

une pédagogie de relations

Michel DION

Une véritable relation n'est jamais à sens unique. Et si l'adulte apporte aux enfants, eux aussi nous apportent beaucoup. Nous croyons avoir tout dit, nous pensons avoir tout fait, et le frottement des uns et des autres nous fait sans cesse reposer le problème, nous fait repenser nous-mêmes et notre comportement dans les relations sociales que nous établissons avec les enfants.

I. CREER SON ENVIRONNEMENT

Dans *Vers l'autogestion*, P. Yvin s'interroge : « Tout maître qui impose une disposition de classe, des outils, ou une décoration, n'impose-t-il pas déjà ses objectifs ? »

Ce problème également me préoccupe,

— non pas seulement de crainte qu'une organisation de notre part influence plus les participants que nous voudrions (peut-être), voir prendre en mains leur propre choix de leurs ateliers. Qui sait si les ateliers préparés répondront à leur attente ? Qui sait si, au contraire, l'atelier souhaité ne sera pas absent, dans notre organisation ?

— mais beaucoup plus parce que je pense qu'on ne peut se sentir vraiment concerné par quelque chose, que si on a vraiment participé à son élaboration. Pour mieux se sentir dans leur maison, les enfants devraient peut-être davantage participer à sa construction ? C'est surtout au niveau du souci de rangement et de respect du matériel et des matériaux que je me place. La difficulté est que, tout normalement, les enfants ne voient pas au départ les questions de « fonctionnel » ou les problèmes de déplacement. Alors leurs rangements sont parfois les origines de catastrophes. Mais après tout, loi du tâtonnement expérimental, les erreurs ne les aideront-ils pas mieux à accepter des règles de rangement et de déplacement ? Alors, je dose, je balance entre les deux formules :

— Parfois, parce que je vois mieux les problèmes rangement fonctionnel et déplacements (?), ou avec ceux qui me paraissent avoir mieux résolu ce problème, nous décidons des coins et de leur installation.

— Alors, à d'autres moments, fatigué (?) de les sentir si peu concernés par ces problèmes, je laisse liberté et du rangement et de l'organisation fonctionnelle de la classe. C'est parfois une catastrophe, mais avec des expérimentations répétées de cette liberté, je vois poindre des réussites.

Il n'y a pas de règle générale, et je prends moi aussi ma part de participant, de membre du groupe,

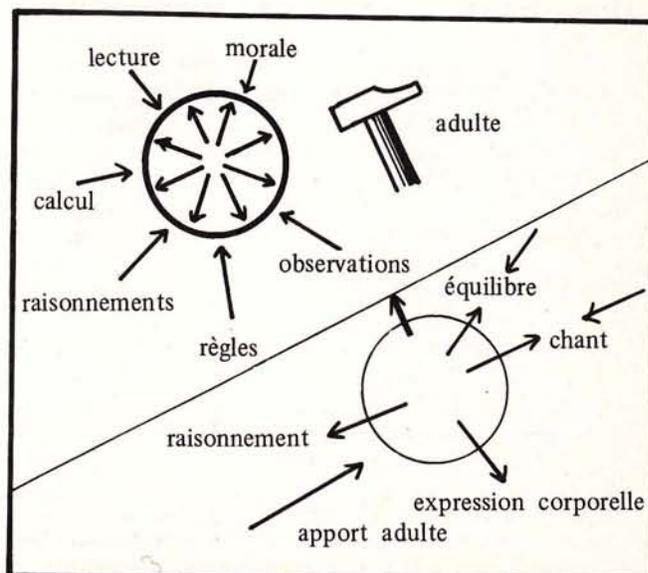
parfois content, parfois mécontent. Le sûr est que le fond du problème est une question d'affermissement des relations humaines.

II. QUI DECIDE, AU DEPART, DE L'ORGANISATION, DES TECHNIQUES ET DES INSTITUTIONS ?

Je rejoins absolument Pierre Yvin, dans l'idée de ce qui doit peut-être exister dans l'autogestion, surtout au départ. L'autogestion étant la prise en charge de soi-même en tant qu'individu, et dans la relation du groupe, encore faut-il être déjà soi-même. Je cherche donc principalement, à travers toutes les conditions possibles d'expérimentations différentes que je leur offre, la brèche par où sortira la personnalité de l'enfant. J'essaie, dans la mesure du possible, d'aller au-devant de lui, de répondre à sa communication, de lui apporter ce dont il a besoin, au moment voulu ; aide technique autant qu'aide « morale » et réponse. Je pense souvent aux dessins de Freinet au sujet de ce que devrait être l'éducation.

1. Si vous tenez à imposer sans cesse tout ce que vous croyez nécessaire que l'enfant apprenne, vous formez autour de lui une carapace dont il aura bien du mal après à se sortir.

2. Si au contraire, vous laissez l'enfant sortir, par la brèche qu'il désire, et pour laquelle sans nul doute il a plus d'aptitude, alors, allez au devant de lui et répondez à son attente de communications et d'échanges, à son attente d'aide et son besoin d'apprentissages techniques.



La socialisation étant la zone des échanges entre l'apport adulte et la demande des enfants, étant le lieu de rencontre de la communication avec la réponse qu'elle recherche, étant par l'équilibre des relations qu'elle impose le nœud de l'autogestion, cette dernière se situe dans le contact des personnes.

| | |
|---|------------------|
| Je suis, tu es, il est... | nous avons |
| J'ai, tu as, il a... | nous sommes |
| J'aime, tu aimes, il aime... | nous respectons |
| Je respecte, tu respectes, il respecte... | nous aimons |
| Je t'aime, tu m'aimes... | nous nous aimons |

Il y a peu de verbes dans la conjugaison de l'autogestion.

Je n'en veux pour preuve que l'expérience que j'ai menée un jour à une réunion du groupe I.C.E.M. 54, avec des stagiaires du C.A.E.I. Ce jeudi, mes enfants étaient tous présents. Et je voulais expérimenter devant les participants *l'expression libre*, mais ce que j'appelle vraiment l'expression *libre*. D'où aux enfants, j'ai annoncé (ce n'était pas évidemment pour certains la première fois), « liberté complète de faire ce que vous voulez, pour nous dire tout ce que vous avez dans votre tête, pour nous donner « les idées et les fleurs qui fleurissent dans votre tête » comme nous l'a dit Patrick. Allez-y » Et je ne me suis plus occupé d'eux, sinon pour répondre à certains appels d'aide technique ou de recherche de matériel ou de matériaux.

La période de défoulement a duré 5 minutes et près d'une heure pour certains. Ceux qui avaient déjà eu des réalisations et savaient déjà ce qu'ils voulaient faire, se sont mis tout de suite à la peinture, à un album, ou à tout autre atelier. Mais l'exemple le plus typique a été le coin « musique ». C'est en effet celui que nous ne pouvons véritablement nous permettre ce que souvent je ne voudrais : c'est celui qui fait trop de bruits (avec le coin « bois », marteaux, scies et c^{le}...). Comme c'était jeudi et que je ne risquais pas de déranger l'école, j'ai laissé. À remarquer qu'alors, deux surtout, qui n'y allaient jamais, s'y sont précipités (et entre parenthèses un bec de lièvre, dont nous ne comprenions jamais les histoires). Ils sont sortis dans le couloir; que de bruit au xylophone, aux guitares, aux maracas et aux bois! Et puis, ils étaient trois à jouer entre eux. Celui qui était resté aux tubes, dans la classe nous a révélé cette succession de périodes. Il a d'abord tapé un peu au hasard, à nous en faire mal aux tympanes. Puis, tout d'un coup, ayant sans doute trouvé *seul* (car je l'avais pourtant expliqué plusieurs fois), la façon de taper pour mieux écouter, il s'est mis à taper délicatement et il s'amusait (?) à écouter longuement résonner les tubes (vous souvenez-vous Jean-Christophe de Romain Rolland ?). Puis il s'est mis à la recherche d'une suite mélodique de ces sons qui lui plaisaient. Et le carillon était merveilleux.

Pendant ce temps, dans le couloir, ceux qui s'étaient défoulés à taper, crier, rythmer bruyamment au hasard de leur défoulement, avaient commencé à

enregistrer (j'avais laissé le magnétophone à leur disposition) des chants appris, puis des onomatopées et des rythmes à eux. Je suis allé avec eux, et j'y ai découvert des choses intéressantes. Je leur ai alors demandé de me parfaire ces trouvailles. Et nous avons eu alors de délicieux chants libres que j'ai pu faire écouter à tous les présents.

Eux ont admiré ma patience, j'aurais préféré que vraiment il soit surtout question des résultats. Et je ne parle pas de l'expression libre, en peinture, albums, bandes d'histoires et marionnettes préparées qu'ils nous ont jouées. L'exploitation pour plus tard si vous voulez bien...

Je crois que dans l'autogestion, comme dans toute « discipline » pour son expérimentation et son acquisition, il y a momentanément (parce que l'Education en général a un temps de traditions et d'impératifs à remonter, qui est long et incrusté dans des habitudes et des réactions de gens habitués à lui : « de mon temps, cela ne nous a jamais fait de mal d'être secoué, brimé, etc. » — ce qui est d'ailleurs un manque de franchise — il faut que les enfants apprennent à obéir, à faire des efforts, etc., etc.), trois étapes importantes à accepter :

III. DES ETAPES VERS L'AUTOGESTION

Surtout la première (celle où nous avons le moins de patience, le moins de courage, le moins de confiance, dont nous avons le plus peur) :

1 - LE DÉFOULEMENT : l'enfant joue avec tout, il ne « travaille » pas, il s'essaie. Et en même temps, il essaie tout ce que vous pouvez trouver à expérimenter. Mais il s'essaie beaucoup plus avec pour voir surtout jusqu'à quel point vous lui permettrez de le faire, et aussi parce que, peu habitué à ce qu'on lui permette, il y a la pudeur de celui qui n'a jamais pu, ni su dire tout ce qui le possédait. Cette période peut être longue, brutale, décevante, fatigante et l'enfant a presque besoin qu'elle lui soit permise pour arriver de lui-même à saturation d'une situation qui ne le conduit à rien.

Ce temps de défoulement pourrait être beaucoup plus court, si l'enfant n'avait qu'à surmonter la difficulté qu'il a naturellement de bien expliciter tout ce qu'il ressent, et une sorte de pudeur naturelle ou de timidité à l'exprimer, même imparfaitement. (Je pense surtout à l'expression corporelle, au chant libre, au graphisme.)

2 - LE TEMPS DE RECHERCHE : Sans vouloir approfondir la technique (et il ne le pourrait pas seul), il s'essaie cette fois à se servir de tout ce qu'il peut toucher pour en sortir quelque chose. Un désir profond de faire (je dis bien de FAIRE), provoque l'envie de s'en servir pour s'exprimer, ne serait-ce au départ que sa simple joie d'arriver à s'en servir. Il « joue » avec les couleurs pour se chercher une palette, répondant au plus profond de sa personnalité. Il « joue » avec les lattes du xylophone, pour découvrir un rythme, ou des sons qui répondent inconsciemment au plus profond de sa personnalité. Son graphisme commence à projeter avec plus de précision ce qui répond à un geste naturel et créateur.

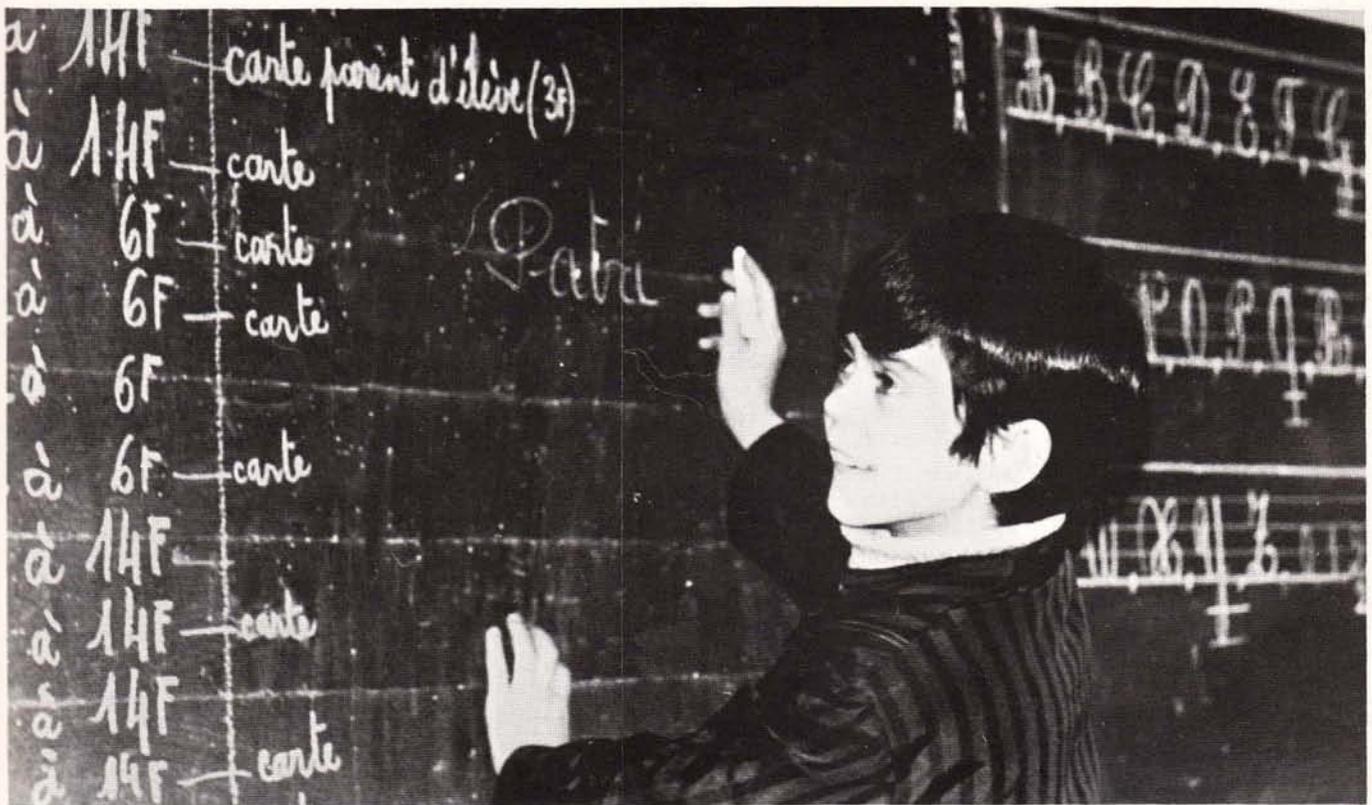


Photo Ueberschlag

Mais il s'essaie non plus en se défoulant, mais en regardant à la peinture les effets heureux ou malheureux de ses trouvailles, en écoutant les sons pour y reconnaître un plaisir personnel.

3 - LE TEMPS DE LA CRÉATION : cette fois, il a le désir profond de s'exprimer, et c'est le temps des chants libres, des histoires, des peintures et des jets merveilleux d'un graphisme qui vient de soi. C'est l'expression libre.

LE BONHEUR :

Le bonheur,
C'est quand on est libre,
libre de tout :
d'aller dans les bois,
de bouger,
de danser,
de chanter,
de vivre,
de dire tout ce qu'on a dans la tête,
tout ce qu'on pense,
on fait,
on trouve,
on rêve,
pour le dire à quelqu'un.

(toute la classe)

Domage que je n'aie pu enregistrer toute la discussion qui a suivi. Car, il a fallu prendre conscience que le bonheur de chacun devait réaliser le bonheur collectif, et que le bonheur collectif se devait de faire sa part à chaque bonheur personnel. Il a fallu réaliser que la liberté de chacun devait respecter

celle de chaque participant du groupe, d'où certaines règles normales de socialisation. Il a fallu comprendre que la liberté n'était pas chose facile, mais qu'elle se devait de dépasser un égocentrisme outrancier et permettre à chacun de se réaliser librement, tout en laissant les autres se réaliser aussi. C'est d'ailleurs ce dosage, base de toute collectivité et de tout groupe social, qui est difficile à réaliser. En prendre conscience est une chose, mais le vivre en est une autre, où chaque participant a une part importante à prendre dans l'étude de l'équilibre entre sa propre liberté et celle des autres. Et là, nous revenons aux étapes successives que sont :

- 1 - le respect,
- 2 - l'acceptation,
- 3 - la réception,
- 4 - l'échange et la communication.

Et les meilleurs moments d'apprentissage de cette socialisation sont ceux de la création d'œuvres collectives où la liberté de chacun réalise une part importante de l'œuvre collective, où chacun prend conscience que, sans aliéner sa personnalité et sa liberté, il peut aider à cette création qui apporte à chacun. C'est l'enrichissement de chacun par l'œuvre de tous, réalisée avec l'apport de chacun.

Deuxième constatation de ce texte, c'est que l'enfant ne parle pas de jouer, comme on l'entend trop prétendre habituellement. Le désir et le plaisir du jeu qu'on lui accorde ordinairement, ne sont que le désir et le plaisir d'un jeu « haschisch » qui est la contre-partie de « révolte » des enfants qui ne peuvent réaliser, dans le contexte où ils se trouvent, leur simple désir de vivre. Il nous vaudrait bien mieux construire sur ce besoin de

vivre, sur cette vie à « fleur de peau », pour réaliser des êtres conscients, maîtres de leur vie, d'eux-mêmes et de leurs relations, et accédant par là à un désir toujours croissant de mieux se réaliser, de mieux se comprendre, de parvenir à un même langage humain et réel, toujours en quête d'une recherche juste des vraies raisons de vivre.

Et si, contrairement aux interdits :

— tais-toi, n'écris rien parce que tu ne sais pas écrire,

— ne parle pas parce que tu ne sais pas le RA, RE, RI, RO, RU,

— ne fais pas de phrases, tu ne sais pas les construire,

— ne fais rien, tu n'as rien appris,

et si apprendre était surtout FAIRE, faire toujours, faire mieux ?

IV. RELATIONS DE SITUATIONS VECUES. L'AUTOGESTION N'EST PAS A SENS UNIQUE!

Quelqu'un parlait de l'art d'écouter.

ce n'est pas un art ;

c'est une leçon,

la leçon de l'enfant écouté,

et cette leçon bien comprise

nous permet

de mieux les savoir,

de mieux les comprendre.

Sans elle, il n'est pas facile

d'être partie prenante avec EUX.

CONSEILS DE CLASSE

Au tableau du journal de vie, le paquet de feuilles s'est épaissi de celles que j'ai ajoutées.

— « Monsieur Dion, qui a mis les feuilles au tableau ? »

— « Eh bien, c'est moi. »

— « Bien sûr que c'est Monsieur Dion, il s'est choisi une responsabilité, puisqu'il n'en avait aucune. »

(Eh, oui, je me disais partie prenante et j'étais sur la liste de classe dans l'ordre alphabétique, mais je n'étais pas sur celle des responsabilités.)

Alors, après ce conseil de classe, à l'unanimité, ils m'ont confié le coin musique.

Nous passons à un vote pour lequel je pense m'abstenir pour ne pas influencer et parce que le résultat m'importe peu, puisque je veux que cela vienne d'eux.

— « Monsieur Dion, vous ne votez pas ? »

— « Si, Monsieur Dion votera, il est de la classe. »

(Et vlan. Je me disais partie prenante et je restais sur la touche à les regarder se débattre). Alors rapidement, je me suis mis dans les rangs, et j'ai voté, et ils n'ont pas été influencés.

J'ai noté au tableau d'affichage et de vie ce qui s'était dit mais un peu vite, pour terminer et pouvoir aller au travail collectif :

— « Monsieur Dion, vous écrivez moins bien qu'avant. »

— « Tu as raison Hervé. Je m'excuse, je n'ai pas pris la peine de bien écrire parce que j'étais pressé. Aussi, je répare et je recommence tout de suite mon travail. »

Et devant eux, j'ai réécrit les lignes en m'appliquant. L'autogestion peut-elle être à sens unique ?

Vouloir que tous les participants d'une classe s'autogèrent n'est-ce pas aussi s'autogérer soi-même ? Ne serait-ce pas alors déjà être plus exigeants envers soi-même sur tous les points où nous sommes exigeants avec eux, et plus peut-être ?

V. AU-DELA, DANS, OU POUR ET PAR L'AUTOGESTION

Les événements de mai ont mis au jour les besoins profonds de dialogues, de participation, mais ils ont aussi démontré la vanité de la mise en pratique de ces besoins naturels, SANS UN APPRENTISSAGE, UNE EXPÉRIMENTATION DE LONGUE DATE. Ils ont mis en lumière les soubresauts des « tenants » de l'octroi du dialogue, de la liberté dans la participation, les soubresauts de ceux qui veulent peut-être dans les mots, mais ne désirent pas dans la pratique se remettre en cause. Ils ont mis aussi en lumière que nous n'étions pas prêts pour les dialogues. Ils ont mis en lumière qu'il n'y avait pas eu auparavant :

— d'expression libre

— de tâtonnement expérimental

— de prise de possession de soi-même

— de méthode naturelle qui aurait aidé la graine à donner son véritable fruit.

Alors on découvre ces principes...

Alors, puisque tous ces principes sont les nôtres depuis si longtemps, nous ne pouvons pas nous dire à l'ère des expériences, mais à l'adaptation constante de notre lutte. Ce sont des conditions pour expérimenter que nous voulons et des conditions pour prouver. C'est-à-dire des possibilités d'accumuler les preuves, les documents. C'est là maintenant notre principal travail, et surtout notre principal souci. Qu'au nom de nouvelles expériences on ne fasse pas le massacre des possibilités en laissant les conditions désastreuses de réalisation telles quelles.

L'apprentissage ne se fait pas avec des mots, mais avec des outils. Même l'apprentissage du dialogue se fait par l'ÉDUCATION DU TRAVAIL DE L'EXPRESSION PERMISE sous toutes ses formes. Qu'on nous donne les vraies conditions. De même que dans nos classes, la liberté n'est pas suffisante dans un cadre nu ou fermé, il nous faut le choix aussi et la possibilité des moyens et des ouvertures. De documents en documents, nous établirons les paliers de l'évolution, nous découvrirons peut-être les étapes de l'autogestion, celle qui mènera les hommes au véritable dialogue, à la vraie participation. Encore ces paliers, ces étapes ne pourront-ils pas avoir les uns ou les autres une chronologie rigide pouvant devenir une tradition nouvelle. Leur ordre sera peut-être toujours le même, mais leur temps de durée variera suivant le rythme de vie de l'enfant. Et, pour arriver à des paliers « fixes » (?), les chemins ne seront sans doute pas les mêmes.

Mais si nous savons que seul le tâtonnement expérimental forge les règles de vie, que seule la forma-

tion personnelle, dans le climat de confiance et de respect nécessaires, est le plus sûr garant de la réussite d'un être humain, pourquoi encore chercher les critères et les jugements ailleurs que dans son propre jugement.

VI. L'AUTOCONTROLE

Il serait sans raison, ni valeur, d'enlever notes et classements dont les critères reposent sur les impondérables humains des adultes, pour les remplacer par des jugements portés par ces mêmes impondérables. Ce ne serait changer la notation que de graphismes et de signes. Croyez-vous qu'à travers le planning établi par nos soins, selon une progression que nous avons admise sans jamais pouvoir la vérifier ou la prouver, l'enfant puisse se voir grimper les échelons qu'il lui semble pourtant gravir.

Vous établirez une échelle de valeurs, une succession de paliers et l'enfant, qui en réussit quelques-uns, se voit devant une échelle vraiment clownesque, dont il gravit les échelons, tantôt successivement, tantôt en laissant des trous. De quoi donner une insécurité et créer un danger.

EXEMPLE : imaginons la lecture : vous établissez en planning la liste des sons, des lettres, pour la répartition des acquis. L'enfant se voit devant un planning comme devant une construction qu'il comprend mal. Ses acquisitions lui semblent ne pas progresser, mais ressembler à un mur baroque qui risque sans arrêt de s'écrouler par suite de trous. (fig. 1)

Si, au contraire (fig. 2) l'enfant fait de lui-même l'échelle de ce qu'il acquiert, il se verra vraiment devant un édifice toujours en construction, en progression ; il se verra monter. A-t-il besoin de nous pour le faire ? Non, il suffit qu'à sa portée, il ait toutes les pierres nécessaires. Qu'importe celles par lesquelles il commence, lorsqu'il s'agit de pierres d'égale utilité à la construction qui l'intéresse.

PUISQUE NOUS PARLONS D'AUTOGESTION, QUE NOUS DISPOSONS DES OUTILS, SOYONS AUSSI POUR LA RECHERCHE DE L'AUTOCONTROLE.

M. DION
Nancy

