

3

revue bi-mensuelle

L'EDUCATEUR

15 OCTOBRE 1972

Abonnement 1 an : 38 F

Pédagogie FREINET



sommaire

N°3

P. LE BOHEC	Préparons le Congrès	1
J.P. LIGNON	La créativité ? Oui parlons-en !	3
<i>Un groupe de Maternelles</i>	Les "Pastissous" et les déménageurs	5
C. CHARBONNIER <i>et la Commission 2^e degré-lettres</i>	Dossier Pédagogique : "L'incitation à l'expression au second degré"	9
R. MATEOS	L'affaire "GLURP" - souscription	24
<i>Extraits de lettres</i>	La vie d'abord : réponses à J.P. Blanc	25
J. DUPONT	Perspectives	27
<i>B. T.</i>	Les parutions du mois	28
R. UEBERSCHLAG	Naissance d'une université (RIDEF 72)	29
	Livres et Revues	31

En couverture : *Photo Josette Ueberschlag*

summary

P. LE BOHEC	Preparations for the Congress	1
J.P. LIGNON	Possibilities to create ? Let's discuss of it !	3
<i>A group on infant school teachers</i>	Infancy and expression	5
C. CHARBONNIER <i>and the commission 2nd degree-literature</i>	Pedagogic File : "To provoke expression in the second degree"	9
R. MATEOS	The "GLURP" affair - subscription	24
<i>Extracts from letters</i>	Life before all else : Answers to J.P. Blanc	25
J. DUPONT	Perspectives	26
<i>B. T.</i>	Publications of the month	28
R. UEBERSCHLAG	The birth of a popular university (RIDEF 72)	29
	Books and Reviews	31

PRÉPARONS LE CONGRÈS

Paul LE BOHEC

Les jours vont vite. A peine avons-nous commencé le travail qu'il nous faut lever les yeux et regarder loin en avant. Sur cette ligne de l'avenir, il y a, pour nous le point du congrès. C'est d'ailleurs la mission essentielle d'un congrès : nous permettre de faire le point.

Cette année encore, les commissions horizontales pourront se retrouver pour mettre en commun leurs travaux. (Nous entendons par commissions horizontales, les commissions au sens habituel du mot : l'enfance inadaptée - les mathématiques - le second degré - la musique - les techniques sonores).

Mais ce qui sera peut-être plus particulier cette année, c'est que les commissions qui en auront fait le choix pourront se laisser traverser par les divers chantiers verticaux définis par le Conseil d'Administration aux Journées de Vence.

CHANTIER DE LA CREATIVITE

Actuellement, on se bat un peu au niveau du mot. C'est excellent car c'est un mot qui s'est fait récemment un nid solide dans notre société, et il est bon d'aller voir d'un peu près ce qui s'y couve.

Les discussions engagées devraient avoir pour résultat de mieux situer notre expression libre qui dépasse largement ce que la créativité peut avoir de partiel et de récupérant. Nous pourrions alors faire utilement connaître notre propre réponse aux différents milieux qui se sont mis en interrogation à la suite de l'arrivée de ce mot venu de l'Ouest.

Mais bien entendu, il ne saurait être question de se contenter de discussions intellectuelles. Car nous sommes freinés, c'est-à-dire que nous sommes avant tout soucieux de pratiques et de réalisations pédagogiques.

Dans ce domaine, nous aurons bientôt, nous l'espérons :

- La B.E.M. de Janou Lémery
- La B.E.M. de Jacqueline Crouzet et

Jacques Caux.

- Un ou plusieurs dossiers de l'Éducateur sur les pratiques des techniques de création.

Mais d'ici le congrès, nous aurons également dans nos revues des comptes rendus des recherches entreprises.

Des réponses aux questions du début de l'année auront peut-être été apportées.

- Quels progrès chacun aura-t-il réalisés dans la mise à l'expression libre de sa classe ?

- A quel niveau du maître ou des élèves aura-t-il travaillé pour provoquer les déblocages.

- Les indifférents et les sceptiques auront-ils été convaincus. Comment ?

- Quels procédés, quels trucs, quels outils auront été découverts ?

En effet, il y a actuellement dans le mouvement l'idée que la créativité, c'est l'art enfantin. *Non, c'est par trop réduire son domaine.* Elle est aussi intense en mathématique - en étude du milieu - en organisation des relations dans la classe - en organisation de ce milieu, etc. La créativité, c'est une attitude générale devant la vie, c'est elle qui guidera le comportement de chacun face à l'information, la culture, la publicité, la politique, face aux hommes et aux événements. Le chantier est vaste ouvert, et chacun pourrait y trouver sa place. Mais c'est surtout aux témoignages visibles (et audibles) que l'on appréciera le chantier. Nous ne savons pas encore, à l'heure où nous écrivons ces lignes quelle forme définitive le C.A. de novembre aura proposée pour le congrès. Mais on peut rêver déjà d'expositions claires avec commentaires explicatifs précis

- de présentations des documents
- d'une classe "créative"
- D'un groupe de classes
 - d'une même école
 - d'un même département
 - de départements éloignés ayant des caractères communs

Dans ce domaine également, on pourra, faire confiance à la créativité des groupes qui saura remplir et abondamment déborder le cadre de l'Art Enfantin. A notre avis le congrès aura donné ses fruits si chaque participant, chaque visiteur en revient plus riche de réponses à ses questions mais également, et surtout, plus riche d'interrogations nouvelles.

DEUXIEME CHANTIER : TECHNIQUES ET OUTILS

Je laisse Beaugrand, Berteloot, Delbasto rédiger ce chapitre. Je recopie simplement le texte de Delobbe :

- Faire le point sur les boîtes expérimentées
- Recenser les outils naissants
- Le fichier de travail : faire le point sur le niveau d'expérimentation atteint
- Les techniques et les outils moteurs de la créativité.

TROISIEME CHANTIER : LES STRUCTURES DE RELATION

A Aix, les fils des "structures de relation" se noueront un peu plus. En effet, beaucoup de camarades ont déjà, dans ce domaine, des réalisations à leur actif. Et il y a même des publications (le livre sur l'auto-gestion)... Certes, des expé-

ces sont en cours : équipes pédagogiques - auto-gestion - relations avec les parents - correspondance libre. Mais elles restent marginales et confidentielles. Les relations ne sont pas encore assez nouées entre les membres de ce chantier. Le mouvement ne s'est pas encore saisi dans son ensemble, de cette question importante. Le congrès d'Aix devrait être l'occasion d'une véritable prise de départ de ce chantier avec, si possible, pour l'année suivante, son plein épanouissement qui se traduira par des décisions, des réalisations. Et des modifications au niveau de notre pédagogie toute entière

Si l'on voulait résumer les "visions" actuelles du congrès d'Aix-en-Provence, on pourrait dire que „

- la créativité y produira ses fruits
- les outils y déploieront leurs feuilles
- les relations y ouvriront leurs graines.

Le dire c'est bien, le faire c'est mieux. Mais c'est beaucoup plus difficile. Les difficultés ne nous font pas peur. Certes le chantier est immense comme la vie. Mais le mouvement trouvera-t-il ces propositions de travail justes et adéquates aux moments que nous vivons ? C'est là, la plus grande interrogation.

Paul Le Bohec
35 - Saint Gilles

"AMIS DE FREINET" Numéro spécial sur l'école républicaine espagnole

L'Ecole républicaine espagnole a toujours été et est toujours près de nous.

Dans un volumineux numéro spécial, M. GOUZIL a traité cette importante question en partant de la 1ere République 1931, pour terminer par le développement extraordinaire du Mouvement Freinet au Mexique. Ce mouvement étant animé par nos vieux amis républicains exilés et qui, malgré l'âge, n'ont pas abandonné la lutte.

C'est en leur hommage et en souvenir de tous ceux qui furent assassinés que GOUZIL a rédigé ce numéro spécial.

Pour ceux qui ne sont pas abonnés, mais qui s'intéressent à nos recherches et à nos travaux, nous leur disons de réserver ce numéro à paraître début 1973 en virant un chèque de 2 F à "AMIS DE FREINET" NANTES - CCP 2873.13.

Pour adhérer aux "Amis de Freinet" (adhésion à vie : 10 F) et s'abonner au bulletin (5 F par an) adresser un chèque au CCP indiqué ci-dessus.

Nous demandons aux délégués départementaux de faire le maximum de propagande.

LA CRÉATIVITÉ ? OUI, PARLONS-EN !

Jean-Pierre LIGNON

— La créativité, c'est quoi?
— Il faut savoir de quoi on parle !
Comme dans tout cours bien fait :

Premièrement, définitions.

Pour moi, (point de vue forcément limité) c'est le potentiel de mes créations et ce qui fait que je crée.

— Alors, qu'est-ce que la création?
C'est, en simplifiant, ce que je fais qui n'est pas copié, qui est original pour moi. Ce peut être une découverte ou une re-découverte.

Ainsi, la novation n'est qu'un aspect de la création.

Sur ces bases simples (ou simplistes) nous pouvons travailler.

Deuxièmement, passage par le vécu.

Ludovic (c'est mon fils) est un enfant pour qui l'expression libre (vous savez ce que c'est, pas besoin de définir) est une réalité de tous les jours. Il sait inventer, il est « créatif ». Dans une certaine mesure, sa créativité a été cultivée. L'attitude de ses proches « éducateurs » y est pour quelque chose.

Limitons-nous par exemple à l'aspect graphique et pictural.

On peut dire que tout ce qu'il a appris, il se l'est appris par découverte, dialogue avec le milieu, rapprochements, osmose de ce même milieu qui a constitué pour lui, une sorte de « bain » de formes et de couleurs de toutes provenances. Nous ne nous sommes pas comportés avec lui, en « psychologues », nous n'avons ni interprété, ni apporté, consciemment, par calcul, d'éléments de déviation. Nous avons laissé agir notre spontanéité et notre personnalité dans son intégralité vécue. Cette authenticité a été également de rigueur jusqu'à présent dans son vécu social. Pas de faux-semblants « psycho-éducatifs ».

Il en est résulté une certaine libération et une attitude qu'on peut réellement qualifier de « créative » ; parce qu'elle lui a permis de confondre les chemins de la libre recherche et de l'auto-appren-

tissage. (Inutile, je suppose de préciser le caractère forcément limité de « libre » et de « auto » ; limité par le hasard du vécu et les mass-media).

Or, voici que Ludovic découvre un album à colorier. Le voilà qui s'empare de l'objet, questionne, s'intéresse. Nous sourions gentiment, pensant que l'expression libre lui apporte bien d'autres joies, d'autres satisfactions, que ce n'est pas dangereux ni malsain puisque ce n'est pas exclusif. Nous pensons qu'il abandonnera vite ce gadget.

Erreur ! Il se passionne pour la chose. Nous le voyons passer de longs moments appliqué dans la stricte reproduction de surfaces colorées sur un dessin raide, pauvre et stéréotypé.

On a beau dire, cela fait réfléchir !
Et quelle joie lorsqu'il a réussi, c'est-à-dire que (conformément à son critère intérieur) il a pu copier la couleur-modèle d'une manière régulière sans « gribouillis » ni trop de dépassements ! Une joie, nous semble-t-il, disproportionnée avec le résultat.

Mais le résultat compte-t-il tant que cela ?

Le prisonnier n'a qu'une idée : s'échapper. Toute son activité vitale se concentre autour de son besoin de briser ses chaînes.

L'homme libre, lui, peut s'attacher, s'enfermer pour quelque temps. Il a la liberté de choisir ses obligations et demeurera libre tant qu'il aura la possibilité de s'en démettre, même s'il ne le fait pas.

Ainsi, nous attachons un grand prix à la créativité du fait de notre éducation qui a pu être oppressive, de la même manière dont le prisonnier attache un grand prix à sa liberté du fait de son emprisonnement.

Mais les enfants eux ?

Attachent-ils un prix aussi grand à leur possibilité d'expression ? Leur créativité est-elle assurée que déjà ils se moquent

bien d'elle et qu'ils se permettent de choisir des relations d'auto-dépendance.

Qu'y a-t-il d'épanouissant, pensons-nous, dans le simple coloriage d'un cliché? Voilà notre pensée à la remorque de notre éducation, de notre culture. Nous avons perdu pied avec la terre de la réalité enfantine. Notre prise de position pour la créativité est extrémiste. Et cela se comprend.

Mais en fait, ne donnons-nous pas un sens trop restreint à ce concept?

Reprenons l'exemple de Ludovic. Ne peut-on pas considérer son activité comme créatrice?

Son libre choix n'est pas en cause, la satisfaction de ses besoins non plus. Or, quels sont ses besoins à ce moment précis?

Peut-être de se vaincre?

Oui, se mesurer avec la difficulté, vaincre sa main, la forcer à lui obéir, la maîtriser.

N'y a-t-il pas création dès le moment où quelque chose de neuf, d'original apparaît, découvert ou re-découvert? Certes, ce n'est pas le résultat (dans notre exemple le dessin fini) qui est création mais la démarche.

Voilà d'un coup notre concept élargi. Nous ne considérons plus l'œuvre en soi mais le processus. Et ce processus peut être une création même si le résultat n'en est pas une.

Dès qu'un enfant veut améliorer son expression, il peut mettre entre parenthèses tout ce qui le gêne. Ceci me fait penser à la chanson.

Nous avons assisté à des recherches différentes. Primauté du texte et musique au second plan, priorité à la mélodie et paroles absentes ou répétitives, selon ce qui était important pour l'enfant. Une surface bien lisse, d'une couleur étalée sans dépassements, tel était le sommet à conquérir dans notre exemple. Il était normal que le dessin ne devînt

qu'accessoire au point d'être confié à l'impersonnel album.

D'ailleurs le résultat a-t-il tant d'importance pour l'enfant?

Nous, éducateurs, nous attendons beaucoup trop de l'œuvre une fois finie. Nous nous en servons comme d'un argument de conquête au service de nos idées pédagogiques. L'enfant n'entre pas dans ce prosélytisme, il a bien autre chose à faire.

N'allez pas croire que je nous condamne.

Je trouve, au contraire, notre action normale. Je la comprends et la soutiens. Ce dont je me méfie, c'est de la « créativité-à-toutes-les-sauces » qui risquerait de nous donner des lourdeurs d'estomac ou des indigestions. Je me méfie de son interprétation abusive, exclusive qui créerait tôt ou tard une nouvelle scolastique.

Après les questions de Paul Le Bohec (Éducateur n° 2, page 4) et les mises au point de Roger Ueberschlag (Éducateur n° 2, page 8) je tiens à exprimer l'opinion des camarades de l'ICEM pour qui l'expression libre est importante mais qui ne s'inquiètent nullement des « Problèmes de la créativité » dans ce qu'ils ont d'intellectualisé et de théorique. C. Freinet nous a appris à « suivre les enfants ». Méfions-nous des mots d'ordres et des modes.

Nous resterons à l'écoute de ceux qui ont à dire et je crois que nous y trouverons grand profit, parce que croyez-le bien ils auront toujours eu le souci de considérer « l'enfant d'abord ». Nos a priori-ismes seront, vous le verrez, confondus par leurs analyses a posteriori.

Alors, si nous sommes avant tout des praticiens, écoutants et aidants, qui parlons de ce que nous avons vécu, alors oui, parlons-en de la créativité!

Jean-Pierre LIGNON
7, rue Gambetta
02 Fère-en-Tardenois

LES PASTISSOUS ET LES DÉMÉNAGEURS

A Vence, des maternelles se sont trouvées réunies un soir devant un magnétophone. Voici l'essentiel de leur discussion qui tournait autour de l'Art Enfantin chez les petits (2 à 4 ans).

P.L. : Je vous ai entendu parler de production. Il me semble que toi, Marie-Hélène, tu es plus pour la production que Gisèle.

M.H. : Je ne veux pas couper cette possibilité. Je veux la laisser aux enfants. Par raison d'économie. Si j'étais riche...

Par exemple, j'estime qu'il faut avoir un certain respect du matériel. Les stylos-feutres, si on écrase la mèche, ce n'est plus ça. Mais les petits ont besoin d'une agressivité contre le matériel pour en prendre connaissance. Il faut qu'ils le fassent et j'ai des instruments pour ça, par exemple des pinceaux sans poils. Mais quand ils prennent les bons crayons feutres, je leur dis :

— Attention, cette fois, si tu appuies trop fort, on ne pourra plus s'en servir.

G.P. : J'étais avec les classes pratiques, ce matin. Et j'ai vu que les adolescents font ce que font les bébés. Et les maîtres se font du souci : c'est normal ! Si j'étais classe pratique, je laisserai faire : l'agressivité ça sert pour la créativité. Rudolph, qui donne des coups de poing ; d'un coup de poing, il fait un fauteuil en tapant sur la terre.

Muriel a pris une cuvette et en se la mettant devant la figure, elle fait une sorte de jeu dramatique. Elle dit : heu heu heu heu. Elle va le dire à ceux qui jouent au train : heu ! heu ! heu ! puis elle fait des raies au crayon sur un papier en disant : heu ! heu ! heu !

Une autre peint sur la table avec 30 couleurs, avec les mains. C'est le grand pastis.

Je pense que si au départ... du moins actuellement... si je ne les laissais pas faire avec les mains, la cuvette, la voix, il y aurait blocage. Muriel peignait des couleurs côte à côte, puis elle mélange tout. Ça, ce n'est plus de l'Art Enfantin : on ne peut y mettre le nom.

M.H. : C'est là aussi la différence : toi, tu en as 15. Cette année, j'en ai 38. On est obligé de modifier certaines choses ! La terre passe par un certain cycle, en séchant : de la plus molle à la plus dure. Certains ne viennent pas à la terre certains jours parce qu'ils savent qu'ils ne pourront pas en faire quelque chose. Et quand la terre est juste bien, ils sont nombreux. Mais plusieurs viennent quand elle est molle : ils la prennent, ils la jettent, elle fait ploc ! Ils en font des saucisses. « Je coupe la viande, je la mange. »

G.P. : Michèle griffe souvent. Elle griffe aussi la terre, elle écrit aussi dessus. Elle va mouiller ses mains, elle les met sur l'argile et elle écrit avec un stylo. Là, elle dessine. Mais c'est autre chose que du dessin, car elle enfonce son stylo dedans. Mais elle arrive cependant à une certaine maîtrise. Et c'est de la créativité finalement. Mais elle se sert du besoin de griffer.

M.H. : Dans l'estampage, quand ils s'aperçoivent qu'il y a une possibilité d'action, ils passent des heures avec toute sorte de matériaux (roues de camion - fleurs de plastique) jusqu'à ce qu'ils obtiennent des impressions nettes.

G.P. : Ce matin, on parlait des adolescents qui avaient cassé les briques qu'on leur avait données. Les miens aussi, de 2 ans, font ces choses-là mais par besoin de... A la terre, par exemple, ils vont effriter puis reconstituer le bloc pour pouvoir travailler dans le bloc. Avec les caisses d'emballage de poisson. Quand ils les ont cassées, ils vont gratter les murs avec un morceau ; ils font de la musique et ils cassent cette matière. Il faut qu'ils en prennent possession, qu'ils fassent un peu bloc avec elle, qu'ils la coupent et puis qu'ils la refassent.

P.L. : Ainsi, il n'y a pas de souci de production ? Ce sont des gestes, des prises de possession de la matière qui ne sont pas dans le cadre de la production d'Art Enfantin ?

M.H. : Les enfants s'aperçoivent d'abord qu'ils ont une action sur la matière.

G.P. : Quand j'ai entendu tous ces gens de pratique : des adolescents qui font ce que font mes bébés, cela m'incite à continuer parce qu'il faut que les enfants passent par là.

P.L. : Tu crois que c'est une dimension constante, ou bien ceux de pratique le font parce qu'ils ne l'ont pas fait avant.

G.P. : Je crois... enfin je ne sais pas, je n'affirme rien. Mais quand je pense que des adolescents le font, cela me fait mal : ils ne sont même pas au niveau de mes petits !

P.L. : C'est ce qu'a constaté Pellissier. Les enfants de classe de ville (CM) n'avaient pas pu jouer à remplir d'eau un bocal avec un pot de yaourt. Alors, ils peuvent rester des heures à le faire.

G.D. : Et puis, les enfants ont besoin de se salir. J'ai eu ici un petit Belge arrivé au mois de janvier. Il a 9 ans. Quand ils arrivent avec autant de problèmes, nous les mettons d'abord avec les petits. Il est passé par tous ces tâtonnements anarchiques : gratter la terre comme font les tout-petits, faire un trou dans la terre, mettre de l'eau, reboucher, recommencer, filicouper pour filicouper, sentir, enfoncer les doigts dans la terre. Il est passé par tous ces stades là. Laver aussi. Un jour, il pleuvait des cordes. On est resté en classe et lui, il a lavé la classe pendant deux heures avec sa serpillière alors que tout le monde était là. Les petits disaient :

— « Ça ne sert à rien ce qu'il fait, puisqu'on salit quand on sort et qu'on rentre. »

Mais on le laissait faire.

Après, il est parti laver la terrasse, alors qu'il pleuvait.

Faire rouler les billes aussi. Il les faisait rouler sur cette pente. Et il prenait les perles quand il n'avait plus de bille. Et ça peut durer 1 mois, 3 mois, 4 mois, le temps qu'il lui faut rouler sa bille.

Et quand il fait du théâtre, personne ne peut croire qu'il bégaye ce petit. Pourtant il vient souvent à moi, il lève le doigt. Mais il ne peut rien me sortir. Il est conditionné par je ne sais quoi. Il a 9 ans.

G.P. : Il est au même niveau que les gens de pratique.

M.H. : Le drame c'est que même à la campagne, dans des villes de 2 à 3 000 habitants, on se veut civilisé. Et tout est propre. Et il est défendu de se salir.

G.P. : Ça, ça ne me fait pas peur. Car s'ils arrivent en disant : — « Maman a dit : il ne faut pas que je me salisse », ils vont tout de même faire ce qu'ils ont besoin de faire.

G.D. : N'empêche qu'à force de leur répéter : il ne faut pas que tu te salisses, à 9 ans, ils travaillent à la poterie avec des tabliers jusque là, et du bout des doigts. Et encore, ils ne choisiront pas cet atelier parce qu'ils pourraient se salir.

G.P. : Maintenant, tu vois, à l'école moderne, il faut souligner la nouvelle tendance. Tu vois ce qui presse maintenant, c'est ça.

G.D. : Il faut qu'ils se sentent en contact avec tous les éléments, même le feu.

G.P. : Oui, ils essaient de posséder la fumée.

— La fumée, on ne peut pas la toucher, la garder parce que c'est petit, petit, petit. On ne peut pas la faire avec des ronds, pas avec des carrés, on peut la faire avec rien.

Le mari d'Hortense disait : Tu vois, ils sont en marche vers la théorie... de je ne sais plus qui.

Oui, à l'école, on peut faire brûler les feuilles, même si c'est artificiel !

M.H. : Mais, il n'a pas fallu que j'aie trop vite quand je suis arrivé dans mon village. Il y avait la femme de service qui ne supportait pas une tache. Et les parents non plus. Alors, au début, on s'est bardé de tabliers. Maintenant, ils jouent dans les meubles, dessus, dessous. Ils font leurs jeux dramatiques. Ils jouent à la boîte aux lettres.

G.P. : Moi, mes petits, je les appelle les pastissous et les déménageurs. Il y a aussi les histoires. Autrefois, j'avais de beaux albums. J'avais des trucs, disons, poétiques. Mes enfants de Cau étaient en communication avec tout ce qui les entourait : les fleurs, les arbres, les oiseaux même. Il y avait quelque chose qui se passait. Alors, ici à Carcassonne, ils font leurs histoires à leur façon.

P.L. : Qu'est-ce qui a changé ? C'est toi, ou bien ce sont aussi les enfants, à cause de l'époque.

G.P. : Les enfants m'ont amené à ça...

Fin de la première bande.

G.D. : On peut dire : Peu importe quelle matière, les enfants, il faut qu'ils y entrent.

P.L. : Mais toi. Je voudrais te poser une question. Tu avais le souci de production poétique. Tu pensais que c'était naturel aux enfants de cet âge-là. Et puis cela te faisait plaisir à toi.

G.P. : Oui. Et puis j'avais les deux à sept. Ici j'ai les 2 à 4. J'avais arrangé ma classe pour que les petits de 2 ans aient beaucoup de place. Mais je ne les voyais pas assez parce que j'avais les autres aussi. Aussi j'ai choisi les 2 à 4.

P.L. : Si je te dis cela c'est parce que j'ai senti qu'on prenait un virage ici aux Journées de Vence. Est-ce qu'on ne va pas abandonner l'art enfantin alors qu'il n'a pas encore vraiment commencé à s'installer.

M.H. : Mais l'art y est toujours. Il y a, dans les graphismes qui sont jetés comme ça par les 2 ans, une harmonie qui me paraît stupéfiante, avec une telle économie de moyens. J'ai gardé quelques-uns des graphismes. Comme les haï-kaï, c'est un coup de poing.

G.P. : Et puis, il y a surtout le mouvement. Quand ils peignent, au départ, c'est une maman, puis une maison, puis la tapisserie. Quand c'est sec, ce n'est plus vrai par rapport à l'enfant parce que ça bougeait au travail. Il faut que les enfants passent par le grand geste. C'est une sorte de danse.

G.D. : Trop souvent, on a enlevé les feuilles des bébés avec les lignes qui nous faisaient plaisir.

G.P. : C'est ça on se faisait plaisir.

G.D. : Maintenant je laisse : l'enfant remet de la peinture, il plie, il l'ouvre, ça coule.

P.L. : C'est ça ce virage à prendre.

G.P. : Tu vois, une peinture de bébé, c'est peut-être vingt trucs, trente, quarante. On les a limités. Bien sûr, on était contente, on se faisait plaisir.

G.D. : Et puis on avait... on avait surtout *l'é-vo-lu-tion !* Ça c'était formidable ! Quand on mettait la date... Moi je faisais :

— Et puis, tu y ajouteras pas un œil. Et le ventre, où il est le ventre ? Tu l'as vu le ventre ? Alors, tu le fais le ventre aujourd'hui. Tu l'ajoutes le ventre. Et les doigts, regarde combien tu as de doigts et moi et toi... »

Et puis, petit à petit, comme ça on arrivait à l'évolution parfaite. Maintenant, tout est foutu. Tout est foutu parce que...

Quand j'ai récupéré le petit Marc que vous avez vu sur le film hier, il faisait le bonhomme parfait. Après une année à l'école Freinet, il y avait une régression terrible. Parce qu'il était arrivé avec le bonhomme ! Il avait fait trois ou quatre mois d'école maternelle. Comme il est pas bête ce petit, il

faisait plaisir à la maîtresse. Si on regardait les premiers dessins qu'il faisait en arrivant à l'École Freinet et ce qu'il faisait un an après... Il est complètement foutu ce petit... !

G.P. : Il faut le dire, dans ce qu'on montre, si on regarde comme ça, ça fait régression. En vérité, c'est pas du tout une régression. Ils ont le mouvement, ils ont tout ; c'est une force pour l'individu de pouvoir faire tout ça, surtout pour les enfants des villes qui n'auront plus rien.

J. : On les mûrit souvent trop vite. Cela me fait peur. Et ceux que l'on fait parler trop bien, trop tôt. Ils perdent leur enfance, ils ne se construisent pas sur leurs fondations. Il y a une sorte de forçage, comme les légumes que l'on force artificiellement.

P.L. : Est-ce que ta position est une opposition à ceux qui ont souci d'art enfantin.

G.P. : Non, on laisse faire tout le monde.

P.L. : J'aimerais bien vous taquiner au niveau du plaisir de la maîtresse. Car je connais bien le problème : je savais quels étaient mes plaisirs. Ensuite, j'avais remarqué comment Hortense, en avançant, se retirait de plus en plus. Elle acceptait de plus en plus. Ça, il faudrait en prendre conscience. Que les plaisirs de la maîtresse continuent d'exister. Mais qu'ils se transforment.

G.P. : Tu vois, je suis arrivé à ce stade avec les petits. C'est de la pure observation. Il y en a un qui fait quelque chose : alors ils discutent : c'est un chat, c'est l'auto, c'est la route. Si je passe à côté d'eux, ils me disent une autre histoire. A l'heure actuelle, je ne peux pas présenter des documents d'enfants en passant derrière parce que ce n'est quand même pas l'expression, la première expression libre. Evidemment, on a du regret pour la production. Mais je laisse aux autres ce plaisir. Il faut faire son chemin soi-même. Il faut respecter. En arrivant à respecter l'enfant, on arrive à respecter les autres aussi. Et tout et tout.

P.L. : La maîtresse a besoin de faire son chemin elle aussi : elle a été brimée, elle a été frustrée. Ce serait mauvais si ça devait détruire l'enfant. Mais c'est bon si à cause de cela, l'enfant se trouve dans les conditions de création. Quand ça lui permet d'exploser, d'être libre.

G.P. : Ce qui est bon, tu vois, c'est ce que je disais hier. Annie ne travaille pas du tout comme moi. Mais dans le fond... Mais si son comportement... Les enfants sont bien chez elle aussi. Moi, j'y pense souvent à ça. Si Annie se mettait subitement à vouloir imiter ça, je crois que ce serait la catastrophe.

P.L. : C'est bien qu'il y ait des ruptures. Les éducateurs ont des valeurs différentes. C'est bien que les enfants aient plusieurs expériences des personnes et qu'ils arrivent ainsi à une largeur, à une autonomie.

G.D. : Ce qui est au niveau des petits, c'est au niveau de tout le monde. Moi, je n'ai pas le temps d'être avec les petits. Mais ce sont les grands de 5 à 6 ans qui m'ont appris le respect. — Tiens regarde ce qu'il fait Marc. Et Jean-Paul, tu le vois ce bébé.

G.P. : Il y a aussi quelque chose qui me fera un peu continuer dans cette voie. C'est le fameux stage de Bazas. Je peux le dire, hé ? J'avais demandé un atelier de créations simples avec les tout petits. Mais je ne voulais pas faire la garderie. C'est-à-dire qu'ils venaient quand ils voulaient. Et les papas et les mamans les gardaient. Ce n'est pas méchant, ce que je dis là, hé ?

Tu vois, j'ai vu des enfants de camarades de l'École Moderne. Ils sont arrivés, ces enfants, ils étaient là. Et sans les stylos-feutres, sans l'argile et sans le modelage tel qu'on le fait, ils ne s'en sortaient pas. J'ai eu une petite fille, par exemple, qui a fait une maman sur un lit. Et puis ça s'est cassé. Bon, elle a pleuré une demi-heure parce qu'elle ne pouvait pas refaire sa maman. L'argile était un peu sèche. Enfin, elle ne pouvait pas la garder.

Par contre, il y en avait d'autres qui étaient là. Ils ont trouvé des bois. Ils jouaient aux chevaux, ils sautaient par-dessus les bassines. Puis ils les ont déménagées. Les chevaux passaient dans l'eau. C'était la rivière. Puis, ils ont vidé l'eau et ils ont sauté par là. C'est à dire qu'ils ont trouvé dans le milieu...



Photo Nicquevert

Il y en a un qui a trouvé un tabouret roulant. Il en a fait, son auto, son manège, tout. Et à côté de cela, il y avait ces enfants enfermés dans les stylos-feutres et les trucs comme ça. Et qui ne savaient plus rien trouver dans le milieu. Je voudrais que les enfants s'adaptent partout. C'est mon grand souci.

— Tu te faisais encore des illusions.

— Non. Il ne faut pas attacher de l'importance en disant le dessin, le dessin, la peinture ça va les libérer. Il y a tout qui aide.

P.L. : A l'I.U.T., dans les divers ateliers, nous avons constaté qu'il y a une phase de défoulement. Et après, il y a une phase de travail puis une phase de maîtrise. On peut alors penser à autre chose, par exemple, à situer le langage considéré. Et s'il n'y a pas ce terreau des mille petites expériences de prise de possession, rien ne peut naître vraiment. Ce ne peut être que du plaqué.

G.D. : Il faut que dans la vie de tout individu, ça se fasse ce tâtonnement anarchique. Dans tous les domaines. Que l'être soit pénétré dans toute la matière. Qu'il sente le contact avec la terre, le bois. S'il ne l'a jamais eu, il lui manque quelque chose. Peu importe son âge. Il faut qu'il ait le contact.

J. : L'expression libre peut être copie, peut-être plagiat. Il peut y avoir des réminiscences emprisonnantes. Elle peut être plaquée.

G.P. : Mais il faut du courage parce que l'expression libre vraie n'est pas acceptée. Les gens disent qu'ils sont mal élevés. Moi, je sais bien qu'ils ne sont pas mal élevés. Et puis, je me suis bien libérée des parents et de tout ça.

Maintenant, les enfants arrivent à communiquer, à s'organiser entre eux et à me rejeter.

Bon, attends, là, je fais ma critique un peu.

Autrefois, je sais que j'étais possessive vis-à-vis de ces petits. On y passe par là. Tu vois il y en a un qui dit comme ça :

— Tu ne me laisses pas faire ça, alors demain, je ne viendrai plus à cette école. Je m'en irai à l'école de Toulouse. Et aussitôt, il y en a 3 ou 4 qui s'en iront aussi demain à l'école de Toulouse.

Et justement, cela me plaît parce que je sens qu'entre eux, ils vont faire le groupe. Ça va leur servir après. Ils viennent à l'école, ils ne viennent pas voir Madame, ils viennent voir les copains. Finalement, ces petits des villes, ils ne veulent pas rester à la maison, enfermés dans un appartement. Ils disent :

— Je vais voir Rudolph. Je vais voir Pierre.

Et ça me plaît beaucoup ça. Qu'il y ait déjà ce goût de se retrouver entre eux. Ils ne disent pas qu'ils viennent à l'école pour faire du dessin chez moi ou qu'ils viennent travailler. Ils vont se retrouver.

G.D. : Et puis il y a l'agressivité. Il faut qu'elle passe sur la matière. Et aussi sur les copains. Et aussi sur la maîtresse. Ils me disent :

— Elle nous fait chier, Gisèle.

Je dis : « toi aussi ». S'ils me disent des gros mots, je réponds par des gros mots.

Mais on se retrouve toujours le soir. « Je veux venir sur tes genoux. »

Ils se frottent à toi. Ils ont besoin de se frotter.

Il faut éviter l'attitude « putassière », la pédagogie du charme. Mon petit-ci, mon petit-là. Alors, on fait faire aux enfants n'importe quoi.

Accepter l'enfant-roi ? On l'accepte. Mais il ne faut pas qu'il nous fasse suer. On vit ensemble quoi !

P.L. : Il y a une façon d'être accaparant pour qu'ils rentrent dans vos plaisirs.

G.P. : Ils le sentent vite : ils sont tellement malléables.

M.H. : Dans beaucoup d'endroits, les enfants n'ont pas à faire à des adultes. Ils n'ont pas des relations normales avec les adultes : ils sont accaparés, trop couvés, ou ils sont abandonnés ou rejetés.

Le contact normal avec un adulte, ce n'est pas de se laisser embêter par le petit, ce n'est pas non plus d'embêter le petit.

G.D. : Il faut être le recours-barrière toujours.

P.L. : Celles qui sont différentes de vous ?

G.P. : Annie travaille différemment, c'est certain. Une section de grands. L'école libre concurrente. Elle est en ville. Elle a 40 enfants. Elle n'a pas la possibilité ou elle ne veut pas faire trois groupes de 2 à 6 ou bien elle n'a pas suffisamment confiance aux autres. C'est demander beaucoup aux autres. Et les parents ne sont pas prêts à accepter cela.

M.F. : Ce qui est important aussi, c'est la culpabilisation que l'on fait parfois par rapport à l'Ecole Moderne.

M.H. : Moi c'est de t'avoir rencontré toi Gisèle qui m'a donné le courage de continuer dans ce que je croyais avoir trouvé.

G.P. : Mais il faut respecter les autres. Quand je vois une jeune qui fait ce que je ne fais plus, je l'accepte. Vouloir la changer c'est la détruire. Et même avec la femme de service, les rapports sont importants.

Fin de la deuxième bande.

M.F. : Il y a le problème des outils dangereux. Moi j'ai eu un coléreux qui a donné un coup de pioche. Et pourtant j'étais à un mètre de lui. Tous les enfants voulaient le condamner et lui interdire les activités manuelles.

G.D. : C'est que, quand un enfant a besoin de ses cinq outils : la pelle, la pioche, etc. il faut les lui laisser... Il ne sait pas ce qu'il va faire. Il faut qu'il épuise cette soif de travailler. Et s'il y en a un qui saute vers la pioche, même s'il ne la touche pas, il lui donne un coup. C'est un compagnonnage qui se fait petit à petit.

M.H. : Mais mets-en 38 dans 56 m², tu verras ce que ça peut donner (on peut aller jusqu'à 50). Tu as tant d'outils pour tant de personnes. Et l'espace manque.

G.D. : Il est évident que le nombre y est pour beaucoup.

M.H. : Si tu amènes un poussin dans la classe avec 15, tu peux le faire, avec 40, tu ne peux pas parce qu'il y en a un qui

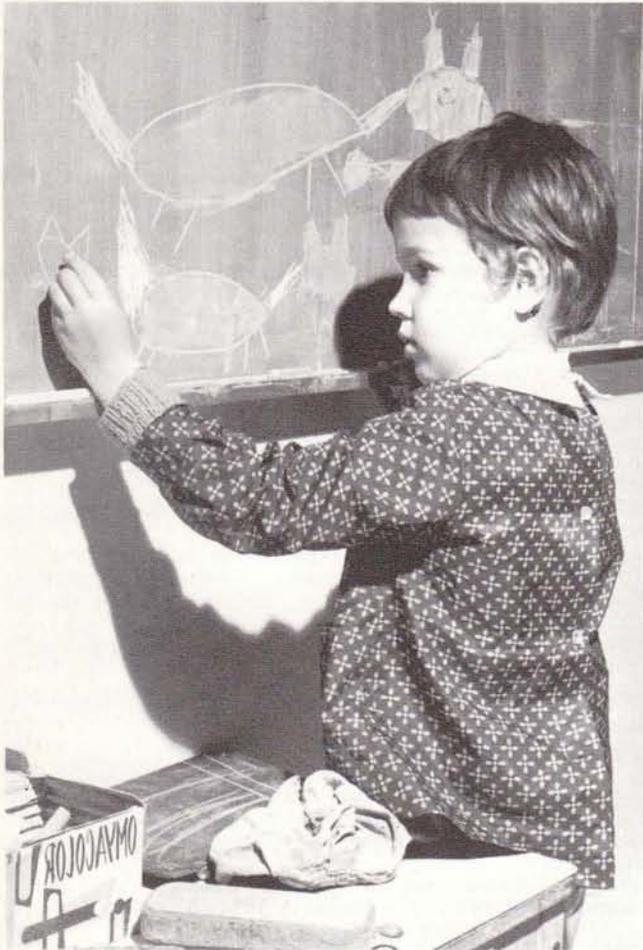


Photo Nicquevert

écrasera le poussin. Et pourtant ce mystère de la vie de la poule qui pond, ces poussins qui naissent, c'est bouleversant. Les enfants devraient avoir droit aussi à tout ce mystère de la création.

G.P. : Moi, je ne les donne pas les outils dangereux, ça me démolit trop, les accidents. Après, je ne puis plus rien faire ni laisser faire.

M.H. : A 15, on peut travailler. A plus on ne peut plus.

P.L. : Mais comment réagissent les collègues ?

G.P. : Je pense à la jeune qui est chez les moyens à Cau. Elle est toute jeune. L'année dernière, j'ai donc quitté le village. J'ai eu une remplaçante. Elle m'a dit comme ça, en parlant, les enfants que lui passait ma remplaçante faisait de beaux dessins, de belles peintures. Et cette année avec elle, c'est bien, ils dessinent, ils font de belles peintures. 10 ans avant, j'aurais éprouvé le besoin de me défendre. Tandis que là, je n'ai pas eu besoin de me défendre. Parce que d'abord je lui aurais fait du mal à elle. Elle est jeune et il faut qu'elle fasse ses découvertes. J'accepte maintenant.

Un jour quand on m'a accusé d'avoir de belles peintures — c'était un communiste — il m'a dit :

— Vos peintures, c'est petit bourgeois.

Ça m'a fait un petit choc. Mais ça m'a fait avancer. Les atta-

ques... quand on m'attaque, ça m'aide. Je le prends, même si ça me fait... Et en général, ils me font du bien tous les gens qui m'attaquent, qui me disent... Ça m'aide.

P.L. : Alors, quand tu arrives dans un nouveau pays, tu cherches les communistes pour qu'ils t'aident.

G.P. : Non, Je dis communiste... Tu vois, il avait un peu, il avait raison, il y avait du vrai. Et, justement, c'était pas un gars qui était instituteur. Il m'a dit ça. Il me disait simplement ce qu'il ressentait.

M.H. : Et c'était au moment où tu faisais de belles peintures qu'il trouvait que c'était des peintures bourgeoises ?

G.P. : Oui.

M.H. : A-a-a-hé !

G.P. : Oui. Enfin, moi ça me plaît qu'on m'attaque.

G.D. : Il faut voir cette « tyrannie » de tous les jours ici. Si tu crois qu'on se congratule. Il faut savoir les discussions qu'on peut avoir. De temps en temps, c'est Clem et Maurice. Ou bien, c'est Clem et moi. Ça y va.

M.H. : On a aussi les gens à l'usure. On glisse une idée. On attend qu'elle sorte, qu'elle s'impose.

G.P. : Ça ne me plaît pas dans le fond quand on me dit c'est beau, c'est beau. Il y a des tas de trucs ; c'est pas vrai, c'est pas beau.

G.D. : Ah ! la pire des choses qu'on peut me dire c'est : — Ah ! c'est mignon.

Je ne sais pas ce que cela vous fait mais moi, le mignon, il me passe partout. Il n'y a plus de discours, rien. C'est mignon, c'est fini.

P.L. : Ça, c'est une attitude de certaines maternelles de l'Ecole Moderne d'il y a cinq, dix ans. Non ?

G.D. : Ça revient encore, hein.

Ici, on a plus de mille visiteurs par an. Il s'en passe des choses. Des inspectrices d'école maternelle avec toute la cour. Des normaliens aussi. Alors là, les normaliens, c'est quelque chose de terrible. Vous ne pouvez pas le savoir. Il n'y a pas de monde plus vieux que les normaliens. Ça fait de la peine. Parmi un groupe de trente jeunes, s'il y en a quatre c'est beaucoup. Un jour Maurice Berteloot expliquait quelque chose à une équipe. Et il y en avait toute une voiture en train de lire « Nous Deux ». Ou bien, ils sont assis dans la classe : ils se font les ongles, ou bien, ils posent des questions ! Parce qu'ils sont pleins de livres.

G.P. : Moi, quand j'ai débuté, j'avais dix-huit ans. Moi, si on m'avait parlé d'école !!! J'y attachais moins d'importance que maintenant.

G.D. : Mais oui, moi aussi. Je sais bien. Mais étant normaliens ils ont choisi quand même une voie...

G.P. : Non, non, c'est pas vrai.

G.D. : Ils sont en quatrième année. Ils ont déjà fait une année de classe ou une année de formation.

X. : Pfoh !!!

P.L. : Paul Le Bohec

G.P. : Gisèle Page

G.D. : Gisèle Devulder

M.F. : Marie France Biagetti

M.H. : Marie Hélène Maudrin

J. : Jeannette Le Bohec

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

L'INCITATION A L'EXPRESSION AU SECOND DEGRÉ

par C. CHARBONNIER et la commission LETTRES

AVANT-PROPOS

Un des grands sujets d'étonnement et — pourquoi le cacher? — de tristesse et de désillusion, lorsqu'on « se lance » dans la pédagogie Freinet ou, plus largement, lorsqu'on permet l'expression libre, c'est, sauf exception, la « faiblesse » des premiers textes libres qui naissent fin septembre. Qui ne se souvient, aux lendemains d'un stage où il avait admiré les témoignages de l'expression libre qui fleurissaient les murs, du sentiment de doute, de découragement, d'impuissance qui l'a envahi lorsqu'il a lu ces « bonnes compositions françaises traditionnelles » (1) bien éloignées de ce qu'il attendait.

C'est qu'il ne suffit pas de dire « Allez-y, mes petits, exprimez-vous » pour que naissent les joyaux, pour que chacun se libère de ses conditionnements antérieurs, domine son angoisse devant la page blanche (2).

« *Il est normal, dites-vous, qu'en début d'année, peu d'élèves éprouvent vraiment le besoin de s'exprimer, il est logique d'attendre que chacun ayant fait connaissance avec l'autre, le groupe ait trouvé un semblant d'unité.* » Certes, c'est vrai. Mais, après, lorsque vous croyez avoir réuni toutes les conditions favorables à l'épanouissement de l'expression libre, êtes-vous bien sûr qu'il n'y a pas, çà et là, quelques individus (30% dit un camarade) qui écrivent seulement parce qu'ils s'y sentent moralement obligés, pour vous faire plaisir?

Il n'y a pas de mystère : l'expression libre, au secondaire, se heurte à un certain nombre de blocages — au niveau de l'imagination, des idées, du style, etc. — qui sont autant de verrous qu'il faut faire sauter si l'on veut permettre à l'adolescent de s'épanouir en classe.

Le climat de la classe, la création d'un milieu riche, la communication qui se crée entre les différents membres du groupe, s'ils sont importants, essentiels même, ne suffisent pas toujours — surtout au niveau du second cycle — à permettre l'expression libre.

En effet, ces garçons ou ces filles qui arrivent dans nos classes ne sont pas vierges de toute influence : ils sont habitués à une certaine forme de travail, à une certaine image du maître, à un certain type d'école. En dépit des livres, des progrès de la recherche pédagogique, des plans de rénovation, l'Ecole reste encore bien souvent le lieu où règne la Norme, où se dispense le Savoir, l'endroit aseptisé où la vie ne pénètre qu'à petites gouttes soigneusement filtrées et où ce qui importe, c'est d'apprendre... Apprendre quoi? bien des choses, et d'abord à faire un plan, ordonner ses idées (3), imiter tel type de phrases, etc. Et bien souvent, l'expression libre y est jugée effrayante,

(1) *Le modèle de vie et d'homme véhiculé par l'école à travers les livres de lecture et les rédactions est très bien analysé par Frank Marchand dans son ouvrage « Le français tel qu'on l'enseigne ». (Larousse)*

(2) *Les résultats sont d'ailleurs identiques avec des adultes.*

(3) *Ce qui ne veut pas dire que nos élèves ne sachent pas bâtir un plan, ordonner leurs idées. Simplement ils y arrivent par d'autres cheminements.*

dangereuse voire scandaleuse. Si maintenant, à l'école, on peut tout dire, où va-t-on? D'où des blocages.

— AU NIVEAU DE L'IMAGINATION : soigneusement laissée en friche alors qu'elle est une des composantes essentielles de la vie de l'enfant voire de l'adolescent et un des facteurs primordiaux du progrès dans tous les domaines.

— AU NIVEAU DES IDÉES : N'insistons pas sur l'aspect stéréotypé des sujets de composition française et sur le fait que par peur panique de « faire de la politique », on ignore l'actualité. L'École est le lieu où mieux vaut ne pas se livrer, où l'originalité s'appelle encore trop souvent « fumisterie, dilettantisme, pitrerie », etc. et de toute façon, paie rarement car elle transgresse la norme. Et puis, on a appris à ne pas parler de la vraie vie, celle d'après 17 heures, celle des jeudis et des dimanches, d'abord parce qu'on ne vous le demande pas toujours (en 6^e, dans une ville de 300 000 h on doit disserter sur un artisan au travail. Facile ! Mais où en trouver un?). Et puis c'est quelquefois dangereux, cela risque, un jour de se retourner contre vous. A la limite, d'ailleurs, habitué qu'on est à écrire dans l'abstrait, pour la note ou pour éviter la punition, on n'imagine pas pouvoir parler de soi, de ses projets, de ses rêves, de ses réactions, de ses sentiments. Soit n'existe pas. Il y a ce qui se dit, ce qui s'écrit, ce qui fait bien, ce qui plaira, « *ce qu'il faut mettre* ». Le résultat est là : platitude, poncifs, conformisme des thèmes, des opinions. *Nivellement...* Bref tout ce qu'on retrouve, le plus souvent, dans les premiers textes libres.

— AU NIVEAU DU STYLE : on rencontre un style stéréotypé, héritage d'un certain nombre d'années passées à apprendre le vocabulaire, puis l'art de bien écrire. Cela nous conduit bien souvent, trop souvent à la conclusion fameuse (!) « *Et nous sommes repartis chez nous bien contents* ». Fatalement, les premiers tâtonnements en expression libre se font dans ce langage. Comme le note R. Barthes : « *Le plus spontané est le plus stéréotypé* ». Et il faut alors détruire les clichés.

Au niveau du vocabulaire, ce blocage se traduit par exemple dans une classe de 6^e par un refus d'utiliser les mots pour leur valeur poétique, un refus des constructions un peu « folles » — en comparaison de la norme — et le rejet des poèmes modernes jugés « inconvenants » ou « farfelus ». La même classe refuse aussi cette évocation de la nuit évidemment peu conforme aux descriptions traditionnelles du genre « manteau sombre jeté sur la campagne »

*« La nuit apparaît,
noir épais,
noir léger,
noir délayé,
noir nuancé de morceaux de lune. »*

(texte libre, classe de 6^e, Loir et Cher)

Et ce blocage existe, sans que nous nous en rendions peut-être compte, même chez des adolescents libérés au niveau des idées et de l'imagination. L'examen d'un certain nombre de nos journaux scolaires où la pensée libre s'exprime parfois en un style très « scolaire », devrait nous amener à nous poser des questions car il y a bien là une contradiction.

Si nous ajoutons à cela :

— qu'il est rare que nos élèves aient fait avant d'entrer dans nos classes l'expérience de l'expression libre,

— que dans bien des écoles on assiste à une confusion dangereuse entre sujet libre (écrit parfois tel jour à telle heure) et texte libre, falsification qui ne fait que compliquer nos problèmes,

— qu'il y aurait beaucoup à dire sur la façon dont les élèves nous perçoivent en début d'année (1)

on mesure les difficultés à surmonter avant que l'expression libre puisse vraiment s'ancrer dans une classe et s'y épanouir.

Ce dossier — qui fait la synthèse des travaux et des recherches de trois douzaines de camarades au cours de l'année scolaire 1970-71 — n'a pas d'autre prétention que de proposer des pistes, des outils voire des recettes qui permettront à chacun de nous d'aider les adolescents qui nous sont confiés à atteindre plus vite cette expression libre authentique qui est un des facteurs de la construction d'une personnalité, car en définitive, l'essentiel, le but même de notre pédagogie est là.

*
* *

(1) Deux témoignages :

« *Monsieur, on ne savait pas en début d'année qu'on pouvait avoir confiance en vous.* » (Classe de 1^{re})

« *Au début de l'année, on n'ose pas trop dire vraiment ce qu'on pense, car on ne sait pas comment vous allez le prendre, comment vous allez réagir, si vous n'allez pas vous en servir contre nous.* » (Classe de 4^e)

Il est bien évident que la liberté se donne en bloc et que la franchise s'accepte en totalité. Mais un certain nombre d'élèves, échaudés par de précédentes expériences — franchise mal vue, puis sanctionnée par un professeur qui semblait pourtant libéral — ont le souci de préserver l'avenir et de « tester » d'abord le maître.

LES TECHNIQUES

Dissipons tout malentendu :

1 - Il ne s'agit pas ici de donner une liste exhaustive de techniques favorisant une libération de l'expression. Simplement, nous ferons le point sur les différentes tentatives d'un certain nombre de camarades pour permettre à leurs élèves un accès plus rapide à l'expression libre authentique qui se double naturellement d'un déconditionnement au niveau de l'imagination et de l'expression.

2 - *En aucun cas il ne faut y voir de modèles à suivre* mais des pistes que certains pourront adapter suivant leur tempérament, l'ambiance de la classe, les conditions de travail, etc., en n'oubliant pas que *ce qui fut réussite ici peut, dans un autre contexte, tomber à plat.*

3 - Un tel catalogue risque de conduire tout droit à une nouvelle scolastique. Nous y reviendrons. Il convient d'affirmer encore que ce qui importe c'est que le groupe, l'individu soit productif ; ce qui est essentiel, ce sont les potentialités créatrices de chacun, le développement de la personnalité de chaque adolescent. Ces techniques ne sont, dans cette optique que des moyens nous permettant de mieux assumer notre part du maître dans la perspective d'une pédagogie créative axée sur la formation d'un homme total.

Ceci dit, en dehors du pastiche, des calligrammes, acrostiches et autres jeux bien connus, on peut aussi proposer :

- le sujet-projectif
- ... ou quelques mots qui incitent à écrire
- une ouverture sur la poésie moderne
- une création à partir d'un support
 - musical
 - graphique
- une création à partir de la structure d'un poème
- le texte collectif écrit ou oral
- les débats
- le jeu avec le magnétophone
- le dessin
- une création à partir de diapositives
- la danse
- le mime
- le jeu dramatique
- les jeux sur la langue
- (centon - jeu sur les sons - marabout, bout de ficelle - cadavre exquis, etc.)
- l'écriture automatique
- le 5 + 7 etc.

Ces techniques sont présentées sans ordre préférentiel, en vrac. Que chacun y puise ce qui peut l'aider à aller plus loin.

NOTA : La disparité dans la rédaction (témoignages élaborés, recettes très sèches) s'explique par la grande diversité des expériences. Et puis il ne nous a pas semblé utile, même pour

donner une unité au dossier de récrire ce que d'autres avaient fort bien dit.

LE SUJET-PROJECTIF

Mi-novembre 1970. Depuis deux mois, les 35 enfants de 6^e vivent quotidiennement, soit en groupes fluctuants, soit individuellement, différentes techniques d'expression libre écrite, orale, graphique, gestuelle, mathématique, etc. On a beaucoup peint au colorex, à la peinture, des fleurs, des arbres étranges, « qui n'existent pas » disent-ils. Mais on reste bien accroché à son sol pour le décrire à son correspondant de Touraine.

L'imaginaire n'a pas filtré dans l'expression écrite. C'est moi qui fais volontairement sauter les barrières et propose le 19 novembre, en travaux dirigés : « *Comment imagines-tu le pays idéal où tu aimerais vivre* » ? On peut l'écrire et le dessiner... Je distribue généreusement et d'emblée le papier glacé, les crayons-feutres, les encres... Chacun s'installe ; les tables s'isolent, se tournent le dos, ou s'accouplent. C'est une étape permissive importante.

Et les textes, les graphismes jaillissent. En deux heures, tout est fini : on corrige discrètement les fautes d'orthographe sur la feuille glacée, on colle au verso chaque feuille et un immense dépliant coloré et joyeux est prêt à partir chez les correspondants. Annick improvise rapidement un titre... puis le groupe se rétracte sur une expédition immédiate car cette fête imaginaire nous a un peu grisés. On le déplie, on le fixe au mur et on en rêvera encore en alu gravé, en craie d'art, en maquettes de maisons futuristes, tout en poursuivant simultanément des tâtonnements parallèles ou complètement divergents dans d'autres chantiers.

Si on tente une analyse sommaire des contenus, on s'aperçoit que chacun y projette, en dehors de certains stéréotypes « son monde à lui », en passant d'un petit problème pratique et quotidien du trop lourd cartable de l'enfant de dix ans qui se trouve transporté sur « un trottoir, tapis roulant », au conditionnement de l'enfant bourgeois, servi et inactif, qui fera planter jusqu'à ses rosiers dans sa maison imaginaire, à la solitude précoce de l'adolescente au foyer désuni. Mais les dessins font chanter d'éclats colorés toutes les peines, et le pays idéal véhicule le trop plein de l'âme ou du cœur dans une prise de conscience socialisée, assumée par le groupe-classe. Ce n'est qu'une courte pause évoquée et forcément mutilée de ce que chaque heure vécue intensément comporte d'incommunicable et d'essentiel.

Délibérément, j'ai voulu prolonger, élargir, en marge des autres chantiers créatifs des jours suivants, cette approche d'un ailleurs possible, avec ses féeries, ses situations à imaginer, ses problèmes humains à côtoyer, à apprivoiser et j'ai proposé au groupe la lecture du livre : « *Le pays où l'on n'arrive jamais* » de Dhôtel. Une fiche-

guide, réalisée par une camarade du groupe départemental, existait. Je l'ai un peu allégée, adaptée aux circonstances. Chacun a lu le livre de poche, a réfléchi aux questions soulevées. Nous avons fait deux débats passionnants centrés surtout, de par la tournure spontanée qu'ils prirent, sur les différents styles d'éducation dans le roman ; et le cheval-pie, quel emballage pour ce cheval-pie ! Que de fois ils en parlèrent après ! Mais aucun ne le dessina. Voulaient-ils inconsciemment préserver le rêve ?

Le dernier débat prit, sans qu'ils en aient conscience, une tournure très philosophique, certains explicitant leurs aises dans l'imaginaire ; d'autres contrebalançant cette thèse par l'analyse d'un besoin profond de concret, de maniable, de visible, de communicable... Seuls les correspondants eurent un écho mais déjà, quand leurs réponses pourtant rapides nous parvinrent, nous étions en route pour d'autres aventures et leurs avis ne provoquèrent qu'un intérêt mineur. On pourrait citer d'autres exemples adaptés à des âges différents : l'école idéale, le maître idéal, un type de société idéale... une vie bien réussie, etc.

Les sujets projectifs se découvrent quand on devine, sous-jacentes dans le groupe, des idées qui ne trouvent pas le moyen d'être véhiculées. On peut alors inventer de ces sujets de temps en temps et ils impulsent des débats ou l'écriture, ou tout autre moyen d'expression. C'est à chaque maître à être attentif au sens et aux forces du courant de sa classe et à ne pas attendre, sur la berge, que le lit s'assèche ou que l'inondation ravage. (Janou LÈMERY)

A PARTIR DE QUELQUES MOTS :

— On propose trois mots qui doivent apparaître comme des éléments d'un récit à construire.

— On peut ne proposer qu'un seul mot, par ex. : *partir, tristesse, violence, tendresse, assez*.

— On peut aussi proposer des situations propres à sortir les élèves de la narration et de la platitude :

— *Un escargot (une souris ou une araignée) explore la trompe d'un éléphant...*

— *L'ours a trouvé un réveil dans la neige...*

— *Le crapaud a avalé une éponge...*

UNE OUVERTURE SUR LA POESIE MODERNE

Lorsqu'il arrive en 6^e, sauf exception (qui confirme la règle), le jeune garçon ou la jeune fille de 10-11-12 ans associe encore trop souvent l'idée de poésie à la notion de rime. Une évolution heureuse se dessine en ce domaine, mais il y a encore beaucoup à faire si l'on en croit un numéro récent des *Cahiers pédagogiques* (1).

(1) n° 99, mai-juin 1971.

Ce « conditionnement » du goût explique en partie le « conditionnement » de l'expression. Il faut démythifier celle-ci, montrer qu'on peut jouer avec les mots, rendre sa place au cocasse, à l'insolite... La lecture, la diction, la mise à la disposition des élèves de certains poèmes modernes (C. Roy, Prévert, Guillevic, en 6^e et 5^e ; Eluard, Queneau, pour les plus âgés... et tant d'autres, selon vos goûts et vos connaissances). Cet apport peut créer le choc, l'envie d'en savoir plus, et le désir de remettre en question sa propre façon de s'exprimer (1). Les adolescents entrent de plain-pied dans cette poésie moderne : elle peut leur suggérer des pistes enrichissantes qui les aideront à façonner leur propre expression.

Et, pour montrer que la poésie n'est pas l'apanage des « Auteurs » consacrés, on peut leur proposer la lecture des textes d'adolescents de leur âge. Un camarade écrit que l'expression libre s'est développée dans sa classe de 3^e surtout après la lecture de la *Gerbe Adolescents* (2). Ses élèves y retrouvaient l'écho de leurs propres sentiments, de leurs propres problèmes en même temps qu'ils y puisaient une certaine confiance : ce que d'autres ont pu faire, pourquoi n'en serions-nous pas capables ? Et comme le note un autre « *Il faut tenir compte du don d'imitation des enfants qui peut être le point de départ du déblocage* ».

UNE CREATION A PARTIR D'UN SUPPORT MUSICAL :

La classe écoute une œuvre musicale, chacun inscrit sur une feuille ce qu'il ressent, ce que la musique évoque en lui. Les élèves peuvent ensuite mettre en commun leurs trouvailles ou poursuivre individuellement leur texte.

C'est ainsi qu'après l'audition de « *Variation pour une porte ou un soupir* » de Pierre Henry, des élèves de 5^e ont écrit le texte suivant :

(1) voir entre autres les parties magazines de BT et BT2

BT2 n° 29 *Poésie d'humour*

n° 36 *Poésies d'amour et d'amitié*

SBT n° 257, 278, 284

tous les SBT « textes d'auteurs »

et les ouvrages du circuit traditionnel de l'Édition (par exemple *Poésie I*, 2 F le numéro. Librairie St-Germain des Prés, 3, rue Crébillon, Paris).

(2) *Gerbe adolescents* (CEL, BP 282 06 Cannes, 1,50 F le numéro) regroupe, par thèmes, des créations d'adolescents.

9 numéros parus parmi lesquels : *Amour - Famille - Révolte - Vivre aujourd'hui - Liberté - Les mots pour vivre - Glanes - Chacun de nous*.

La Maison de la Culture de Grenoble édite une revue : *Poésie parmi nous*. On peut l'obtenir gratuitement en la demandant.

LE MONSTRE

*En Ecosse, dans un château hanté,
un gong retentit. Un silence pesant
déchire la nuit.*

Eveil d'un grincement.

Des vampires ricanent.

*Crépitemment plaintif du plancher. Une
silhouette surgit dans l'ombre, crache
un ouragan de feu qui bouleverse volets
et fenêtres: le château tremble de tous
ses membres.*

*D'un rideau de fumée une forme humaine
jaillit que le monstre éblouit.*

*L'homme pointe sur l'adversaire les
saccades graves d'un marteau-piqueur
nerveux.*

*La bête sanguinaire qui se met en furie
projette un jet de flammes violentes
aux pointes aiguës qui transpercent
les murs.*

*Criblée de toutes parts, elle ahane,
elle agonise.*

Encore un souffle, puis c'est fini.

La bête git au sol.

Tout redevient silencieux.

*Ce fut un terrible cauchemar pour
l'homme.*

(classe de S. Geoffroy)

Des quelques expériences tentées, on peut conclure que nos élèves sont davantage sensibles à la musique contemporaine qu'à la musique dite classique. Parmi les autres œuvres qui ont servi de point de départ on indique la musique de « Messe pour le temps présent ». P. Henry et les autres musiques de cet auteur, « Kontakte » de Stockhausen, disques des « Percussions de Strasbourg », la musique de Xénakis.

Dans un genre moins moderne : « La Danse du Feu » De Falla, « Les Tableaux d'une Exposition » Moussorsky, les musiques de Khatchatourian, Gherswhin, etc.

CREATION A PARTIR DE REPRODUCTION DE TABLEAU

On propose comme support des reproductions très colorées et non figuratives à partir de laquelle les élèves (seuls, à 2 ou 3) élaborent un texte. Passé le temps des interrogations (« qu'est-ce que ça peut représenter, vouloir dire? »), on arrive à une libération de l'imagination qui s'accompagne souvent de trouvailles stylistiques. Et les élèves s'aperçoivent que les critères habituels (logique, réalisme, etc.) peuvent être contestés voire éliminés. Le travail peut durer une heure ou deux.

Variante: A partir de plusieurs reproductions que l'on classe à son gré; bâtir une histoire.

Sur le plan psychologique, cette technique nous apprend beaucoup: à partir des formes non figuratives et

(1) On a utilisé notamment des reproductions de Chirico, Max Ernst, Miro, Kandinsky, Soulages, etc. (Editions Hazan, Skira (pochettes), Braun, etc.). Choisir des reproductions grand format. Une adresse parmi d'autres: Guilde de l'Art, rue des Francs-Bourgeois, Paris.

des taches de couleur, les élèves certes imaginent une histoire; mais, en réalité, très souvent ils projettent leurs fantasmes.

DES EXEMPLES :

— A partir d'un Kandinsky intitulé « Composition »

CARNAVAL DE LA NUIT

Au clair de la lune

*Des lampions-serpents éclairent des signes
chinois et des drapeaux multicolores
plantés sur les toits.*

Des cobras ornent un mur.

On achète des longues-vues,

Des bâtons de chewing-gum

Et des colliers de roues.

Dans des tonneaux

Des pétards à mèche se font entendre.

Puis, au son de la cloche,

On apprend qu'il est minuit.

Jean-Claude et Hubert

(5^e, Vizille)

Sur un autre Kandinsky :

« La tache noire »

SEISME

Une route orange

Un arbre bleu

Un nid violet

Une mare rouge

Couronnés par un

Soleil vert.

L'astre disparaît

Une faille noire

Béante

Absorbe

Cette vie

Colorée

Et les derniers arbres s'abattent

Sous les coups furieux

D'un vent

Avide de destruction

CYCLONE

La vie

L'Homme

La joie

Un sifflement strident

Un désert

où

Auparavant

La vie

Régnait

Jean-Jacques

Jacky

Étienne

(3^e, Altkirch)

D'après un tableau de MIRO

L'araignée du soir

C'est l'espoir

L'espoir

D'avoir de quoi se nourrir

De continuer à vivre

L'espoir

De signer une trêve

De trouver la paix

L'espoir

De lutter pour gagner

De vaincre la pauvreté

L'espoir

De conquérir

De découvrir

L'espoir

Qui descend sur nous

Apportant la joie de rêver

Mais déjà les étoiles s'éteignent

Les lueurs d'espoir

Disparaissent

Avec l'araignée

Et le soleil levant.

Agnès

(3^e, Altkirch)

Penser aussi à la création écrite à partir de taches de couleur créées en soufflant avec une paille sur des gouttes d'encre de chine.

A PARTIR DE LA STRUCTURE D'UN POÈME

Des expériences menées dans plusieurs classes au cours de l'année scolaire dernière nous permettent d'affirmer que c'est là un moyen privilégié pour libérer l'expression.

Il faut partir d'un poème

— ayant une structure interne très apparente (répétition par exemple)

— ayant un contenu émotionnel très fort,

— provoquant dans la classe des résonances affectives très grandes.

Le poème ayant été lu plusieurs fois quand tout le monde l'a compris, apprécié, proposer à chacun de bâtir sur la même structure, qui a été dégagée au cours de la lecture, son propre poème.

Parmi les textes utilisés par les camarades :

Désnos : *Le dernier poème - Couplets de la rue St Martin*

Guillevic : *Douceur*

B. Vian : *S'il restait un oiseau et une locomotive*

Claude Roy : *La nuit*

Guy Tirolien : *Prière d'un jeune écolier noir*

Jacques Prévert : *J'en ai vu plusieurs Le cancre*

Eluard : *Que voulez-vous - Couvre-feu*

P. Fort : *Chanson d'un berger surpris par la neige*

A. Lanoux : *Quelqu'un*

En partant de ce poème de Guillevic
DOUCEUR

Douceur,

Je dis : douceur.

Je dis : douceur des mots

Quand tu rentres le soir du travail harassant

Et que des mots t'accueillent

Qui te donnent du temps.

Car on tue dans le monde

Et tout massacre nous vieillit.

Je dis : douceur,

Pensant aussi

*A des feuilles en voie de sortir du bourgeon
A des cieus, à de l'eau dans les journées d'été,*

A des poignées de main.

Je dis : douceur, pensant aux heures d'amitié,

A des moments qui disent

le temps de la douceur venant pour tout de bon.

Cet air tout neuf.

Où pour durer s'installera.

des élèves de 5^e ont écrit :

Feu

Qui dévaste les dancings

Et les salons de jeux.

« Feu ! »
 C'est le dernier,
 Oui, le dernier mot
 Que le condamné
 Entend prononcer...
 Feux follets,
 Fantômes qui hantent
 Les cimetières
 En effrayant les enfants.
 Feu
 Qui dévaste les forêts
 À cause d'un touriste
 Trop distrait.
 Feu meurtrier,
 Criminel,
 Assassin.

Jean-Pierre, 5^e

Paresse,
 Je dis paresse
 Quand, au beau milieu de la journée
 Il me prend envie de rêver,
 De ne plus entendre,
 De ne plus rien faire...
 Je dis paresse,
 Le soir,
 Quand il faut apprendre les leçons,
 Faire des exercices...
 Un bon conseil :
 Faites l'école buissonnière.

Josiane

Meurtre,
 Je dis meurtre.
 Je dis meurtre bien camouflé,
 Le soir quand on attend sa victime au
 coin de la rue,
 Et que le couteau jaillit,
 Et s'enfonce dans la chair.
 On s'aime quelquefois dans le monde
 Et cela nargue les criminels.
 Je dis meurtre.
 On tue pour voler,
 On tue parce qu'on est payé
 On tue pour se venger.
 Le meurtre reste une profession comme
 une autre
 Et on n'a pas d'heures fixes.

Jean-Claude

Rudesse,
 Je dis rudesse
 Quand vous revenez de l'école
 Et qu'une voix grave et glaciale vous
 accueille...
 A peine le temps de faire les devoirs !
 Travailler à la ferme
 Pendant que d'autres se prélassent dans
 un fauteuil !
 Je dis rudesse,
 En pensant
 A l'hiver qui approche,
 A toutes les plantes gelées,
 A ces bises aigres qui vous mordent.
 Je dis rudesse en pensant à la haine
 des hommes
 Les uns pour les autres,
 A tous ceux qui ont perdu un être cher
 Et qui ne disent rien.

Michel

Fraîcheur,
 Oui, fraîcheur !
 Fraîcheur pour nous débarrasser
 De ces maux
 Qui meurtrissent nos corps.
 Oui, fraîcheur !
 Pour éveiller nos cœurs
 Vieillis, endormis

Par ce démon qui nous habite.
 Oui ! encore fraîcheur !
 Pour enlever les remords
 Qui alourdisent l'âme,
 Et rendre la joie
 A tous les vivants.

Marc

Voir dans « Glanes » (Gerbes Adolescents) des exemples de textes créés à partir de « Prière d'un jeune écolier noir » de Guy Tirolien.

LE TEXTE COLLECTIF :

5 ou 6 élèves sont groupés autour d'une table. L'un d'eux écrit une phrase (ou deux — le définir à l'avance) sur un thème de son choix. Il passe ensuite le relais à son voisin de droite (ou de gauche : le définir à l'avance) qui poursuit à sa guise l'histoire. On convient de s'arrêter au bout de 3 ou 4 tours de table. Plusieurs feuilles peuvent circuler à la fois (3 par exemple dans un groupe de 5 ou 6).

Les résultats sont intéressants :

— au niveau du déblocage : l'angoisse est moins grande car elle est assumée par plusieurs. Et dans un premier temps, la création collective est aidante pour des individus qui ne se sont jamais exprimés et qui n'en ont jamais senti le besoin.

— au niveau de la connaissance des individus car chacun peut projeter dans le texte ses idées, voire ses fantasmes. L'éducateur peut y apprendre bien des choses.

— au niveau de la libération des adolescents : personne n'assumant la responsabilité pleine et entière du texte, le degré de liberté de chacun en est accru.

La participation occasionnelle du professeur peut permettre si besoin est de « donner le coup de pouce » nécessaire pour passer du réalisme au fantastique ou à l'imaginaire.

Le texte peut être ensuite affiné, policé, réduit ou développé, selon les désirs du groupe.

- élève
- 1 Un bateau a sombré dans la mer noire
 - 2 Ce jour-là le capitaine avait le cafard.
 - 3 Il l'a noyé !
 - 4 l'assassin !
 - 1 Quel triste individu !
 - 2 Avec un bon avocat il s'en tirera
 - 3 avec quelques années de travaux forcés.
 - 4 Tout cela pour avoir noyé un chagrin.
 - 1 Encore si cela avait été dans du vin...

(classe de 1^{re} année de BEP)

CREATION ORALE COLLECTIVE :

Un élève commence une histoire, il donne une phrase. Ceux qui le veulent poursuivent, continuent le récit. Variante : on forme un cercle, l'un des participants commence l'histoire, son voisin de droite continue, etc. On

convient que chacun devra ajouter une phrase à son tour.

Cet exercice réclame beaucoup d'attention de la part de chaque participant qui doit bien suivre le fil du récit. Mais il est très aidant car il est plus facile à certains de s'exprimer oralement (on élimine les problèmes d'orthographe, de style, etc.) Possibilité à la fin de l'exercice de demander la transcription écrite de l'histoire ou bien, si l'on a pris soin de brancher le magnétophone, faire écouter ce qui a été dit. Résultats curieux et divers qui peuvent servir de points de départ pour des travaux de réflexion sur la langue, la logique du récit, etc.

LES DEBATS :

— Collectifs

— type « Philips 66 » : la classe est divisée en groupes de 6 élèves qui débattent chacun de la même question pendant 6 minutes. Un rapporteur pour chaque groupe fait la synthèse des interventions. Une autre piste de discussion naît alors, que les mini-groupes exploitent, puis nouvelle synthèse, etc. Cette technique a l'avantage de permettre aux plus timides de s'exprimer plus facilement.

— impromptus : une question agite la classe, on en débat.

— préparés

- par une enquête
- par une bande magnétique (bon débat en 4^e à partir de réactions d'individus interrogés dans la rue sur la liberté)
- par un montage audio-visuel
- par un film (« Certifié exact » le magazine du CREPAC) (1)

Leur mise en forme permet aussi de prendre conscience des richesses contenues dans une discussion, qu'elle soit ou non informelle, et ouvre souvent des pistes intéressantes.

AVEC LE MAGNETOPHONE :

Utilisation libre de l'appareil (en travaux dirigés, le plus souvent, à cause des conditions matérielles). Il faut d'abord faire connaissance avec l'appareil, voire jouer avec lui (sons confus, bruitages, récitation de poèmes, etc.). Permettre ces moments d'exploration des possibilités offertes par l'appareil. Ce n'est qu'après qu'arriveront les saynètes, les discussions libres, les débats et les créations plus élaborées.

Le magnétophone est un excellent outil pour permettre aux plus timides de s'exprimer (les groupes sont restreints — 3, 4, 5 — la prise de parole est donc facilitée. La « magie » de l'instrument est aussi un facteur de déblocage.

Un conseil : laisser l'appareil branché en permanence, toujours prêt à être utilisé.

(1) S'adresser à l'OROLEIS ou à la Fédération des œuvres laïques du département.

On peut aussi créer des montages magnétiques

- interviews,
- discussion sur un thème, montage ensuite,
- réalisation d'une « émission » de 10 minutes pour les correspondants.

LE DESSIN :

Toujours permettre le dessin, comme la parole, comme l'écriture, comme le geste, l'un appelant l'autre, déclenchant son complément, ou le faisant fonctionner comme « recours » ou « barrière » valorisants. Mais là encore, multiplier les matériaux : peinture, alu, crayons feutre, crayons gras, encres ; les papiers de textures et formats différents : cristal, glacé, carton, journal... et suggestion simultanée, vu l'indigence artistique totale des enfants que nous accueillons, des techniques qui s'intègrent à l'expression libre : utilisation des traits, des lignes, des hachures, des taches, la bruine, le pochoir... la mise en page ; recherches mathématiques sur les couleurs (table de composition réalisée par une élève et qui est déjà une ouverture sur la construction de la structure de groupe, fondamentale en math) ; la diapositive, le vitrail, le pochoir et ses applications, les valeurs, les nuances d'une même couleur, la surimpression avec graphismes... etc.

Et ces graphismes, ces dessins, ces peintures, même réalisés à des heures imposées par nos structures, ne sont souvent que les médiateurs qui transcrivent les intérêts, les motivations profondes de nos enfants ce jour-là, ou les jours immédiatement précédents, dans leur tonalité la plus forte.

(Janou LEMERY)

Autre piste possible : le dessin à partir d'un conte (d'excellents ouvrages, pour les 6^e, sont édités par Gründ à un prix très raisonnable).

Sur ce sujet Lucien BUESSLER apporte son témoignage :

Mes élèves : 15 adolescents, filles et garçons, déficients intellectuels — débiles légers ; classe de S.E.S.

Lorsque j'ai pris cette classe il y a un an et demi il n'existait aucune expression graphique (et pourtant près de la moitié de la classe vient d'une classe de perfectionnement pédagogie Freinet). Je n'analyse pas les raisons (psychologiques surtout) de ce tarissement. Depuis plus de deux ans nous travaillons avec Jean-Pierre Grosjean dans la commission départementale sur le dessin abstrait spontané (1). Je propose cette voie à mes adolescents. Nous retrouvons rapidement une production graphique abondante et surtout, faite dans l'enthousiasme (en

(1) Sur un fond musical, chacun dessine à son gré, laisse aller son crayon, sans idée préconçue, en essayant de retrouver un dessin spontané, sans intervention de la logique, de la raison... Un dossier sur ce thème a été édité par le groupe IDEM 68.



Photo Bailly-Maître

classe, pendant les récréations, après la classe, à la maison, et même maintenant par des anciens qui reviennent pour demander une « grande feuille » et des craies grasses. Certains sont revenus par la suite au figuratif, d'autres continuent à explorer les multiples voies de l'abstrait (les dessins abstraits libres — nous disons spontanés car il y a également de l'abstrait sur commande avec des thèmes imposés, etc., la scolaire peut se nicher n'importe où !). Les dessins abstraits sont très révélateurs de l'affectivité et des structures mentales : voir les travaux de notre commission). Une voie riche pour les plus de 13/14 ans (peut-être un peu avant, dans certains cas). Les mises en commun des productions

graphiques sont systématiques (de même que les échanges avec d'autres classes, les circuits de dessin, etc. indispensables pour améliorer ou maintenir le niveau, pour garantir les progrès et la richesse). Devant un dessin chacun intervient (librement) pour dire ce qu'il ressent, à quoi le dessin le fait penser, etc. Avec mes déficients aux possibilités d'expressions verbales limitées cela me paraissait très décevant et finalement nous avons supprimé les mises en commun systématiques. Mais lors de nos journées de travail (entre camarades) nous gardons cette forme ou cette possibilité d'expression car elle est d'un enrichissement réel. Voici comment nous procédons : Nous nous plaçons en arc de cercle

devant quelques œuvres (dessins abstraits d'enfants ou d'adultes) nous en choisissons une qui touche plus particulièrement (chacun intervient pour dire : j'aimerais que l'on parle de tel ou tel dessin — nous numérotions les dessins pour en parler plus facilement —, il se dégage facilement un accord même si le groupe est relativement important sans qu'un vote formel soit nécessaire). Ensuite après quelques instants de silence, chacun intervient très librement. Nous demandons de ne prendre la parole que dans le plus strict respect de l'expression de l'autre, on ne demande pas la parole, on intervient en laissant quelques secondes de silence après l'intervention précédente (ceci est essentiel pour créer l'ambiance favorable à une expression véritable). Nous avons vécu ainsi quelques moments très forts avec des expressions authentiques et riches. Cela doit pouvoir se faire avec des jeunes.

A PARTIR DE DIAPPOSITIVES :

— Montage sonorisé de diapositives (la région, etc.)

— Invention d'une histoire à partir de diapositives dessinées (trait, tache de couleur, dessin style bande dessinée) ou de diapositives noires (les ratées) travaillées avec une pointe d'épingle ou un vaccinostyle (dessin en blanc). On peut intégrer parmi celles-ci des diapositives d'éléments réels (graminée, aile d'insecte, etc.). Illustration : B. Jugie, Educateur du 15/11/71. (1)

Pour les diapositives dessinées : dessin au feutre fin ou à l'encre de chine sur du papier calque 60/72 g.

Les dessins sont réalisés dans un rectangle de 24 x 36 mm inscrit dans un carré de 50 mm de côté qui sera monté sous cache carton (en vente chez les photographes) en vue de la projection.

LA DANSE :

(compte rendu d'expérience de Janou Lémery)

Les recherches en théâtre et danse ont eu lieu durant les heures d'activités dirigées obtenues de l'Académie par l'équipe des professeurs. Chacun des cinq membres de l'équipe animait un atelier. Les effectifs étaient alors d'environ 15 élèves, appartenant à deux classes de 6^e, décloisonnées officiellement à ces heures-là, officieusement dans divers autres chantiers d'expression libre.

Nous avons d'abord démarré le jeu dramatique avec diverses approches comme il est signalé précédemment dans le dossier mais très vite, je m'aperçus que si les élèves étaient débloqués au point de vue linguistique, ils étouff-

faient dans leur corps. Les gestes étaient étriés, mutilés. Jamais de ralenti évocateur, d'amplitude rayonnante, même si le support linguistique avait de l'envolée ou était très suggestif.

Je leur proposai de danser. Tables tirées, pieds nus, masques de papier improvisés avec du carton et des ficelles pendant les premières séances... musique de jazz classique... les volontaires assises à terre se levaient. On dansait seul, à deux, à trois, tous ensemble. On épanouissait ses gestes. On se taisait, ou on riait, ou parfois on parlait de ce que l'on ressentait.

Les séances furent trop peu nombreuses pour en tirer des conclusions mais ces moments-là furent importants sur le plan des relations, de l'expression de soi, et de l'harmonie d'un groupe.

LE MIME :

— à partir d'un texte libre ou une histoire lue en classe,

— d'une situation (histoire sans paroles),

— d'un mot ou d'une situation donnée par les camarades (plus difficile).

Quelques accessoires simples peuvent être aidants. (En 6^e-5^e, on aime jouer avec eux, voire se déguiser).

Recréation d'un texte par la voix, le jeu des voix, les gestes.

A LA RECHERCHE D'UNE EXPRESSION PAR LE SON ET LA VOIX

Nos correspondants nous ont adressé une bande avec un type de création sonore qui m'a paru particulièrement séduisant et de facture très moderne, (création sonore équivalente au dessin abstrait) qui fait penser à certaines créations pour les ballets de Béjart. Il est difficile d'en parler, alors je vous dis comment nos correspondants procèdent (d'après leurs explications envoyées sur une bande magnétique à notre demande).

Tout d'abord il y a choix collectif d'un mot retenu pour sa sonorité : dans ce cas le mot hirondelle :

décomposition du mot en sons : ici trois sons : hi - ron - delle, et formation d'autant de groupes d'élèves qu'il y a de sons (donc trois dans ce cas). Désignation d'un chef d'orchestre, rôle essentiel mais difficile. Le chef d'orchestre fait intervenir les différents groupes à tour de rôle ou simultanément, fixe la hauteur du ton, la durée, précipite le mouvement, etc., tout cela selon son imagination.

Très séduisant, à approfondir. Qui veut essayer ?

(témoignage de Lucien Buessler)

EXPRESSION MUSICALE OU SONORE

Vous avez là un moyen de déblocage précieux

— Permettre les créations,

— Les enregistrer,

— Amplifier le travail de création avec le magnétophone lui-même (surimpression - jeu sur les vitesses de défilement de la bande, etc.). Nos camarades du CEG de Douvres ont obtenu des résultats tout à fait probants en ce domaine.

LE JEU DRAMATIQUE

Il recouvre :

— les sketches préparés ou improvisés,

— les histoires lues en classe et mises en scène et jouées, parfois même enrichies au fur et à mesure du jeu,

— le jeu dramatique improvisé à partir d'éléments de costume — le costume créant le personnage,

— le jeu dramatique où les élèves inventent la situation, prennent en charge l'ensemble du « spectacle »,

— le jeu dramatique par l'intermédiaire des marionnettes, etc.

Qu'il soit improvisation immédiate ou résultat d'un travail mûrement pensé (mais jamais figé — il y a enrichissement constant, évolution permanente), le jeu dramatique, parce qu'il permet la mise à jour — de façon diffuse et inconsciente — des blocages affectifs qui freinent l'expression authentique constitue une remarquable possibilité de déblocage. Parce qu'il met en jeu le corps, le geste, la voix — tous instruments négligés trop souvent dans l'enseignement de type classique

— il offre une piste nouvelle notamment à ceux qui sont le plus rebelles à l'expression écrite et qui ont parfois besoin de trouver là des réussites avant de vouloir tenter l'expérience de l'expression libre écrite.

Autres possibilités : dramatisation d'un texte (le texte est mis en scène et joué). L. Denuel a tenté cette expérience avec des classes tunisiennes à partir du *Fils du Pauvre* de Mouloud Feraoun et a obtenu d'excellents résultats.

LE CENTON :

C'est un texte constitué de fragments empruntés à divers autres textes et mis bout à bout de façon à ce que l'ensemble ait un sens. A titre d'exemple voici ce qu'a réalisé, à partir de phrases tirées d'un journal scolaire un élève de 3^e de Bordeaux.

Phrases tirées des textes

page

4 *Qu'est-ce que je pourrais bien raconter ?*

21 *Je ne veux pas me mouiller.*

24 *Jongler avec les mots, jongler avec les phrases,*

21 *La poésie n'est vraiment pas faite pour moi*

20 *C'est l'histoire d'un cœur qui est en pleurs*

(1) On peut également arriver au jeu dramatique en passant par l'éducation physique.

(1) Un excellent dossier a été édité sur ce sujet par le groupe IDEM 68 S'adresser comme pour le précédent à Lucien Buessler, 17, avenue Jean Flory 68 - Thann.

13 *Tout seul sans assistance.*
 18 *Moi, je me sens parfaitement bien*
 13 *Mes pieds sont collés au sol*
 12 *J'écoute et je ferme les yeux.*
 5 *Non je n'ai pas rêvé*
 18 *Surtout n'attendez pas que je pleure.*
 12 *Un souffle chaud passe sur les arbres,*
 14 *Il va faire beau aujourd'hui.*
 24 *Parler de tout, parler de rien*
 20 *Cela ne me concerne pas.*
 Assemblant des phrases du journal n° 1, sans ajouter ni retrancher un iota, j'ai dit par ce « centon » à peu près ce que je pense.

Roland

Autre exemple : création spontanée à partir de titres de textes libres écrits par les camarades :

Finis

Les imbéciles qu'à jamais nous sommes voir loin

Bleu ou rouge...

J'irai face au vent

la nuit

dans le chemin

Je rencontrerai cinq petits gamins

ils diront :

« Planquez-vous le voilà »

Mourir

plutôt que vivre

Je partirai vers l'ouest

habillée comme une fille de gitan

et j'entraînerai avec moi

le chien du bonheur.

(En romain, les mots ajoutés par Claudine pour relier entre eux les différents titres)

Claudine - 3^e

CEG de St Bonnet

JEUX SUR LES MOTS OU LES SONORITES :

« *Après la découverte de Desnos en 5^e — Les hiboux, C'était un bon copain — ce fut une débauche de créations à partir des sonorités les plus diverses, de proverbes ou d'expressions toutes faites...* » écrit un camarade. Il faut permettre cette douce folie, ce jeu avec les éléments du langage, même si cela nous semble gratuit. C'est la porte ouverte en direction de moissons plus riches.

Les textes ci-dessous, écrits, dans la classe de Roland Vernet, donnent une idée des résultats auxquels cette technique peut conduire.

ASSIBIOL

Prendre du diastase, de l'orge germée

puis de l'invertase

mélangé au maltase

y ajouter 2 gouttes de phosphatase

et 3 de catalase

Ensuite du peroxydase

sans oublier l'amylase

et la lipase

Assaisonnez avec du papaine

et adieu vos douleurs d'estomac.

Michel

(3^e 4)

(1) Voir les fiches technologiques qui seront publiées.

LE FILOUTAGE

Un forfait faux

fait frémir

quand il faut

fournir

aux dirigeants d'un tire-fesses

la preuve que ce forfait

n'est pas faux,

faute de quoi

ils vous font verser

des fafiots.

Alors vous êtes refait ;

s'agit de se faufiler

mais sans se faire faucher

le portefeuille.

Bernard (3^e) CES de
La Valette-du-Var (83)

MARABOUT BOUT DE FICELLE

Procédé bien connu fondé sur la reprise de la rime au début du « vers » suivant.

Un exemple de texte obtenu à partir de cette technique

CHANCE

Ses sous elle a mis

misé sur un ch'val

Val d'Aran.

Rentré premier, elle a gagné des sous.

Saoulée de joie

voir tous les jours une villa

la Saint-Sylvestre

refug' pour elle

ell' l'a ach'tée

et restaurée.

Sylvette (3^e)

CES de La Valette (83)

Variantes : au lieu de la rime, on reprend le dernier mot, ou même une expression entière.

Au départ, on s'impose un thème ou une sonorité.

LE CADAVRE EXQUIS

Chacun connaît ce « jeu des petits papiers » très prisé des surréalistes et leur réussite souvent citée « *le cadavre exquis boira le vin nouveau* », si bien qu'elle sert maintenant à désigner le jeu lui-même.

On décide d'une structure de phrase, par exemple :

adj + nom + verbe + compl. direct

+ compl. de temps (autant de mots qu'il y a de participants)

Le premier « joueur » écrit sur une feuille le premier élément de la phrase puis plie la feuille de façon à ce qu'on ne puisse lire son apport. Le voisin ajoute le 2^e élément, ainsi de suite jusqu'à la fin. On déplie alors la feuille et on lit. La phrase ainsi trouvée peut servir de point de départ à un poème ou à un texte... Mais les réussites ne sont pas automatiques.

Des variantes nombreuses sont possibles

1. Pour donner plus de richesse aux « petits papiers », se mettre d'accord avant de commencer sur un thème (tous les mots devront se rapporter sans utiliser le mot lui-même, par exemple à l'oubli, à l'amour, à l'hiver, etc.).

— Choisir une ou plusieurs phrases ainsi produites, *les développer en poème.* (chacun peut le faire pour soi, et on compare les résultats).

Pour développer, plusieurs procédés :
— jouer à nouveau aux petits papiers sur la phrase retenue

— choisir des mots parallèles ou antithétiques à chacun des mots de la phrase retenue

— chercher systématiquement tous les mots se rapportant au même thème.

2. Se mettre d'accord sur un *rythme* ou une *sonorité*. On peut taper sur la table pour scander le rythme, il n'y a pas que l'alexandrin.

Exemples de sonorités : n'employer que des mots aigus brefs, des sifflantes...

— choisir une ou plusieurs phrases ainsi produites, les développer comme plus haut

— ou bien mettre de la cohérence entre toutes les phrases obtenues et en faire un poème fondé sur le même *rythme*, ou sur la même sonorité.

3. Choisir un mot

— écrire tous les mots que peuvent suggérer les sonorités du mot retenu sur une feuille qui reste sous les yeux du groupe

— jouer au cadavre exquis en piochant dans la liste de mots de façon à former des *définitions* que l'on peut composer en poème

— au bout de plusieurs essais, on peut facilement constater une certaine complicité d'inspiration.

A la suite des articles parus l'an dernier dans le bulletin de travail, Lucien Buessler (qui enseigne dans une classe de S.E.S. à Thann) faisait part de son expérience :

« Vos tentatives pour libérer l'expression des adolescents m'intéressaient mais je ne pensais pas du tout que je pourrais les utiliser dans ma classe. A vrai dire j'étais même (et je le suis paradoxalement encore) opposé à tout « cadavre exquis » dans ma classe : nos classes d'enfants inadaptés sont trop souvent considérées comme des classes de fous, je ne voudrais pas donner prise à cette critique en y introduisant le « délire verbal », mais mon attitude est peut-être ridicule.

Il y a quelques jours nous parlions de la manière d'indiquer que quelque chose se fera plus tard (par l'utilisation du futur) et nous disions qu'il n'était pas nécessaire de dire demain, ou dans trois jours, ou l'année prochaine, etc. Je leur ai demandé d'essayer de donner quelques phrases qui indiquent que quelque chose va être fait ou va se faire. On devinera que cela n'a pas soulevé l'enthousiasme (il n'y a vraiment pas de quoi !). J'ai distribué rapidement quelques bandelettes de papier.

Pliées en trois les bandelettes ont circulé : le premier y a inscrit un sujet, le deuxième un verbe (au futur puisque c'était là notre point de départ) un troisième un complément. Nous avons transcrit au tableau les

phrases ainsi constituées (en retouchant certaines). Certaines avaient un sens normal (dû à la banalité du vocabulaire employé et bien sûr aussi au hasard) ; les plus folles ont été gardées, les autres effacées. Voici quelques exemples de ces « phrases folles » du premier jour :

- les filles promèneront un piano électrique
- vingt loups joueront de la guitare
- les peintres danseront dans la mer
- ... etc.

La séance suivante, nous relisons nos « phrases folles ». J'attire leur attention sur le fait que certaines phrases pourront se regrouper et former un petit texte. Ainsi les trois phrases :

- Fernandel dansera dans la neige
- vingt loups joueront de la guitare
- quatre moutons regarderont la télévision.

deviennent :

« Quatre moutons regardent la télévision. Ils voient vingt loups qui jouent de la guitare et Fernandel qui danse dans la neige. »

La satisfaction est générale. On veut faire un autre essai mais Christian s'inquiète « qu'allons-nous en faire ? où va-t-on les mettre ? ». On lui demande de s'expliquer. Assuré qu'il sera possible de réunir le tout dans un album avec des dessins abstraits ou non, ou même de les tirer au duplicateur, tout le monde est satisfait.

Je pensais leur proposer une nouvelle fois le médium du papier plié mais ma proposition s'est avérée inutile : ils étaient prêts à construire leur phrase seuls. Résultats :

- de nombreuses phrases étaient plates et d'une logique terrible (elles n'étaient pas « folles »)
- le vocabulaire d'une banalité terrible.

On a discuté de ces deux points avant une nouvelle tentative. Voici quelques résultats :

- Dans la montagne du matin au soir le crocodile attrape des mouches.
- Je suis allé à la porcherie. Il y avait 3 cochons tout bleus et un quatrième tout vert. Ils mangeaient une fille de 18 ans.

— Dans le ciel un jour un chat attrapa un ange

— Dès le matin un cheval danse le rock

Nouvelle inquiétude : provoquée par la « folie » de ce que nous disons (nos adolescents vivent parfois « plus dramatiquement » ce que d'autres dits normaux, ressentent également mais que leur possibilité de raisonnement logique permet de canaliser).

Alors nous faisons une rapide comparaison avec certains textes que nous connaissons : tous conviennent qu'une fourmi de 18 mètres parlant javanais... que le capitaine jonathan... que le hareng saur... bien sûr. Je leur assure qu'il y a des livres entiers avec des textes de ce genre et que je leur en trouverai un dans ma bibliothèque...

Nous reprenons... car il est possible de regrouper en un texte presque

toutes les phrases. Voici ce texte :

*Les animaux au village.
Au petit matin, dans sa niche sous l'escalier, un petit chien vert dévore un énorme éléphant rouge. Pendant ce temps deux arbres morts se baignent dans l'eau verte du puits. Dans les rues les souris dansent avec les chiens et les chats, au son de la cloche d'une vache à barbe blanche. Avant d'aller se coucher, après avoir assez dansé, les souris mangeront les chats. Mais un jour un chat s'est échappé et a attrapé un ange derrière un nuage bleu. L'après-midi deux chèvres sans cornes ont appelé au secours derrière la porte d'une maison sans toit. Dans la montagne, du matin au soir, un vieux crocodile gobe des mouches. Je suis aussi allé à la porcherie. Il y avait 3 petits cochons tout bleus et un quatrième tout vert. Ils mangeaient une fille de 18 ans. Les soirs il faut faire attention car deux chiens droguent les filles.*

L'ECRITURE AUTOMATIQUE

Pendant 5, 10 minutes on laisse aller sa plume, sans contrôle de la raison si possible.

Germain Raoux (Nantes) a expérimenté cette technique en 5^e.

Il est difficile d'apprécier le non-contrôle de la raison. Certains y sont parvenu, la preuve, c'est que ceux qui ont senti qu'ils s'étaient trop livrés ont détruit ce qu'ils ont écrit ; la preuve aussi : l'insolite de certains textes.

Sur 23, j'ai recensé 20 textes (avec ceux qui ont été détruits).

Je mets de côté l'aspect psychologique et l'interprétation très claire pour certains. Ce qui nous intéresse, c'est le côté créateur.

Disons aussi que nous avons passé un bon moment lorsque certains ont lu le leur.

Enfin cela a eu une influence sur au moins un élève ; lors du moment poétique, deux semaines après, à partir de la musique de Pierre Henry : *Messe pour le temps présent*, il écrira à propos d'une éclipse de soleil...

« Tu deviens noir de feu
Tu redeviens brillant de noir »

L'âne est dans le pré, ma grand'mère est morte, qu'il fait chaud ? Je pense aux vacances cet été. Je me vois sur ma fenêtre sur la terrasse du chalet, allongé, les pieds sur la rampe, un verre de coca, écoutant un disque, « another day », une cigarette à la bouche.

THIERRY P.

Un petit lapin, tsouin, tsouin, s'en va en guerre, et tombe par terre. Il se fait mal au derrière. Un oiseau sur la branche, aujourd'hui, c'est dimanche, y a du pain sur la planche, c'est bientôt les vacances, on va bien s'amuser quand on sera parti aux Florales. Mais où est donc or ni car, il va prendre la car, par la voie ferrée qui est toute trouée. Je me suis tordu le pied.

GILDAS

La source coule entre les failles du rocher. Dans son eau limpide et claire, on peut voir le bonheur ruisseler.

Hélas ce bonheur n'appartient à personne.

ROSELYNE

Il fait beau cher ami oui j'ai envie d'aller au cinéma. Ça me fait suer j'ai attrapé une mauvaise note ce matin. Je me demande ce que je vais foutre avec ça, enfin un fleuve de l'herbe. Oh ! un gangster m'attaque, heureusement je suis armé jusqu'aux dents. Nous sommes partis attention v'la le pion t'enfuis pas j'n'ai pas le vertige.

LE S + 7 (1)

(témoignage de Gérard Bailly-Maître)
« Oh, lacet ! L'annexion à peine a fini son carrossier. Et, près des flots chétifs qu'elle devait révolutionner, Régénère ! Je viens, sexagénaire, m'assiéger sur ce pierrot où tu la vis s'assiéger. »

Que Lamartine me pardonne, ainsi qu'à Jocelyne dont j'ai encouragé les quatorze printemps à caramboler, sur le billard surréaliste, les précieuses et vénérables envolées du « Lac ». Car c'est bien à partir du poème de Lamartine que cette élève de 4^e s'est adonnée au jeu fameux du « S + 7 ». Sur sa lancée, elle a même animé une équipe qui a un peu tâté de tous les jeux sur la base du « Lac ». En 6^e, en 4^e, en 3^e d'autres ateliers ont fonctionné avec succès.

Pour des enfants paralysés par la timidité, sinon par une mauvaise « goutte à l'imaginative » que l'on peut imputer au gavage scolaire, les jeux avec les mots et les textes se révèlent souvent de bons procédés de libération psychologique en même temps que des outils fort appréciables pour l'apprentissage des formes et mécanismes du lanagage (vocabulaire, morphologie, syntaxe, style).

Et aussi...

LE MONDE A L'ENVERS :

— Relever sur un thème le plus grand nombre de clichés, d'expressions toutes faites.

— Les composer.

- soit en prenant le contrepied (ne pas tout inverser sinon les contraires s'annulent)

Ex : la rentrée : *Dans un silence infernal, les professeurs en rang par un, s'élancent, fous de joie, vers les classes.*

- soit en les complétant ou en les prenant au pied de la lettre : *n'avez pas vos mots, c'est indigeste ;*

— soit en les mélangeant : *pierre bien ordonnée commence par mousser.*

(1) Il s'agit en fait d'une libre variante du jeu, qui consiste en principe à remplacer les substantifs d'un texte par le 7^e substantif qui les suit dans le dictionnaire.

CREATION D'HISTOIRES DROLES :

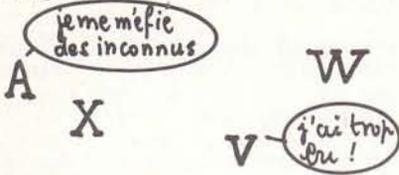
Utilisation de signifiant pouvant correspondre à plusieurs signifiés.
Cf. l'exemple donné par Favry dans L'Éducateur du 15/10/1970.

« Le cannibale arrive au dessert :
— J'en ai assez de vos petits suisses, demain, je veux un esquimau. »

Les élèves du second cycle sont particulièrement attirés par ce type de recherche.

LES PIXIES OU LES LETTRES QUI PARLENT (CF. LES JOURNAUX)

Exemple :



LES BANDES DESSINÉES :

LE JEU SUR LES HOMONYMIES :

du type :

Cet homme est énormément bête.
Ce tome est énorme et m'embête.
Cet homme est ténor mais ment bête...
etc.

LES NIVEAUX DE LANGAGE :

Réécrire un texte en modifiant le niveau de langage
il leur porta un toast
il but un coup à leur santé

CRÉATION D'UN MESSAGE PUBLICITAIRE :

création d'un message + fabrication (importance du rythme, des sonorités, etc.)

CONTES :

« Il était une fois... »

INVENTION ET EMPLOI D'UN LANGAGE :

Les élèves de 6^e font cela très naturellement, par exemple en permanence (messages codés !)

PANNEAU OU JOURNAL MURAL :

pour l'étude d'un fait
d'un problème
de l'actualité.

(Choix des documents - Titres - Visibilité de l'information ; etc.)

LA COMPTINE :

On recherche des mots ayant une même sonorité (ex : pousse, mousse, brousse, rousse, etc.) avec lesquels on compose un poème ou un texte.

L'INTERVENTION D'UNE PERSONNALITE EXTERIEURE A LA CLASSE :

Elle peut aussi servir de tremplin. Il faut ouvrir nos classes, les ouvrir sur la vie par la rencontre avec les autres : parents d'élèves parlant de leur métier, ou de leur passion (la protection de la nature), grands-parents évoquant la vie il y a 50 ou 60 ans, personnalités locales. Penser à l'aide

que peuvent apporter les comédiens, les animateurs de maison de la culture, s'il s'en trouve dans votre région. Jeanine Dode parle de ses contacts avec l'équipe d'Animation littéraire de la Maison de la Culture de Grenoble dirigée par Philippe de Boissy.

« Ils avaient le privilège de ne pas faire partie du système. Pour nous, ils représentaient l'élément humain, la vie hors de l'école. Nous avons travaillé des textes poétiques avec M. de Boissy et ses comédiens. D'abord il n'a fait appel qu'aux volontaires de la classe. Puis il s'est fait directif et contraignant. Telle élève dirait une strophe puis telle autre, puis telle autre. Heureusement il ne s'est jamais trompé ; il avait le don de sentir les résistances avant qu'elles ne se manifestent. Mais il savait aussi pousser celui qui voulait l'être. Et quand enfin un élève avait osé paraître devant ses camarades, les regarder (ce qui n'est pas toujours facile) et leur dire un ou deux vers en les regardant, c'était gagné et je l'ai remarqué, d'une façon irréversible : quand on a osé une fois, on s'est affirmé pour toujours. Tout le monde n'a pas encore osé être, mais nous y parviendrons avant la fin de l'année. J'ai tiré de cette expérience un enseignement : c'est qu'il suffit parfois d'une petite poussée pour que l'élève saute le pas. Le timide a besoin qu'on l'aide. Il faut donner l'impulsion et au bon moment.

A la suite de cela, j'ai bousculé les élèves et leur ai demandé de préparer un montage poèmes + chants sur le thème de l'amour. Quelques jours avant la date prévue, j'ai demandé : « Voulez-vous que je vous aide ? Avez-vous besoin de textes, de disques ? » « Non, madame, tout est prêt », m'ont-ils répondu. Et c'était vrai. J'ai eu une heure et demie de spectacle, une heure et demie de surprise et de bonheur. Le choix des textes m'a étonnée, la façon si « éclatée » de les dire et tous ces chants de tendresse à la guitare. M. de Boissy et ses comédiens, quand ils sont arrivés, n'ont eu qu'à s'asseoir et écouter. Nous étions tous heureux et fiers. »

Et, si les structures ne sont pas trop contraignantes, permettre aussi :

- la musique libre (pas besoin d'avoir obligatoirement des instruments)
- le chant libre
- la peinture
- la sculpture (bois, pierre, etc.)
- les « collages »
- la danse

Se dire enfin qu'il s'agit d'être en permanence ouvert sur le monde, attentif à l'actualité, à l'écoute du groupe classe et de chacun en particulier.

Certains camarades insistent sur la primauté du contact humain, du dialogue, de la communication individuelle à établir absolument — et les heures de travaux dirigés nous y aident — sans quoi malgré toutes ces techniques nous ne récolterions

que du vide. Créer un climat de confiance, faire qu'on se sente bien dans la classe, c'est là un objectif à ne pas oublier.

Enfin, est-il superflu de préciser une fois de plus, ce que peut apporter dans cette perspective le travail en commun avec d'autres collègues enseignant dans la même classe. Un collègue de Brive signale combien sur une même question du programme (Le Romantisme, en seconde - Les Etats-Unis de 1848 à 1914, en première), le travail collectif entrepris par les professeurs de Français, Anglais, Allemand, Histoire et Géographie, Musique a permis une plus grande libération des élèves sans parler de l'intérêt de l'entreprise sur le plan des professeurs.

QUAND UTILISER CES TECHNIQUES ?

Il ne suffit pas d'avoir tout un arsenal de techniques de déblocage à sa disposition. Encore faut-il, sous peine d'aboutir à un nouveau conditionnement, savoir en user ?

Il s'agit simplement de proposer nos « trucs », nos « recettes » quand le besoin s'en fait sentir... Voilà qui est vite dit mais ne règle pas mes problèmes.

« Je pense qu'il ne faut pas user de ces techniques dès le début de l'année, écrit un camarade, l'enfant doit découvrir lui-même ses limites et ses possibilités. » Il est bien évident que proposer d'entrée de jeu, la batterie d'instruments dont il vient d'être question risquerait davantage de traumatiser les individus que de les aider à se libérer vraiment. Il est peut-être bon que l'adolescent ait fait d'abord l'expérience de la difficulté de s'exprimer. (Comme il serait bon que le professeur l'ait lui aussi tentée !).

Il convient aussi de laisser à ceux qui sont assez riches, assez mûrs, la possibilité de s'exprimer librement sans recours préalable à des médiateurs. Mais faut-il attendre, pour proposer nos techniques, que l'ancien moule soit détruit et que l'envie de s'exprimer soit profonde ? N'ont-elles pas, au contraire, comme vocation essentielle, de détruire les conditionnements antérieurs ? En fait, c'est là que la part du maître est importante. Le tact est de saisir le moment où l'outil pourra aider l'élève à aller plus loin.

L'accord semble cependant se faire sur la nécessité d'intervenir et de proposer une ou plusieurs techniques, — sur le plan individuel ; quand un élève, à court d'inspiration, s'angoisse de ne rien écrire. Mais il faut suffisamment de doigté et de prudence pour que l'élève ne se sente pas « complexé » davantage,

— sur le plan collectif : quand il y a, dans la classe, un temps mort, quand la création est en perte de vitesse, quand les leaders s'essouffent... bref

quand le groupe a besoin d'un stimulant.

Mais on peut aussi présenter ces techniques

— comme la recherche de nouveaux modes d'expression, rompant avec les habitudes. Le maître joue pleinement son rôle en permettant aux groupes d'aller plus loin, en lui offrant de nouvelles manières de s'exprimer, de voir les choses.

— comme un élargissement des pistes de travail,

— comme un moyen de voir comment une langue fonctionne, se casse, se reconstruit, bref comme une série de jeux sur la langue permettant d'en dégager les mécanismes et le fonctionnement. Une meilleure approche de la langue, une meilleure connaissance de l'outil linguistique permettront une expression plus aisée, plus nuancée. Car l'essentiel reste en définitive de permettre à chacun de mieux dire ce qu'il a à dire.

LA PART DU MAÎTRE :

Il est bien évident qu'en ce domaine particulier du « déblocage » de l'expression, elle est particulièrement importante. De notre attitude dépend en grande partie le résultat : caricature de libération ou libération authentique.

Il s'agit d'être en permanence présent, à l'écoute, de façon à être là lorsqu'un adolescent se pose des problèmes ; il s'agit aussi de faire découvrir ou de proposer les pistes qui l'aideront à aller jusqu'au bout de sa recherche et de son engagement. Question de tact, de confiance, de communication, bien sûr. On mesure donc à quel point les techniques sont *secondes*.

Comme le note fort justement une camarade, cette « part du maître » est différente selon les classes dont on a la charge. En 6^e ou 5^e il s'agit d'être accueillant aux découvertes, d'encourager les recherches, de valoriser les résultats et, dans un second temps, de suivre les enfants dans tout ce qu'ils imaginent, de leur permettre d'aller jusqu'au bout de leurs projets. Après leur avoir permis de s'exprimer et leur en avoir donné les moyens, nous n'avons plus qu'à les aider à s'organiser, à s'épanouir ?

C'est avec les plus âgés que notre rôle de suggestion, de proposition s'amplifie, au cours des premiers mois. En même temps, l'engagement du maître (pourquoi agit-il ainsi ? etc.), l'explicitation des techniques apparaît comme indispensable.

Il ne s'agit pas d'être absent mais simplement d'assumer pleinement ses responsabilités au sein du groupe-classe.

LES RESULTATS :

Bien entendu, les résultats obtenus ne sont nullement mesurables. Peut-on d'ailleurs mesurer scientifiquement la formation et l'évolution d'une per-

sonnalité ? Cependant la majorité des camarades engagés dans cette expérience se retrouvent sur un certain nombre de conclusions.

1 - L'évolution est très nette au niveau de l'imagination : on assiste à une véritable libération ou plutôt à un épanouissement rendu possible par les conditions favorables.

2 - On assiste à un regain d'intérêt pour l'invention verbale, la poésie, l'expression imagée.

3 - Au niveau des thèmes, l'expression devient plus personnelle, plus authentique. En même temps le groupe fait preuve d'une exigence accrue, au niveau du fond (refus des banalités, etc.)

4 - Il y a un foisonnement dans la recherche de procédés nouveaux, une grande invention au niveau des techniques, un procédé conduisant souvent à la découverte d'une profusion d'autres (notamment au second cycle).

5 - La libération au niveau de l'expression (qui s'accompagne souvent d'une libération au niveau du vocabulaire) est souvent une étape positive dans la construction de la personnalité de l'adolescent : on se sent mieux dans sa peau, on a confiance en soi (et dans les autres), on arrive à parler, à s'exprimer, à être... et à dire ce qu'on avait, caché au fond de soi-même, et qui empêchait parfois d'aller plus loin (aspect thérapeutique).

6 - Il y a un affinement du style, qui devient plus « détendu », plus original ; le registre stylistique des individus s'« étoffe ».

7 - La multiplicité des pistes offertes permet à chacun de trouver le genre qui lui permettra de se valoriser.

8 - Ce qui évolue aussi, c'est l'atmosphère de la classe : « les enfants éprouvent un véritable plaisir », « ils se lancent dans ces recherches avec enthousiasme »... Plaisir, enthousiasme, mais aussi communication accrue entre les membres du groupe, le professeur compris.

9 - Sur un simple plan quantitatif, le volume des textes devient plus important (répétition des réussites dans un premier temps puis dépassement et tentatives nouvelles dans d'autres formes d'expression).

Cette évolution est même sensible dans les devoirs imposés et aussi, par comparaison avec la moyenne des copies, probablement lors des examens.

PROBLEMES ET DANGERS :

1/ Le principal danger est évident : ne plus considérer ces techniques comme des moyens mais comme des fins. Ne plus faire que cela ou en faire chaque semaine alors que ce qui est primordial, c'est de donner le coup de pouce nécessaire pour que chaque individu prenne son essor et arrive à construire sa propre personnalité. Le risque de scolastique, d'une conception traditionnelle « modernisée » de l'expression,

est très grave. Il convient de le dépasser. Ces techniques sont des outils, des aides. Et c'est tout.

2/ *Le risque de formalisme, de gratuité :* Faut-il vraiment le craindre ? Un bon nombre de camarades constatent au niveau de la 3^e et du second cycle notamment — que ce qui pourrait apparaître comme procédé est au contraire très signifiant (satire, parodie, provocation, réponse à X) et jamais gratuit. L'outil est intégré à l'expression individuelle. Mais la libération véritable de certains adolescents ne passe-t-elle pas par ce jeu gratuit, cette recherche du mot pour le mot qui est la crainte d'un certain nombre d'entre nous ?

3/ *Dans quel ordre agir ?* Faut-il organiser ses efforts en direction d'un « déblocage affectif » ou partir d'un « déblocage du langage » ? C'est bien difficile à déterminer et l'idéal serait d'agir simultanément dans les deux directions.

Chaque individu, en fonction de son tempérament, agira dans une direction ou dans l'autre. Mais dans certains cas, lorsque le problème affectif est très grand, et que l'on ne sait pas très bien comment le résoudre, le déblocage de l'expression peut y aider.

4/ Il y a le *risque*, pour certains, de s'enfermer dans un genre qui a permis des réussites. Un éventail très élargi de techniques devrait permettre de pallier ce danger mais il ne faut pas négliger ou refuser la phase de répétition après réussite qui offre la possibilité de se valoriser, de prendre confiance en soi-même avant de se lancer dans d'autres aventures.

5/ L'utilisation de ces techniques dans un but provocateur de la part de l'enfant. Il faut sans doute l'accepter comme une nécessité inéluctable. Il serait bien curieux que l'expression libre authentique des adolescents ne s'accompagne pas d'un désir de provoquer, de choquer.

6/ *Le problème de la communication :* Pour un certain nombre de ces techniques, il est certain que l'aspect « communication » est très négligé, voire complètement escamoté. Il s'agit purement et simplement de « faire exploser » l'expression. Ce n'est qu'après qu'on pourra en venir à la langue conçue comme instrument de communication : il faut oser parler avant d'arriver à communiquer de façon authentique et non superficielle.

Les multiples pistes inventoriées et proposées dans ce dossier permettent d'explorer complémentaiement toutes les formes caractéristiques du langage chez l'adolescent.

Au départ, outils de déblocage de l'expression au niveau individuel et au niveau du groupe, ces techniques utilisées de façon variée en les expérimentant selon les circonstances, le moment, le milieu et toujours dans un climat d'expression libre, d'authentique dialogue, permettent de multiplier les chances d'épanouissement offertes à l'adolescent, à la recherche de son affirmation et de sa richesse

de soi, de sa personne. Cette personne ne se construira que dans une vivante dialectique et notre vocation de formation humaine va de pair avec celle d'organisateur d'un milieu libérateur d'options profondes, de confrontations lucides et aidantes qui favoriseront petit à petit la valorisation de son dire, de son faire, son affirmation.

Mais on ne dira jamais assez cependant que ces pistes nombreuses et ouvertes ne visent pas à une récupération de la capacité créative en vue d'un rendement selon l'optique économique actuelle mais témoignent, au contraire, d'une culture d'opposition des masses populaires. Nous savons que le langage, sous toutes ses formes, est essentiellement porteur d'idées, qu'il véhicule la révolte contre le médiocre de « *la roue des choses* », tout comme la grandeur du quotidien ; ineffable poétique tout comme la logique du raisonnement. « *Parler, c'est agir* », dit Sartre dans « *Qu'est-ce que la littérature ?* » Il faut tout mettre en branle pour céder l'initiative aux mots et que ces mots soient tracés au crayon, au pinceau, à l'encre, à la gouache, inscrits dans le plomb, ou le bois, sur le papier ou la pellicule, et amplifiés par le geste, le cri et la musique et par tous les moyens à venir, à créer par une jeunesse hospitalière de cœur et d'esprit.

ANNEXES

TEMOIGNAGE : vers le jeu dramatique en passant par l'éducation physique

C'est une histoire curieuse...

Quelques précisions : J'enseigne les maths et sciences naturelles en 6^e et 5^e dans un CEG (716 élèves) au cœur d'un quartier populaire (tours et immeubles bornent notre horizon).

Dans les mêmes classes une amie enseigne le français, histoire et géographie. La collègue enseignant l'anglais entre dans le jeu — une équipe, en somme.

C'est de sport que je vais parler... car nous faisons plein air avec ces mêmes élèves, en même temps, sur le même stade.

Un exemple : 3 heures de plein air, quand le stade est dans l'établissement, c'est beaucoup ; au bout de deux heures il y a quelque flottement. Voici donc des 6^e dessinant sur le sable du sautoir... puis faisant des pâtés, encore des pâtés... 12 élèves sur 35 font des pâtés avec délices... bavardant entr'elles ou très absorbées. Je ne dis rien, ni ne bouge. 3 jouent à papa, maman + bébé. 4 aux « cow-boy », ce qui signifie galoper en tapant sur ses fesses, en criant plus ou moins. Je ne me souviens plus des autres. Je « prends le soleil », étant de trop partout...

Le samedi suivant, même histoire ; à 11 heures on retourne à ces occu-

pations, plus construction d'une cabane sur l'ancien emplacement de « démontables ». Les 5^e à leur tour « envahissent » un autre sautoir et se mettent aux pâtés et dessins sur le sable...

Pas toutes bien sûr, mais depuis deux mois, régulièrement nous avons de 8 à 12 filles sur le sable entre 11 et 12 heures, sans parler d'activités autres.

Un samedi de février, il se mit à pleuvoir. Avec les 6^e, nous allons au gymnase. L'habitude d'avoir une heure « libre » me fit penser au théâtre je suggèrai... Des groupes se formèrent, des spectacles furent improvisés...

Cela continue ainsi depuis un mois et demi, les pièces sont presque toujours inventées, le besoin de s'exprimer est « envahissant ». Certaines m'apparaissent sous un jour nouveau.

Ces enfants ont :	12 ans	1/2	25 %
	13 ans	1/2	50 %
	14 ans	1/2	25 %

Il me semble qu'elles expriment leurs craintes et leurs soucis ; des tas d'observations justes « sortent » sous différentes formes, des bribes de télé, de lecture aussi...

- Comme elles sont en juste-au-corps et collants, bien des gestes naissent, des attitudes vivent... je pense à toutes les fois où elles roulent par terre...

- Nous commençons à sortir de nos propres cadres, nous avons eu une pièce où les personnages étaient des singes, utilisant cordes, tapis et escaliers (histoire d'une autre société).

- Rien n'est mis par écrit, rien n'est rejoué... le nombre des participants est très variable. Les déguisements pratiquement nuls (un chapeau, un châle, un bâton...). Par contre les bruits de fond sont souvent reproduits.

Voici quelques sujets :

- la famille
indépendance
sosies changeant de famille
les achats
rôle du père ou de la mère.
- la vérité
dite et on n'en veut pas
cachée et on la révèle.
- dans la jungle
- des revenants
- un comique (style mime... peut-être clown)
- un patron embauche ses ouvriers (c'était la possession de personnes par une autre).

Les idées et l'imagination ne manquent pas...

Le besoin de s'exprimer est venu...

Le respect en même temps...

Ces élèves depuis le début de l'année connaissent et pratiquent :

- textes libres
- recherches en math
- sketches et pièces en anglais appris (mais c'est quand même autre chose que j'ai essayé de décrire dans ce compte rendu).

Mireille SICARD

TEMOIGNAGE : une expérience thérapeutique en 6^e d'adaptation

Suivant l'exemple du Lycée Claude Bernard à Paris, deux classes d'Adaptation ont été créées il y a cinq ans au CES de Saint-Egrève. Elles reçoivent des enfants d'intelligence normale (ou supérieure à la normale) et qui, cependant, sont en situation d'échec scolaire. Les difficultés d'adaptation des enfants à la vie scolaire peuvent avoir pour origine des troubles psycho-moteurs, des troubles du comportement et du caractère, des conflits familiaux ou tous ces troubles à la fois.

La plupart des enfants (presque tous des garçons) sont dysorthographiques. Sans être excellents, les résultats sont encourageants puisque la plupart des élèves issus de ces classes d'Adaptation qui n'auraient même pas eu accès en 6^e (sinon en classe de transition) à cause de leur dysorthographie, sortent du CES avec le BEPC. Certains mêmes sont orientés dans de « bonnes » secondes.

La conduite de ces classes est assez délicate puisqu'il s'agit de faire vivre en un groupe aussi harmonieux que possible, des individus fort différents qui vont de l'asthénique et de l'inhibé le plus « hermétique » à l'agressif déclaré.

Quelques rééducations individuelles (notamment en orthographe grâce à des orthophonistes), quelques psychothérapies de soutien, parfois sont menées, parallèlement, au Centre psycho-pédagogique par des spécialistes. Mais, pour l'essentiel, c'est une classe « comme les autres », simplement avec un effectif plus réduit (16 élèves au maximum) et un nombre de professeurs plus restreint.

Une psychologue du Centre psycho-pédagogique est attachée à ces classes dont plusieurs autres se sont ouvertes dans la banlieue grenobloise cette année. Elle rencontre périodiquement les professeurs de la classe, et quelquefois les parents, dans des séances de « synthèse ».

L'an dernier, nous avons pensé dénouer les conflits en organisant des entretiens individuels avec la psychologue pour les élèves qui le souhaitaient. Mais cela se révéla peu efficace pour différentes raisons.

Cette année, nous avons voulu essayer une nouvelle formule : la psychologue travaillerait avec et sur le groupe. C'est ainsi qu'une heure par quinzaine, le lundi soir, les élèves et les professeurs volontaires (je suis la seule en ce moment) se réunissent autour de la psychologue.

On dispose les tables en rond. Une grande agitation règne. Les élèves aiment cette séance et la redoutent à la fois. Si bien que le travail commence dans le plus grand désordre.

Certains sont trop excités pour rester assis. Plusieurs commencent à parler et proposent des sujets de débats.

Quand l'un aborde les problèmes qui sont au centre des préoccupations, la

discussion devient générale et le calme s'installe peu à peu. On sent que ça devient sérieux. La psychologue et moi écoutons sans sourciller, essayant de mettre à l'aise ceux qui ont une certaine difficulté.

J'essaie de contrôler le plus possible l'expression de mon visage et si mon regard exprime de l'agacement ou de la réprobation devant l'agitation extrême que provoque l'abord de certains problèmes, je me fais agresser.

Si je suis coopérante, on m'accepte et l'on m'embarque à la suite de la psychologue à bord d'un vaisseau spatial qui nous emmène vers des planètes inconnues. Car c'est sous la forme de voyages dans le cosmos, de fusées et de planètes que s'expriment les problèmes de type phallique et anal dans lesquels nous baignons depuis deux mois.

Quelles sont donc les techniques utilisées pour favoriser l'expression des fantasmes des enfants ?

— D'abord l'expression libre orale qui s'accompagne d'une excitation physique (certains s'exclament bruyamment en se tapant sur les cuisses, d'autres se cachent sous les tables, s'écartent du rond, changent de place, se battent, se lancent des projectiles ou sortent faire un tour dans le couloir quand la tension est trop forte. Une fois que les enfants avaient abordé sous des formes symboliques le problème de la naissance par l'anus, nous avons dû lever la séance car le désordre était devenu incontrôlable.

— Souvent, nous dessinons, chaque enfant a à sa disposition une feuille de papier et un crayon. Il dessine puis nous apporte son dessin que nous lui demandons de raconter à tous, certains dessinent au tableau : des monstres naissent.

Peu à peu, les enfants se délivrent dans un flot de paroles et de dessins hâtifs. Et curieusement j'observe, moi qui ne suis pas rompue à la psychanalyse qu'un certain travail de libération s'opère sur deux plans : celui du jeu verbal ou graphique et celui plus profond de l'inconscient. Car les enfants ne sont pas dupes « Je te pète au nez » dit Frédéric à son camarade qu'il agresse (sur le papier) en envoyant sur sa planète un engin qui le désintègre. Personne ne s'étonne. Car tout le monde sait (d'une façon plus ou moins claire sans doute) de quoi l'on parle. Dès lors, les choses s'éclaircissent et des récits plus « réels » sont extériorisés, souvenirs d'enfance liés aux excréments, etc. Chacun écoute sans se compromettre. Certains sont encore sur la réserve. D'autres, au contraire, puisque l'interdit est levé, s'expriment plus crûment.

La sonnerie retentit et l'on se sépare.

Le lendemain, je retrouve mes élèves en cours. Et je prends les rênes. Car il ne s'agit pas de transformer toutes les heures de cours en séances de synthèse. Nous sommes là pour travailler « sérieusement » en principe. C'est du moins la convention qui avait été établie en début d'année scolaire avec la psychologue. L'heure

de synthèse devenant ainsi l'heure où l'on se « purge » pour pouvoir ensuite, l'esprit plus libre, travailler les mathématiques, les sciences ou le français. Mais les choses ne sont pas si simples. On n'a pas des problèmes à heures fixes.

Et j'ai beau essayer de rendre les devoirs aussi « directifs » que possible, toujours les enfants arrivent à s'exprimer eux-mêmes. Ainsi, Joël, pour un travail d'imitation d'une phrase de St Exupéry sur les étoiles, me propose un texte sur les « crottes de rats ». A propos du texte de Colette « le petit presbytère », nous inventons une histoire à partir d'un mot (inventé ou dont la signification nous est inconnue) et Pierre qui a écrit le texte qui suit :

« Egradimerdre est un gros-mot spartiate inventé par le chef du pays. Le Roi avait l'habitude de le dire quand les chèvres faisaient leurs besoins dans le palais. La Reine, ne comprenant pas le sens du mot, imagina qu'il s'agissait d'un mot perse voulant dire « le couronnement se rapproche ». Ainsi, chaque fois que le Roi parlait du couronnement, la Reine criait « Egradimerdre ». Le Roi crut que les chèvres étaient dans le palais. Il se précipita pour les chasser, mais il ne les vit pas. Alors, il se mit à crier : « Merdigadon ! ce qui voulait dire « la Reine est folle ! ». La Reine comprit que le couronnement serait pour le lendemain. Elle se mit alors à courir dans les ruelles de la capitale en criant « Merdigadon ! ». Chacun des habitants comprit le mot à sa façon. Ainsi, certains crurent que la Reine était folle, d'autres que le Roi allait interdire l'usage du crottin pour faire pousser les fleurs, quelques-uns comprirent qu'à l'occasion de sa fête, le Roi allait faire distribuer gratuitement du crottin. Ils montèrent au palais pour féliciter le Roi de sa bonne décision. Par contre, ceux qui croyaient à l'interdiction du crottin montèrent également en masse pour prendre d'assaut le palais... »

Je ne suis pas d'accord avec ceux qui écrivent ici que les exercices proposés paraissent dangereux parce que « non libres ».

J'ai toujours pensé que la distinction entre texte libre et devoir « imposé » ou « proposé » était illusoire.

Personnellement, je me sens plus libre à l'intérieur d'un cadre fermé et que j'ai accepté, que lorsqu'aucune nécessité ne pèse sur moi. La liberté totale, c'est dur à assumer.

Bien souvent, les élèves ne savent pas quoi écrire en T.L. Ils vont jusqu'à nous demander de leur proposer des sujets de T.L., ce qui est paradoxal bien sûr, mais il faut comprendre et ne pas s'engager dans des querelles stériles de mots.

Je crois donc que ce qui est important c'est que l'enfant sache qu'il peut tout dire. Le travail que nous lui proposons (récit sur un thème choisi, imitation de texte, jeu d'imagination, conte à 2 ou 3 personnages donnés, etc.) lui servira de tremplin pour donner libre cours à son expression personnelle.

Je ne pense pas, si l'enfant est bien vivant, si la classe est un milieu riche, qu'on ait à craindre qu'il s'enferme dans ces structures.

De toutes façons, il n'est pas question de se limiter à une seule forme de travail. Nous devons en proposer de multiples pour que chaque enfant y trouve son compte et pour que tous travaillent.

En ce mois de mars, qui est pour les classes heureuses, le temps des moissons, nous récoltons par toutes sortes de moyens des gerbes de dessins et de textes libérés et nous n'avons plus assez de temps pour tout dire, pour tout faire, pour nous battre avec les ombres et les fantômes afin de nous retrouver un jour prochain dans la lumière.

Jeanine DODE

LE BLOCAGE DE L'EXPRESSION

(Quelques notes décousues)

Je pense que dès l'enfance intervient un double blocage relatif au contenu de l'expression (censure : il ne faut pas dire tout ce que l'on pense) et à la technique de l'expression (blocage exercé surtout par l'école : le bien parler, le bien écrire, l'orthographe). Lorsque les enfants nous arrivent après plusieurs années de ce régime, il n'est pas surprenant qu'ils soient bloqués. Ajoutons le trouble de la puberté dans les conditions sociologiques que nous connaissons et nous mesurons les obstacles rencontrés par l'adolescent pour parvenir à une expression véritable.

A mon avis, les techniques de déconditionnement du langage peuvent contribuer à rompre le carcan formel du bien dire et du bien écrire, à la condition bien sûr qu'elles ne réintroduisent un néo-dogmatisme de l'écriture, par exemple en imitant les écrivains qui rompent le langage.

Par contre le déblocage au niveau du contenu se heurte au conditionnement sociologique qui va de la famille au milieu scolaire. L'adolescent sent qu'il ne doit pas avancer en terrain découvert sous le feu des adultes. Même quand il a eu la chance d'avoir des parents compréhensifs, il a une certaine image des autres adultes (profs, flics, etc.). Le maître, s'il parvient à modifier son propre statut et le climat de la classe, peut espérer voir les élèves s'exprimer librement entre eux mais les blocages sont parfois tels qu'un adolescent hésitera à se mettre à découvert, même devant ses pairs qui (ses expériences préalables l'ont montré) risquent de rapporter à l'adulte, parfois naïvement, ou de le prendre au défaut de sa cuirasse. Et le déblocage profond n'est pas simple à réaliser, il n'intervient que très progressivement et très imparfaitement. Il implique une dédramatisation de l'expression. Ce qui me frappe dans la bouche des adolescents de classes Freinet, c'est le terme « se livrer » qui montre bien cette perception de l'expression libre comme une prise de risque. Or tout devrait

être fait pour atténuer cette sensation de risque dans l'expression sincère. De plus il y a là une notion de passivité oblatrice contraire à ce que nous recherchons.

Ce qui compte n'est pas que l'adolescent « se livre » aux autres, mais qu'il se renforce en profondeur plutôt qu'en carapace. Nous n'avons pas le droit de lui faire courir de risques inutiles sous prétexte d'expression à tout prix. Il serait bon de faire prendre conscience à nos élèves que chaque être n'a droit qu'à la communication qu'il mérite, mais que pourtant c'est en communiquant qu'on aide les autres à communiquer. Aussi diverses techniques et différents réseaux d'expression devraient répondre aux multiples préoccupations des adolescents :

- les vrais amis, les rares à qui on puisse tout dire
 - le prof, s'il sait écouter, comprendre, conseiller sans jamais juger
 - la classe, si elle constitue un groupe vivant et accueillant
 - d'autres classes ayant le même style de relations internes
 - les familles de la classe, milieu hétérogène dont la cohésion n'est assurée que par l'amitié des enfants
 - les autres professeurs, milieu sociologique qui a des réactions différentes de celles de chacun d'entre eux pris personnellement (voir par ex. dans les conseils d'administration)
 - le milieu, en général, l'opinion publique et les « autorités » face aux jeunes.
- (Je ne parle pas de la famille de chaque adolescent car elle pourrait, selon les cas, se situer au premier ou au dernier rang de cette progression : certains parents étant les interlocuteurs les plus directs, d'autres ne pouvant accepter l'autonomie de leurs enfants que si le consensus social les y contraint).

Selon la capacité de dialogue de ces différents réseaux, les adolescents devraient choisir en toute lucidité ce qu'ils peuvent dire, enregistrer, écrire ou publier. Le danger, ce n'est pas leur auto-censure, c'est la généralisation de l'autocensure et surtout la notion d'obligation sociale et morale qu'on veut souvent lui donner alors qu'elle ne devrait être qu'une prudence limitée, volontaire et provisoire, motivée par une appréciation réaliste des limites de la compréhension des autres. L'éducateur qui forme à cette autocensure est loin d'être complice de l'ordre moral établi, il permet de renforcer les libérations ultérieures.

Je pense que tout ce qui favorise l'établissement de ces zones diverses d'expression plus ou moins libérée (travail par groupes d'affinités, débats,

correspondances, discussions avec les parents de la classe, activités interdisciplinaires, journal), renforce par la souplesse des niveaux de communication la conquête de l'autonomie par les adolescents.

Vouloir bousculer ces étapes de la communication, c'est prendre le risque de blesser l'adolescent ou de renforcer ses réticences. Chaque fois que le terrain est miné par la répression sociologique, inciter à aller trop loin à découvert, c'est se faire complice d'un viol possible et l'une des premières armes à donner aux jeunes c'est de leur apprendre à évaluer les autres et à ne pas lancer n'importe quelle charge avec le pantalon garance et le cascaron de la sincérité nue. Je suis persuadé de l'utilité de toutes les pistes de déblocages à la condition qu'on les considère bien comme un moyen de dégeler les résistances, même une certaine angoisse devant l'expression.

Par contre, je ne suis pas du tout d'accord avec J. Dode lorsqu'elle semble gommer toute différence de fond entre expression libre et devoir « proposé ». Non pas que nous devions refuser certains exercices quand nous estimons qu'ils auront un effet bénéfique sur la libération profonde. Mais ce qui importe, c'est que l'éducateur d'une part, les élèves de l'autre, perçoivent bien la différence. Se sentir plus libre dans un cadre imposé c'est justement l'effet le plus pernicieux du conditionnement. Et il faut bien voir le rôle réactionnaire de certaines dissociations thérapeutiques : on peut se défouler à certaines heures pour mieux endosser le carcan le reste de la journée.

Je suis bien d'accord que, si les enfants sont paralysés devant la liberté, il faudra trouver des moyens, artificiels si nécessaire, de les mettre en selle, de leur donner les premières réussites, mais ces moyens n'ont aucune valeur propre sinon de leur ouvrir à nouveau le chemin de la liberté, car ce qui est fondamentalement libérateur dans l'expression libre, c'est que l'on est véritablement responsable de ce qu'on crée. Il est possible que, expression libre ou pas, les résultats vus de l'extérieur paraissent assez identiques, mais une assez longue fréquentation des enfants en difficulté me permet d'affirmer que seule l'expression libre, c'est-à-dire totalement assumée par l'individu, possède une valeur thérapeutique et constructive de la personnalité. Le reste n'est que variations autour d'un thème comme les évolutions d'une chèvre autour d'un piquet ; ce n'est pas forcément stérile et inintéressant mais cela n'a rien à voir avec la pensée libre, même lorsqu'elle

reste encore conditionnée par la peur des terrains inexplorés.

Michel BARRÉ

CE QUI SE PASSE dans un C.E.G. où la presque totalité des professeurs pratique une pédagogie moderne :

Personnellement je n'ai jamais eu à faire usage des procédés dont tu parles pour débloquer l'expression, non pas que je n'aie jamais rencontré des difficultés de ce genre, non bien sûr.

— Au départ de la 6^e, à Douvres l'expression s'envole vite, je l'ai remarqué, si le climat de la classe est bon, aidant. Cela me paraît être la première condition.

Le contexte de Douvres est aussi en lui-même aidant puisque le CEG fonctionne en totalité ou presque dans ce climat d'expression.

Ce qui fait que lorsque je me suis trouvé placé devant des enfants ou des adolescents « bloqués » je suis intervenu directement ou avant ou après une intervention du groupe classe. Toujours le problème a été résolu non pas par le fait d'une conversation particulière, mais surtout je le crois parce que l'échange particulier, en confiance, a permis à l'élève de dire ce qui le gênait (c'est un texte libre oral si tu veux) parce que je cherchais à l'aider. C'est en cherchant les raisons du blocage que j'ai fait démarrer l'expression soit en 6^e, soit en 3^e, car bien souvent à l'origine de ce blocage sont des problèmes familiaux, problèmes de comportement, de contact. (J'ai fait aussi venir des parents avec leur gamin et nous parlions). Jusqu'ici cela a toujours été positif.

Ceci est mon rôle si tu veux mais j'en ai remarqué un autre tout aussi positif : celui de la classe, pour deux raisons :

— la première est le climat d'entraide, de sympathie. Certains de mes cas ont toujours été pris en charge par les camarades qui l'aidaient, lui parlaient, lui donnaient confiance (à la base du blocage il y a un manque de confiance en soi et en les autres).

— la seconde, est l'exemple et j'ai remarqué souvent qu'un sujet abordé éveillait un écho chez d'autres et les faisaient démarrer dans une direction. Le pli se prend vite et c'est vite parti. Voilà mes remarques. J'ajoute que tout ceci ne vaut actuellement en tant que remarques que dans le cadre de Douvres, dont les conditions ne sont pas celles que vous pouvez rencontrer dans un établissement où une ou deux classes travaillent en pédagogie Freinet.

Michel VIBERT

NOUS VOUS CONSEILLONS DE CONSULTER AUSSI

LES OUVRAGES DE C. FREINET

- Méthode naturelle. I. Apprentissage de la langue (33,70 F)
- Essai de Psychologie Sensible I (16 F)
- L'Éducation du Travail (23,10 F)

BIBLIOTHEQUE DE L'ECOLE MODERNE

- n° 46-49. La Culture (9 F)
- n° 50-53. Les correspondances scolaires (9 F)
- Documents n° 4. La formation de la personnalité (6 F)
- Documents n° 5. Aspects thérapeutiques (4 F)

DOSSIERS PEDAGOGIQUES

- n° 11. Le journal scolaire au 2^e degré (1,50 F)
- n° 18. Enquêtes et conférences au 2^e degré (1,50 F)
- n° 55. Les prolongements du texte libre (1,50 F)
- n° 59. Une adolescente naît à la poésie (1,50 F)
- n° 66-67. Premier bilan au second degré (2,50 F)
- n° 73. Dossier thématique : Le 3^e âge (1,50 F)

GERBE « ADOLESCENTS »

9 recueils parus à ce jour (1,50 F l'un) :
Chacun de nous - La famille - L'amour - L'amitié - La liberté - Vivre aujourd'hui - Révolte - Les mots pour vivre - Glanes.

BT₂ - BT - SBT - BT SON

Parmi les nombreux numéros parus :

- BT₂ n° 4. Camus
- n° 7 et 15. Stendhal
- n° 29. Poésie d'humour
- n° 36. Poésie d'amour et d'amitié
- BT n° 638. Gens de théâtre
- n° 646. Louis Pergaud
- SBT n° 184-186. Visages de l'aventure
- n° 150-151. Les chemins de l'aventure
- n° 257. Poésie contemporaine
- n° 278. Poésie surréaliste
- BT SON n° 10. Paris et l'insurrection, d'après les Misérables
- n° 9. Giono et la Provence

SAPAMORE

**Le capitosi bifova
le damisato
et le samolaca**

*pelijo lemi raroli.
Il gagoge le sapamore.*

**Elle fugige le cacosipa
et le cice et le gige.**

*Texte extrait du journal
" LE PETIT OISEAU BLEU "*

(Classe de Perfectionnement des petits
Ecole Voltaire - 60 MERU)

Le texte ci-contre a été composé avec les caractères que la CEL vient de fondre — en quantité limitée — à la demande de quelques « éditeurs » de journaux scolaires.

Ils sont disponibles en :

— polices de capitales seules : (1 1/2 kg avec blancs)

— demi-polices complètes (2 kg sans blancs)

de la même composition que les polices portées habituellement au catalogue CEL.

Exceptionnellement, la CEL peut les livrer aux mêmes conditions, c'est-à-dire :

— 58,00 F la police de capitales

— 77,00 F la demi-police

(Remise habituelle aux actionnaires)

Ces caractères sont :

— un « Univers » corps 14 gras (3 premières lignes du texte)

— un « Univers » corps 18 gras (titre en capitales et lignes 6 et 7)

— un « Univers » corps 24 demi-gras italique (lignes 4 et 5)

Vous pouvez adresser vos commandes à la C.E.L. BP 282 - 06403 CANNES - CCP 115.03 Marseille

L'AFFAIRE GLURP

Souscription pour les lycéens condamnés

Quatre lycéens de Luzarches ont été condamnés le mercredi 13 septembre 1972 à 500 F d'amende avec sursis par le tribunal de Pontoise pour "provocation aux crimes de meurtre, d'incendie, de destruction d'édifice par substances explosives".

Ils étaient inculpés pour un article sur les explosifs dont on peut trouver l'essentiel dans n'importe quel livre de chimie en usage dans les classes.

" ... attendu que les moyens susceptibles de faire sauter le lycée ont été reconnus efficaces par les experts encore qu'ils aient été difficilement réalisables avec les moyens dont disposaient les lycéens ...", le tribunal condamnait les élèves. (l'efficacité des formules citées dans l'article avaient été en effet vérifiées par un expert parisien !).

Le numéro incriminé était sorti le lundi 29 mai 1972. Quelques jours plus tard, les lycéens étaient interrogés par la police. Pourtant, aucune sanction ne fut prise par le Conseil de Discipline réuni au lycée. L'incident paraissait clos.

L'affaire rebondit quand, le 16 août 1972, les lycéens furent placés sous contrôle judiciaire (régime qui remplace la liberté surveillée) à la suite de plusieurs plaintes.

Le 13 septembre, le jugement intervenait. Témoins et inculpés furent interrogés très rapidement. Le fond du problème ne put être abordé.

Nous sommes choqués du fait que des jeunes aient eu à répondre seuls devant la justice d'un journal qui était pourtant réalisé dans leur établissement scolaire. Si, comme à l'Ecole Moderne, ce journal avait été le fruit d'un véritable dialogue entre adolescents et adultes, d'un travail commun de réflexion, il aurait été assumé en co-responsabilité par les enseignants et les élèves et il n'aurait probablement pas donné prise aux attaques bornées de ceux qui ne veulent pas voir de différence entre le canular et la sédition.

La provocation chez les jeunes est généralement une réaction à l'apathie et au refus du dialogue de leurs aînés.

Aussi l'I.C.E.M., sans approuver le contenu ni la forme de tous les articles de GLURP, se déclare solidaire des lycéens inculpés et lance une souscription pour les importants frais de justice et de défense à la charge des familles des inculpés.

Adressez votre aide au :

GROUPE ECOLE MODERNE
20, allée des lilas - ENNERY - 95300 - PONTOISE
CCP LA SOURCE 33. 357. 10

qui remettra aux familles les sommes recueillies.

René MATEOS
Délégué Départemental du 95

LA VIE D'ABORD

(Réponses à Jean-Paul Blanc)

Jamais peut-être autant d'individus, d'association de personnalités scientifiques, artistiques n'avaient été aussi près de nous pour réclamer le retour à une vie plus naturelle. La prise de conscience se fait de plus en plus aveuglante, l'urgence du problème fait disparaître beaucoup de barrières idéologiques.

Comme en mai 68 beaucoup de gens qui s'ignoraient se retrouvent au coude à coude, comme alors, beaucoup de camarades pensent que notre problème premier n'est pas la pédagogie mais la vie à sauver. Un mai 68 chronique a atteint notre civilisation, ne le laissons pas mourir.

Plus de 20 camarades ont répondu à la suite de mes articles « La vie d'abord » (Educateur n° 17-18).

De quelques-unes de ces lettres j'ai extrait les passages contradictoires, ou complémentaires qui vous feraient connaître les actions qu'ils proposent et qu'ils mènent, leurs craintes et leurs espoirs.

J.P. BLANC
Bollène - 84

... J'avais été assez irrité à Lille par le caractère agressif de la « propagande » étalée par la commission Protection de la Nature et surtout par le ton didactique qui ne manquait pas d'avoir un côté apostolique, donc catéchisant. Je me disais : « Mais bien sûr, tout cela on le sait, que d'énergie dépensée pour convaincre des militants du mouvement Freinet. Pratiquer la pédagogie Freinet n'implique-t-il pas d'être un défenseur de la nature ? Ce mouvement n'est-il pas celui des méthodes naturelles dans tous les domaines ? Et que de fois le mot « Vie » n'est-il pas employé dans les écrits et les débats de l'Ecole Moderne.

Pourtant, lisant ton papier, je me suis reposé la question : est-ce vraiment si évident que cela, même au sein de l'Ecole Moderne ? Un certain nombre de choses m'ont paru un peu étonnantes. D'abord le fait qu'il ait fallu créer une commission spéciale « Défense de la Nature » distincte de l'étude du Milieu, comme si c'était une question technique n'intéressant qu'un petit nombre de camarades.

La question des techniques de vie semble elle-même passer au second plan considérée comme folklorique même, pour un certain nombre de camarades qui pensent que nous perdons notre temps lorsque nous parlons d'alimentation, rien doucement quand ils s'aperçoivent que nous voyons un lien étroit entre la manière de s'alimenter et le comportement général de l'individu.

Tout cela mériterait beaucoup de

nuances mais ce qui m'a frappé c'est le caractère agressif des arguments apportés par ceux qui, persuadés au plus profond d'eux-mêmes du besoin vital pour l'homme d'une vie naturelle, ne savent pas toujours expliquer les raisons de leurs certitudes, laissant ainsi supposer qu'il s'agirait davantage d'une croyance sans fondements et risquent d'apparaître comme d'anachroniques scientifiques.

Le danger et la raison majeure de l'échec rencontré par un grand nombre de militants : vouloir trop convaincre, trop persuader sans laisser à l'autre le temps de se confronter avec un point de vue qui peut lui paraître aberrant (pour lui, c'est comme si on remettait en cause la rotondité de la terre) puis admettre qu'il a peut-être accepté pour scientifiques des techniques ou des procédés qui ne sont souvent que des applications empiriques et mercantiles de découvertes réellement scientifiques (que dire des contrôles de toxicité des produits pesticides lancés sur le marché en faisant fi des chaînes biologiques dont la destruction ne fera sentir ses effets peut-être que des décennies plus tard).

N'emboîtons pas le pas aux sociétés « Protection de la Nature » qui exposent, conseillent, avertissent : propagande intéressante mais peu en accord avec nos principes pédagogiques.

N'est-ce pas seulement quand on connaît bien la nature que l'on peut vraiment être sensible à cette notion essentielle de globalité des phéno-

mènes, de l'étroite interdépendance entre eux ? Y aurait-il besoin alors d'expositions ou de leçons pour qu'apparaissent aux yeux des enfants tous les dangers des gestes anodins lorsqu'on n'a pas été sensibilisé (verser une lessive dans une eau de source ; arroser trop abondamment un rosier de bombe anti-puces... par exemple) ?

Nous devons donc multiplier les occasions de contact direct avec la Nature, avec tous ceux qui la connaissent bien. Il faut apprendre à observer, à comprendre. Ça m'inquiète quand je vois des fiches très complexes invitant par exemple à observer un oiseau : on le fait peser, mesurer... à quoi sert cette nomenclature ? Le plus important, c'est où il vit cet oiseau, comment il se nourrit, quelle influence a sa présence dans son milieu, et quelle influence aura sur lui la modification du milieu...

Les commissions Etude du Milieu, Défense de la Nature devraient travailler essentiellement à la fabrication d'outils de découverte et nous expliquer à nous, adultes, les démarches scientifiques véritables afin que nous puissions aider les enfants dans leurs recherches.

Enfin, tu dis que cette lutte pour la vie ne peut être séparée de la pédagogie Freinet, mais lorsqu'il s'agit d'un problème aussi vital et aussi urgent à quoi bon continuer à faire des fiches guides et des livrets de math ? Il faut concentrer tous nos efforts sur ce point, en faire le thème essentiel d'un Congrès ou du moins

y consacrer une ou plusieurs séances générales, inviter l'ensemble des camarades à collecter ce que leurs enfants auront dit ou fait dans ce domaine mais sans tomber dans le domaine du boy-scoutisme : ce n'est pas en ramassant, à la place des adultes, les papiers gras dans les forêts, en plantant un arbre symbolique ou en collectionnant les images d'animaux qu'on fera prendre conscience aux enfants du véritable problème tel que le pose Laborit dans le passage que tu cites, pas plus qu'on a résolu le problème des pauvres par la collecte des vieux vêtements.

Xavier NIQUEVERT
Ecole du Bourg
21 - Marsannay-la-Côte

Je ne sais comment te dire combien je suis d'accord avec toi pour que d'urgence une action, des actions, soient menées pour sauver notre terre, pour laisser une vie à nos enfants. Depuis des mois, je me le disais, mais je me limitais aux questions alimentaires et à l'environnement immédiat, mais le problème est tellement plus vaste, plus universel.

Toute l'année avec mes élèves nous avons travaillé, pioché des informations, invité des « personnalités » du coin et les enfants sont allés plus loin que moi, mais nous sommes passés à côté de bien des problèmes primordiaux. Je voudrais faire quelque chose et vite.

Il faudrait peut-être distribuer des papiers pour que les lecteurs s'habituent peu à peu ; ne serait-il pas possible d'envoyer une lettre ouverte à tous les maires des régions les plus touchées... Que ne sommes-nous millionnaires pour pouvoir distribuer des bouquins comme celui de F. Deschamps (*Vous n'allez pas avaler ça...*) au lieu de gaspiller du fric à éditer des Codes Postaux.

Mon mari et moi refusons nos impôts depuis plusieurs années. Cette année nous les refuserons pour financer une campagne d'information.

Il faudrait que, dans chaque département, un camarade se charge de faire le travail de sensibilisation et de mobilisation. Voici comment je vois son travail

— il reçoit d'un responsable national ou régional des informations qu'il transmet

- au niveau de son département
- au groupe ICEM (réunions, bulletins...)
- aux diverses associations
- par voie de tract, d'articles, avec l'aide des camarades

— il reçoit du département des informations qu'il transmet au responsable national ainsi que les comptes rendus d'action.

— Il a pour rôle de sensibiliser les copains au problème écologique.

Lallemand veut bien tenir ce rôle dans le Var et moi pour les Alpes-Maritimes, on peut compter sur toi pour le Vaucluse et Vicat pour le Gard.

A la Toussaint nous organisons un mini-congrès avec des médecins, des scientifiques et d'autres associations dans le Var...

Arlette JOURDANET
8 petite av. Buenos Ayres
06 - Nice

Tes articles dans l'Educateur et T. de Vie prouvent que nous avons tous des préoccupations communes (et c'est normal dans le mouvement des méthodes naturelles). Pollutions, de l'eau, de l'air, des sols, de notre nourriture, de notre organisme, de notre mentalité.

Je suis d'accord avec toi lorsque tu écris (ou à peu près) que texte libre, lecture, maths ne doivent plus être au centre de nos recherches d'enseignants. Tout notre effort doit porter sur les solutions à trouver afin que nous vivions, si cela est encore possible, selon une méthode naturelle et que nous luttons par l'exemple et selon des formes collectives à déterminer contre la civilisation que notre société construit malgré nous et peut-être avec nous sans que nous en soyons conscients.

Charles VICAT
3, av. Feuchères
30 - Nîmes

Jean-Paul, je pense qu'il y a une action bien spécifique à mener au sein même de l'Ecole Moderne tout en s'intégrant personnellement à une association de défense de l'environnement.

Il nous faut veiller à ce que nos BT ne contiennent plus d'énormités du point de vue conservation de la nature, équilibre biologique, lutte contre les idées fausses...

Denise CROISE
Responsable de la commission
Défense de la Nature
Chemin de la Source 19
1640 Rhode St Genèse
Belgique

Pourquoi ne pas dire aux parents que les assureurs se refusent formellement à assurer les risques qui résultent pour les populations de la pollution radioactive résultant du fonctionnement normal des installations nucléaires alors qu'on essaie de leur faire croire que les centrales E.D.F. atomiques sont la solution de l'avenir. Pourquoi laisser s'implanter des centrales nucléaires dans tout notre pays, alors que l'on ne sait déjà plus que faire des déchets, alors que la radio-activité du blé, du lait ont augmenté de plus de 100 %... Que dire de Fos et de toutes ses usines et centrales.

Ici nous essayons de sensibiliser les parents aux dangers de la radio-activité, des engins chimiques et des insecticides. Cinq paysans, à la suite d'une réunion ont décidé de se mettre, en partie au moins, à l'agriculture biologique.

Andrée LEGRAND
84 - Rasteau

J'ai lu tes papiers sur l'environnement. Le mouvement a fort besoin d'être secoué sur ce plan. Alors qu'avec Freinet l'accent était toujours porté sur la totalité de l'homme et que le mouvement se trouvait à la pointe du combat pour une alimentation et une médecine naturelles, pour la liberté des vaccinations, il semble qu'aujourd'hui on ait oublié tout cela. Fort heureusement d'autres ont repris le flambeau et je retrouve chez les agrobiologistes cet enthousiasme de la terre qui m'avait séduit chez Freinet.

Je suis d'accord, on n'a pas le choix pour mettre au premier plan la lutte pour la vie, après on verra. En commençant par cette lutte on débouchera encore une fois sur changer la société, changer l'éducation, donc la famille, l'école.

Face à la réponse « que voulez-vous que je fasse, je ne peux rien, je ne peux assumer tous les maux de l'humanité » j'oppose le « il faut faire la révolution là où on se trouve » changer soi-même, changer son milieu propre et « les petits ruisseaux font les grandes rivières. »

C'est pourquoi je mets à mon programme :

— le restaurant scolaire, que chacun puisse y manger sainement avec le groupe, avec les parents : l'agrobiologie, l'environnement, circuits directs d'achat. Il ne faut pas laisser les spéculateurs mettre la main là-dessus et après le snobisme du pain blanc, du sucre blanc, les bourgeois vont se réserver les produits naturels, qui bien sûr coûteront plus cher.

Jean LE GAL
15, avenue Fabre d'Eglantine
44 - Nantes

Le prix de la vie est trop précieux pour qu'un jour l'instinct de conservation ne jaillisse pas, que ça explose, à moins que ça n'implose... je pense souvent aux grands reptiliens du secondaire, eux aussi ils sont morts de gigantisme... et l'évolution ça existe aussi biologiquement parlant. J'ai failli faire de l'anti-campagne anti-pollution à Lille parce que c'est désuet de se battre à 5 ou 6 alors que devant l'ampleur du problème qui ne peut en aucun cas être dissocié des autres préoccupations que nous avons tous, c'est le mou-

vement tout entier qui doit se mettre en marche et dédramatiser le problème pour être enfin efficace.

Seulement, qui se sent concerné par le droit à l'existence? On se laisse aller. Sommes-nous en train de secréter notre propre destruction par désintérêt? Et pourtant, je crois au bon sens, il faut laisser mûrir les situations, en informant, répétant... en laissant la prise de conscience collective se faire d'elle-même et alors ça saute aux yeux, ça jaillit et il se passe quelque chose d'irréversible... mais peut-être sera-t-il trop tard? Et comme on a seulement ce qu'on mérite...

Nous ne nous aimons pas assez nous-mêmes pour aimer le milieu; alors nous sommes égoïstes et nous disons: «Pollution Ralbol» parce qu'on n'a pas envie de se sentir concerné et de changer nos petites habitudes.

Comment sensibiliser les camarades? Il n'y a pas que l'Éducateur: les journaux, la radio, la télé, affiches, tracts, stages départementaux. Bientôt nous irons en stage à Beauvoir, la campagne est belle et le village accueillant et pourtant dans 10 ans peut-être notre Normandie sera la poubelle, le champ d'épandage d'un Paris inhumain tentaculaire et nauséabond.

Je propose que nous fassions un stage étude du milieu du côté de Petit Quevilly ou de Port-Jérôme pour nous emplir les yeux, les oreilles et les poumons de toutes les saletés qui fleurent bon au petit matin et voir un peu ce que c'est que d'y attraper la crève. Pourquoi ne pas regarder vivre nos voisins, les passants qui triment dans la suie et les drogues quotidiennes... Ceux qui sont pris dans l'engrenage de l'uniformité et qui se dissolvent peu à peu dans la masse informe du «tout le mondisme».

Et même dans l'optique de notre sacro-sainte libération individuelle, bien feutrée, bien égoïste il y a d'abord la nécessité de vivre où, comment, pourquoi? et maintenant d'abord de survivre.

Allons-nous nous laisser asphyxier, allons-nous continuer à polluer, à détruire sans rien dire? Sans essayer de nous secouer pour y changer quelque chose? Ou alors nos gosses mourront, délabrés sous nos yeux et ce sera bien fait pour nous avec notre refus de nous prendre en charge.

Et si nous sortions enfin de notre cocon!

Marie-Odile POIRIER
68, A. Gustave Flaubert
76 - Rouen

Des moins de 20 ans au stage du S.O. :

Les déodorants par exemple, c'est un symbole, le tabou du propre,

15-10-72

Perspectives

Ce jour-là il n'y avait pas trop de fumées, l'horizon n'était pas bouché. A l'infini s'étendaient les champs de goudron et de bitume; çà et là les buildings et les usines se détachaient magnifiquement. Au loin, une usine à oxygène lançait ses immenses cheminées dans le ciel. Le maître arriva à son école d'un pas vif, il était de bonne humeur; il respirait bien mieux depuis que l'usine voisine avait décidé de travailler la nuit seulement. Plus de fumée la journée, si bien qu'il était loisible d'admirer à longueur de journée l'écran blanc de la stratosphère. Quand il arriva à l'école, plusieurs enfants étaient déjà là. Les petits culs-de-jatte arrêtaient les moteurs de leur petite voiture roulante et préparaient leurs béquilles pour rentrer en classe.

Il y avait une dispute dans un coin; en reculant, un élève avait donné un coup de pied dans l'œil d'un de ses camarades qui lui tournait le dos. Ceci peut paraître assez extraordinaire, mais c'est avec la jambe qu'il avait dans le dos, qu'il avait heurté l'œil que son camarade portait derrière la tête. Celui-ci n'avait pas pu le voir venir, cet œil étant aveugle, de même que les trois autres yeux qu'il avait sur le front; seul l'œil qu'il avait sur la poitrine lui permettait de voir clair.

Avant d'entrer à l'école, le maître eut une conversation avec la cantinière; celle-ci se plaignait que les beefsteaks de pétrole que lui avait servis le chimiste sentaient la viande:

— Il ne faudrait pas qu'il nous prenne pour des sauvages, disait-elle. Finalement, il arriva dans sa classe. Il faillit tomber en allant vers son bureau, un élève ayant étendu ses cinq jambes au milieu de l'allée.

Le maître commença à noter les absents; un élève n'était pas là, son stimulateur cardiaque fonctionnant mal. Ceci le mit de mauvaise humeur, disant que c'était inadmissible dans une civilisation évoluée comme la leur.

Finalement, il prit son stylo atomique entre ses dents (car il n'avait pas de bras) et écrivit au tableau:

Les hommes de la période «prémururoïenne» se ressemblaient tous: ils avaient tous 2 bras, 2 jambes et 2 yeux.

Ils vivaient dans le plus grand dénuement, mangeant d'autres êtres vivants appelés animaux.

Leur planète était sale, recouverte d'une couche molle appelée terre sur laquelle poussaient des tiges vertes appelées plantes. C'est grâce aux progrès de la science que petit à petit l'homme connut des conditions de vie acceptables.

Jean DUPONT
La Frette
71440 Montret

Photo Boyer-Viollet

de l'aseptisé, alors on se déodorise, les aisselles, les pieds, le vagin; on a honte de son corps.

Si nous éprouvons l'envie d'avoir des enfants nous en adopterons, il y en a tant qui sont si malheureux, si abandonnés que nous pourrions au moins leur apporter quelque chose de plus. Quant à faire des gosses, en avons-nous le droit? Pour leur offrir quelle vie, quelle espérance de vie?

Ce qui nous gêne chez vous, les vieux, c'est que vous êtes incapables de mettre en pratique vos idées, vos paroles, vos écrits.

Vous vous dites pour les méthodes naturelles, regardez quelle vie vous menez, vous êtes contre cette société industrielle, polluante, exploiteuse du tiers monde et vous aussi vous vous laissez avoir par la publicité, par les besoins de gadgets, de confort... de «culture». Alors ne demandez pas aux industriels et aux hommes politiques de se passer des moyens que leur donne la société industrielle. Ils font à leur échelle ce que vous faites quand vous achetez la télé, quand vous utilisez votre voiture inutilement, quand vous employez des détergents...

Mireille, Alain, Florence, Annie

BT: LES PARUTIONS DU MOIS



N° 73

25 OCTOBRE 1972

MAMAN ATTEND UN BÉBÉ

par Michel Ziller

collaborateurs:

Les classes de F. Henry
J. Géminet, B. Gosselin,
P. Strullu, A. Villecroze.

BRUME

LES FEUILLES EN AUTOMNE

Ecole de la Roquette s/Siagne
(A.M.)

POÈME

Classe de J. Monthubert
St-Rémy-sur-Creuse (Vienne)



N° 72

5 OCTOBRE 1972

LES CABANES

par Jeanne Monthubert

collaborateurs:

Les classes de L. Marin,
J. Labonne, P. Lagofun et
J. Jourdanet.

LES MURES

Ecole de Mélisey (Yonne)

POEMES

PARCOURS

composé par Didier



N° 753 1er novembre 1972

LE JUDO

par P. Chaillou

Collaborateurs : Les classes de
Briffaut, Laporte, Nadeau, Noulin,
Raoux, Roubin.

QUELQUES PRECISIONS SUR LE
JUDO : Rédaction BT

ENQUETE SUR LE CANCER :

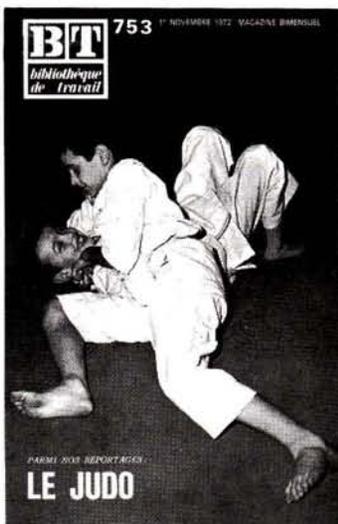
Extrait du journal scolaire l'inconnu
du CES Las Planas à Nice

LIBRE RECHERCHE : Les carreaux
du tablier de Jocelyne par la classe de
Guy Champagne, Begaar (Landes)

A.N 2000 : Dessins de l'école de
St-Paul de Fenouillet (Pvr. Or.)



753 1^{er} NOVEMBRE 1972 MAGAZINE BIMENSUEL



N° 752 15 OCTOBRE 1972

LES PAPILLONS II

par M.-T. et Y. Lanceau

collaborateurs:

Les classes de J.-C. Bouvier,
L. Marin, M. Rouyre, B. Thireau,
A. Viallis.

DEFENSE DE LA NATURE

METIERS D'AUTREFOIS
et SURVIVANCES

par C. Mundinger

Maurice BÉJART

JE PLEUVRAI UN JOUR DE
BEAU TEMPS

par I. Estèves



N° 328

1^{er} OCTOBRE

1972

VERS LES ESPACES VECTORIELS

par Claudine d'Huit
et Jean-Claude Delage



N° 329 - 330

15 OCTOBRE

1972

EN HAUTE-AUVERGNE

par A. Vinatié

collaborateurs:

Les classes de J. Baud,
C. Duval, Guimbertière...



PARMI NOS REPORTAGES:
**LES ARBRES ET
NOUS**
00 L'arbre dans
la civilisation



N° 42

1er octobre 1972

LES ARBRES ET NOUS

L'arbre dans la civilisation par Geneviève Legrand

COUVERTURE DU JOURNAL SCOLAIRE
"Lou Bouan Ten"

ARGENT DE POCHE : Rapport du débat organisé
dans la classe de 4^e2 rédigé par Petiteau Michel,
Rodi Sabine et Cruciani Christian

TRAVAILLER : par Gérard Navarin

SERVEUSE : par Hélène Guamini

PEUT ETRE MON METIER : par Bernard Audibert

JUGEMENT : par Geneviève Ruiz

AU PALAIS DE JUSTICE : par Claude Cinquin

NAISSANCE D'UNE UNIVERSITÉ POPULAIRE

Roger UEBERSCHLAG

Il faut être enseignant danois pour accepter une sollicitation aussi encombrante : organiser la dernière semaine des vacances et la première semaine de la rentrée un rassemblement de 200 personnes venues de quinze pays.

Passe encore pour un cycle de conférences mais quand il s'agit de programmer près de 150 visites pour 20 ateliers de recherche et d'expression, l'entreprise devient un défi. Et ceci, sans argent ou presque, avec un énorme sac de jetons téléphoniques, des annuaires et une batterie de dictionnaires. Qui trouverait, en France par exemple, les 30 écoles pour accueillir, pendant la semaine de la rentrée, des enseignants d'autant plus avides d'informations que dans la plupart des pays les bourses de voyages d'études sont quasi inexistantes pour les instituteurs et professeurs en fonction.

1. L'IDEE FAIT SON CHEMIN

Voyage d'études les premières années, la Ridedf a pris nettement le virage vers une formule d'université populaire d'été. Les deux mots : université et populaire méritent pourtant une explication car ils n'échappent pas à la mode, avant d'être menacés par la banalité.

Pour nous, l'université ne saurait se réduire à l'institution académique qui délivre à de jeunes adultes des diplômes d'enseignement supérieur à la suite d'un cycle de conférences, de travaux pratiques et d'examens. C'est l'endroit, permanent ou provisoire, où des adultes cherchent à mettre à jour leurs connaissances au contact d'experts mais aussi de travailleurs de toutes les professions qui y apportent leur connaissance concrète d'un milieu de travail ou de vie. Cette définition n'exclut ni les épouses « ménagères » ni les enfants. Transposé sur le plan de l'hygiène mentale, c'est l'expérience que le Dr Schweitzer avait tenté à Lambaréné en admettant dans son hôpital de brousse des familles entières. Le risque de babéliser le cadre

d'études est largement compensé par l'amorçage d'une formation continue dans les conditions habituelles de la vie familiale.

Le mot « populaire » de son côté, n'est pas une concession d'ordre littéraire à un idéal démocratique. Qui de nous n'a pu constater qu'en atteignant les limites de l'abstraction, la connaissance dessèche l'affectivité? Un remède à cela existe dans la recherche de la simplicité de l'expression et dans le souci des applications. En partant des données de l'expérience quotidienne et en travaillant de leurs mains, les participants offrent à chacun des chances de s'affirmer, de se valoriser et par conséquent de progresser.

2. LA PEDAGOGIE DU TRAVAIL A LA RIDEF

Comment ces principes se sont-ils traduits dans les faits? D'abord dans le recrutement. Pour 202 participants, une vingtaine d'étudiants, vingt-cinq enfants de moins de douze ans, une douzaine d'épouses non-enseignantes, un couple de non-enseignants (cadre technico-commercial, libraire) ont apporté, bien que faiblement, la tonalité familiale et non-corporative. Les 30% de non-pédagogues sont encore loin de faire contrepoids aux enseignants mais à ce sujet la tendance est plus significative que les chiffres bruts : l'an passé, au Liban, 11 participants seulement n'appartenaient pas à l'enseignement. Si les étrangers à la profession sont encore faiblement représentés, c'est peut-être dû aux différents régimes de congés mais également à notre difficulté de convaincre des associations de parents ou des comités d'entreprise que vivre avec des pédagoges n'est pas une épreuve insurmontable...

L'introduction d'une pédagogie du travail fondée sur la créativité et la communication s'est heurtée à des obstacles psychologiques et techniques qu'il faut examiner maintenant :

2.1. *Faut-il ne voir qu'à travers ses idées ?*

Si tout le monde chez nous est d'accord pour admettre que l'éducation des enfants doit laisser libre cours au tâtonnement expérimental, cette façon de voir n'est que rarement admise pour la formation des adultes. Ainsi la découverte de l'environnement, sans questionnaire-enquête, paraît une hérésie. La fixation sous forme de fiches, de montages audiovisuels, de panneaux d'exposition, des informations récoltées apparaît à beaucoup comme une tâche primaire, scolaire, de simple simulation. Ils ne croient pas aux découvertes et à l'intelligence que procurent le travail manuel accompagné de discussions que réclament de semblables réalisations.

Une anecdote pour illustrer cette divergence de vues : un de nos camarades, pour expliquer la situation économique du Danemark utilisa (en montage de diapos dessinées) les chiffres de l'OCDE concernant le pourcentage de voitures, de TV, de Kw/h d'électricité pour les différents pays. Il fut pris à partie par d'autres camarades qui lui reprochèrent de retenir des critères de « confort » alors que le bien-être d'une population pouvait être jugé selon d'autres indicateurs : le chômage, l'importance de la police, les incarcérations. Mais ces derniers camarades jugèrent ainsi leur collaboration à l'atelier suffisante et ne donnèrent aucune suite à leur propre suggestion qui méritait enquête et illustration. La discussion seule s'est révélée un maigre atout dans la coopération.

Une opinion chère à Freinet était que, pour favoriser la compréhension mutuelle et la coopération, il valait mieux compter sur un travail exécuté en commun que sur les débats intellectuels. Peut-être faut-il se garder dans notre entreprise des deux extrêmes : le seul recensement et l'illustration des faits comme dans les enquêtes naïves des classes nouvelles et d'autre part un endoctrinement partisan qui refuse de voir la réalité en dehors des idées reçues. Si au lieu de rejeter l'apport de ce camarade, les opposants avaient apporté eux aussi des documents élaborés en commun, une meilleure perception de la réalité eût été possible.

On arrive ainsi à constater un des points faibles d'une Ridef : nous sommes mal instrumentés pour faire fonctionner un atelier de « culture générale ». Nous arrivons dans un pays avec une curiosité intense mais sans apporter pour les domaines qui la concerne les rensei-

gnements de nos propres pays, sauf des impressions vagues et subjectives. Il s'ensuit que nos hôtes ont trop l'impression de nous servir de cornacs, sans le bénéfice des comparaisons internationales. Le seul remède à cette pauvreté est la constitution dès que possible des ateliers pour un travail de préparation et de concertation par correspondance entre les participants. L'atelier « condition de la femme » dut beaucoup à l'expérience des Tabet au Tchad, expérience qu'ils exposèrent, documents en main. La plupart des ateliers vinrent avec des idées de recherche mais peu de références et de documents permettant des confrontations.

2.2. *L'éducateur et les outils*

Même au sein du mouvement Freinet, l'emploi de techniques d'expression demande encore des conversions psychologiques : les adultes répugnent à écrire ou à dessiner, ils ne se sentent attirés ni par la photo, ni par l'enregistrement. Ils ont ainsi tendance à se réfugier dans la discussion. On peut estimer à 20% le nombre de camarades qui ont « produit » une œuvre, écrit un article, confectionné un montage. Cela a suffi pourtant pour que chaque jour un journal ronéoté d'une dizaine de pages soit distribué et qu'une dizaine de montages augmentés de quelques improvisations théâtrales voient le jour. Malgré des nets progrès sur la Ridef de Beyrouth, on est encore loin de l'aisance qu'on souhaiterait chez tous dans la communication gestuelle, verbale ou graphique : les interventions ont manqué de vivacité, les montages de rythme et de dynamique sonore, très souvent. Le lieu où on sentait la joie au travail a existé pourtant : le club presse où chaque soir une douzaine de volontaires s'affairaient à imprimer des poèmes, à taper des stencils à la machine, à graver des illustrations, à trier et à agraffer autour du duplicateur capricieux la moisson de la journée, tout cela dans une atmosphère de bonne humeur et de plaisanteries.

2.3. *Le matérialisme pédagogique*

Produire sans outil, qui saurait le faire ? Notre pédagogie est liée à un matérialisme pédagogique, c'est-à-dire à des normes d'équipement. Un duplicateur électrique, une imprimerie, quelques machines à écrire et un limographe pour 200 personnes, c'est indéniablement un parc de matériel très réduit pour une « coopérative de production ». Le labo-photo et le studio-son ont souffert du même sous-équipement. Pourtant, com-



↑
une université
ouverte...

paré à l'équipement en usage au Liban, la progression ici aussi est nette et l'idée de faire des ateliers-groupes de discussion, des unités de production prendra corps bientôt. Produire : ce mot choque certains mais il est pour nous proche de la création artisanale et non de la productivité industrielle.



3. L'UNIVERSITE OUVERTE

L'expression « école ouverte » était déjà dans le vocabulaire, nous y ajoutons celui d'université ouverte. Nos camarades danois avaient bien fait les choses : une cinquantaine de visites durant la première semaine consacrée à la civilisation du Danemark, une centaine pendant la seconde pour la connaissance des problèmes scolaires et de la jeunesse, ont évité aux Ridéfois de n'entendre

...sur dix hectares
de parc...
(Photos Ueberschlag)
↓

que des communications en chambre. Visites aux communautés, enquête sur les chantiers, dans les usines, dans les écoles et places de jeux, autant d'occasions de se frotter à tous les milieux et de justifier ainsi notre principe d'ouverture.

Peut-être était-ce trop ambitieux de vouloir immédiatement tirer l'essentiel de ces contacts en cherchant à en rendre compte par confection de documents.

Le besoin de communication entre les ateliers ne se fit pas sentir et les essais tentés en séance plénière furent voués à l'échec. D'une part les comptes rendus de visite ou de discussion sont rarement goûtés parce que ternes. La réalisation de documents audio-visuels demande un temps qu'on préfère généralement accorder à d'autres visites ou à la détente. Ainsi le grand groupe de deux cents ne s'est que rarement senti comme un tout malgré une fête de nuit inaugurative (arrosée des bouteilles apportées par les participants d'Italie, d'Espagne et de France), un bal masqué et de longues séances de socio-analyse. Peut-être faut-il à une collectivité de cette dimension d'autres techniques de réunion et de travail. Peut-être sommes-nous trop pressés de recueillir les fruits d'une semblable rencontre. De même que les spectateurs d'un film ne sentent ni le besoin ni la possibilité d'extérioriser sur le champ leurs impressions, les Ridéfois ont besoin peut-être de se retrouver chez eux pour sentir ce qui a changé dans leur façon de voir le monde et de se voir eux-mêmes.

R. UEBERSCHLAG
42 bis Grande-Rue
92 - Sèvres



LIVRES ET REVUES...

L'ECOLE BLOQUEE

Suzanne CITRON

Bordas 1971

Collection Débat. 155 pages.

Petit ouvrage qui a le mérite d'informer objectivement sur l'état actuel des programmes scolaires et universitaires, des diplômes, des conditions administratives de la vie des établissements (les références sont précises, renvoient à des B.O. répertoriés ou à des prises de positions de la presse, à des citations publiées dans des revues spécialisées, etc.), il tente même plus.

Toute la première partie dénonce « le divorce entre l'école et la vie », fait un tour d'horizon détaillé et particulièrement lucide des multiples maux et carences de l'Education Nationale en France.

L'école est bloquée : c'est-à-dire qu'elle est dans une impasse, pire dans une prison : « Les enseignants sont prisonniers d'un système sur lequel ils n'ont aucune prise : nulle innovation véritable, nulle recherche pédagogique réelle ne sont possibles dans cette administration étroitement centralisée qui, pour régner sur le devenir scolaire de dix millions d'élèves ne peut gérer que des choses et non des êtres vivants. »

Dans la deuxième partie appelée « propositions », est envisagée « une stratégie du changement ».

Suzanne Citron y est, me semble-t-il, à la fois courageuse, lucide et hélas utopique.

Face à l'échec multiple : « quadruple échec : humain, civique, intellectuel, échec dans la formation professionnelle » du système scolaire actuel, que proposer ? Les revendications toujours renouvelées de l'Ecole Moderne y sont toutes : depuis l'architecture scolaire adaptée jusqu'à la formation permanente en passant par la « rationalisation du temps scolaire et la réorganisation du service des enseignants. »

Rien de bien neuf depuis le plan Langevin Wallon. Rien de bien précis dans les moyens immédiats à mettre en œuvre. C'est en ce sens que je parle de position utopique car les principes énoncés ici pour « une véritable stratégie du changement » l'ont été et le sont par tous les gens honnêtes qui comme M^{me} Citron ont réfléchi sur l'éducation et l'école.

Toutes les reconversions proposées p. 155 (la conclusion) :

— Reconversion de certains enseignants dont les disciplines ne répondraient plus aux exigences du présent.

— Reconversion dans le sens de l'animation culturelle.

— Reconversion d'enseignants lassés d'enseigner et désireux de changer d'emploi à l'intérieur de la fonction publique.

— Reconversion d'un personnel administratif formé jusque là aux pratiques de la centralisation et qui pourra utilement servir dans les établissements scolaires, à peu près tous sous-administrés.

— Reconversion enfin de certains fonctionnaires d'autorité dont les fonctions devront être redéfinies et démultipliées pour s'adapter à la gestion décentralisée des établissements et à l'autodétermination pédagogique des éducateurs. »

... Toutes ces reconversions sont, bien sûr, louables quant aux intentions, mais ce qui paraît irréalisable à moins d'une « révolution », c'est la mise en route de tout cela au niveau de la vie quotidienne.

D'ailleurs on aborde ici l'un des problèmes majeurs de tout mouvement pédagogique : comment dans la pratique mettre sur pied une démocratisation de l'enseignement ? L'Ecole Moderne propose ses solutions (et quand elle en parle c'est en connaissance de cause car dans le domaine de l'expérimentation je crois pouvoir affirmer qu'elle peut témoigner) mais c'est une goutte d'eau dans la grosse machine de l'Education Nationale en France et ailleurs. L'Ecole peut bien essayer de changer, de se débloquer, la société propose des modèles bloqués, des solutions d'embauche, de vie professionnelle, de vie tout court qui sont l'anti-vie, qui sont bloquées dans des systèmes qui provoquent tôt ou tard un blocage.

Loin de vouloir terminer sur cette note pessimiste, continuons à œuvrer (mais ce ne sera jamais que des tentatives d'individus ou de groupes, pas un fait social global) pour témoigner ce que permet d'être, à brève comme à longue échéance, la pédagogie Freinet. Si de nombreuses classes se regroupent pour former des unités pédagogiques Freinet, si cette situation se multiplie en France et si les parents sont sensibilisés à l'urgence de tels changements dans l'institution « Education Nationale » ; peut-être, la situation globale changerait. Sommes-nous tous des utopistes ou des réalistes capables de mettre en œuvre, comme le propose aussi S. Citron les syndicats, les partis les mouvements afin que la plus grande entreprise, l'école, permette enfin « à chaque enfant de conquérir sa liberté et sa vérité, et former les hommes capables de devenir que réclame la société de demain ? »

LA DELIVRANCE DE PROMETHEE

Yvon BOURDET

(Pour une théorie politique de l'autogestion)

Aucun enseignant et en particulier aucun instituteur ne saurait rester insensible au nouveau livre d'Yvon Bourdet *La délivrance de Prométhée*(1), qui est probablement la plus récente, la plus complète et la plus lucide des mises au point concernant les problèmes de l'autogestion.

Autant par ses incidences directes sur les questions pédagogiques que par les finalités nouvelles de l'enseignement que le livre propose, *La délivrance de Prométhée* nous intéresse et nous concerne au plus haut point. Yvon Bourdet le sait d'ailleurs parfaitement. Sachant que peu d'hommes « ont l'audace prométhéenne de se révolter contre les dieux » il n'est nullement surpris du peu d'ardeur que les membres de l'Institut apportent à renverser les institutions mais l'attitude des instituteurs, justement, l'étonne et peut-être l'attriste un peu.

« Ce qui, à première vue, étonne un peu, écrit-il, c'est que l'instituteur lui-même n'ait souvent d'autre idéal à proposer que les diverses carrières instituées, et que son audace s'épuise à oser monter les échelons des hiérarchies existantes dans les corps constitués ou à tenter d'y faire monter ses enfants. »

Et il ajoute : « C'est que, souvent, il n'a aucune représentation d'un autre système possible. Il faut donc montrer à la fois l'injustice, voire le caractère incongru de ce qu'on veut, depuis des siècles, nous faire passer pour « normal » ou « régulier » et, au-delà de la sécurité désespérante des pistes circulaires, imaginer d'autres perspectives, afin qu'on ait la folie de s'engager sur « le chemin qui ne mène nulle part ».

Cette remise en cause fondamentale était déjà celle de Charles Fourier, comme elle est aujourd'hui celle d'un Ivan Ilitch, encore que soient nuancées, pour les uns et les autres, les finalités proposées si tant est qu'il soit utile ou souhaitable d'en aborder l'esquisse. Car ce n'est pas là le problème. Il s'agit d'abord de débayer le terrain, de dégager la nature véritable de l'homme, de rendre leur force aux aspirations naturelles et de définir la route, plus que le but à atteindre. Le Docteur Georges Fauquet disait déjà cela

(1) Yvon Bourdet « *La délivrance de Prométhée* ». Pour une théorie politique de l'autogestion. Editions Anthropos, Paris, 1972.

de la « République Coopérative » et sans doute le bout de chemin que nous avons fait sur cette voie-là a-t-il été utile et enrichissant. Mais il faut aller plus loin aujourd'hui. L'autogestion ne saurait plus se confondre avec la coopérative et le but justement du livre d'Yvon Bourdet est d'abord « d'essayer de désintégrer les « évidences » traditionnelles, de libérer les éléments liés par les vieilles habitudes de pensée afin de les rendre disponibles pour de nouvelles structurations. »

Le travail d'Yvon Bourdet dans ce sens est d'une sagacité extrême, servie en plus par une documentation dont on peut penser qu'elle est aussi complète que possible. Du reste, la bibliographie qui complète l'ouvrage ne comporte pas moins de vingt-cinq pages et constitue en soi un véritable document.

Aussi n'est-ce pas au hasard que l'auteur nous invite à nous engager sur « le chemin qui ne mène nulle part » et, pour quiconque s'est tant soit peu intéressé à l'autogestion, son livre me paraît fondamental. La thèse qu'Yvon Bourdet soutient à travers et au terme de cette scrupuleuse étude « est que les véritables « sans-espoir » ne sont pas ceux qui ne sont pas encore entrés dans la société de consommation mais ceux qui en sont saturés ».

Cependant en sachant parfaitement qu'il n'est pas possible de faire tourner à l'envers la roue de l'histoire, Bourdet constate seulement que « tous les discours sur les bienfaits ou, en sens inverse, sur les méfaits de l'abondance, sont étroitement bornés aux problèmes, en somme secondaires, de la consommation, alors que ce qui est fondamental pour l'homme ce sont ceux de la création ».

On mesure ici toute la convergence de la pensée qui sous-tend actuellement le Mouvement de l'Ecole Moderne et de la conception qu'Yvon Bourdet se fait lui-même de l'homme. « Bien sûr, nous ne possédons pas l'équation toute faite de cette nouvelle forme de vie humaine en commun, écrit encore l'auteur de *La délivrance de Prométhée*, car une telle formule n'existe pas et ne doit pas exister. » Aussi pense-t-il que la libération que symbolise la délivrance de Prométhée qui fut enchaîné pour avoir volé le feu du ciel, cette libération ne viendra pas de l'extérieur, mais d'une métamorphose intérieure dans les secteurs les plus développés. « Le Dieu doit être mangé par les hommes, dans une consommation où il n'apparaît pas comme Dieu mais comme la nourriture la plus commune afin que l'humanité se divinise et réalise par là même une communauté sans dieux séparés dans une Olympé, une société auto-organisée. »

En d'autres termes, c'est à travers une transformation des mentalités, un réveil spirituel mais sans idoles

et sans « chapelles », à travers une réconciliation fondamentale entre le travail des hommes et son essence même, que Bourdet nous propose des voies nouvelles et, pour l'éducateur, c'est tout le sens de son propre travail qui est ainsi concerné.

Charles BOOS

LA REPRESSION DANS L'ENSEIGNEMENT

Edition Maspéro
1, place Paul-Painlevé, Paris (V°)
(8,50 F).

Les lecteurs de *L'Educateur* se rappellent de l'« affaire » Got, instituteur dans les Pyrénées Orientales, ou celle plus récente du CEG de Douvres-la-Délivrande, affaires montrant bien que comme toute pédagogie révolutionnaire, la pédagogie Freinet a de nombreux ennemis et que ceux-ci sont puissants et bénéficient de soutiens dans l'administration. Ces deux affaires expliquées dans *L'Educateur* atteignant des militants de l'I.C.E.M., n'ont pas été les seuls cas de répression, malheureusement.

Face au silence presque total de la presse syndicale de la Fédération de l'Education Nationale, un collectif de militants de l'Ecole Emancipée (tendance syndicaliste-révolutionnaire de la F.E.N.) a réalisé ce dossier sur la répression dans l'enseignement. Car la liste chronologique est longue, de septembre 1968 à janvier 1972, d'enseignants, d'étudiants ou de lycéens sanctionnés pour des raisons politiques, pédagogiques, voire à la suite de plaintes de groupes de pression extérieurs (CDR ou APE réactionnaires).

A travers l'illustration de quelques cas précis, de l'inventaire de l'arsenal législatif et policier, cette brochure permet de comprendre les mécanismes mis en place par la bourgeoisie et son gouvernement pour réprimer à l'école. La répression a une signification politique précise : épurer l'E.N. de ceux qui remettent en cause la société capitaliste ou les formes actuelles et sclérosantes de l'enseignement.

Dans le cadre de la déclaration de l'I.C.E.M., parue dans la revue de juin-juillet 1972, cette brochure est un appel à la réflexion et à la lutte contre la répression. Je vous invite à la lire : vous serez édifiés par l'ampleur du problème.

Norbert BEALU

LA CULTURE ET L'ETAT

Bengt SODERBERGH
Coll. « La Suède en question »
Seghers 1971. 176 pages.

Cet ouvrage est consacré à faire le point de l'état actuel du développement des lettres et des arts dans la Suède moderne, c'est-à-dire de 1961 à 1970. Bengt Soderbergh, critique littéraire, journaliste, romancier et

dramaturge suédois nous y fait part des mesures prises par le gouvernement pour améliorer la vie des écrivains et artistes et pour amener le public à la culture... Je serais tentée de dire après la lecture du livre à « consommer la culture ».

Je n'ai pas été sensible aux chiffres ni aux pourcentages dont les pages sont émaillées, probablement parce que je n'avais pas de comparaisons à faire avec notre propre vie. J'ai préféré les moments où l'on s'entretient avec un peintre, un compositeur, un cinéaste, etc. : alors on sent un peu de vie. C'est l'absence de chaleur et de vie que, pour ma part, je reproche à cet ouvrage.

Car mettre la culture aux niveaux des priorités d'un pays, en faire une « affaire d'Etat » c'est une chose, mais croire qu'en augmentant le nombre des volumes dans les bibliothèques ou qu'en multipliant les musées, on aura plus de gens cultivés, c'est une autre affaire !

R. JUGIE

LE STRUCTURALISME

Louis MILLET et M. Madeleine VARIN
d'AINVELLE

Ed. Universitaires (Psychothèque)
1970. 135 pages.

Un psychologue s'intéressant aux sciences sociales (L. Millet) et une spécialiste des méthodes de groupe philosophe et psychologue (M. Varin d'Ainville) se penchent sur les mots « structure » et « structuralisme » qui, bien qu'en vogue actuellement, demeurent probablement obscurs à beaucoup.

Dire que l'ouvrage les éclaire, c'est à mon avis, aller trop loin et ceci pour deux raisons :

— Les auteurs n'ont pas réussi à sortir du vocabulaire ésotérique de la linguistique et de la psychosociologie.

— Ils ont abordé trop de choses en si peu de pages.

Ce qui fait que, ou bien on est face à un condensé sur Saussure, Chomsky, Lévy Strauss ou Freud, ou bien on en attend plus sur Marx, Foucault et Barthes.

On peut par contre en savoir plus — et le but des auteurs était peut-être cela : à partir de leur propre synthèse aller aux sources — en consultant la très bonne bibliographie qu'ils indiquent, chapitre par chapitre, à la fin de l'ouvrage.

Un peu mieux qu'un « Que sais-je » et agréablement écrit (bien que le vocabulaire gagnerait à être moins spécialisé si cet ouvrage veut être de vulgarisation) ce livre a sa place dans la bibliothèque de ceux qui aimeraient s'informer sur ce qu'a permis l'orientation structuraliste des recherches en tous domaines, dans ces dernières années (voir surtout la documentation bibliographique en fin d'ouvrage).

R. JUGIE