avons plus ou moins arbitrairement appelé « des techniques de déblocage de l'expression et de l'imagination » ou « l'incitation à l'expression » (1).

De l'invention

Tu as constaté que la quantité de textes libres, cette quinzaine, est vraiment maigre. Et pourtant tu as tout fait pour favoriser l'expression libre : climat de la classe, conversations avec ceux qui sont souvent à court d'idées, travail en équipe destiné à aider celui qui éprouve des difficultés, stimulation de tel autre qui se satisferait du rôle d'auditeur ; tu as récapitulé les thèmes des textes présentés et essayé de créer des associations d'idées, tu es même allé jusqu'à leur fournir une liste thématique : « les mots clés ».

Alos que se passe-t-il ?

C'est vrai que pour la plupart, il arrive dans leur petite vie peu d'événements qu'ils jugent suffisamment importants pour être dignes de la rédaction. Il ne leur viendra pas à l'idée d'écrire sur chacun de ces petits événements qui traversent quotidiennement leur vie ; le sujet leur paraît si mince.

Faut-il voir ici un souci de ne pas faire comme le voisin,

c'est-à-dire ne pas traiter le même sujet ? C'est louable. Mais à ce compte, les thèmes originaux se font rares. Les textes qui ont une chance d'avoir un écho sont ceux qui comportent des opinions ; ils reçoivent la contradiction. A moins qu'ils n'ouvrent la voie à un débat, base d'un dossier pour les correspondants ; ainsi à propos de l'argent de poche des jeunes : pendant le débat, établissement au tableau d'un plan synoptique des idées formulées, puis rédaction en bonne forme par une équipe pour le journal, et quatre textes écrits spécialement pour le dossier et évoquant les travaux d'été accomplis par leurs auteurs. C'est aussi le texte libre du correspondant qui engage le destinataire à échanger le récit d'une expérience similaire — confrontation d'expériences en attendant la confrontation d'opinions.

Peut-elle exister totalement la confiance nécessaire quand on est 33 (ou plus parfois) ? Toi-même, pourrais-tu tout dire de ta vie à tes compagnons de travail, lorsque vous vous réunissez pour parler de votre classe ? Ne ferais-tu pas une sélection au risque de laisser dans l'ombre les fleurs les plus belles, les plus émouvantes, celles auxquelles tu tiens, que tu accepterais de livrer à des copains sûrs, des amis presque, sûr de savoir qu'il y aurait un écho, sûr d'être compris, sûr de ne pas te heurter à une indifférence polie, sûr d'être entendu avec un respect profond de toi-même et de ton « enfant » ? Non, pas à 33.

Il faut bien débrider cet abcès, sinon tes élèves vont s'étioler. Leur as-tu dit, s'il n'ont pris sur eux de le faire, que les textes d'imagination sont aussi bienvenus que les autres — les « vrais » comme ils disent —. Les auteurs de romans seraient vite obligés d'abandonner la plume s'ils n'avaient pas d'imagination. Et les voilà repartis vers les sommets de la création libre, tes oiseaux ; que de belles histoires en perspective, et piquantes, et émouvantes. Ils vont y glisser leurs rêves, tu les connaîtras mieux. L'histoire sera imprégnée très fortement de l'expérience personnelle qu'on n'aurait pas livrée à l'état brut. Foin de cette question qui revient trop souvent : « c'est vrai cette histoire ? », que posent les élèves, et parfois le maître. Rien de tel pour couper les ailes de la fantaisie. Ce sont quelques élèves qui, aujourd'hui, t'ont avoué qu'ils croyaient que les textes d'imagination n'avaient pas droit de cité dans la classe. Et il a fallu expliquer le souci de vraisemblance des auteurs de roman, leur quête perpétuelle de la réalité, la recherche du renseignement exact, leur étude du document.

Roland VERNET
(Éducateur 7, avril 1970)

(1) Sous ce titre est paru en 1972 un dossier pédagogique (n° 76) qui rassemble ces techniques de déblocage.

Analyse d'un échec : le plagiat

L'an dernier parut dans *L'Éducateur* (1), sous le titre *La bicyclette* un conte apparemment écrit par une élève de première, d'une facture assez solide pour justifier une analyse de la logique du récit. Le texte était en fait loin d'être personnel et deux lecteurs m'en fournirent la preuve. Restait à analyser cet échec. J'étudierai d'abord la genèse de la remise en question puis les rapports de l'imitation de l'expression libre. Dans un autre article j'étudierai la nouvelle organisation de la classe et plus tard, bien plus tard, l'expression libre et la notion d'école artistique.

Genèse de la remise en question :

Sitôt reçue la première lettre de lecteur, j'ai demandé en particulier à Yvette, auteur du texte, la véritable genèse de l'affaire. Dans une conversation détendue d'une dizaine de minutes, je sus qu'elle voulait écrire un texte sur un problème familial, une histoire d'enfant. Elle se souvint d'un conte paru dans *Mode de Paris* et le relut. Elle chercha à écrire une autre histoire mais en vain : le conte était trop cohérent pour admettre une transformation profonde, tout ce que l'on pouvait faire, c'était rêver autour. Yvette se contenta donc de réduire cette histoire à un récit de quatre pages 21 x 27. Ce conte m'est remis comme une œuvre personnelle. Je le trouve bien construit et incite Yvette à le lire. Celle-ci se trouve un peu gênée, demande l'avis des camarades de son groupe de travail. Celles-ci jugent qu'après tout, elle a fait « quelque chose », bref qu'elle peut le lire... Ce qui est fait. La classe demande la relecture, nous analysons le texte et demandons à Yvette comment elle a fait pour l'écrire. Elle explique qu'elle a d'abord songé à écrire l'histoire de la mère mais que finalement elle a changé d'avis, etc.

Au fond d'elle-même elle est bien embêtée d'autant que la classe décide que le texte sera envoyé aux correspondants dans la prochaine émission magnétique. Elle ne peut reculer. La procédure est quasi-automatique ! Les correspondants aiment le texte, je reprends l'analyse faite en classe et je fais part de l'ensemble à *L'Éducateur*. Ici j'ai un doute : ne devrais-je pas demander l'autorisation d'Yvette pour publier ce texte ? Le temps me manque. Le texte paraît.

Les adolescents et le plagiat :

Après enquête dans la classe sur le plagiat, nous trouvâmes les pourcentages suivants :

- 22 % n'avaient jamais rien écrit en plagiant,
- 23 % l'avaient fait une fois,
- 26 % l'avaient fait deux fois,
- 19 % l'avaient fait trois ou quatre fois,
- 10 % l'avaient fait plus de cinq fois.

On peut juger diversement ces chiffres : soit en disant que plus des 3/4 des élèves trichent, soit en disant que plus des 3/4 trichent rarement...

- 8 % copiaient un texte in extenso,
- 13 % réduisaient un texte (cas de *La bicyclette*),
- 44 % empruntaient l'argument et le plan,
- 5 % mélangeaient des phrases,
- 8 % utilisaient un emprunt d'idées conçu d'une manière large.

(1) N° 7, avril 1970.

Comment s'explique le plagiat ?

Le manque de temps, l'excès des exercices dans les autres disciplines peuvent expliquer le copiage. Pressé de toutes parts, l'élève fait fi de sa conscience et se jette désespérément dans la copie, remède à son débordement.

Reste une autre raison, celle que signalait R. Ueberschlag en 1967 : « L'adolescent s'avance masqué » (*L'enfant plagiaire*). Un de mes élèves de cette classe de première écrit : « *Peur du ridicule : mes propres idées auraient pu faire rire, je préférerais que ce soit celles des autres qui les fassent rigoler.* »

Les élèves copient parce qu'« ils ont peur de perdre la face en se ridiculisant » (autre élève). « *Dans la classe les trois-quarts n'ont pas atteint le stade de maturité qui pousse le jeune à s'intéresser à d'autres problèmes que les histoires de bal et d'amourettes.* »

L'expression libre était donc bridée par ce gouffre entre l'individu et le groupe-classe et l'organisation générale ne favorisait pas suffisamment les petits groupes. Pourtant ils sont fondamentaux comme on le voit pour Yvette.

Une forte minorité ne plagiait pas. « *Je n'ai jamais plagié un texte libre. Pourquoi ? Parce que le texte libre doit faire ressortir la personnalité et qu'il est propre à l'épanouir. De plus je garde une fierté de ce que je fais même si c'est en partie raté car j'ai appris à ne pas me décourager et pour moi le but de l'homme c'est de créer.* » Un aveu allait dans le même sens : « *Un texte (copié) dans l'année, lequel m'a donné à réfléchir et m'en a dissuadé.* »

Arrivé à ce point de son analyse du plagiat, R. Favry cite un article de Jeannette Métaï sur l'enfant plagiaire :

« *Comment se présentent les emprunts dans la classe ?* »

Je pense qu'au départ, l'imitation n'est pas consciente. L'enfant ne se dit pas : « je fais faire comme... », il démarre. Puis il s'aperçoit de la similitude et l'annonce aux camarades en présentant son texte. Mes élèves n'ont absolument aucun sentiment de culpabilité à le dire.

Certaines attendent la questions d'une camarade : « Tu n'as pas pensé à... ? » pour le faire connaître.

D'autres ne le voient pas. Cf. fillette terminant son texte par : « Je ne suis pas sur terre pour tuer les pauvres gens. » Une lui a demandé : « Tu n'as pas pensé à la chanson ? » (*Le déserteur* de Boris Vian). « Non ! » Je crois qu'effectivement elle était sincère. Qui n'a pas été surpris de connaître telle ou telle chose, sans avoir eu conscience de l'apprendre ? L'« événement » correspondait à un intérêt profond et s'est inscrit malgré nous dans notre cerveau.

Pourquoi ces emprunts ?

1) *Le vagabond* : Le texte de Baudelaire répondait aux préoccupations du moment. Nous nous interrogeons sur Gaston, vagabond bien connu des enfants, faisant presque partie de notre vie. De plus nous sommes en internat et le désir d'« évasion » y est certain. Chantal aime aussi profondément la nature. Elle a donc éprouvé le besoin d'écrire sur le même sujet.

Le vagabond.

Tu marches toujours en regardant les nuages.

Quand arrive le soir, tu te reposes dans un petit sentier.

Tu as choisi le plus joli.

Comme tu es l'ami de la nature, les branches se courbent pour fêter ton arrivée. Les feuilles deviennent lumineuses et les oiseaux te murmurent une douce mélodie.

Tu t'allonges sur la mousse, une violette près de toi.

Et là, tu dors jusqu'au lendemain.

Tu dors car tu es grand fatigué de ta marche.

Puis, tu rêves à la beauté.

(Texte de Chantal, 14 ans, inspiré de Baudelaire, *L'Étranger*, petits poèmes en prose.)

2) *A quoi penses-tu ?* : Très important pour la connaissance de l'enfant, Marie-Claude est une fillette de 12 ans, chétive. La lecture est juste courante. L'orthographe n'est même pas phonétique : le mot s'arrête quand la ligne est finie. Mais cela ne l'empêche pas d'écrire des textes. Le calcul est presque nul. Elle aime peindre et dessiner.

Elle n'aime évidemment pas les exercices purement scolaires. Sans le texte de Prévert aurait-elle eu l'idée et le courage de le dire ? Est-ce la brèche qui favorisera le déblocage ?

A quoi penses-tu ?

A quoi penses-tu ? Je te vois immobile, le stylo dans la main. On dirait que tu veux écrire ?

Soudain, tu te réveilles, tu te mets debout à côté du tableau noir et pour te mettre dans la joie, tu dessines une rose.

Alors tu deviens fou ! Tu danses, tu sautes, tu déchires tes cahiers et les pages voltigent autour de toi. Puis la rose s'efface... Tout se calme... Tu t'arrêtes... Tu deviens triste.

(Texte de Marie-Claude, 12 ans, inspiré de Prévert, *Le cancre*.)

Evidemment, je serais peut-être moins à l'aise si de tels emprunts se produisaient souvent mais le groupe est là qui réagit lui aussi. »

Jeannette METAY

En mettant l'accent sur l'essentiel, Jeannette Métay déblaye bien le terrain : l'expression libre n'est pas un donné mais une conquête supposant un lent tâtonnement.

Il semble qu'il y ait quatre manières d'envisager l'imitation : la mimèse totale, la réduction de texte, le mélange des phrases, les emprunts d'idées.

La mimèse totale correspond à une situation d'échec : on est débordé, le maître est là pour sanctionner, on sauve la face. C'est évidemment l'organisation de la classe qui est en cause.

Si on attend de l'adolescent qu'il soit original on est amené à écarter beaucoup de textes en disant qu'ils rappellent ceci ou cela. C'est ne permettre l'exercice de l'expression libre qu'aux plus doués et contraindre les autres à se taire. Mais inversement il faut donner à l'adolescent le goût de se dépasser et de se révéler lui-même dans l'écriture, donc d'être original. Mais on n'est pas original d'un seul coup : il faut beaucoup de temps à l'expression libre pour mûrir. Il faut donc admettre les étapes intermédiaires même si elles ne correspondent pas à notre conception « moderne » de l'art, conception temporaire du reste car ici et là on voit renaître la conception populaire et anonyme. Il faut démystifier une vision étroite de la littérature en permettant à tous de faire quelque chose par les moyens qu'il juge appropriés.

Et ceci a une dimension politique : le terrorisme en littérature (soyez original ou taisez-vous) c'est l'esclavage de ceux qui croient ignorer au profit de ceux qui prétendent savoir.

Roger FAVRY
(Educateur 3, octobre 1970)

La platitude est entrée dans la classe

Rentrée 1971 au collège d'enseignement technique de Saint-Maur. Cette fois le professeur de lettres se lance : le « cours » de rédaction sera transformé en séance de textes libres.

Dans notre C.E.T. de menuiserie arrivent des élèves de 14-15 ans très très « faibles » : tout ce qui n'a pas été accepté ailleurs (en mécanique, électricité, plomberie, décoration, cuisine, etc.), tous ceux-là : à Saint-Maur ! Vous serez menuisiers ou rien du tout, la France a besoin de vous. Il y a trop de mécaniciens, électriciens. Alors à vos scies, que ça vous plaise ou pas.

Le niveau est donc très faible.

Première lecture en classe. Je sens la joie m'envahir : écoutez bien ce merveilleux texte que j'entends lire à la tribune :

PENDANT MES VACANCES DU MOIS D'AOUT

En revenant de colonie, ma mère me dit tranquillement : « Je t'ai trouvé du travail. » Puis elle me fit part de tout ce qu'elle avait fait pour que je puisse travailler. Enfin deux jours après j'étais en train de charger les deux camions pour aller au marché vendre la marchandise. Ce travail est très difficile surtout pour les jeunes. Il faut porter des caisses de 21 kg, se lever à 5 h du matin, charger puis décharger le camion. Lorsqu'on a tout vendu ou presque, on recharge le matériel puis la marchandise ; en arrivant chez le patron il fallait décharger puis recharger pour le lendemain matin. En terminant mon dernier jour j'étais très fatigué. Il fallait travailler tous les jours, même le dimanche et sauf le lundi car il n'y a pas de marché. Les différents marchés que mon patron a choisis pour vendre étaient à Robinson, Adamville, à La Varenne et à Coulommiers. J'aimais bien aller à Coulommiers car le voyage durait une heure. Mon frère et moi nous étions assis à l'arrière du camion, nous mangions des fruits, des melons, des poires, des pêches, du raisin, etc. A chaque fois que le patron nous appelait et que l'on n'était pas là, une fille répondait : « Ils sont aux W.C... »

Pour moi ce texte était un chef-d'œuvre... Tout ce dont on peut parler à partir de cela ! Le travail, l'exploitation, les infractions à la loi (en ce qui concerne les ports de fardeau) sans compter la beauté de ce texte. Vote : trois voix. Je dis bien : trois voix ! et péniblement récoltées dans la classe, et dont la mienne.

Quoi donc alors qui a été élu ?

Je vous le donne en mille et vous le communique (après correction collective) avec ma plus sincère stupéfaction :

LE LION

Couché dans l'herbe touffue, le noble roi des animaux se reposait jusqu'à la nuit tombée où il irait près du petit étang chasser quelques gazelles avec sa compagne. Tout à coup un bruit de moteur. L'homme braqua son fusil sur l'animal qui rugit. La lionne s'enfuit, le lion prêt à bondir sur l'homme. Subitement, deux coups de feu partent, le lion est touché mais il s'enfuit en laissant des traces de sang qui pourraient permettre à l'homme de le retrouver. Cependant le lion est déjà loin avec sa compagne, ils se sont enfoncés dans la forêt où l'homme ne pourra pas les suivre. Mais peu après le lion blessé mourut dévoré par les autres animaux sauvages. Et la lionne retrouva un autre compagnon.

Voilà !

Voilà l'horreur, la platitude, la clichetterie qui a été élue à 17 voix, ce pseudo plagiat à la sauce conformisme vieux sentimentalisme, de vague inspiration Kessel-télévisée. Bref, insupportable.

Et mes élèves qui se pâment ! Ah ! cette correction ! les points de détail qu'il a fallu discuter, préciser... (*une lionne c'est pas pour la vie ? et de quoi il est mort ? t'as l'air de dire que c'est de vieillesse, c'est pas de ses blessures ? et le chasseur, tu dis qu'il peut le retrouver, et là que le lion, et ici que la lionne...*). Car dans sa première version, le texte n'était pas assez précis, figurez-vous, et dans la bouche des élèves c'est pas mal d'entendre ça. Bref, un souffle de passion dans la classe.

Si j'étais sûr que cela corresponde à un besoin profond de mes élèves, ces histoires d'animaux et de nature (mais j'avais appris qu'à douze ans c'était fini, ce genre de choses ; c'est d'éminents psychologues avec beaucoup de diplômes qui m'avaient dit cela).

Mais, se laisser entièrement guider par eux... Dans une autre classe, ils ont élu un texte artificiel de description derrière lequel on sentait huit années d'école conventionnelle. Ils ne s'y sont pas trompés, les pauvres gosses, ils ont flairé là le texte qu'il fallait élire pour être juste dans les normes qu'on leur avait enseignées. Les plis sont pris : on reconnaît le « bon » texte, même s'il n'intéresse pas. Alors où sont les vrais besoins qu'il faut combler, où sont les faux besoins qu'il faut rejeter ? Et comment les rejeter, les faux ? Et les vrais, jusqu'à quel point les combler ? Ou les dépasser ?

Faut-il intervenir ? (Mais je brise quelque chose.)

Faut-il laisser faire ?

J.-Y. FOURNIER
(Educatrice 5, novembre 1971)

Quelques extraits de réponses à J.-Y. Fournier :

RETABLIR LES CIRCUITS
ET PROPOSER DES EXEMPLES DE REUSSITES
(...)

Ce que je crois, c'est surtout la nécessité de l'ouverture de la communication, « ouvrir l'école sur la vie ».

Faut imprimer (je veux dire noircir du papier : limographe ou ronéo) à tour de bras. Faut entrer en relation. Faut correspondre. Il y a tout un tas d'autres gens qui ont des petits chats et des lions dans la jungle.

Faut arriver au geste « nous ne sommes plus seuls ! » (tu sais : l'arrivée du colis et des journaux des correspondants dans l'aventure pédagogique de Freinet...).

(...)

N'empêche que nous devrions — coopérativement et pédagogiquement parlant — être davantage et mieux armés contre les platitudes.

Nous devrions — en plus de l'imprimerie (limographe, revue scolaire, correspondance, échanges quotidiens de tous genres), en plus de l'ouverture sociale humaine — avoir la possibilité d'offrir à ces pré-adolescents, une littérature, des exemples (dans le tâtonnement expérimental et dans la technique de déblocage, l'exemple joue son rôle — et important !) de journaux, d'imprimés, de textes, de dessins, d'expression en tous genres.

— Comment ! ils font ça, eux !

— On peut aussi faire et dire tout ça !

Si tu pouvais « courir devant » et les allécher (faut bien « démarrer » !) avec ces exemples, ces éditions, ces échanges de documents : ce serait un bon tremplin ! Nous avons quoi ?

Peut-être les « Gerbes » de textes d'adolescents. Je t'en envoie deux ou trois. Tu verras si ça marche.

M. E. BERTRAND

LA BANALITE N'EST PLATE QUE VUE DE LOIN

Moi, j'aurais peut-être bien fait comme tes garçons de 14 ou 15 ans. Après le mois d'août où l'on a été, comme eux, exploité, brimé, banalisé, on a peut-être besoin d'une pause, besoin d'exotisme, de sentimentalisme. Quand je lisais ton texte à midi, à l'arrivée de *L'Educatrice*, j'entendais les gars de Barbiana (tu connais ce bouquin ?)... Ils disaient : « Au village, il est soumis à toutes les modes sauf les bonnes. On s'isole en ne les acceptant pas. Il faudrait pour cela un courage qu'on ne peut pas s'attendre à ce qu'il ait, jeunot comme il est et aussi peu aidé par qui que ce soit. Ni par son père qui s'y laisse prendre le premier... »

L'horreur, la platitude, la clichetterie sont monnaies courantes à la télé. Qui les aide à le sentir, à le dominer ? Et puis ce lion ? cette lionne « pas pour la vie » ? Gratuit ? Je ne sais pas. Et si tu avais eu une dizaine de livres de poche sur *Le lion* de Kessel ! Que de problèmes passionnants dans ce bouquin ! Les animaux, les hommes, le merveilleux, la réalité, où est la frange limite ? Plus de télé, un écrivain, des pages qu'on dévore avec Patricia, même à 14 ans... l'amour, l'honneur, la réussite du couple ; tout cela dit simplement. Ils auraient peut-être oublié leurs images. Je n'affirme rien. Je cherche avec toi. Je l'ai vécu aussi... Je le vis.

Et les chiens... pourquoi ? Tu as essayé de savoir ? Cet après-midi, j'ai un garçon de 5e qui a travaillé deux heures un bouledogue à la glaise, un garçon tendre d'âme, et bourru d'approche pourtant ; un autre qui a fait un serpent en chandelier... la terre s'est laissée pétrir. Elle s'est tue. Moi aussi. Demain, ils pétriraient peut-être des roses si on nous donnait le temps de vivre et de créer.

L'exotisme qui sous-tend légèrement la métamorphose peut attirer des gars que tu dis faibles intellectuellement. La part du maître, membre du groupe est de les aider à dépasser leurs problèmes en les prenant à bras le corps, en les objectivant dans les problèmes de tellement d'hommes ! tellement près de l'image des chiens !

Les lions... les patrons... les chiens... les relations humaines. Et l'apprivoisement ? Et les carences d'affectivité, de tendresse ? Tu te souviens de ce chien d'Ulysse ? Un cliché bourgeois ? Et si à la place d'Ulysse on met Dominique ou Christian ?

De toute façon, tu sais, tu ne risques pas plus de causer de dommages qu'avec une autre pédagogie. Tu te poses trop de questions pour ne pas être attentif à chacun d'eux, tu es en marche comme est chacun. Un jour on doute, le lendemain, il fait soleil. Et puis, tu fais un nouveau pas en arrière.

Mais on peut aussi faire des pas en avant.

Le problème de travail saisonnier peut être à l'origine d'un débat, même s'il n'est pas élu. Et pourquoi élire à tout prix ? On peut en discuter avec les correspondants. Ils peuvent interviewer des travailleurs. Surtout ne laisse pas tes adolescents avec un seul outil d'expression. Multiplie les pistes de communication. Et puis, ce n'est pas pour faire plaisir à ton inspecteur, mais donne aussi ce que tu aimes de beau, de chaleureux, de poétique ; de la musique, de belles photos, des poèmes d'autodidactes. Il y en a de profonds édités par Begnino Cacerès à *Peuple et Culture* sans doute.

Et puis, dis-toi bien que toutes tes questions sont les nôtres. Comme toi, on s'inquiète, on cherche. J'ai des creux de vague terribles mais ça ne fait rien, va, on est heureux. Tu vois, même s'il est tard, même si je ne te

connais pas, parce que je sais que tu entames le dialogue, je me dis qu'à tous, on fera des choses.

Je te recopie des phrases de Barbiana qui me hante ce mois-ci.

« La véritable culture, celle qu'aucun homme n'a encore possédée, repose sur deux choses : appartenir à la masse et posséder la parole. Une école qui sélectionne détruit la culture. Aux pauvres elle enlève les moyens d'expression. Aux riches, elle enlève la connaissance des choses. »

Janou LEMERY
(Educateur 8, janvier 1972)

Imitation et expression

En classe de 5e, René et Alain ont décidé de faire, à partir de la B.T., un exposé sur la déportation. Le jour arrive et je donne aux enfants un poème de Desnos intitulé *Le dernier poème* qu'il a écrit au camp de concentration quelque temps avant sa mort.

Le texte, un peu difficile pour des 5e, nécessite quelques explications mais peu, fortement éclairé qu'il est par l'atmosphère que crée l'exposé.

Parallèlement, nous écoutons :

- *Le dormeur du val* de Rimbaud, dit par Reggiani ;
- *Le déserteur* de B. Vian, chanté par Reggiani aussi ;
- *Le chant des partisans* chanté par Yves Montand.

A l'heure de travail dirigé, je propose : *Si on écrivait un texte en partant de « j'ai tellement »... comme l'a fait R. Desnos ?* La réponse est : « C'est dur, M'sieur... » Mais on essaie.

Les textes arrivent les uns après les autres et illustrent bien le phénomène de l'assimilation.

Voici le texte de Desnos :

*J'ai rêvé tellement fort de toi
J'ai tellement marché, tellement parlé,
Tellement aimé ton ombre,
Qu'il ne me reste plus rien de toi.
Il me reste d'être l'ombre parmi les ombres.
D'être cent fois plus ombre que l'ombre.
D'être l'ombre qui viendra et reviendra
dans ta vie ensoleillée.*

Denis reprend presque textuellement certaines expressions mais abandonne le poème d'amour, il introduit le thème du feu qu'on retrouve par ailleurs dans tous ses textes. Ce qui donne à son poème une teinte presque mystique.

TELLEMENT

*J'ai tellement pensé
J'ai tellement rêvé
Que je veux que le feu brûle mon âme
J'ai tellement pensé que je vis dans l'ombre
Contre les ombres
J'ai tellement marché
Tellement pleuré
Que je meurs dans l'ombre parmi les ombres.*

DENIS

José est surtout sensible à la séparation des êtres qui s'aiment. Séparation non acceptée, imposée par une puissance supérieure. On retrouve là le thème du déserteur et de la guerre qui tue.

*J'ai tellement pensé à toi
Qu'aujourd'hui je suis parti vers toi*

*J'ai parcouru toutes les routes sans toi
Et le soir quand je m'endors
Je vois une image de toi dans un noir
Qui est plus noir que le noir
Un jour on m'a emmené
J'ai voulu te sentir près de moi
Et aujourd'hui que je vais mourir
Mes derniers mots sont encore pour toi.*

JOSE

Patricia avait honte de m'apporter le sien car il « était trop court ».

Quand je l'ai lu et que je lui ai dit : « il est bien », rassurée elle m'a « avoué » : « Vous savez, ça fait une demi-heure que j'y travaille. »

*J'ai tellement rêvé de toi
Toi que j'aime plus que moi
Que tu restes dans mon âme
Jusqu'au soir où dans mes bras
Tu t'endors comme un enfant
Ne pensant plus à moi
Moi qui t'aime plus que moi.*

PATRICIA

Nous sommes donc partis d'un texte d'auteur qui lui-même s'intégrait à la classe, à un moment de sa vie. Ce n'est pas par hasard que l'exposé sur la déportation a été choisi (bien que j'ignore pourquoi). Ce texte riche en contenu émotionnel arrivait à un moment précis.

Il a servi de catalyseur.

Nous avons repris une forme précise : « J'ai tellement... que... » et en même temps très souple.

Il y a donc bien là le premier moment du processus d'apprentissage : l'imitation. Puis chacun, à l'aide de cette forme et de ce point de départ a tenté d'exprimer son monde personnel.

Dépassant par là-même la forme et le point de départ, l'intégrant à son monde personnel, à son expérience originale et débouchant sur une liberté personnelle.

Imitation et création originale sont deux moments d'une expérience d'expression. Deux moments sans cesse repris, sans cesse mêlés et c'est à travers eux que se façonne la personnalité.

La façon dont la classe a vécu cette expérience semble exemplaire.

F. GARNIER
(L'Educateur 7, décembre 1970)

Dessins libres d'adolescents

Dans le cadre de l'organisation en ateliers à options de notre C.E.G. (voir *L'Educateur* 1, octobre 1969, p. 39) fonctionne un atelier de dessin libre dont j'ai la charge.

Au niveau de l'atelier lui-même, j'offre aux élèves qui choisissent librement d'y venir un éventail de techniques, donc un éventail de matériel (dessin, encres, pastels, peinture — liquide plus économique et plus facile d'emploi à ce niveau —, linogravure, pyrogravure, monotypes, alu repoussé, collages, plâtre et bientôt mosaïque, mais j'y reviendrai). Je reparlerai aussi de la nécessité d'offrir un éventail aussi large que possible des techniques et le planning qui s'en suit. Le travail se fait dans une salle de classe ordinaire et nous utilisons les tables groupées, les murs et les tableaux.

Pour le dessin je dispose de papier blanc en rouleaux (kraft en 10 × 1 m et canson 125 g en 10 × 1,5 m), ce qui permet aux élèves de choisir le format sur lequel ils veulent travailler. Ceci m'a permis aussi de couvrir tout un panneau et c'est ainsi qu'a débuté l'aventure des fresques de 5 m × 1,5 m ou moins selon les époques.

Le matériel est à l'entière disposition de chacun et sous la responsabilité de tous et cela se passe très bien. Les séances durent 1 h 30 deux fois par semaine et les élèves sont avec moi 5 semaines consécutives, ce qui leur permet d'entreprendre des travaux de grande envergure. Voilà pour l'environnement pratique et technique.

L'an dernier, j'avais pris la résolution de ne pas « tenter le diable », c'est-à-dire que je n'avais pas mis de papier au mur, attendant qu'on me sollicite. Cette sollicitation est née au troisième trimestre de la part d'élèves de 3e qui a priori n'avaient pas d'idées très précises ; ils étaient seulement tentés par une très grande surface. Nous avons donc placé notre immense feuille et j'étais résolu à n'intervenir que lorsqu'on ferait appel à moi. La feuille blanche est un vaste champ de réflexion. Mes cinq élèves l'ont longuement regardée, s'en sont imprégnés durant la première séance. Ils ont parlé, discuté, essayant de définir une attitude commune. Ce fut la « création » de la première séance : la fresque était née, ils avaient en effet décidé « de faire quelque chose de bizarre, d'inventer des animaux ». Ma seule intervention pendant cette première séance fut donc la question qui avait reçu cette réponse.

La réalisation totale a demandé 7 semaines soit 14 séances d'une heure et demie soit donc 105 heures de travail en atelier, plus quelques heures en inter-classe.

La seconde séance fut active. Ils sont arrivés avec des projets qu'ils m'ont proposés ou plutôt montrés car je les ai laissés libres. Ils ont placé individuellement leurs animaux fantastiques (le partage du papier n'a pas été très rigoureux). Ils faisaient rapidement une esquisse à la craie au tableau. Ainsi sont nés les animaux de Gaël, les uns ailés, les autres munis de multiples pattes, mais avec dans l'œil et le « sourire » une ironie féroce ; le « dragon » d'Annick imposant (2 m grandeur nature), griffu, crachant le feu et ocellé de pastilles peintes, découpées puis collées comme les écailles d'une carapace ; les animaux-serpents de Guy très colorés, sinueux, avec de longs tentacules garnis de dents inquiétantes ; l'animal-fleur de Jacques, hybride du palmier et du crabe. Philippe qui « travaille » le plâtre, regarde, discute mais n'interviendra que plus tard, retouchera un animal, puis surtout participera à la deuxième période de la fresque.

La réalisation de ces animaux dure 6 ou 7 séances pendant lesquelles je ne suis pratiquement pas intervenu si ce n'est pour inviter mes élèves à prendre du recul souvent pour juger du relief de leurs créations. J'ai été sollicité pour les tons mais toujours après réalisation, mes élèves se jugeant capables (et c'était vrai) d'agir sans

fautes de goût. Jacques a eu quelques problèmes avec son animal-plante : il était trop plat et ce sont quelques paroles de l'équipe (dont je suis) qui firent redémarrer son œuvre. Mais il décide de le refaire et pour cela colla une feuille par dessus. S'il a agi ainsi, ce n'est pas à la suite d'une critique ni parce qu'un des membres de l'équipe le lui a suggéré, non : il n'est pas satisfait, il juge que son animal jure parmi les autres donc il le reprend pour permettre à l'ensemble de conserver une unité. Nous avons aussi pendant cette période « animale » évoqué les peintres surréalistes, vu quelques œuvres de Brueghel et de Bosch (une idée de Philippe à partir d'un souvenir de 4e, prolongement d'un texte libre sur la guerre). La première période était terminée : une dizaine d'animaux épars sur les 5 m de papier.

La deuxième période a débuté par une profonde inquiétude et un désarroi grandissant jusqu'au moment où ils firent appel à moi. Je les avais vu tourner perplexes et la fresque n'avancait plus. Ces animaux éparpillés posaient un problème, le problème de tout le blanc restant entre eux. Il fallait donc créer un lien mais quoi ?

Nous avons donc réfléchi, nous les sept de la fresque, plus certains autres dans l'atelier, captivés par le travail. Nous nous sommes reculés et nous avons regardé. Et les idées sont venues : occuper les blancs par un fond coloré (idée abandonnée immédiatement), par d'autres animaux réalisant ainsi un ensemble grouillant, ou créer une flore fantastique pour supporter ces animaux et réaliser la continuité. Ce fut l'idée retenue, idée venue d'un mot lancé dans l'atelier. Et l'équipe se remit au travail lancée par un nouvel appétit.

Plusieurs problèmes allaient se poser — le choix des couleurs et la profondeur (le choix des couleurs en est tributaire). Ce fut mon rôle d'intervenir en orientant, en cherchant avec eux et quand cette technique fut élaborée (par le groupe), tout alla très vite par la suite jusqu'à la fin. C'était l'époque du B.E.P.C. et mes élèves venaient en classe (interclasse) avant l'épreuve, « faire » une liane, un arbre. Puis ils revinrent après le B.E.P.C. pour mettre la dernière main. Ce fut tout. Ils ont ainsi créé un monde à eux dans lequel on retrouve comme le dit Quéromain « toute l'inquiétude de l'adolescence », dans lequel je crois pouvoir trouver aussi tout l'espoir de ces êtres jeunes.

Je n'ai pas été spectateur, je n'ai pas été acteur, je fus celui vers lequel on se tournait quand la technique posait des problèmes trop rudes, celui qui a donné à voir, à réfléchir, à chercher pour progresser et c'est tout. N'oublions pas que pendant ce temps, j'étais tout aussi attentif aux créations des seize autres élèves, de la 6e à la 3e, qui venaient vers moi parce qu'ils butaient sur un problème de ton, d'équilibre, de ligne, de perspective, de proportions... Cette fresque n'est pas exceptionnelle, elle « est » tout simplement, et c'est là l'essentiel.

Michel VIBERT
(Educateur 5, février 70)



6. La création poétique et artistique

Tout dire...

« *Le tout est de tout dire... »*

Paul ELUARD
(*Le Phénix*)

Ce fut, au fil des jours, des premiers mois, notre engagement réciproque, notre source invincible. Et chacun, rompant insensiblement avec le n'importequisme, s'en fut à la découverte de textes de vérité, d'un événement intérieur, d'une manière d'être un peu plus exigeante, d'une façon un peu plus authentique de dire ce qu'il ressentait. *Le contact permanent avec la poésie, médiévale ou moderne, la peinture, la sculpture, la musique, excitèrent leur goût pour une expression littéraire affinée de leur pensée, de leur originalité profonde.* Et quelques-uns, après tant d'années de banalité, découvrirent au fil des semaines une manière d'être élégante, ardente et neuve. Chantal et Yves furent de ceux-là, au plus haut degré. Leur vérité rayonnante appelle le respect, est source de bonheur pour eux, pour leurs camarades, pour tous les adultes sensibles qui nous rendent visite et écoutent leurs créations.

« *Il ne faut pas de tout pour faire un monde il faut
Du bonheur et rien d'autre
Pour être heureux il faut simplement y voir clair
Et lutter sans défaut.*

ELUARD

Leur lutte, notre lutte, contre la médiocrité, la routine banalisante, ont fait d'eux des adolescents heureux.

Il a suffi au maître d'une veille attentive et individuelle au complexe problème que pose la fusion d'une âme et d'un corps, d'une inspiration et d'une technique, d'une attente confiante en « l'heureuse surprise » qu'exprimait le lyrisme de *Palme* :

« *Ces jours qui te semblent vides,
Et perdus pour l'univers
Ont des racines avides
Qui travaillent les déserts
Patience, patience,
Patience dans l'azur !
Chaque atome de silence
Est la chance d'un fruit mûr ! »*

Paul VALÉRY

Voici un des poèmes de Chantal, tous révélateurs d'une vie intérieure exclusive, subtile, douloureuse et inquiétante souvent.

Il y aura toujours en chacun de nous, cette part infuse qu'il n'analysera pas, qu'il ne saura jamais expliquer. Mais ce n'est qu'*incitation, libération, jamais création.*

QUE FONT-ILS ?

*J'ai vu un homme qui était pâle
Qui tremblait
Il cherchait quelque chose
Il cherchait la justice, il ne l'a pas trouvée
Alors il a pleuré
Puis il s'en est allé
Il a repris
Sa triste vie
J'ai vu un homme qui criait
Qui courait après quelque chose
Il courait après la liberté, il ne l'a jamais rattrapée
Alors il a crié
Et on l'a enfermé
J'ai vu un homme qui parlait
Mais que personne n'écoutait
J'ai vu des hommes qui attendaient
Ils attendaient n'importe quoi
Peut-être rien
J'ai vu un homme qui mendiait
J'ai vu plusieurs hommes qui passaient
Mais qu'est-ce que c'est que tous ces gens
Qui ne font rien de leur vie
Et n'ont pour souvenir
Qu'un grand vide
Le néant de leur vie*

Chantal MOULIN
3e B

La vérité de Yves fut autre. Redoublant réservé et secret, il se chercha un trimestre. Il dessina beaucoup, il lut autant, et puis un jour, il apporta *La chanson du bonheur*, sa guitare et chanta. Ce fut un beau jour pour Yves, pour nous tous ! Et ensuite, pour lui, un besoin presque quotidien de création. La mélodie créée librement, sans connaissances théoriques, appela le texte et lui donna le souffle de l'âme, l'humidifia de son haleine. Yves sait aujourd'hui qu'il a sa richesse, sa raison d'être, qu'il doit la protéger, l'amener à maturation. Il a simultanément découvert le sens profond de l'écriture musicale puisqu'il est en train de transcrire, avec l'aide coopérative de son professeur, sa musique libre.

CHANSON DE LA FLEUR DU BONHEUR
AU CŒUR DE MON CŒUR

*En secret dans mon cœur,
Je cultive une fleur.
Cette fleur de mon cœur,
C'est la sœur du bonheur.
Mon bonheur est une fleur,
Qui fait danser mon cœur.
Jamais il n'est à l'heure,
A l'heure de mon cœur.
Dans ce monde en fureur,
Désintégré par l'heure,
La valeur du bonheur,
C'est l'imprévu d'un cœur.*

*En secret dans mon cœur,
 Je cultive une fleur.
 Cette fleur de mon cœur,
 C'est la sœur du bonheur.*
*Cette fleur du bonheur
 C'est un feu dans mon cœur ;
 Le secret du bonheur,
 C'est une fleur de mon cœur.*
*Dans c'paradis d'horreur,
 Qui condamne le bonheur,
 Le bonheur de mon cœur,
 C'est le parfum d'ma fleur.*
*En secret dans mon cœur,
 Je cultive une fleur.
 Cette fleur de mon cœur,
 C'est la sœur du bonheur.*
*Le secret du bonheur,
 C'est l'imprévu d'mon cœur ;
 La lumière du bonheur
 C'est au cœur de mon cœur.*

Yves BONNEROT

Les créations de Chantal et de Yves ne furent pas obscures aux autres. Ils apportèrent, avec leur manière d'être, quelque chose de neuf. Leurs camarades ne purent plus, après les avoir écoutés, penser les choses, décrire les choses banalement. En se dégageant de l'imitation, ils cherchèrent eux aussi, pour leur propre compte, un moyen d'expression nouveau, mieux adapté à leur propre personnalité. Et il fut impossible, tant le climat poétique baignait la classe, d'empêcher, même les moins doués, d'écrire un poème.

Quelques-uns accédèrent alors d'un saut à un autre monde :

L'OISEAU BLANC
Il y avait dans le ciel
Un oiseau
Un oiseau blanc de neige
Un oiseau de la paix
Et qui volait serein
Qui volait vers le ciel
Bel oiseau des tempêtes
Il y avait sur la terre
Un homme
Un homme inconscient
Qui croyait être humain
Il créait des machines
Des machines infernales
Comme la bombe atomique
Et depuis dans le ciel
Il n'y a plus de paix
La paix, c'était trop beau
Comme disait l'oiseau
Il y avait dans le ciel
Un oiseau
Libre de voler
Et qui aimait la vie
Mais l'oiseau ne vole plus...
Et l'homme de la terre
Comme si rien n'était
Continue à créer
Ses machines diaboliques...
Et les enfants apprennent
A tuer les oiseaux
Les oiseaux blanc de neige
Les oiseaux de la paix
Frêles oiseaux des tempêtes

Gérard FRADET

Et pour nourrir cet appétit de création, point d'autres procédés que de créer le plus possible dans un large contexte artistique, de lire le plus souvent possible de la poésie. Le premier indiscret venu ne peut entrer dans la poésie, sauf s'il la porte en lui.

Il faut donc donner à nos adolescents la chance d'entrer dans « cette chambre close » qu'est le poème. « *Leur faire prendre la peine et le soin d'allumer la lampe avant de pénétrer.* »

La poésie n'est plus un luxe de notre enseignement... « *Tout homme bien portant peut se passer de manger pendant deux jours, de poésie jamais* », disait Baudelaire dans *Conseils aux jeunes littérateurs*.

Et qu'on ne dise plus que nos adolescents en sont incapables ; qu'on ne se pâme plus uniquement devant des œuvres posthumes de poètes que l'on mystifie. Le poète, le musicien, le peintre sont des gens familiers qui nous aident à mieux vivre, plus proches de nous que tous les autres peut-être puisqu'ils ont mis leur âme à nu devant nous, et avec confiance et lucidité, laissons écrire nos jeunes... Laissons « tout dire »... et si la critique se fait trop méchante et nous harcèle trop moralement, souvenons-nous avec bonne humeur de la délicieuse préface de Gautier dans *Mademoiselle de Maupin* :

« *Le critique qui n'a rien produit est un lâche ; c'est comme un abbé qui courtise la femme d'un laïque : celui-ci ne peut lui rendre la pareille ni se battre avec lui.* »

Bien qu'elle nous ait quitté pour le lycée, Chantal a gardé ce besoin de perpétuel dépassement qu'elle avait pressenti ; et chaque semaine, au *club d'expression libre* que nous avons créé avec quelques anciens, elle s'oblige à encore plus de réflexion, plus d'exigence vis-à-vis d'elle-même. Oui, ce fut plus difficile pour elle d'écrire des poèmes sans l'ambiance incitatrice de libération dans laquelle elle vivait l'an dernier... Elle craignit même de ne plus savoir dire... et puis, elle emporta un soir une dizaine de numéros de *La Chandelle Verte*. Ce fut une espèce d'exorcisation de ses craintes. Tout émue, elle lisait, huit jours après, son poème *Amours d'adolescents* aux quelques garçons qui étaient arrivés avant l'heure et qui l'écoutaient, recueillis, quand je les rejoignis. Elle avait retrouvé d'un coup sa liberté d'être...

Yves, trop âgé pour aller en seconde, choisissait avec beaucoup de volonté (et il en faut pour réussir...) la Faculté de Droit. Sérieux et réfléchi, il eut à faire taire sa révolte contre une ambiance bruyante de facilité, et à lutter intérieurement pour apprendre les lois en créant, pour créer en argumentant. Mais rien n'est incompatible : « *Les mots pour vivre...* », ces mots qu'il avait osé et pu écrire, qui l'avaient libéré, il les avait développés, quelques semaines avant, dans un style nerveux, serré, en une vingtaine de pages sur *La paix*, titre d'un concours qu'il avait lu et auquel il se décida à participer, vivement encouragé par ses camarades du club.

Et cet adolescent poète, sensible à la musique, partait, après une brève analyse de la situation internationale, et avec le même entêtement qu'il met à créer ses poèmes, à la recherche d'une véritable paix mondiale pour aboutir à des conclusions serrées et constructives.

Quant aux autres, si j'en crois leurs classements en lettres, dans les différentes secondes, je ne peux que me ressouvenir avec satisfaction de leur avoir laissé « tout dire ».

Et comme le miracle de la création est essentiel à la jeunesse, la poésie chuchote déjà à un garçon de quatrième un cri d'amour.

Janou LEMERY
 (Educateur 10, février 1967)

AMOURS D'ADOLESCENTS

Tous ces mots dits au hasard
Mais qui sont compris
Comme ils sont dits
Tous ces mots dits sans y penser
Où l'on se perd
Où l'on se gagne
Où l'on se cherche infiniment.
Un sentiment à la dérive
Le vent l'attrape
Et la vague l'emporte
Jusque dans des rêves.
A travers l'écran opaque de ces rêves
Je t'imagine
J'ai mes mains sur ton visage
Et tes cheveux dans les miens
Ton regard posé sur moi
Tu n'as pas besoin de paroles
Quand dans le ciel la lune se fige
Amoureuse
Ténébreuse
Langoureuse
Les étoiles se retirent
Les ténèbres pâlisent
Et notre amour s'éteint.
Quand je sentirai le silence décroître
Il me faudra partir.
Une larme roule et glisse sur ta main
Qui s'accroche à mes doigts.
Pauvre rose innocemment jetée
Pourras-tu pardonner à mes seize ans ?
Il me l'avait offerte
Et pour mieux l'oublier
J'ai voulu la détruire.
Quand le soleil d'été
Effacera ton visage
Et quand les mots d'amour
Reviendront sur d'autres lèvres
Quand le parfum des roses
Unira nos silences
Alors je sourirai
A un nouvel amour.

Chantal MOULIN

Nos enfants écrivent des poèmes

Le poème est un des éléments les plus riches du journal scolaire. Si les enfants ou adolescents ont parfois du mal à traiter une question, à approfondir un problème, ils parviennent souvent grâce à leur imagination, à leur sensibilité, grâce à la fraîcheur d'un contact neuf avec les mots, à atteindre une véritable expression poétique.

La poésie c'est avant tout affaire de climat ; il est nécessaire de le créer dans la classe : recherche de la beauté (décoration, présentation du travail, attitude générale d'élévation de la pensée, ce que Janou Lèmery appelle « un milieu riche »).

Il faut aussi découvrir la poésie dans les textes, dans les poèmes en particulier. Les adolescents sont très sensibles aux aspects modernes : Apollinaire, Rimbaud, Eluard, Aragon, Cendrars, Prévert, moins formels et plus proches d'eux. La lecture ou la récitation d'un poème les conduit souvent à désirer en connaître d'autres. Il est bon d'abandonner dans les casiers les recueils (livre d'or de la poésie française, livres de poche, divers spécimens) où on a puisé pour eux. Souvent un élève demande à apprendre un texte qui lui a plu. Je ne crois pas qu'il faille l'empêcher de préférer tel poème qu'il a découvert à celui

que vous lui avez apporté. Un contrôle discret de la valeur du texte et de l'approche faite par l'élève me semble suffisant.

Mais nous devons aussi réciter — souvent — à chaque heure de lecture expliquée ou de lecture suivie ainsi que le prescrivent les nouvelles instructions : que le maître récite... qu'il aime le faire. Que les enfants récitent librement, qu'ils critiquent, reprennent une phrase, indiquent une nuance, que le maître intervienne et explique. Soudain, le poème sort... la poésie passe... silence... Puis, spontanément quelques enfants vous apporteront des poèmes ou simplement des textes poétiques. Vous vous apercevrez qu'il n'y a pas pour eux — comme pour le maître de philosophie — de démarcation entre les vers et la prose. « Monsieur, m'écrit une élève, j'espère que mon texte libre vous plaira, j'ai eu beaucoup de mal à faire un texte (elle veut parler de prose) et non un poème. Bien sûr, ce n'est pas vraiment un texte libre, mais ce n'est pas un poème non plus. » En effet l'expression poétique s'est affranchie des formes conventionnelles qu'il faut absolument éviter de leur imposer. Vous aurez alors à conseiller, à reprendre. Demandez l'avis de la classe. Refusez ce qui est faux ou prétentieux, les arrangements de mots, les clichés. Surtout ne donnez pas de recettes, ne dites pas : « faites-moi tel poème sur tel sujet, de telle manière ». Proscrivez absolument toute invitation, même lointaine, même discrète. Rien de tout cela. Laissez venir le poème, laissez l'enfant créer.

Un jour, Sylvie m'a dit : « Monsieur, cette nuit je ne dormais pas. Alors je me suis levée et j'ai écrit ceci. » Et elle m'a donné son poème « Seule » que la classe a aimé parce qu'on y sentait une inspiration authentique, parce que c'était beau.

Ainsi s'enrichit le climat de la classe ; ainsi se crée cet échange merveilleux entre nous, né d'une émotion commune, dans la recherche de la beauté (1).

Voici un poème d'une élève de 4e. C'est le premier de ce genre ; je ne l'ai absolument pas provoqué, Josiane avait joint un commentaire.

IRREEL

Une grosse lampe dorée
De grands traits verts
Un fil d'argent,
Des êtres légers et vivants
L'air descend, la journée se termine.
La lampe s'éteint,
Les traits, dans la nuit, s'écoulent
Le fil coule,
Les êtres vivants dorment.
Je ne vois plus rien.
Et...
Je meurs.

EXPLICATION

« Mon poème, je l'ai écrit en pensant :

Je suis étendue dans l'herbe, je vais mourir ; au début, je ne distingue qu'une grosse lampe (soleil), que de grands traits verts (arbres), qu'un fil d'argent (petit ruisseau) et des êtres (deux jeunes gens qui courent) ; puis la nuit tombe. En réalité ce sont mes yeux qui se ferment, elle ne tombe pas ; alors je ne vois plus qu'une lampe sans couleurs, des traits, un fil, et les êtres dorment ; mais non, seulement pour moi ils dorment ; en réalité ils sont partis. Puis je ne vois plus rien... je meurs...

J'ai essayé de décrire ma mort, d'une manière personnelle et sans faire de clichés. »

JOSIANE
P. QUEROMAIN

(1) Lire aussi le Dossier pédagogique n° 59 : « Une adolescente naît à la poésie ».

7. L'expression libre dans les structures contraignantes actuelles

Pour nous, poésie signifie aussi bien poème d'auteur consacré que poème d'enfant ou d'adolescent... Même remarque pour le texte en prose... Il n'y a pas rupture ; le privilège de la création a été accordé à tout le monde et « *la poésie est contagieuse* » (Eluard). Il y a des enfants qui tentent de maîtriser, et des auteurs qui ont su maîtriser leur langage.

Pourtant, cette possibilité d'accession à la création ouverte à tous, les militants de l'Ecole Moderne doivent la préserver intacte malgré tous les « oui, mais... »

Oui, mais... l'expression libre prépare-t-elle à la dissertation, en seconde ?

Oui, tout cela est bien joli, mais les textes libres préparent-ils à l'examen ?

Les témoignages qui suivent tentent de répondre à ces objections.

De la rhétorique au texte libre...

La grosse difficulté qui nous arrête en français pour la mise en application d'une pédagogie nouvelle est constituée par la dissertation. Dire que la dissertation libre suit le texte libre est jouer sur les mots. Il n'y a pas de « dissertation libre » puisque la dissertation est une limite à la liberté d'écrire : du moment que l'élève ne fait ni un poème, ni une description, ni un essai, il a droit de tout dire... La dissertation libre, c'est le prisonnier ayant la liberté dans sa cellule de tourner en rond dans un sens ou dans un autre...

Donnée telle quelle, cette distinction peut servir pour notre propos. Jusqu'en troisième nous formons des écrivains. A partir de la seconde nous formons des écrivains. Les uns font de la rédaction ou du texte libre, les autres font de la dissertation. Et on ne passe pas pour l'instant de l'un à l'autre...

En seconde, on ne demande plus des poèmes, on demande d'écrire sur des poèmes...

En contre-partie de cette aptitude à critiquer on remarque une inaptitude à créer.

Or nous brisons cette faculté créatrice en pleine adolescence, c'est-à-dire à un moment crucial pour la création littéraire. Sans doute les individus réellement doués continuent-ils d'écrire mais en dehors de l'école, contre elle, en franc-tireurs, sans public, sans soutien, alors que Rimbaud a été lu d'abord par Izambard, son professeur de français...

La dissertation traditionnelle est condamnée... Il faut revenir à la création. Inventer une nouvelle rhétorique ? Non pas, elle naîtra bien assez tôt toute seule... Mais partir de la création de l'élève... La dissertation deviendrait

simplement une réflexion de l'élève sur sa création, sur des points de rencontre avec les grands auteurs... Ce jour-là nous aurons créé en puissance une nouvelle littérature et un nouveau public. Allant dans le sens des intérêts profonds des hommes qu'ils seront plus tard. Il n'y aura plus de romans illisibles aux uns et réservés aux autres mais une littérature réellement populaire.

Roger FAVRY
(Educatrice 6, décembre 1966)

Le texte libre et la préparation à l'examen

Quelques camarades se demandent s'il ne serait pas utile de donner des sujets imposés pour pallier le manque d'inspiration de quelques élèves et pour obtenir un meilleur entraînement à l'épreuve du B.E.P.C.

Marie-Hélène, 4e, n'écrivait pas (ou des textes courts et insignifiants) jusqu'au jour où elle m'a appris qu'elle était élevée par ses grands-parents et qu'elle désirait rejoindre sa mère dont elle était privée.

Micheline, elle n'écrivait pas par crainte de sa maladresse : style, orthographe, tout la gênait. Un jour elle m'a remis, sans conviction aucune, quelques lignes mal rédigées ; j'ai revu le texte avec elle, nous avons ensemble, discrètement repris les phrases incorrectes. Micheline a refait son texte en le complétant. Mais hélas il a fallu une nouvelle fois tout reprendre... « *Quelque chose s'était passé en moi, j'étais comme poussée devant la tâche... Alors ce fut un plaisir pour moi d'entendre prononcer ces mots. Bon, maintenant ça va. J'étais soulagée et libérée, j'avais un poids de moins car j'avais mené à bien mon texte libre et j'avais travaillé pour qu'il soit bien fait. Depuis ce jour j'ai eu le plaisir de faire des textes libres. Et plus j'en fais, plus mon style s'améliore. Je crois que j'ai gagné cette bataille et que je peux crier : Victoire.* »

Certes, la tâche est difficile, demande du temps, un intérêt affectueux et personnel, on ne voit pas toujours le chemin de la réussite. Je pense à Gérard qui ne dit rien, qui n'écrit rien. J'ai bien essayé de lui donner quelques annales pour qu'il choisisse un sujet mais les résultats sont tout aussi décevants ; à Raymond qui a volé de l'argent avec une bande pendant les dernières vacances et qui garde en lui sa révolte ou plutôt qui ne l'exprime pas autrement que par la longueur croissante de sa chevelure noire. Problèmes ! Nous aurons toujours des problèmes...

J'arrive maintenant à un autre aspect de la question : la préparation au B.E.P.C., l'entraînement au sujet imposé.

Pour traiter un sujet il faut d'abord savoir le lire avec précision et le comprendre. Je pense que nos livres discussions, notre effort toujours plus poussé vers la réflexion, notre recherche de la précision et de la rigueur d'expression dans nos mises au point de textes libres, sont une formation d'esprit qu'aucune autre activité ne permettrait mieux d'acquiescer.

Traiter un sujet c'est aussi ordonner sa pensée et la prouver. Croyez-vous que tel texte libre sur le racisme ou sur la guerre ou sur les relations parents-enfants ne se prêtera pas à une mise en place, à une composition en paragraphes bien délimités ? Nos élèves ne se sentiront-ils pas le besoin de prouver une affirmation à l'aide d'exemples ? Et quels exemples ! tirés de leur expérience personnelle dont ils savent si bien parler. Vous serez amenés à faire avec ces textes libres un véritable travail de dissertation et je suis certain qu'ils aborderont un sujet avec ces exigences que vous aurez su leur donner. Tout ce qu'on peut faire à la rigueur, c'est les orienter vers certains « thèmes » en laissant à leur disposition quelques annales où ils auront une idée de ce qui leur est demandé au B.E.P.C. ou mieux, en entreprenant avec eux des interviews, des recherches, des enquêtes sur des sujets variés (le travail, la presse, les loisirs, etc.). Mais gardons-nous absolument d'un travail systématique sur des sujets — avec, qui plus est, un fichier de corrigés comme le suggère G. Faure dans *L'Éducateur* n° 8 du 15-1-67, p. 24 —. Non, tout de même pas !... Le corrigé peut être utile en mathématiques mais il ne peut s'admettre en français. Je songe avec dégoût à ces manuels de corrigés que certains camarades ingurgitaient dans ma jeunesse, pour être aptes, selon eux, à passer le brevet...

Bien sûr, contrôlons pour nous rassurer si nous en avons besoin, au moyen des « épreuves » ou des compositions trimestrielles. Je viens de le faire en 4e et en 3e sur des sujets de B.E.P.C.

En 3e, 8 élèves sur 14 ont au-dessus de la moyenne.

En 4e avec deux sujets de B.E.P.C. au choix, 1 seul élève n'arrive pas à la moyenne. Sur 20 devoirs, 15 au moins sont originaux et personnels tant les enfants ont pris l'habitude d'être eux-mêmes et de s'analyser.

Janou Lèmery nous parlait de la « voie royale » du texte libre. Ne la quittons pas pour reprendre les sentiers battus d'une pédagogie périmée.

J'ajoute quelques lignes extraites d'un rapport d'inspection.

Il s'agit des sujets donnés en 3e à titre d'épreuve et dont il est question ci-dessus.

« J'examine maintenant, à titre de contre-épreuve une série de devoirs du type B.E.P.C. Il me semble que le style de la plupart de ces jeunes gens s'est enrichi au contact du texte libre et l'examen se trouve préparé sans « l'usinage » habituel. »

P. QUEROMAIN
(mars 1967)

Texte libre

« Vous devenez gardien de phare pendant une nuit... »
« Guillaume, celui des pauvres gens, découvre que Jeannie et son mari ne sont pas ses vrais parents... »
« Vous écrivez à un camarade qui vient de perdre sa mère... »

On croit rêver... « Aux vertus qu'on exige dans un élève, connaissez-vous beaucoup de professeurs qui fussent dignes d'être écoliers ? »

Certes, le sujet imposé n'est pas toujours, dans nos classes primaires et du premier cycle, un tel défi au bon sens ; mais il enferme l'enfant dans le cadre étroit de nos préoccupations d'adulte. L'enfant, l'adolescent ont aussi quelque chose à dire sur eux-mêmes, sur la vie, sur le monde, tout comme l'écrivain qui s'analyse ou s'identifie au héros de son livre ou plus simplement celui d'entre nous qui se raconte aux autres. Le texte libre ne serait-il pas un excellent moyen de dépasser le lieu commun ou la banalité ? Par son essence même n'est-il pas libération de l'individu et prise de conscience de ce qu'il est ?

Alors, le texte libre s'introduit dans bon nombre de classes ; pourquoi ne pas essayer ? Mais que de déceptions ! *Ils n'écrivent rien*, disent les maîtres ; *on n'a pas d'idées*, disent les élèves...

Le texte ne peut naître que dans une classe confiante, libre de toute tension, de toute contrainte, dans un climat de vraie coopération.

L'attitude du maître doit être faite d'accueil, de compréhension bienveillante, de sérieux ; ni jugements définitifs, ni complaisance ; la vérité tout simplement. De la modestie aussi, se considérer comme l'équipier. Ici chacun apporte ses idées et désire l'aide de l'autre. Le maître se place sur le même plan que les enfants qui sont, à leur niveau, majeurs et responsables.

Et puis il y a la classe, les camarades. Le premier texte libre que j'ai reçu cette année, avec une classe de 3e, fait état de craintes d'écrire, de divisions, « de clans » dit-on parmi les élèves.

L'habitude prise dans les classes de glorifier le meilleur, l'attitude facile et un peu lâche de l'enfant apparemment soumis, font que la moquerie sous toutes ses formes entrave la liberté d'expression. Nous devons proscrire la moquerie de nos classes ; faire en sorte que l'enfant non seulement accepte son camarade équipier, mais soit animé par le désir d'aider ; il est bon d'apporter aux autres et cela rend meilleur.

Le texte libre ne peut, non plus, être une fin, un aboutissement. Il n'est que le départ de réflexions plus poussées, de lectures, de prolongements divers. La littérature, l'art, nous convient à la découverte de leurs richesses ; nous ne sommes plus seuls...

Souvent, les enfants qui n'écrivent pas manquent de confiance, c'est le cas dans nos grandes classes où ils arrivent avec un lourd fardeau d'habitudes contraignantes et de blocages accumulés. Il faut leur parler personnellement, les soutenir un peu, les pousser parfois, comme pour un premier pas.

D'autres enfants n'écrivent pas parce qu'ils ne peuvent livrer ce qui les préoccupe. La classe doit alors jouer son rôle de milieu aidant. Christian a attendu de longues semaines avant de parler de sa polio. Je sais que Marie-José n'écrira pas avant longtemps car elle ne peut encore parler de sa souffrance et de ses angoisses (elle vient de perdre un œil : une flèche lancée par son frère).

Quand Gaël ce grand garçon si gauche, parviendra-t-il à triompher de sa timidité ? Tel autre a des problèmes familiaux... De quoi d'autres pourraient-ils donc parler ? Aidons-les, incitons-les à lire, proposons-leur un thème, un sujet même, ce sera toujours une solution d'attente... Puis, un jour, ils feront le saut et la partie sera gagnée.

Soyons patients. Encourageons celui qui glisse dans le dossier, sur le bureau, un texte maladroit. Exploitions le texte qui a soulevé l'adhésion de la classe. Cherchons ensemble le bonheur.

Non, le texte libre n'est pas la facilité, le désordre, le ragot de quartier ou la peine de cœur dont rient les adultes. Il demande un constant contrôle de soi, de la rigueur, et, peut-être beaucoup d'amour.

P. QUEROMAIN
(Bulletin second degré, déc. 1968)

8. Notre responsabilité d'éducateurs

Deux témoignages, enfin, qui évoquent
— l'influence énorme du milieu familial sur l'expression libre de l'enfant,
— le choc ressenti par l'enfant ou l'adolescent face aux drames de l'actualité.

Favoriser l'expression libre dans sa classe, ce n'est pas seulement installer une technique somme toute un peu plus moderne que les autres... C'est avoir pris conscience de la responsabilité que nous devons assumer quand les textes révèlent les angoisses et les difficultés de l'enfant. Et ce n'est pas si facile...

Ainsi l'expression libre authentique, si elle résoud de nombreux problèmes en pose bien d'autres. Elle nécessite de la part du maître un engagement personnel de tous les instants (auquel d'ailleurs les adolescents le contraignent). Choisir l'expression libre ne peut jamais constituer un refuge dans la facilité...

Le sentiment familial au travers du texte libre

Voici les textes d'une adolescente de 14 ans, révélateurs de son drame.

Au départ, elle s'est « attaquée » à la personne qui était le plus à sa portée, c'est-à-dire son petit frère ou plus exactement son demi-frère. Elle l'a fait disparaître de toutes les façons : enlèvement, accidents, maladie.

I. LE MALFAITEUR

Une fois, pendant que je dormais, j'entendis du bruit ; ça me réveilla. J'eus peur. J'allumai et je vis un grand homme avec un couteau. Comme j'étais seule avec mon petit frère Frédéric, je ne pus appeler. Il me demanda où se mettait l'argent. Je répondis : « Je ne sais pas. » Une personne montait dans l'escalier. Je voulus crier, mais elle me mit un chiffon sur la bouche. On ouvrit la porte ; c'était ma mère. Elle téléphona aux gendarmes, mais l'homme était parti avec l'enfant. Ma mère pleura. Au même moment, papa arriva et demanda où était Frédéric. Maman lui raconta ce qui était arrivé. Il s'arrangea et on retrouva Frédéric dans une vieille ferme abandonnée. Il ne laissait plus jamais le petit garçon seul.

II. UN REVE

La nuit dernière, j'ai rêvé que j'étais sur un pont avec mes parents, ma sœur et mon petit frère. Frédéric et moi étions montés sur le parapet. Soudain, Frédéric tomba sur les rails. Au loin arrivait un train. Moi, pour essayer de le sauver, je voulus faire pareil. Le train passa et je fus accrochée par le marche-pied aussi. Mais comme il y avait une petite gare, il s'arrêta et nous fûmes sauvés.

Dans les textes, on sent quand même son attachement à son petit frère : « Il ne le laissait plus jamais seul. » « Nous fûmes sauvés. » Je crois qu'effectivement elle l'aime car elle me parle souvent de lui. Mais il matérialise hélas ! un profond bouleversement familial : le divorce de ses parents et le remariage de sa mère. De plus, elle est la

seule à ne pas vivre avec elle. Outre son placement en internat, elle est prise en charge par ses grands-parents. La mère y est cependant souvent présente. Peut-être la disparition de Frédéric lui permettrait-elle de reconquérir sa place au foyer maternel ?

« Recueillie » vers le mois de février, car elle perturbait — d'une façon à peine pensable ! — la classe voisine, elle devint avec nous totalement différente. Pourquoi ? Il y a eu certes une promotion en venant dans la grande classe, mais la cause essentielle, je crois, n'est pas là. Elle a écrit, écrit et inconsciemment elle s'est libérée et cela a été pour elle un facteur d'équilibre important. L'attitude du groupe a joué également ; elle a été félicitée pour ses textes. D'un seul coup, il y a eu revirement : elle n'était plus la bête noire de la classe, mais « l'écrivain », c'est-à-dire quelqu'un d'utile.

A la rentrée, je la retrouve en plein bouleversement physiologique. Ses préoccupations seront celles d'une adolescente (et non celles d'une fillette de 11 ans dont elle a l'âge mental), d'où ses nombreux textes sur le mariage.

III. JE SERAI GRANDE

*Je serai grande,
J'aurai vingt ans !
Je me marierai
Avec un joli jeune homme.
Quand le jour sera arrivé,
Je serai habillée en blanc.
J'aurai vingt ans,
Des grands cheveux blonds,
Des yeux bleus.
Je serai fleuriste.
Je vendrai des belles fleurs,
Je ferai de jolis bouquets
Pour les mariées.
J'aurai vingt ans,
Je serai belle.*

Ni l'agressivité contre son petit frère ni les allusions à sa situation familiale ne transpirent. Et tout à coup un texte assez bouleversant :

IV. L'OURSON

*Je suis un ourson. Je m'appelle Miki depuis quatre ans. Je ne suis plus avec papa et maman. Avant, nous étions tous les trois dans une ménagerie. Un jour, une dame est venue trouver mon maître et a demandé :
— Je voudrais un ourson pour qu'il me tienne compagnie car je n'ai plus de mari : il est mort.
Il alla près de ma cage et demanda :
— Celui-ci vous plaît ?
— Oh ! oui.
Et c'est là qu'il fallut que j'embrasse papa et maman. La dame en m'emmenant me dit : « Tu t'appelleras Miki. »*

Ce changement de nom : « Je m'appelle Miki depuis quatre ans » ; cette séparation : « Je ne suis plus avec papa et maman. » ne sont-ils pas les transpositions directes du divorce et du remariage, d'où changement d'état-civil ? De plus, elle montre, inconsciemment, le

triste sort réservé aux enfants dont le milieu familial est dissocié : on les joue presque à pile ou face pour savoir à qui les confier. « *Celui-ci vous plaît ?* »...

Jusqu'à maintenant, elle transposait son drame, mais le cri de détresse va jaillir d'une façon parfaitement lucide dans les textes suivants ; textes qu'elle n'a d'ailleurs pas présentés à la classe, ce qui montre un engagement personnel conscient.

V. PAPA... MAMAN...

*Papa,
Je sais que vous vous aimiez
Quand vous étiez ensemble.
Je sais très bien
Que tu ne reviendras pas.
Car je sais
Que vous ne vous aimez plus.
C'est dommage, les enfants
ne peuvent pas dire leurs mots
Quand les choses comme ça arrivent...
Vous voyez,
Si vous ne vous étiez pas fâchés,
Eh ! bien, nous vivrions heureux.*

Oui ! il faut s'accrocher quand des textes comme ceux-là arrivent...

Puis, la maman va s'établir dans un département voisin d'où nouvelles perturbations. Je réussis à déchiffrer à travers de nombreux griffonnages :

« Je n'irai pas, je ne lui écrirai pas non plus, car je sais qu'elle ne m'aime pas. C'est bien dommage et bien malheureux pour moi et j'ai beaucoup de peine de penser à ça et c'est triste. »

Suit, quelques jours après :

VI. IL PLEUT

*Il pleut la nuit
Sur mon toit.
Il pleut tous les soirs.
J'entends : floc ! floc !
Comme il n'y a pas de toiture,
Je sens des larmes couler sur mes joues.
Mais ces larmes ne sont pas comme les autres.
Elles sont en fleurs.
Elles semblent vouloir me dire
Quelque chose d'important,
Mais je ne comprends pas leur langage.*

Avant de le lire elle déclare à ses camarades : « *Je sais, vous allez dire qu'il ressemble à Verlaine. Pourtant, je n'y ai pas pensé. C'est maintenant que je le vois.* »

Je n'ai pas la prétention de vouloir jouer au psychiatre mais les faits sont là ; il faut bien les accueillir. Est-ce que cela a été bénéfique pour elle ? Je crois pouvoir répondre sans hésiter : oui ! Il n'y a qu'à voir sa différence de comportement de son arrivée à l'I.M.P. à sa sortie. Cependant, je ne me leurre pas, je sais que cette victoire est fragile, mais il lui restera le souvenir d'une année heureuse et n'est-ce pas important ?

Et puis... et puis... c'est grâce aux textes libres que sa mère s'est aperçue qu'elle avait une fille capable de faire quelque chose et des liens ont été renoués. Ayant reçu en cadeau un cahier à spirales, elle met tout son cœur à recopier les textes qu'elle préfère. Elle l'emporte un jour de sortie : mais on ne veut pas admettre qu'ils soient d'elle, ils sont trop bien... Nouveau drame... La déception s'estompe. La fête des Mères arrive.

Entre temps, elle a fait un conte. Un jour elle me dit : « *J'offrirais bien mon conte à maman, mais elle ne voudra pas encore croire qu'il est de moi.* » Alors j'authentifie l'album comme pour une pièce très officielle. Le lundi, j'ai un visage radieux devant moi.

« Vous savez, maman et grand-mère se sont disputées ! Elles voulaient toutes les deux le lire la première. Maman a dit : il a été offert à moi, je le lirai d'abord. Elle était rudement contente. »

Là aussi, le souvenir restera, j'espère...

Jeannette METAY
(Educatrice 6, mars 1968)

L'expression libre et l'actualité

Dans le complément aux instructions du 19-9-68 relatives aux horaires des classes de 6e, je relève le passage suivant : « *Plus grande sera, dans les limites prévues par les programmes et imposées par le niveau de la classe, la liberté du choix et du travail, plus grande sera la réussite.* » Voilà qui devrait encourager les collègues hésitant à nous suivre. Pourtant les ailes de cette liberté sont immédiatement rognées : « *Mais se limiter aux sujets qui attirent l'intérêt spontané des élèves ou qui, sans convenance avec leur âge, emplissent les conversations du jour, n'est pas faire œuvre d'éducatrice.* »

Cette restriction porte gravement atteinte à la liberté d'expression.

Je n'ai pas le droit de jeter l'interdit sur certains champs de l'exploration de l'enfant et de l'adolescent : la nature, les hommes, le moi. La vie entre dans la classe avec les élèves. Ils portent les richesses de leurs jeux, de leurs aventures, l'émerveillement ou la blessure de leurs expériences ; les rapports avec leurs semblables, avec le monde des hommes les ont exaltés ou révoltés ou abattus ; leurs penchants pour les bêtes, pour la nature, pour des objets familiers, occupent leurs pensées et les aident à s'évader de la classe contraignante. Ils ont envie, besoin de communiquer cet univers qui les habite, de confronter leur vision du monde, de déposer le poids de certains fardeaux. Sous prétexte que ces sujets sont du domaine de l'intérêt spontané, vais-je les refuser ? Je n'aurai garde d'oublier que le texte libre est essentiellement libérateur et instrument de communication ; si de surcroît, il est bien rédigé, j'en serai satisfait. Et ces textes jaillis sous le coup d'une émotion trop forte, d'une pensée bouillonnante, va-t-il falloir les éliminer parce qu'ils collent trop à l'actualité ?

Dans ma classe l'enfant est devenu attentif à la vie, son sens critique s'aiguise, sa sensibilité n'est plus superficielle, il veut comprendre.

Sans spontanéité, les rédactions sont trop souvent élucubrations sans authenticité ; on a empilé des matériaux.

Dans nos classes les élèves peuvent tout dire ; on ne se voile pas la face, il n'y a pas de sujet tabou. Aussi est-il naturel que l'amour, l'actualité y aient quelque écho. Est-ce à dire que je sollicite ces textes ? Ce serait méconnaître le climat d'expression libre.

Mais nous sommes loin de la chronique des chiens écrasés, des articles qu'affectionne la sensiblerie ou qui flattent le goût du scandale. L'an passé, Jacqueline a écrit sa révolte lorsqu'elle eut connaissance d'un infanticide qui défrayait la chronique ; mais elle a dépassé le stade des conversations de la rue ou de la maison pour s'interroger, essayer de comprendre — texte bien personnel —. Sans le texte libre, toutes ces pensées bousculées restaient emprisonnées, meurtrissant peut-être l'adolescente.

La classe a ouvert un court débat et s'est aperçue qu'il était bien difficile de juger. L'adolescent s'interroge, car presse, affiches agressives et suggestives, télévision le

harcèlent ; l'histoire offre aussi pas mal de rapprochements avec notre monde contemporain. Quelques textes pris de la 6e à la 3e porteront témoignage de l'intérêt des adolescents pour l'actualité, textes nés de l'émotion causée par l'événement et textes dus à une réflexion plus mûrie.

Deux noirs d'Afrique du Sud viennent d'être pendus :

*Aujourd'hui tu vas mourir
parce que tu as osé te révolter
ta peau est noire
et on t'impose
de ne rien dire de ne rien faire
tu dois te plier et être humilié
c'est ton sort
et tu dois le subir
mais ne t'en fais pas
un jour viendra
où tous les tiens seront vengés
aujourd'hui tu n'as pas le droit
de manger avec les blancs
mais demain ce sera peut-être eux
qui n'auront pas le droit
de manger avec toi
Pourquoi, pourquoi
tant de différence
tu es un être humain .
tout comme nous
et parfois on te traite comme une bête
pourquoi, pourquoi ?
Ne cherchons pas à comprendre
Il faut nous dire tout simplement
que tu es NOIR.*

Eliane DOLCI (5e 2)
mardi 12 mars 1968

Eliane a assisté au film présenté par les Dossiers de l'Histoire et qui évoquait le Mur de Berlin. Elle n'a pas compris toutes les raisons politiques, mais son idéal de paix lui a dicté ce poème :

*LE MUR DE BERLIN
LE MUR DU CHAGRIN
tant de cœurs
ont été meurtris
par ce mur
ce mur qui est
si haut si haut
qu'on essaie d'ignorer
mais qui pourtant
est là
LE MUR DE BERLIN
LE MUR DU CHAGRIN
tant de familles
ont été séparées
tant d'amours
ont été détruits
par ce mur
qui est si haut si haut
qui est si gris si gris
LE MUR DE BERLIN
LE MUR DU CHAGRIN
qu'ont-ils fait
ces pauvres gens
pour être ainsi éprouvés
pourquoi cette injustice
pourquoi
CE MUR DE BERLIN
CE MUR DU CHAGRIN*

Eliane DOLCI
26 avril 1968

L'expression libre nous permet parfois de comprendre ce qu'est la grandeur et la misère de l'homme. Les faits du jour éclairent les faits du passé, et vice versa. On ne peut refuser de parler de notre époque et en même temps introduire, avec le cours d'histoire, les guerres impérialistes de l'antiquité et leur cortège d'horreurs dont nous parlent les textes cités en documents et que nous montrent les bas-reliefs reproduits dans les manuels (les Assyriens par exemple). On étudierait les croisades, la Chanson de Roland, on évoquerait en géographie (classe de 5e) le problème noir des U.S.A., mais on refuserait tel texte traitant du racisme.

L'Ecole, si elle veut aider l'adolescents à devenir un homme, un citoyen, ne peut délaissier l'actualité sous prétexte que les programmes ne lui font pas de place, et vivre d'X et de participes, de dates et de statistiques. Elle ne peut oublier que l'élève entrant dans la classe est tout imprégné des événements dont les images et les manchettes l'ont éclaboussé. Va-t-on laisser l'indifférence s'installer dans l'esprit des jeunes, indifférence si difficile à déraciner du cœur de l'homme ?

L'Ecole se doit d'aider l'adolescent à s'y retrouver, dans ce monde bousculé, qui le cerne d'inquiétudes plus ou moins formulées. Dans le climat d'expression libre des classes Freinet, les jeunes savent qu'ils peuvent dire leur opinion du monde, leurs angoisses, leurs solutions ; les débats suscités démasquent les ombres, amènent à réviser des vues fausses, à atténuer des idées outrancières, à chercher l'exactitude du renseignement, l'objectivité. Cris du cœur, questions, recherche de solutions, tout montre que l'adolescent n'est pas superficiel, qu'il participe bien de notre monde, qu'il ne veut pas y être passif. Le courage de l'éducateur dans sa classe, c'est d'accepter la vie, sous quelque forme que ce soit ; c'est de n'éluder aucune question. Les jeunes ont le droit de s'exprimer en toute spontanéité, ont le droit de savoir.

Ainsi se développera leur sensibilité, leur sens critique, leur potentiel d'engagement, leur refus de l'indifférence.

Roland VERNET

Autour d'un texte libre à Douvres

En novembre 1970 dans la classe de notre camarade Michel Vibert, un adolescent de 16 ans fait un essai d'outrance verbale. Après un cours de sciences naturelles sur la digestion, il assimile dépeçage, possession et communion mystique. Il présente à ses camarades un texte qu'il a voulu brutal, comme il a lu précédemment des textes sur la moto, sur l'amour, sur Dieu, sur la liberté. La classe réagit calmement et ne s'intéresse pas à ce texte outrancier. Un adolescent, comme tant d'autres, a raconté en toute confiance un fantasme passager à une classe aidante comme nous en souhaiterions tant. Aucun drame, aucun scandale. La classe et l'auteur dépassent aussitôt ce moment et le fantasme fait place à la vraie vie (la vie qui compte aussi hélas ! des My-Laï).

Mais cela, c'est la vie saine et équilibrante d'une classe Freinet, pas celle du C.D.R. local. Des adultes ayant appris l'existence de ce texte utilisent un adolescent pour le recopier, en diffusent des photocopies jusqu'à la préfecture et, voyant qu'enquête faite, l'administration ne trouve rien à reprocher aux enseignants, tentent d'ameuter une certaine opinion publique.

Bien entendu nous sommes totalement solidaires de nos camarades que nous soutiendrons moralement et financièrement jusqu'à la condamnation des calomnieux, mais à vrai dire ce n'est pas leur cas personnel qui est le plus important.

Ce qui est plus grave à nos yeux c'est que des adultes aient pu s'arroger le droit de dérober ce texte d'un carnet personnel, de l'exhumer du passé psychologique d'un adolescent pour le livrer avec une indignation malsaine à la page des faits divers. S'il existe une condamnation du viol, elle doit flétrir non celui qui écrit le mot, mais celui qui violente la pensée d'un adolescent, celui qui risque d'inquiéter la classe sur sa santé morale. Adolescents de Douvres, vous devez savoir que, dans cette histoire, vous avez été les plus sains et les plus équilibrés. Autour de votre professeur, vous avez su d'emblée situer les problèmes à leur vrai niveau qui n'est pas celui de la presse à scandale.

Qu'on ne nous dise pas qu'il fallait empêcher la lecture d'un texte outrancier, susceptible de choquer certains élèves. Qu'y a-t-il de commun entre le texte imaginaire d'un camarade qu'on connaît bien et les agressions érotiques et sadiques de la publicité, de l'actualité ? Comme il aurait été plus dangereux qu'un tel texte soit véhiculé en sous-main, comme il arrive si souvent dans une autre ambiance éducative. La chance des adolescents de Douvres, de Chamalières et de tant d'autres classes Freinet, c'est qu'un éducateur véritable maintienne, en toute clarté, les problèmes à leur vraie valeur sans dramatiser mais sans avilir.

Ce qui est grave, c'est la préférence généralisée de l'hypocrisie sur le dialogue, de la répression sur la liberté. Un jeune Algérien dit-il comment il ressent son état d'étranger ? Scandale ! il n'y a pas de racisme en France. Des adolescentes disent-elles leur besoin de liberté et d'amour ? Qu'on les fasse taire ! Ce qui compte, ce n'est pas de pouvoir amener les jeunes à approfondir ce qu'ils pensent, à faire parfois la part de l'exagération face aux réalités ; non, il faut censurer. Peu importe ce qu'ils pensent, l'essentiel est qu'ils se taisent... jusqu'à un autre mois de mai.

Michel BARRE
(L'Éducateur, mai 1971)

Pour une conclusion... provisoire !

Dans le climat actuel de répression, et dont « l'affaire de Douvres » ne constitue qu'un exemple isolé, notre responsabilité, notre liberté d'éducateurs sont une fois de plus en jeu.

L'expression libre, à tous niveaux, fait apparaître au grand jour des révoltes, des angoisses... des joies aussi, censurées dans les classes traditionnelles... A plus forte raison au second cycle...

Le problème est alors nettement posé.

Dans une classe où nous avons permis et encouragé l'expression libre, des poèmes d'amour pourront provoquer une discussion franche et réfléchie, sur les problèmes de la sexualité auxquels les adolescents cherchent leur réponse.

Un texte sur l'actualité peut entraîner la classe vers une remise en question de la société et de ses structures actuelles.

Nous savons que cela est normal, que l'adolescent a besoin de réinventer le monde et sa situation dans ce monde, que lui seul peut trouver sa réponse aux questions posées... Nous savons aussi que dans cette quête, nous ne sommes pas les seuls à pouvoir l'aider, et que sans l'aide des parents, des médecins, des psychologues, nous ne pouvons pas grand-chose.

Nous savons enfin que cette libération de l'expression risque actuellement d'être fortement contestée. Nous en sommes conscients.

Dans cette quête de la personnalité, notre responsabilité est très lourde face à l'individu qui traverse des périodes de découragement, mais aussi face à la classe tout entière qui n'est pas toujours prête à assumer cette crise.

Non, nous ne nous sommes jamais nourris de certitudes tranquilles, mais de joies, de difficultés, et de beaucoup d'espoir !

Et vous, qu'en pensez-vous ?

Le dialogue reste ouvert...

C'est bien la moindre des choses après un dossier comme celui-ci !

Ecrivez à Daniel MORGEN ou à l'I.C.E.M., B.P. 251, 06406 Cannes qui transmettra.

Bibliographie

En complément de ce dossier qui ne se prétend ni infaillible ni complet nous vous proposons quelques lectures en rapport direct ou lointain avec le thème de ces pages.

Elise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire* (Maspéro).

C. FREINET, *Méthode naturelle d'apprentissage de la langue* (Delachaux et Niestlé).

B.E.M. n° 3 : *Le texte libre*, de C. FREINET (C.E.L.).

B.E.M. n° 46-49 : *La culture*.

Documents de l'I.C.E.M. n° 4 : *La formation de la personnalité*.

Dossiers pédagogiques (chaque numéro 2 F) :

26. *La pédagogie Freinet au second degré*.

80. *Comment démarrer au second degré*.

76. *Incitation à l'expression*.

55. *Les prolongements du texte libre*.

59. *Une adolescente naît à la poésie*.

82. *Exposés et débats*.

89-90. *La poésie*.

88. *Arts plastiques et graphiques*.

Comme témoignage de l'expression libre des adolescents, lisez *La Gerbe Adolescents*.

17 numéros parus : *Chacun de nous - La famille - L'amitié - L'amour - La liberté - Vivre aujourd'hui - Révolte - Les mots pour vivre - Glanes - Créer pour vivre - Jeunesse - Et puis voici la mort - Le temps et la vie - Avoir quinze ans aujourd'hui - Avec ces quelques mots - Et leurs mains fébriles - Devant nous la vie*. (Chaque numéro 2,50 F.)