

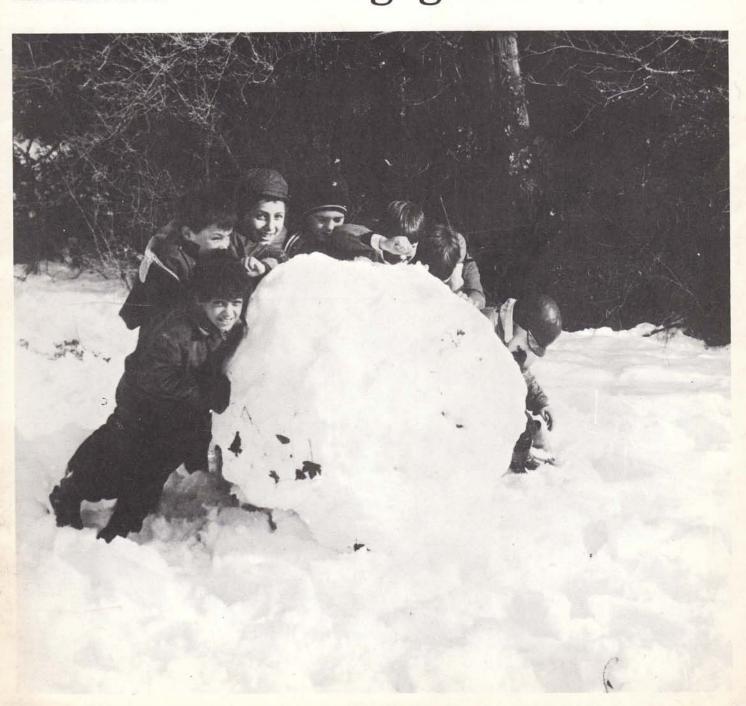
1er FÉVRIER 1974

THE DUGATEUR

REVUE BI-MENSUELLE

Abonnement 1 an: 39 F

Pédagogie FREINET



JOMMQIC DU NUMERO 10

Nous autres, qui ne faisons plus classe	Paul LE BOHEC	1 2
Chantier BTR		2
En visite chez Mimi Ernult	Roger UEBERSCHLAG	3
L'enfant d'abord : un credo ou une certitude ?		10
L'enfant et le musée	A. NICOLAS	15
Un document exceptionnel : LIP 1973	Pierre GUERIN	16
Dossier pédagogique : Arts graphiques et plastiques au second degré	Jeanine POILLOT et la	
	commission 2e degré	17
La correspondance et ses démarrages	Daniel MORGEN et la	
au correspondence of the demandages minimum	commission 2e degré	33
La formation générale permanente et la pédagogie Freinet		
L'occitan et le sens des langues		42
Les "nouveaux"		
	Lucette LEROY	44
BT : parutions du mois		46
Courrier des lecteurs		47
Livres et revues		

En couverture : Photo Léger

/vmmary

We, who are not teaching any more		1 2
BTR workshop		2
A visit to Mimi Ernult's classroom	Roger UEBERSCHLAG	3
The child at first : creed or certainty ?	Xavier NICQUEVERT	10
The child and the museum	A. NICOLAS	15
An exceptional document : LIP 1973	Pierre GUERIN	16
Education file: Graphic and plastic arts at the secondary level	Jeanine POILLOT and the	
		17
Starting school correspondance	Daniel MORGEN and the	
	commission 2e degree	33
Permanent general training and the Freinet method	C.R.E.P.T. de Toulouse	37
Occitan and the sense of languages	Serge GRANIER	42
The "new ones"	P. LAMAUD —	
	Lucette LEROY	44
BT : The month publications		46
Readers letters		47
Books and magazines		

Nous autres, qui ne faisons plus classe!

Ceux qui font la guerre
pensent à leur peau. Pas à la guerre.
Ceux qui tuent à la guerre
pensent à leur arme. Pas à l'homme-ennemi.
Ceux qui traquent l'ennemi
oublient les raisons de la guerre.
Ceux qui font la guerre
ont oublié qu'ils étaient contre.

« La technique tue l'esprit. » Le quotidien efface les raisons d'être.

•

Sur le chemin des Dames, avant d'être frappé, avant, c'est sûr, avant la blessure, Freinet savait et il s'en était fait le serment que « tout cela ne pouvait, ne devait pas se reproduire ». Non! « Plus jamais ça! »

•

Et cette promesse et cette foi — cette loi ! — c'était un idéal né de l'horreur qui suffisait à confirmer un Educateur de celui qui se souvenait que l'attendaient dans son village un torrent et sa chute vivante qui lui permettront bientôt de distribuer la lumière à tous !

Cette promesse et cette foi c'était déjà une lumière qui lui a permis de partir, sitôt la paix, en quête d'une solution populaire, humaine, juste et scientifique — mais d'une science s'inscrivant dans le passé et le vécu des expériences multipliées, une science toute au service de l'Homme avec majuscule — à l'éducation des enfants, centrée sur eux et s'appuyant sur le savoir-faire des mamans.

Cette promesse et cette foi sont les bases, les fondations et le ciment tout à la fois, d'un édifice qui, pour si réel, si matérialiste, si réaliste, si technologique qu'il soit (« Freinet n'est qu'un commerçant ! »), n'en est pas moins nimbé d'une poésie, d'une philosophie, d'une lumière, d'un esprit, d'un idéal qui, absents, tus, effacés, gommés, oubliés, éteints, plongent alors la masse de béton dans l'ombre et n'en font qu'un bloc sombre et repoussant.

Et ceux qui s'enfermeraient dans l'édifice aveuglé, caressant de leurs mains des murs froids et rudes et des outils inertes, ceux qui refuseraient de prendre le recul nécessaire, la lumière — et les reflets de leurs propres regards illuminés — qui se dégagent de l'œuvre, son ombre portée dans le soleil, pour entendre d'un peu loin sa rumeur, ceux-là seront dedans comme prisonniers dans un cercueil, trahissant dans le tombeau, la vie dont la formule même est inscrite au fronton!

Non, camarades qui entrez chaque matin dans l'édifice, qui chaque matin « faites la classe » ne plaignez pas, ne bafouez pas, ne rejetez pas ceux qui ont pris le recul et qui, pour un temps, observent, écoutent, contemplent avec les yeux de l'attention, avec la précision de l'analyste, avec la sensibilité d'un spectateur global, avec l'enthousiasme de celui qui est séduit par un vaste panorama vivant, toute la pédagogie chaque jour naissante de ce mouvement coopératif et populaire.

Ne couvrez pas d'indifférence ou de rumeurs désobligeantes, les mots qu'ils tentent de dire pour décrire ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils pressentent pour mieux définir le domaine commun — dont ils risquent de n'être en somme, que les gardiens que d'autres nomment aussi les concierges!

•

Il faut, à l'édifice, dedans comme dehors des gardiens vigilants. Il faut dedans comme dehors des porteurs de lumières : et chacun, en luttant pour porter sa torche contre les vents divers de la récupération, de la malveillance, du doute, de l'indifférence, chacun perpétue ainsi le désir initial, original, essentiel de celui qui a décidé dans l'ombre que la nuit pouvait finir, la lumière survenir et la vie être!

Paysans de l'éducation

A Cauduro, le dernier paysan du village nous raconte :

« Ecoutez, je vais vous dire, il est venu l'autre jour un des responsables de la protection des espèces en voie de disparition. Eh bien, je puis vous dire, ces gens-là n'y connaissent rien. Ils ont beau avoir fait toutes leurs études, ils ne se rendent pas compte des choses.

On a discuté longtemps sur l'aire et on s'est même engueulé. Il prétendait qu'il n'y avait qu'un couple de grands ducs dans la région. Et moi je lui disais qu'il y en avait une bonne dizaine. Ces gens-là, ils n'y connaissent rien.

Je ne dis pas qu'ils ne servent à rien. Que ce n'est pas utile le boulot qu'ils font ailleurs. Pour les jean-le-blanc, par exemple, ils ont raison, il n'y a qu'un couple. Mais pour les grands ducs, ils se trompent complètement. Vous pensez si je les connais : la femelle fait : « duc duc duc ! » et le mâle : « duc kouh ! duc kouh ! »

Et il prétendait ce monsieur que c'était le même couple qui se déplaçait toute la nuit. Hé bé! Et quand ils chantent ensemble, ils ne sont tout de même pas partout à la fois.

D'ailleurs, je les vois bien quand je circule dans cette montagne. Il m'arrive d'en lever. Ça niche dans les pierrailles.

Huit jours après ce monsieur est revenu. Et il a reconnu : « C'est vrai, vous aviez raison, il y a plusieurs couples. »

Ah! ces gens, s'ils voulaient un peu interroger les paysans qui sont sur place et qui savent les choses. »

Pendant qu'il disait cela, je pensais : « Et nous, est-ce que nous ne sommes pas les paysans de la pédagogie. »

C'est vrai qu'il y a des gens qui font des études, qui deviennent des spécialistes. C'est peut-être bien qu'ils aient du temps, des crédits, qu'ils soient un peu à l'écart. Et à les fréquenter on peut être amené à se poser des questions utiles auxquelles on n'aurait peut-être pas pensé sans eux. Mais après, il nous faut tout de même revenir à la pratique.

Nous aussi, nous avons un savoir, sur le terrain. Mais contrairement aux paysans, nous pouvons le mettre en commun et le faire fructifier ensemble. C'est ce que nous allons faire avec le nouveau chantier qui s'est ouvert cette année à Vence : celui des documents de B.T.R. Ce sont des documents prélevés à même nos classes et que nous livrerons avec quelques éclairages et déjà quelques réflexions plus ou moins approfondies. Mais nous voulons porter essentiellement l'accent sur le document qui sera 95 % de la publication. C'est le document qui pourra parler à qui voudra bien l'entendre. C'est un chantier grand ouvert qui permettra de voir se lever d'entre les pierres un savoir à notre hauteur. C'est la chance que je vous souhaite.

P. LE BOHEC



Je suis intéressé par l'ouverture de ce nouveau chantier :

Nom: Prénom: Adresse:

en tant que (éventuellement) :

PRODUCTEUR : titre du document annoncé :

TEMOIN: pour assister dans son travail le camarade:

LECTEUR: je suis plus particulièrement intéressé par les sujets se rapportant à :

CONSEILLER: dans le domaine particulier:

Je fais les PROPOSITIONS SUIVANTES :

o A mon avis les documents sont destinés à :

o Je réclame des documents dans le domaine de:

Je pense/j'aimerais (1) pouvoir préparer, ou collaborer à la préparation d'un **document** sur :

(1) Barrer la mention inutile.

Renvoyer cette fiche d'inscription à **René LAFFITTE**, « Au flanc du côteau », No 30, Maraussan, 34370 Cazouls-les-Béziers.



En visite chez: Mimi Ernult

Un reportage de

reportage de Roger UEBERSCHLAG QUANT les petits se taisent

Au bord d'une route normande, la petite école à deux classes de Saint-Ouen-les-Champs paraît posée plus que construite dans le bocage. Poste double de Mimi et Fernand ERNULT qu'un enregistrement sur l'éducation sexuelle a fait connaître aux camarades, à beaucoup de travailleurs sociaux. Fernand s'est orienté vers la psychologie scolaire, Mimi lui a succédé dans sa classe (C.E.1 - C.M.2) mais le samedi matin, on fait la classe en famille. Nous les avons surpris ce jour-là.

ROGER : Actuellement, quelles sont pour toi, les difficultés les plus importantes, pour l'organisation de ta classe qui est presque une classe unique ?

MIMI : L'intégration des petits dans la classe ; je les sens vraiment perdus au moment de l'entretien, aux moments collectifs : conférence, débat. Je suis avec eux uniquement pour des travaux scolaires : lecture, maths, orthographe. Au niveau de l'expression, ils sont complètement perdus. C'est un de mes gros

D'autre part j'ai quelques objectifs d'acquisition et cela me donne des difficultés, car je trouve que mes enfants n'y sont pas prêts du tout. En maths quand on travaille sur la notion de 400 mètres, pour les enfants ça ne veut rien dire. Ils n'ont aucune notion réelle de la mesure, du poids. Ils ne savent pas évaluer (des choses qui m'apparaissaient comme vraiment très simples); également, le mécanisme des opérations.

ROGER : Il faudrait qu'on se rende compte des difficultés de quelqu'un, dans une classe qui va du C.E.1 au C.M.2; l'organisation du plan de la journée, par exemple.

JOSETTE : Est-ce que tu arrives à être assez disponible pour tous les groupes ? Par exemple, ce matin, Myriam, elle pouvait faire ses manipulations toute seule, bien sûr, mais il lui fallait l'aide d'un adulte, elle ne pouvait pas s'en sortir au point où elle en était, sans une aide extérieure. Dans toute la classe, les petits, il faut les aider à lire, les grands à compter ; comment organises-tu cela ?

MIMI : Je suis souvent dérangée. Quand je suis avec les petits, il y a souvent un grand qui me demande : « Madame Ernult, qu'est-ce que ça veut dire ? » Mais ce n'est pas que ça qui me pose tellement de problèmes.

ROGER: Comment rythmes-tu ta journée?

MIMI: On fait entretien collectif le matin. Je vais essayer de changer car je me suis aperçue que les petits étaient brimés.

ROGER: Ou'v a-t-il dans cet entretien?

MIMI: En ce moment, lecture de textes de journaux. Des textes qui leur ont plu. Ou des textes oraux, ou alors, des anecdotes, des événements vécus par eux.

ROGER: Et toi, qu'apportes-tu?

MIMI : Je leur lis aussi des textes. Je me suis aperçue depuis le début de l'année que les leurs étaient assez pauvres. Je choisis des textes dans les journaux scolaires et je leur en lis. Les autres posent des questions sur ce qu'ils disent et on discute. Ça nous sert assez souvent de leçon de vocabulaire : enrichissement de l'expression.

FERNAND: A partir de ces discussions du matin, il y a tout un tas de pistes qui s'ouvrent pour la recherche dans beaucoup de domaines.

MIMI: Par exemple, si on a parlé du renard et qu'on ne sait pas ce qu'il mange ou comment il vit, cela nous oriente vers la préparation d'une conférence, la confection d'albums pour nous, pour les correspondants. On fait aussi, à partir de là, des textes écrits. Cela nous prend à peu près une demi-heure. Mais ça n'est pas systématique: parfois l'entretien est très court. Après, en général, ils font du travail individuel. Alors, il y a toute cette série de travaux de recherche qu'on peut faire en travail individuel, c'est-à-dire: lettre aux correspondants, recherche de français, de maths, fiches (puisqu'ils s'y mettent), auto-dictées, recherche de poésie, lecture, préparation d'album, de conférence. A ce moment-là les C.M.1 travaillent pendant que je vais lire avec les C.E.

ROGER: Ils apportent des petits livrets dans lesquels ils peuvent lire individuellement?

MIMI: Oui, ils ont des petits livres dans lesquels ils peuvent lire individuellement. On a un roulement : ils passent à deux, chaque jour, devant les autres.

ROGER: L'après-midi?

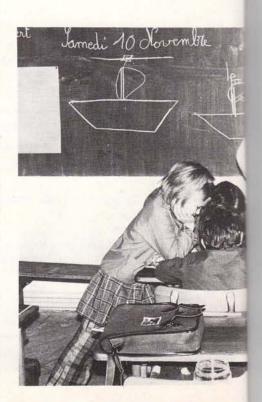
MIMI: Il y a un travail important pour la correspondance. La rédaction de ce que l'on a découvert en maths ou de ce qu'on a inventé en gym. Car on part beaucoup d'idées d'enfants pour faire la gym. Alors on représente ça pour les correspondants. Et puis, très souvent on fait ateliers: théâtre, bois; les garçons font bois, découpage, peinture, bricolage, collage pour les plus petits (parfois les plus petits écrivent aussi des textes, car il se trouve que je suis plus disponible l'après-midi pour eux, du fait que les grands sont en ateliers). Il y en a qui vont chercher le sport que l'on pourra faire après, qui vont inventer des parcours, des déplacements, des mouvements, des danses. Les filles sont en train de travailler une danse en ce moment. Cela se fait au niveau des ateliers.

ROGER: Vous avez des marionnettes?

MIMI: Oui. Mais les enfants préfèrent nettement le théâtre aux marionnettes. Les petits préfèreraient les marionnettes, mais les grands souhaitent vraiment inventer des pièces de théâtre, et les jouer devant les autres : la jouer, c'est très important. Ils s'isolent dans la cantine. Puisqu'on a la chance d'avoir une cantinière aimable qui leur libère la cantine pour 14 h 30, ils ont un local. Ils y font ce qu'ils veulent, ils prennent la vaisselle, c'est formidable. Ils font cela à 4 au maximum. Je me suis aperçue qu'au delà de 4, c'était la foire, la grosse perturbation. Ils sont très souvent trois d'ailleurs.

JOSETTE : Car un groupe de trois fonctionne très bien et dans un groupe de quatre, il y en a toujours un qui ne sait plus quoi faire.

MIMI: Oui, mais ils sont très rusés, dès qu'ils ont besoin d'être quatre, ils disent : « elle ne parle pas, c'est l'enfant! » Ça c'est révélateur de l'attitude des parents à la maison : « Non, non, elle ne va pas parler, Madame Ernult, elle ne fera pas de bruit, c'est l'enfant! »



ROGER : Dans leurs pièces de théâtre, quels sont les personnages qu'ils mettent en scène ?

MIMI: C'est la famille presque toujours ; hélas!

ROGER: Et pourtant, il semble que le milieu familial leur apporte peu et parfois même leur interdit de parler. Ressens-tu cela aussi, ici?

MIMI: Quand j'ai eu des grands, cette année en septembre, c'est la chose qui m'a le plus choquée: justement la pauvreté de leur langage, de leur vocabulaire, de leur expression, non seulement orale mais aussi écrite. Ils ne ressentent absolument pas le besoin de bien s'exprimer. On ne peut pas les reprendre en permanence. Je cherche en ce moment les techniques pour faire en sorte que leur expression s'améliore.

ROGER: Ce n'est pas exactement ce que je voulais dire. Chez les plus petits (tu les as à partir du C.E.1 jusqu'au C.M.2), lorsqu'on fait la réunion de coopérative et même pendant toute la matinée, ces petits parlent assez peu. Ce n'est pas propre à ta classe, on l'a constaté dans la plupart des classes.

MIMI: C'est dû au fait qu'à la maison on ne parle pas. On échange des mots simplement pour les besoins immédiats, matériels mais pas pour un dialogue. On ne sort pas, on n'a pas d'autres ouvertures vers d'autres milieux, donc on n'a pas de matière à discussions, matière à dialogues.

ROGER: N'y a-t-il pas aussi entre autre, une vieille tradition qui interdit aux enfants de parler à table? Est-ce qu'on ne leur demande pas de se taire surtout?

MIMI: Ça devient plus rare. Ça existe dans certaines familles. Mais on a vu, il y a quelques années, des choses intéressantes se passer: des enfants contestaient justement le fait de ne pas pouvoir parler à table et avaient établi un tour de rôle, comme on faisait à l'école... Un membre de la famille donnait la parole aux autres à table, pour que tout le monde puisse s'exprimer. Je crois quand même que ces choses-là évoluent et que les enfants arrivent à parler à table. Mais dans certaines familles je ne dis pas qu'on ne leur interdit pas encore.

FERNAND: J'ai l'impression que dans certaines familles, il n'y a pas une volonté délibérée d'empêcher de parler, mais plutôt que cela fait partie des habitudes: le monde de la parole appartient aux adultes de la famille; et quand l'enfant s'exprime, on n'y prête pas tellement attention. On ne communique avec lui que lorsqu'il y a une nécessité immédiate: pour lui donner des ordres, pour répondre à ses besoins. Il n'y a pas au sein de la famille ce souci de communiquer avec les enfants. Il pourrait y avoir, dans certains milieux, une tendance fâcheuse à exiger que les enfants aient d'emblée un langage élaboré, à essayer de développer chez eux un langage très construit: cela aussi peut être catastrophique. Ce n'est pas le cas ici; on n'a pas même ce souci de la communication nécessaire avec un enfant. C'est tout un apprentissage, le langage; on aide bien un enfant quand il fait ses premiers pas, mais on n'aide pas un enfant qui fait ses premiers pas dans le langage: on attend qu'il parle. Il n'existe pas le même souci. On va lui apprendre à tenir une cuiller, un couteau, une fourchette, etc., on ne va pas l'aider à dominer son langage.

ROGER: Admet-on que l'enfant ait une opinion?

MIMI: Je pense d'abord que les parents eux-mêmes n'ont pas tellement d'opinions bien définies, et ne discutent vraiment pas profondément, que ce soit dans le domaine politique ou culturel d'ailleurs. Ils sont persuadés que les avis des enfants ne sont pas intéressants et qu'ils n'ont même pas d'avis du tout, qu'ils ne peuvent pas en avoir, puisque pour eux-mêmes c'est une préoccupation vraiment mineure.

FERNAND: J'ai quand même l'impression, que s'il existe des tabous, c'est au niveau du langage, de la communication orale qu'ils se manifestent le plus ; c'est là qu'ils sont le plus évidents, le plus perceptibles, le plus sensibles. Quand un enfant s'exprime à l'école, dans tous les autres domaines, tu perçois, à travers son expression, quelle est sa situation affective du moment ; quels sont les problèmes de l'enfant au niveau de la famille, etc. Ce sont des choses assez évidentes. Je dis cela, car j'ai un témoignage récent. L'autre jour, j'ai demandé à Bruno de dessiner sa famille. (C'est une famille assez marquée par la situation des parents séparés.) Le gamin, le soir, en rentrant chez lui, dit : « Ah ! ça, mon vieux, tant pis, je l'ai fait. Il me l'a demandé et je l'ai fait : je n'ai pas dessiné mon père. » Donc, il



avait quand même l'impression qu'il y avait quelque chose de mal dans le fait de dessiner ou de ne pas dessiner son père. C'est un problème dont il n'avait jamais parlé. Voilà qu'au moment où il est confronté au problème par l'intermédiaire du dessin, il s'aperçoit qu'il va révéler ce qui se passe au niveau de sa famille, qu'il va briser un tabou. Et il se révolte, cela fait apparaître la permanence de cette espèce de tabou, au niveau du langage oral. On ne parle pas de ces choses-là et on n'a pas besoin de les dire. Dans les habitudes de la vie familiale, il se fait que beaucoup de secteurs de l'information ne sont jamais abordés, qui sont des aspects de la vie politique, quotidienne, des croyances, des problèmes de sexualité : les relations familiales.

ROGER: Ceci entraîne une certaine pauvreté culturelle. Quand on compare ceux-là à des enfants des villes, on pourrait dire que les enfants de ville n'ont aucune expérience quotidienne de la nature, aucun contact avec les animaux, les plantes, les métiers, le travail des artisans. Ils ont un contact culturel souvent très superficiel, mais qui existe quand même. Parce qu'on discute plus facilement, il y a la parole plus facile entre les enfants et les journaux eux-mêmes. Il y a la parole plus facile entre les enfants et les adolescents et les adultes. Mais inversement, aucune expérience sensible au niveau de l'action, des sensations primitives, du contact avec la terre, la nature. Est-ce que ce déficit culturel, tu peux le combler à l'école, ou au contraire n'es-tu pas empêchée de pratiquer les techniques Freinet correctement, par suite de ce déficit culturel?

MIMI: Je ne me sens pas empêchée de pratiquer les techniques Freinet à cause de ce déficit culturel. S'il y a un certain nombre d'acquisitions scolaires qui ne sont pas faites, je ne me culpabilise pas et j'accorde la priorité à l'expression. Ils ont des tas de choses à exprimer. Ils les expriment mal, mais ils les expriment. Par exemple, Laurent parlait ce matin de la chauve-souris qu'il avait vue. Ils parlent de la naissance des animaux, de l'écureuil qu'ils ont rencontré en montant en classe, des fleurs, des choses très sensibles à exprimer, mais ils les expriment. Le gros problème est de trouver, non pas des techniques de déblocage, ils ne sont pas bloqués ; ils faut les aider à améliorer leur expression.

FERNAND: Quand tu dis « pas bloqués », je ne suis pas tout à fait d'accord. Il y a quand même un blocage. Ce témoignage, par exemple: Martine, dans sa conférence, ce matin, n'a pas osé employer son langage. Elle n'a pas osé puiser dans son langage habituel pour communiquer ce qu'elle savait, ou alors elle n'a pas su transposer ce qu'elle avait lu.

MIMI : Je lui ai dit, hier, tu vas essayer, puisque tu as lu avec Myriam... Mais elle n'a pas réussi à transposer ce qu'elle avait lu.

JOSETTE : La petite qui était assise à côté de l'électrophone, qui a parlé à un moment de l'écriture chinoise, mais qui parlait très doucement et qui avait pourtant des choses à dire ; n'est-elle pas bloquée ?

MIMI: Oui. Mais cette gamine m'arrive cette année d'une école traditionnelle, elle a 11 ans. Je crois qu'elle a fait des bonds en avant déjà. Elle était passive, elle ne participait pas, elle ne travaillait pas: elle attendait qu'on lui donne du travail. Elle s'y est mise et elle parle un petit peu, puisque ce matin elle a réussi à parler. Je crois qu'elle a peur car elle n'a pas été habituée à parler librement depuis très longtemps. Il y a certainement aussi pour Dominique des problèmes familiaux. La maman la considère comme une grande, responsable. Elle s'occupe de 2 petits enfants en bas âge à la maison, elle fait le travail de la maison quand la maman n'est pas là. La mère trouve que c'est tout à fait normal. Elle est très souvent partie: la fillette remplace la mère. J'ai l'impression que sa mère veut qu'elle mûrisse très vite et elle est encore très enfant. Il y a le fait aussi qu'à la maison elle n'a rien à dire. « Dominique si tu n'es pas contente c'est pareil. Tu seras une femme, je te prépare aux travaux de la maison. » Elle n'a pas à contester, elle n'a pas à s'exprimer. Dominique, je ne l'ai pas eue en classe assez tôt...

FERNAND: Je voudrais revenir sur ce problème du langage. Au niveau de la famille, je ne pense pas que le langage oral ait une place importante, quoiqu'on en pense. La communication se fait à travers bien d'autres choses. Quelques mots, des attitudes, un ton. Les registres de communication sont plutôt réduits. Il serait peut-être intéressant de voir dans quels domaines on communique dans un milieu familial comme ici. Les mots par eux-mêmes n'ont pas tellement une importance considérable. Il faudrait compter les mots dans une conversation d'une journée, je crois que c'est relativement réduit. Il se trouve que lorsque les gosses arrivent à l'école, ils n'ont pas conscience que le langage est un moyen de communication vraiment important. C'est cela qui m'a frappé quand j'ai utilisé le magnétophone



à l'école. A partir du moment où le langage sort de l'école, on s'aperçoit que l'on peut se dire énormément de choses per ce moyen-là. Je pensais jusqu'alors que c'était surtout l'écrit, le dessin, le cexte imprimé qui avait une importance considérable. C'est un autre aspect du langage. Quand les gosses prennent conscience qu'à travers le langage oral, ils ont échangé des choses importantes, profondes, quand ils s'aperçoivent, après le montage de tout ça, qu'ils ont essayé de refaire le monde en une demi-heure, par exemple, ils prennent petit à petit conscience que parler, c'est important, communiquer avec l'autre c'est important. En réalité, il est possible de faire passer beaucoup de choses à ce niveau.

ROGER: Que deviennent tes enfants dans le secondaire?

MIMI: J'ai rencontré un élève qui est parti en sixième. Je lui ai demandé: « alors, ça marche? ». Il m'a répondu: « J'ai du mal en rédaction. » Je lui ai demandé ses sujets depuis le début de l'année: « J'ai un livre, on a des images et je dois écrire ce que je pense des images. » Donc aucune part de la personnalité de l'enfant. Il n'y a pas eu un sujet de rédaction depuis le début de l'année en sixième. Ils ne font que des commentaires d'images.

FERNAND: Il y a aussi un autre aspect qui a disparu dans la tradition: autrefois, les veillées se passaient à se raconter des histoires, des contes, etc. Il y avait un personnage qui avait un rôle important: le grand-père ou la grand-mère. Le plus souvent, c'était la grand-mère qui avait ce rôle, elle était la conteuse de la famille, elle racontait des histoires aux enfants qui se régalaient. C'est une chose qui a disparu. Il n'existe plus de tradition orale. On regarde la télé: c'est dramatique.

MIMI: Comment se fait-il alors que les enfants ruraux soient encore plus pauvres, sur le plan de l'expression, que les autres?

FERNAND: Ils sont plus pauvres, mais il y a un autre aspect. Il se passe actuellement, qu'on déserte de plus en plus la campagne, et que les familles qui restent à la campagne sont celles qui n'ont pas la possibilité financière d'aller se loger en ville. Si tu regardes les familles qui sont ici, tu t'apercevras qu'on reste à la campagne parce qu'on a un loyer mensuel de 100 francs, alors que le grand problème posé pour aller vivre en ville est de payer 300 ou 400 francs par mois ;



ce n'est pas envisageable, donc on reste à la campagne. Tous les villages qui sont à proximité d'une zone industrielle ont ce sort là. C'est le sous-prolétariat qui reste ici, les plus riches ont une ressource : mettre leurs gosses en pension. C'est ce qu'ils pratiquent, souvent.

ROGER: Peut-on revenir sur votre façon d'utiliser l'audio-visuel? Ce qui réussit plus ou moins bien, en ce qui concerne le magnétophone, la projection, l'utilisation des diapos dessinées ou de diapositives ou des échanges d'école à école?

MIMI: Au niveau des petits, j'avais commencé par enregistrer leurs chants libres. Cela les avait énormément accrochés: ils étaient perméables pour un enregistrement de textes libres ou d'entretiens. Il y a eu de très belles choses, même au niveau des grands.

FERNAND: Il y a eu toute la série des textes oraux: les gosses racontaient, comme à l'entretien mais en enregistrant. Petit à petit, on a senti, quelle histoire convenait le mieux au magnétophone: par exemple, celles qui allaient pouvoir s'accompagner de diapositives dessinées. C'étaient celles aussi qui avaient un intérêt parce qu'elles dépassaient le cadre du village. On en a mis comme ça, les unes au bout des autres, on l'a échangé.

ROGER: Techniquement, comment vous installiez-vous? Comment fonctionniez-vous?

FERNAND: Les classes sont relativement grandes par rapport au nombre des enfants. On a un grand câble, ce qui est très pratique car il permet de se déplacer dans la classe, d'avoir le magnétophone toujours au même endroit, et même quand on se met en rond pour discuter, ça se passe très bien. Ce sont les gosses qui manipulent les appareils, cela ne pose pas de problème. La technique est rapidement dominée.

ROGER: Combien d'enfants? Toute la classe ensemble?



FERNAND: Cela dépendait.

ROGER : Faisiez-vous un passage de l'oral à l'écrit ? Exploitiez-vous parfois de façon écrite des choses orales ?

FERNAND: C'est arrivé, sous forme d'album.

ROGER: Est-ce que c'est un moyen pour débloquer des enfants qui disent: « Moi, je n'écris pas. » On leur dit: « On va t'enregistrer, après tu transcriras »?

MIMI: Au niveau des petits, c'est moi qui transcrivais. Leurs chants, par exemple, ou leurs textes, au niveau des sections enfantines, cours préparatoire.

FERNAND: Je l'ai fait avec Michel. Il était formidable pour raconter des histoires. Il était obligé de communiquer avec sa langue orale : il ne pouvait pas faire autrement. Il avait beaucoup de mal pour écrire. Pour les témoignages, il arrivait à décrire des choses simples, mais avec beaucoup de précisions. L'enregistrement était très bon car les enfants souffrent toujours du manque de détails. Lui, avait ce souci-là.

ROGER : Combien de temps peuvent-ils écouter un enregistrement qui leur vient d'ailleurs ?

FERNAND: Cela dépend de la nature des enregistrements. Par exemple la série des messages personnels, tout le monde l'écoute facilement, sauf à partir du moment où son propre message est passé. Mais, quand même l'intérêt est assez soutenu. Les enregistrements de 10 minutes passent très bien. Rarement ça allait au-delà. Nous avons quand même une bonne expérience du magnétophone à l'école, donc ça allait. On n'a jamais été assommé par des enregistrements d'une demi-heure, ou des choses de ce genre. On s'était mis d'accord.

ROGER : Quels conseils donnerais-tu pour la confection d'une bande d'échange entre deux écoles ?

FERNAND: Que ce ne soit pas systématique: parfois des messages personnels. C'est quelquefois délicat, car beaucoup d'enfants sont assez rebutés pour s'exprimer devant le micro; même s'ils disent peu de choses: « Bonjour Pierre! Comment vas-tu? Au revoir Pierre! », c'est déjà intéressant, car c'est la première façon de s'exprimer devant un micro, cela permet aux enfants de constater que, malgré tout, leur message a de l'importance puisque l'autre va répondre. On peut envoyer tous ces petits textes oraux illustrés de diapos. C'est relativement facile. On peut envoyer aussi un texte oral. Si l'enfant se trompe lourdement, s'il se reprend, on coupe la bande; cela va très vite. L'illustration avec des diapos dessinées, c'est assez rapide avec des feutres. Le rythme des échanges doit être soutenu: on peut faire ça 4, 5, 6 fois dans le trimestre. Pourquoi pas des reportages qu'on va faire à l'extérieur? Tout est possible.

ROGER: Tu enregistrais donc des messages personnels, mais pour tous les élèves?

FERNAND: Pas systématiquement. Encore que ce soit assez délicat: l'enfant qui ne reçoit pas son message se sent frustré. Ou alors il faut qu'il soit remplacé par autre chose. Par exemple, le gosse qui a un texte oral n'a pas besoin d'envoyer son petit message personnel. Il y a déjà sa voix, sa part, c'est suffisant.

ROGER : La totalité représentait un enregistrement d'une demi-heure ?

FERNAND: Au maximum. Mais une demi-heure d'enregistrement ne veut pas dire qu'on va l'écouter pendant une demi-heure à la file. Il suffit d'envoyer une petite note: « De telle amorce à telle amorce, avec les enfants c'est telle chose. » Le copain se met d'accord pour les moments où l'on va écouter.

MIMI: Au niveau des petits on envoyait des chants libres, car c'était une des expressions qui les ravissait le plus. Des textes libres, des petites poésies qu'ils inventaient, puis des musiques qu'ils avaient créées, avec des instruments qu'ils se fabriquaient, ou avec l'Ariel ou avec le guide-chant (parce que le guide-chant les ravit). Il leur arrive d'inventer musique et chant ensemble.



L'ENFANT D'ABORD

UN CRÉDO OU UNE CERTITUDE?

Xavier NICQUEVERT

Au cours d'une réunion, j'ai eu un mot qui, si j'avais su exploiter correctement mes « relations publiques » aurait dû me permettre de passer à la postérité et d'avoir ma place au dictionnaire des citations entre deux déclarations de Druon ou de Pompidou.

Je me suis écrié, dans un élan prudhommesque : « Il nous faut des certitudes qui nous permettent de croire ! »

Inutile de dire les rires narquois que me valut cette métaphore. Pourtant la formule me paraissait traduire assez bien ce que je voulais dire.

De plus en plus souvent nous entendons des camarades nous dire le peu d'enthousiasme de leurs élèves même pour les techniques de la Pédagogie Freinet :

« Quoi qu'on leur propose, rien ne les intéresse. Pour eux la vie est ailleurs, ils la laissent à la porte du C.E.S. et tout ce qu'on leur propose en classe les indiffère. »

Il s'en suit un certain scepticisme chez ces camarades qui, progressivement se mettent à douter des techniques qu'ils utilisent, de la pédagogie Freinet, de la pédagogie tout court, donc de l'école, d'eux-mêmes, des enfants... Ils en viennent à buter, au delà des seules conditions de travail, devant la vie telle qu'elle est de nos jours, à tout ce qui engendre la destruction de l'individu par toutes les agressions auxquelles il est soumis.

Lorsque lui apparaît l'évidence que l'enfant gavé de bruit, d'image et de mouvement qu'il doit subir, l'enfant sevré d'espace et de contact avec la nature, ne peut être réceptif à quoi que ce soit, n'ayant même plus son compte du sommeil nécessaire à son équilibre biologique, il est vite tenté par la conclusion que tout essai d'éducation dans un tel cadre n'est qu'illusion et que la solution — si elle est encore possible — ne peut être envisagée que passant par la lutte politique.

Portes ouvertes, enfoncez-vous de vous-mêmes pour nous éviter de répéter ce qui est maintenant lieu commun sur le manque de relation dans le monde d'aujourd'hui. Il nous apparaît comme plus important d'analyser les causes de ce découragement que l'on sent chez un nombre croissant d'éducateurs jusqu'ici engagés dans la lutte pour le développement et l'épanouissement du meilleur être des enfants qui leur ont été confiés. En dépit des pires conditions de travail, ils s'étaient accommodés du baraquement, du manque de place et de matériel, ils avaient trouvé un tas d'astuces pour y palier ou mettre à la disposition des enfants le plus possible d'outils. Même la solitude, l'espèce d'ostracisme dont ils étaient l'objet de la part d'autres collègues ne les rebutaient pas (peut-être même était-ce pour eux une raison supplémentaire de lutter, de chercher à vaincre les réticences). Parce que le renouvellement de leur énergie ils le puisaient aux joies du contact avec les enfants, dans les réalisations quotidiennes de la classe, chantier multiple de travail, de découverte et d'expression. Et les réunions des groupes départementaux, comme les Congrès étaient cette fête des rencontres où l'on a plaisir à se montrer ce qui est né dans les classes. Dans l'enthousiasme et les conseils, les nouveaux venus puisaient les raisons de se lancer à leur tour pour « avoir », eux aussi, leurs beaux textes, leurs belles peintures, leurs belles occasions de calcul. Comme le disait Freinet : il suffisait d'introduire nos techniques, et tout se transformait dans la classe.

Je crois bien n'avoir pas connu meilleure année que celle où faisant enfin le pas, je me suis lancé, introduisant progressivement dans la classe le texte libre, la correspondance, le journal scolaire. Jamais je n'avais vu des gamins





travailler autant et, qui plus est, le faire dans la joie, après l'avoir eux-mêmes décidé. Mais je me souviens aussi, à l'inverse, de ma déception amère quand, arrivant dans un C.E.S. de Z.U.P., je prétendis faire travailler les enfants par les mêmes procédés. Quelle panique! Tout bascule, tout chavire: plus aucune certitude quand « même ça », ça ne marche pas.

Freinet disait en 1961 :

*... L'éducation actuellement ne rend plus parce que toutes les techniques traditionnelles sont isolées de la vie, alors les enfants de notre génération n'essaient plus de comprendre, n'essaient plus de travailler parce qu'il y a quelque chose de décroché entre les techniques de l'école qui endorment les individus, y compris l'instituteur, quelque chose qui ne nous remue plus comme au début du siècle. Le résultat, c'est que tout le monde se désintéresse de l'école : les enfants se désintéressent de l'école et l'instituteur se désintéresse de l'école. Alors nous, nous rétablissons les circuits. Si nous parvenons à rétablir les circuits alors tout va bien : les enfants s'intéressent à leur travail, s'intéressent à leurs études et l'instituteur s'intéresse à son travail. »

Pour lui, donc, il suffit de rétablir les circuits. Circuits entre quoi ? Entre l'enfant et le savoir à acquérir ou entre l'enfant et la vie, les choses de la vie qu'il faudra bien connaître pour les utiliser, les maîtriser, les dominer ? Seulement, en 1973, l'aliénation est telle, dans ce monde en miettes où l'homme a tant de mal à préserver son intégralité que déjà nombre d'adolescents pourtant très jeunes en viennent à douter de la vie. On les sent comme prisonniers d'une sorte de fatalisme, on leur a dit : « tu vas en classique, en moderne, en technique, en pratique », non! même pas! les adultes représentants ou tenants du pouvoir n'ont même pas eu cette franchise, ils ont préféré coder par chiffres ou lettres ces affectations, ces orientations dont l'enfant se sent prisonnier. Aucun avenir ne se dessine pour lui, même au travers du parchemin d'un diplôme, et tout ce qu'on lui fait ingurgiter lui paraît tellement inutile, sans rapport avec la vie qui l'attend.

Rappelons-nous les interventions des adolescents eux-mêmes à Aix, devant l'auditoire de 900 adultes qui prétendaient faire parler les adolescents. Ils disaient bien que pour eux réussir sa vie n'avait pas forcément pour condition la réussite socio-professionnelle. Ils prononçaient plutôt des mots ressemblant à « amitié », « relation ». Ils mettaient en avant l'épanouissement de l'être. Je présume que nos camarades du Second Degré n'avaient pas attendu le Congrès pour découvrir cette vérité ; tout au plus avaient-ils besoin d'en entendre la confirmation. Seulement la question essentielle qu'ils voulaient se poser était :

« Mais que peut une pédagogie, que peut la Pédagogie Freinet pour aider à cet épanouissement dans les conditions de vie et de travail qui sont les nôtres ? »

Et le premier élément de réponse qui est venu, comme un mot magique, a été « expression libre ». L'expression libre, il en a été question, ah oui ! au stage du Centre, en septembre. Une table ronde proposée sur ce thème avec même un beau plan de discussion bien construit, bien logique :

- Qu'est-ce que l'expression libre ?
- Quel est son rôle?
- Peut-elle continuer à être le support des acquisitions scolaires ?
- La Pédagogie Freinet doit-elle tenir compte de la société actuelle pour rester efficace et révolutionnaire ?
- Jusqu'à quelles limites le maître peut-il être authentique ?
 L'inconscient du maître : peut-on parler de maîtres libérés ?

On pourrait trouver facilement les intentions de ceux qui proposaient ces thèmes de discussion. Toujours est-il que, sans que l'on sache comment, mais très vite, le groupe les a pratiquement rejetés, au moins les premiers, partant de l'idée, à peine exprimée cependant : l'expression libre n'est possible dans la classe que si le maître peut l'accueillir (1). Pour l'accueillir il lui faut être disponible. Pour être disponible il doit être épanoui. Et l'on se retrouve à la question que l'on se posait à Aix. Mais, comme à Aix, elle avait résonné pour chacun des participants à son propre niveau.

La Pédagogie Freinet n'était plus ravalée au seul rang des techniques, on mettait en évidence l'implication totale de l'individu dans son comportement avec le groupe classe. Il n'était plus question d'accepter comme axiome cette affirmation que je caricature en paraphrasant un slogan publicitaire :

« Introduisez nos techniques et tout le reste viendra... »

Plus question de se réfugier derrière le « comment », ni même le « pourquoi » de ces techniques ou simplement derrière « l'enfant d'abord ».



(1) Etre libéré soi-même pour libérer c'est sûr ça, car comment établir avec les autres éléments du groupe (enfants ou adultes) une relation authentique si nous n'avons pas une prise de conscience de ce qu'est notre personnalité, si le pourquoi de telle ou telle de nos réactions nous échappe totalement, si le poids de nos conditionnements (familiaux, sociaux, psychologiques, tous étroitement imbriqués) est tel qu'il nous condamne à l'aveuglement?

(L.C.)

Quelques cas personnels de camarades avouant franchement leurs difficultés eurent tôt fait de mettre en évidence l'importance déterminante de la personnalité du maître : ce fameux « climat d'écoute » que l'on souhaitait pour la classe passe bien par le maître, son authenticité, sa capacité à dominer les tensions, les problèmes du groupe et de chacun de ses membres, non pour les prendre en charge ou les évacuer, mais pour aider chacun à les accepter et les maîtriser.

Prenons garde, cependant à ne pas réduire — ou promouvoir, comme on veut — le maître au rang de psychologue, psychiatre ou psychothérapeute (2); pour nous l'essentiel est qu'il soit *lui*, être de chair et de sang, de sens et de sexe, *lui* avec ses problèmes, ses lacunes, mais *lui* capable de recevoir, d'accepter toute forme d'expression, *lui* apportant les techniques support de cette expression, *lui* permettant à tous de s'exprimer, donc de se libérer. C'est peut-être cette accession à l'expression qu'il y aurait lieu d'examiner.

« Lorsque j'arrive, en début d'année dans une classe de 3e, avec des enfants ayant derrière eux plus de dix ans de conditionnement scolastique, personne n'a rien à dire, personne n'a rien envie de dire » nous dit Gérard, un bon copain du groupe 21.

« Console-toi, Gérard, répondent les autres, c'est pareil avec de bien plus jeunes », et Martine a bien envie d'ajouter qu'elle sent les blocages dès la maternelle (3). Et si elle a raison, il faudra bien se rendre compte que l'enfant est déjà sevré de sa fraîcheur naturelle dans son milieu de vie, ce qui nous ramène à la tentation d'agir d'abord sur la transformation de ce milieu.

Mais Gérard, bien que persuadé de la nécessité de cette action sur le plan de la société, veut rester dans sa classe et y rester *lui*, en accord avec ses convictions, donc y contribuer à l'épanouissement de ses élèves. Dans la petite fenêtre de temps hebdomadaire qu'il doit passer avec eux entre un cours de math ou de géo et une leçon d'anglais ou même de dessin, il va lui falloir tenter d'introduire l'expression libre.

Mais la classe, est-ce qu'elle en veut de l'expression libre ?

« — D'abord ce type, pourquoi veut-il qu'on lui raconte ce qu'on veut? Qu'est-ce qu'il va en faire de nos textes?

— Et pi moi, j'ai rien à dire, donc rien à écrire.

— Qu'est-ce qu'il va en foutre, ce prof, de ce que je peux bien penser?

Eh oui, on parle d'expression libre, mais Gérard lui, fait son entrée dans la classe avec son statut de prof de français: le gars chargé par l'administration de faire avaler bon gré, mal gré le programme de français pour le B.E.P.C. Avec ça, lance-la donc ta bille de l'expression Gérard! Quel chien dans le beau jeu de quilles! Il te faudra d'abord établir le « climat », te faire recevoir, accepter par le groupe et, pour ça, compte pas sur la démagogie, tu te ferais vite repérer comme « le gars qui veut nous avoir en douce ». Pour eux tu passerais pour bien plus salaud que les profs classiques qui, eux au moins, annoncent la couleur : avec eux on sait qu'on va s'emmerder, alors on se protège et on attend que ça se passe. Le style copain-copain, pas très bon pour le climat! Il pourrait même te mener à l'inverse de ce que tu souhaitais si, te prenant au mot, les élèves en venaient à te taper sur le ventre. Alors toi, soudain pris de panique, seras tenté par la « manière forte » afin de « rétablir l'ordre » si cher à une administration dont le libéralisme ne va pas jusqu'à accepter que l'agitation s'installe dans une classe, surtout lorsqu'un maître prétend y « expérimenter » des méthodes nouvelles.

Quand tu auras gagné leur estime, qu'on pourra échanger librement dans ta classe, tu auras à faire face aux chocs, aux formes d'expression qui risquent de faire mal à l'ensemble de la classe, à quelques-uns, à toi-même : ces cris jetés comme des appels vers celui dont on a senti qu'il savait écouter.

Nous rejoignons une fois de plus la question de la solidité personnelle de l'éducateur, de sa capacité à accueillir tout cela, d'apaiser les angoisses sans les assumer, de déceler les symboles sans chercher à les décoder, simplement voir en eux un clignotant qui s'allume, une bouteille lancée à la mer, l'expression d'une personnalité à la recherche d'elle-même et tentant de se libérer des contraintes ou des conflits de son milieu (4).

Ceci nous conduirait peut-être vers une sorte de portrait d'un éducateur idéal, sorte de mage, de gourou toujours serein, capable d'être à l'écoute permanente et faisant abstraction, lorsqu'il est en classe de son propre vécu. Image idéale ? Oh que non! Cet être aseptisé n'aurait rien de l'authenticité que nous souhaitions : s'il est de chair et d'os, de sens et de sexe, comment

(2) Oui, d'accord, mais je ne suis pas si sûre que cette distinction des rôles que nous faisons pour la forme et en faisant plus ou moins référence, qu'on le veuille ou non à un statut, soit une réalité à laquelle il faille tenir à tout prix surtout si l'on veut, comme tu le dis à la fin, se poser la question du maintien de la société.

Je ne suis pas persuadée du tout que les enfants ou les jeunes tiennent ou même fassent naturellement cette distinction. Pourquoi un instit ne serait-il pas en même temps, je me le demande, psychothérapeute? Une question : quelle est la motivation profonde qui vous pousse à la distinction de ces rôles?

(C.P.)

(3) J'aimerais parler de ces petits qui se mettent avec délices, avec sensualité du cirage, de l'encre jusqu'aux coudes (comme s'ils voulaient se venger de tout le dressage à la propreté qu'ils avaient subi).

J'aimerais aussi parler de ces petits qui t'offrent chaque jour leurs papiers découpés, leur argile naissante et qui un jour, merveille, réussissent une marionnette, un santon.

(L.C.)

(4) Une règle générale pour tous me semble évidente : l'écoute, l'acceptation, la compréhension, l'amour, le respect peut être (ce mot ayant été trop mal employé me fait peur) de l'autre intégralement.

Quoi qu'il en soit, évidemment, cela

pourra-t-il oublier ses propres passions, ses propres difficultés ? Est-ce cela être soi-même ? N'aurions-nous donc jamais le droit de dire aux enfants : « Halte-là, eh ! je ne suis pas hôtesse de l'air hein ! attendez un peu, que je sois plus disponible » ?

Simplement, je veux dire que accueillir, c'est avant tout ne pas repousser. Encore une belle vérité de La Palisse, mais prenons garde tout de même que repousser ça commence déjà quand nous regardons ou lisons une production sans rien en dire à l'enfant, quand nous ne recherchons pas avec lui ce qu'il pourrait en faire pour lui donner plus de valeur, quand nous n'enregistrons pas au magnétophone alors que d'autres productions du même type l'ont été. Trop préoccupés par la recherche de belles œuvres, nous oublions toute l'importance de ces productions pour celui qui les fait alors qu'elles nous paraissent à nous sans intérêt. Si celui-ci ne peut peindre que des poules rouges sur fond bleu, si celui-là ne peut qu'écrire des textes parlant d'un enfant perdu dans une forêt, ou cet autre chanter seulement dans un langage hermétique pour nous, il y a des raisons profondes. C'est donc plutôt une question d'écoute, d'antennes à déployer pour qu'elles deviennent de plus en plus fines à saisir les signes : s'efforcer de faire passer le courant petit à petit avec chacun des enfants et leur permettre une meilleure relation avec l'ensemble de la classe afin que, mieux acceptés par le groupe classe ils puissent mieux s'accepter eux-mêmes.

* Pour cela, il faut être un maître heureux! * Beau cliché aussi que celui-là — le piège — va nous falloir définir le bonheur!

Lorsque j'étais enfant, habitait en face chez nous une femme qui eut à subir tout le long de sa vie de dures épreuves. Je l'ai revue peu avant sa mort, elle avait toujours, à plus de 85 ans, ce front serein, cette force rayonnante qui l'avait faite passer au travers de tous les malheurs sans être altérée dans sa personnalité (5). Les difficultés lui avaient même donné une largeur d'esprit qui permettait un dialogue très riche avec elle : elle pouvait tout comprendre, tout admettre, on avait envie de se confier à elle sans craindre son jugement. Pour être heureux, faut-il être l'homme sans chemise, l'homme sans problème ?

L'essentiel n'est-il pas d'être assez fort pour affronter, ne pas se laisser dominer : si nous avons le droit de nous protéger, nous ne pouvons projeter sur la classe ou n'importe quel groupe nos propres angoisses, nos propres fantasmes. Il faut pouvoir s'accepter tel que l'on est, « se sentir bien dans sa peau » comme disait Monette à Laroquebrou.

Ceci me paraît expliquer, au moins en partie, pourquoi certaines activités dans les stages, certains journaux de stage on pu refléter un besoin de défoulement chez les stagiaires à la conquête ou à la reconquête de leur personnalité. On serait en droit de s'en inquiéter si ce besoin n'avait pas été au départ motivé et expliqué comme la prise de conscience de cette nécessité d'offrir aux enfants une image d'adulte authentique (6). Or il ne paraît



renvoie à l'écoute de nous-même, l'acceptation de nous-même, la compréhension de nous-même, la compréhension de nous-même, l'amour de nous-même. Et c'est là que tout se complique comme d'ailleurs quand on énonce « l'autre ». Car qui est nous et « l'autre »? très complexe ; certes un être de chair et d'os, de sang et de sexe, de passions et de difficultés, mais aussi être social qui par définition même de son existence depuis sa conception est en relation, et un être (combien moimême j'ai du mal à l'écrire) de raison. Le tout est vrai.

(C.P.)

(5) C'est le propre de l'homme, il me semble que d'être en lutte, mais l'important c'est d'être sérieusement en lutte (voir Freinet d'ailleurs et la vieille femme que tu cites).

(C.P.)

(6) Et c'est au niveau de cette prise de conscience, de cette connaissance de soi qu'interviennent toutes les techniques de déblocage, les techniques de groupe (dynamique de groupe, psychodrame, communications non verbales...).

Et puisqu'on parle stage, parlons donc formation.

Et qu'est-ce que la formation permanente si ce n'est l'approfondissement de la connaissance de soi (par rapport à soi-même et par rapport au groupe). Cette connaissance s'affinant, la disponibilité, l'écoute vis-à-vis des autres s'amplifie, nous permettant alors une communication réelle, condition de tout apprentissage.

(L.C.)

guère raisonnable de prétendre se reconstruire — sauf si on accepte le confessionnal, et encore, c'est bien un truc pour « se vider » — de ne pas commencer par essayer de se dépouiller de sa vieille peau, de prendre conscience de ses conditionnements, de ses manques, d'éructer, de se râcler la gorge, les poumons, les intestins comme le cerveau pour en chasser les idées et les comportements reçus, fabriqués qui font les veaux que nous connaissons (7).

Inutile de se demander quelle place tiennent la Pédagogie Freinet et les enfants dans de tels stages si les protagonistes de ces productions à caractère psychothérapique n'en restent pas à la phase de décongestionnement, si, grâce à des exercices leur permettant de reconquérir progressivement la connaissance et la maîtrise de leur corps, ils retrouvent les chemins de la créativité authentique et redeviennent imaginants, prêts à trouver eux-mêmes les solutions qui conviendront le mieux au cas particulier que représente chaque moment de la vie d'une classe; s'ils réfléchissent sur les raisons profondes de leur engagement dans la pratique de la Pédagogie Freinet, s'ils comprennent ce qui différencie cette pédagogie d'une simple rénovation stagnant au niveau de techniques dont on espère tirer la survie de la machine scolaire.

A supposer que nous soyons tous ces gens bien équilibrés et disponibles, la question se pose de savoir si nous devons cependant contribuer à maintenir en vie cette machine brinquebalante si elle en vaut la peine, si vraiment on peut espérer d'elle cette modification profonde que nous souhaitons et si même l'éducation des enfants du XXe siècle peut encore se faire à l'école (8), si les futurs acteurs principaux de la vie du XXIe siècle peuvent apprendre comme ceux du XIXe, à plus forte raison lorsque l'on veut que ces enfants soient éduqués de manière à pouvoir bâtir eux-mêmes cette société dans laquelle ils vivront.

Xavier NICQUEVERT avec les contrechants de Liliane CORRE et Christiane PIGNON



(7) Cela m'amène à penser à nos limites: tout est possible, même l'impossible. Et se dépouiller de sa vieille peau ne peut être un acte total sans danger, et pour moi, et pour l'autre, car si je suis être de demain, je suis aussi être d'hier tout comme, d'ailleurs ceux qui sont autour de moi et qui, peut-être ne se dépouillent pas de leur vieille peau au même rythme que moi pour un tas de raisons profondes, circonstancielles ou autres.

(C.P.)

Il nous faut en effet rétablir les circuits avec soi-même, avec les autres.

Le droit à l'expression pour l'enfant, oui, mais le même droit pour l'adulte car tout ceci est imbrigué.

Comment comprendre la joie de l'enfant qui écrit, qui peint, qui invente, si on n'a pas soi-même découvert cette joie, en écrivant, en peignant, en inventant, en étant soi-même sur les chemins de la création? Comment comprendre, être en empathie avec, si on n'a pas soi-même vécu des démarches similaires?

Et c'est ce circuit rétabli avec l'enfant qui lui permettra de bouger : se sentant admis, profondément compris, il sera alors à même de continuer sa marche, de se débarrasser lui aussi de ses conditionnements.

Mais est-ce que la société permet à l'adulte de se libérer et de créer ?

Est-ce que l'école permet ces mêmes choses à l'enfant ?

(L.C.)

(8) Libération. Création. Oui, il y a parfois cela à l'école. Je serais même tenté de dire qu'il y en a beaucoup d'exemples.

Mais pour combien de révoltes ? pour combien de refus ?

Et si les chances de vie à l'école, de survie plutôt devenaient tellement faibles, de par les structures et les conditions de travail de plus en plus inhumaines qu'on soit obligé d'aller renaître ailleurs?

(L.C.)

Les photos qui illustrent cet article sont de Xavier NICQUEVERT.

L'enfant et le musée

Une classe de l'école des Fabrettes avait visité le Musée des Enfants de Marseille et Paulette Quarante avait envoyé à Art Enfantin et Créations (n° 65, janvier 73) un commentaire assez critique de la conception pédagogique trop scolastique des séances d'animation. Un conservateur lui répond en essayant de définir le rôle possible d'un musée des enfants.

J'ai lu avec le plus vif intérêt votre compte rendu d'une visite au Musée pour enfants de Marseille : j'avoue avoir été réellement stupéfait... Il est aujourd'hui difficile d'assumer la fonction de Conservateur de Musée sans s'exposer à priori aux sarcasmes d'une grande partie de nos contemporains, du moins de la part de ceux qui regardent devant eux ! C'est vrai et, il faut le dire, c'est juste. Nous sommes les « gardiens » (pour ne pas dire les « geôliers ») d'une foule d'idée et de faits qui appartiennent au passé ou, plus exactement à l'histoire, et nous avons là une responsabilité importante débouchant forcément sur une attitude intellectuelle et un comportement très souvent décalés voire anachroniques.

Ceci posé (il faut bien essayer de défendre un peu une profession si mal comprise) il devient évident qu'un Conservateur peut et doit tenter des expériences pour sortir justement de cette tour d'ivoire dans laquelle il s'est, consciemment ou non, enfermé.

On s'aperçoit de plus en plus que la création enfantine est un domaine inexploré sous l'aspect muséographique et que les possibilités à cet égard sont grandioses (n'ayons pas peur des mots).

Ce qui me paraît grave dans tout cela c'est que l'on risque fort de prendre le problème à l'envers ; et vouloir intégrer le monde de l'enfant dans notre système culturel est une aberration : on fait des Musées (quel vilain mot!) « pour enfants ». On fera bientôt des Musées « de l'enfance », mais il est possible que ni les principaux intéressés (les enfants) ni ceux qui sont au premier stade de l'information (les pédagogues) ne soient que peu ou pas du tout consultés. L'Ecole Moderne a posé les principaux problèmes depuis longtemps et c'est, à mon avis, à partir de ces données qu'il faut essayer de construire quelque chose.

Ce que vous avez vu illustre peut-être cette tentative d'intégration de l'enfant à notre monde adulte de « l'Art », démarche bien significative qui vise à « démocratiser » la culture.

Connaissant mal ce qui a été fait à Marseille, il m'est bien sûr difficile de juger. Mais si vous êtes allée vraiment comme vous l'indiquez à un « Musée pour enfants » et si les choses se passent vraiment de cette manière il me semble certain que c'est un échec, dû sans doute à un manque d'information.

A mon avis, les deux aspects sont par essence différents : d'une part la création enfantine qui a ses lois propres (malgré une certaine tendance qu'a l'Ecole Moderne de refuser systématiquement toute démarche visant à la connaissance « objective » de l'art des enfants) et d'autre part la création de l'adulte qui est soumise à des règles très différentes et dans laquelle la part de l'intuition et de l'instinct n'est pas la même. S'il est peut-être possible d'expliquer (mais peut-on « expliquer » la poésie ?) à des adultes comment fonctionne la création enfantine, il me semble par contre vain et sans intérêt d'essayer de faire saisir à des enfants avec nos mots et notre sensibilité ce que l'art renferme.

En dehors de l'aspect informatif et didactique d'une visite au Musée, aspect bien sûr très loin d'être négligeable, toute tentative de rapprochement entre ces deux formes de création est vouée à l'échec si les choses ne sont pas mises au point dès le départ, c'est-à-dire si les enfants ne peuvent pas appréhender à leur facon nos œuvres d'art et si réciproquement nous ne pouvons en faire de même. Il existe de nos jours une tendance de l'Art contemporain telle qu'un parallèle avec l'Art des enfants s'avère presque automatique; nous avons là ce qui explique en partie l'intérêt que beaucoup portent à ce dernier. Comment aurait-on pu au siècle de Louis XIV s'intéresser à une forme d'expression aussi visiblement loin des règles de l'Art officiel ? Dans notre société moderne qui cherche inéluctablement à comprendre (c'est à mon avis moins une caractéristique socio-économique de notre civilisation qu'un acquis de l'évolution humaine), et où plus que jamais la connaissance de l'Homme devient essentielle si l'on veut éviter le piège de la mécanisation des rapports humains, l'étude de la création enfantine s'impose.

Les parts de l'enfant et du maître en constituent évidemment le « matériau de base » et l'essentiel du travail devra être fait dans ce cadre ; mais la participation de psychologues, de pédiatres, de sociologues et même d'ethnologues, reste indispensable.

Là réside l'échec (si échec il y a), de l'expérience de Marseille : les enseignants n'ont peut-être pas été suffisamment consultés au profit de personnalités extérieures à la classe, mais il ne faut pas oublier que l'enfant ne passe pas tout son temps à l'école et qu'il est violemment sollicité et agressé par les manifestations de notre société... Il ne faut pas oublier non plus que, comme pour les Conservateurs de Musées, il y a certains enseignants dont le dogmatisme est bien souvent nuisible : peut-être que ce sont justement ceux-là qui ont été consultés...

A. NICOLAS Conservateur du Musée d'Auxerre - 89



Des enfants parlent de 50 chefs-d'œuvre.
(Edit. Hazan). En vente

à la C.E.L. : 39,30 F.

N.D.L.R.: Il nous semble important que se poursuive ce dialogue entre des gens divers qui tous ont des responsabilités d'éducation. Quels contacts avez-vous eu avec les musées ?

Qu'en attendez-vous ? Que souhaitez-vous ?

UN DOCUMENT

que tout militant de l'I.C.E.M. se doit de posséder dans sa discothèque.

UN DOCUMENT D'HISTOIRE, UN DOCUMENT D'ETUDE,

avec toute la chaleur que seules ces 50 minutes d'images sonores peuvent apporter.

LIP 1973

Un disque 33 tours - 30 cm

La collection de documents sonores de la B.T. (D.S.B.T.) a donné, par deux fois, des échos de luttes ouvrières du passé racontées aux enfants par des travailleurs qui les avaient vécues (D.S.B.T. n° 5 et 7).

Il nous a semblé utile d'évoquer aussi celles du présent, surtout lorsqu'elles revêtent un caractère particulier et offrent la possibilité d'une meilleure connaissance du système économique complexe dans lequel nous vivons et des luttes des travailleurs pour que l'homme soit autre chose qu'un instrument de profit pour certains privilégiés.

Les équipes de travail I.C.E.M réunies à la rencontre audiovisuelle annuelle — qui s'est tenue cette année à Beaune — ont pu aller recueillir à la source l'information et vous proposer ces séquences enregistrées chez LIP à Besançon, particulièrement au cours de la journée historique du 7 août (début des négociations) et du 9 octobre 1973 (rupture des négociations).

La nécessité de condenser en un disque de 50 minutes le maximum d'informations ne nous a pas permis de faire une large place aux manifestations évidentes et spectaculaires, et il aurait été prétentieux de réaliser un document qui évoque toutes les facettes du conflit. Mais les camarades des Techniques Sonores ont recueilli en toute confiance les réactions profondes des différents responsables à des moments cruciaux, et de ce fait, à travers cette lutte, ce sont des aspects fondamentaux des luttes ouvrières qui sont abordés en profondeur. Il s'agit d'un document dense de réflexion et d'étude qui, au-delà de l'affaire LIP, revêt un intérêt général.

FACE 1

a) Le système capitaliste : l'affaire LIP - Les sociétés multinationales. Un délégué syndical retrace les événements antérieurs au 15 juin 1973 qui illustrent fort bien le fonctionnement du système capitaliste et le rôle

des puissances qui déterminent la condition du travailleur sans que celui-ci en ait même connaissance.

b) Deux ouvrières LIP non syndiquées évoquent leur prise de conscience des problèmes et de leur évolution au cours de ces trois derniers mois.

c) Une nouvelle forme de lutte ouvrière organisée pour inverser le rapport des forces :

La sûreté, le calme, la lucidité, la qualité de l'engagement de l'ensemble des travailleurs, face à une réalité difficile et à des actions provocatrices ou de division, ont impressionné tous les observateurs de la lutte LIP.

Comment les organisations syndicales ont-elles obtenu et réussi cette éducation ? Ce délégué apporte quelques informations sur les structures mises en place et l'esprit dans lequel elles fonctionnent.

- d) La lutte LIP a suscité un mouvement de solidarité national et international. Quelques échos des soutiens reçus.
- e) Une opinion autorisée sur la lutte LIP! C'est l'analyse qu'en donne le « Télégramme Economique », feuille de l'Agence Générale d'Information Financière.

FACE 2

- a) 7 août 1973. Assemblée Générale. Première prise de contact de M. H. GIRAUD avec les travailleurs de LIP. Charles PIAGET, principal porte-parole des ouvriers, et Henri GIRAUD commencent leur lutte, où le langage joue un rôle déterminant.
- b) 9 octobre 1973. Dijon: dernière journée des négociations.

Avant la réunion intersyndicale, avant l'ultime réunion avec Henri GIRAUD, et après. Charles PIAGET et ses camarades face à leurs responsabilités abordent tous les problèmes fondamentaux qui se posent aux leaders syndicaux.

Réalisés uniquement entre adultes, ils ne peuvent être diffusés dans le cadre de la souscription D.S.B.T.; c'est pourquoi nous devons proposer une souscription particulière.

Pour effectuer le pressage, il faut un minimum de 800 souscripteurs. Nous espérons que vous serez nombreux à souscrire et à faire prendre des souscriptions autour de vous.

Faire parvenir les chèques et le bon de commande joint.

Plus tard, vous ne pourrez l'avoir qu'à un prix supérieur.

Faites connaître la publication de ces documents qui apportent aux maîtres, aux élèves des grandes classes, des éléments de réflexion que les moyens d'information publics n'ont pas eu la possibilité de rassembler.

P. GUERIN

son le fonctionnement du système capitainste et le foie	
M	
Adresse:	
C C	code postal
Souscrit à exemplaire(s) du disque * 1973 LIP * au prix de 25,00 F l'un. (Un prix actionnaires C.E.L. et aux abonnés B.T.Son.)	spécial est réservé aux
Ci-joint règlement par chèque postal	
chèque bancaire	
au nom de C.E.L. CANNES, C.C.P. Marseille 115-03.	
Bulletin à retourner avec le paiement à C.E.L., B.P. 282, 06403 CANN	ES.

Les Dossiers Pédagogiques de

IFIDUG ATEUR

Pédagogie FREINET

ARTS GRAPHIQUES, ARTS PLASTIQUES

Par Jeanine POILLOT et la commission 2e degré



Photo J. POILLOT

« ... Porter en soi les germes de la création ne signifie pas forcément faire une œuvre d'art reconnue comme telle. Là n'est pas l'intérêt. Ce qui compte, c'est de se battre avec la matière, d'essayer de donner forme à l'informe, de projeter ce qui se trouve à l'intérieur de soi. Développer l'esprit de création, c'est à la fois donner à l'intelligence la satisfaction de mettre de l'ordre dans le chaos et laisser une porte ouverte à la sensibilité et à la fantaisie particulière de chaque individu...

... Créer, inventer, c'est aussi à un moment donné, oser être devant les autres... »

Extrait de « Mouvement et Pensée » des mimes PINOK et MATHO

I. LES CONDITIONS DE TRAVAIL

a) Horaire de dessin :

 1 heure par semaine dans le premier cycle, facultative au second cycle.

 Horaire en fin d'après-midi : rendement faible (élèves fatigués).

b) Effectifs:

- 6e et 5e : classes souvent dédoublées au dessus de 24.
- 4e et 3e : non dédoublées.
- 1re et 2e années de C.E.T. : très surchargées et non dédoublées.

c) Crédits :

- Maigres en général (ce qui occasionne souvent des avances personnelles).
- Insuffisants (surtout quand on doit renouveler tout ce qu'on nous « fauche »).
- Quelquefois ils arrivent trop tard.
- Comment s'organiser en coopérative avec tant de classes ?

d) Classes:

- Souvent mal situées, mal conçues, non insonorisées.
- Matériel mal étudié (tables minuscules, fragiles).
- Lavabos minuscules (quand ils existent).

L'idéal serait :

- Des salles isolées (c'est-à-dire placées de telle sorte que le bruit ne gêne pas).
- Des établis, tables larges : maniables facilement, lavables, non fragiles.
- De grands panneaux d'affichage (possibilité de fixer des papiers sur les murs).
- Des salles annexes pour le rangement.

e) Travail en équipe :

 Souvent impossibilité de communiquer avec d'autres profs (refus ou incompatibilité).

f) Problèmes avec l'administration :

- Le prof de dessin est souvent bien considéré dans la mesure où ses cours sont calmes, sa classe propre, où rien ne traîne sur les tables.
- « Comme il n'existe pas de salle de dessin dans notre C.E.S., tout le monde peignait où il pouvait, au tableau, sur les murs, par terre, sur les tables.

Le matériel : mes élèves, enfin quelques-uns, possédaient la traditionnelle boîte de gouaches, mais la réalisation du panneau entamé par Patrick et Joël a nettement montré l'insuffisance de notre matériel de fortune. Une réunion de coopérative a décidé l'achat de peinture : bidons d'un litre de gouache liquide ou semi-liquide, peinture au doigt, craie, aqualac, sans oublier bien sûr les brosses, de grosses brosses qui obligent à développer les gestes.

Le papier utilisé a été acheté auparavant et il s'est révélé excellent pour les coulures parce que lisse et vaste. Les enfants ont travaillé sur des formats divers, allant de la feuille traditionnelle 50×65 cm, jusqu'au panneau de 1 m \times 3 m.

Nous vivons dans une mansarde tout en haut d'une construction imposante ayant le nom de château, et que les services compétents ont transformée en établissement scolaire pouvant héberger 12 classes de

25 à 30 élèves. Cette salle de surface moyenne (10 m × 8 m) offre la particularité de créer chez ceux qui l'habitent une ambiance assez favorable à l'intimité et à la communication : le plafond est peu élevé, le tableau noir est séparé du fond de la salle par un vide d'une largeur de 1,50 m, une banquette en bois court tout le long des fenêtres, des poutres apparentes structurent le plafond ou viennent casser l'orthogonalité de l'espace. En fin de compte, nous nous trouvons bien dans notre « grenier. »

Réginald BARCIK

« Au niveau de l'atelier lui-même, j'offre aux élèves qui choisissent librement d'y venir, un éventail de techniques, donc un éventail de matériel...

... Le matériel est à l'entière disposition de chacun, sous la responsabilité de tous et cela se passe très bien...

... Je possède une grande quantité de documents, quelques ouvrages techniques, la collection grands peintres de chez Hachette, des documents collectés ici et là, des œuvres critiques à propos de Lautrec, Vinci, Le Caravage, Picasso, etc. Je pense que cet ensemble de points de repères, de références est nécessaire. J'ajoute que je fais aussi l'emprunt au C.R.D.P., de collections de diapositives qui nous permettent de sérier un problème et de voir comment les artistes ont résolu les questions que nous nous posons, sans pour autant les plagier. »

Michel VIBERT

« Au début de l'année, ils étaient 24, mais les élèves de 16 ans ont voulu voler de leurs propres ailes et nous ont quittés, pas tous ; au moment où nous avons commencé cette « expérience », il n'en restait que 17 : 10 filles et 7 garçons âgés de 15 et 16 ans.

Tous ces enfants sont passés plus ou moins longtemps par une classe de transition et se sont retrouvés dans le cycle moderne. Parler de leur milieu familial peut apporter quelques renseignements utiles pour comprendre le pourquoi de notre tranche de vie particulière. Familles toutes modestes : manœuvres, petits fonctionnaires qui sont les mieux lotis quand on songe à ceux qui n'ont pas de travail, à ceux qui ne parlent pas notre langue (je pense aux parents, bien sûr) ou à ceux qui sont sans cesse confrontés avec les affres de l'alcool.

Dresser un portrait psychologique peut paraître une gageure. Cependant certains points communs ont permis de souder l'équipe : instabilité dans l'effort qui les rendaient unanimes à réclamer de nouvelles activités de façon fréquente, doute devant le travail accompli qui les a rendus conscients de leur besoin de sécurisation. Bien sûr, en plus de cela, ils représentaient tout l'éventail des enfants en butte à des difficultés d'ordre psychologique, et il serait inutile de les citer ici. »

Réginald BARCIK

« ... Il est difficile de travailler avec les autres profs. Le C.E.T. est vaste et il n'y a pas de réunions pour que profs et élèves se connaissent... »

ANNIE

Je recherche la collaboration de certains collègues, mais à propos d'une expérience de marionnettes, il y a eu réticence du prof d'anglais. »

MARTINE

On a raison d'insister sur le désir profond de renouvellement des professeurs de dessin. Malheureusement ce désir est fortement contrarié :

1. Par la structure des établissements.

- 2. Par l'état d'esprit des collègues.
- 3. Par la formation insuffisante qu'ont reçu les professeurs de dessin et de musique (notamment sur les problèmes généraux de la création).
- 4. Par l'incertitude administrative de beaucoup d'entre eux qui, auxiliaires, jugent qu'ils ne peuvent se permettre beaucoup d'audace.
- 5. Par le manque de relations interdisciplinaires avec lettres, maths, sciences...

II. LE DESSIN LIBRE

- Mais qu'est-ce qu'on peut bien leur faire ? On n'est pas qualifié, on n'est pas compétent !...
- ... Pourquoi pas du dessin libre ?
- Ah! ne me parlez pas du dessin libre, j'ai essayé, il ne font rien de bon...

Mais ce n'est pas vrai qu'ils ne font rien de bon.

Jeanine DURAND

- « Il serait intéressant pour l'enfant d'avoir un adulte à sa disposition qui accepte ses productions libres et qui reconnaisse que ses productions libres ont une valeur en soi. Soit une valeur artistique, soit une valeur de défoulement, une valeur de libération pour les conflits de l'enfant...
- ... Je crois que le jour où tous les parents auront réalisé que, quelquefois, en faisant dessiner ou peindre l'enfant, on permet de liquider pas mal de situations

dramatiques, il y aura moins de catastrophes !...

- ... Un enfant qui peut barbouiller alors qu'il a des problèmes de propreté, un enfant qui peut dessiner quelque chose et le détruire ensuite, parce qu'il a des conflits avec quelqu'un ou quelque chose, se psychothérapisera lui-même.
- ... Vous avez certains enfants qui se trouvent incapables dans tous les domaines, dans le domaine du contact social, dans le domaine de la production et qui brusquement découvrent le dessin où on ne leur donne aucune directive, où on ne leur impose aucun critère. Ces enfants se mettent alors à peindre librement, à s'exprimer sans qu'ils puissent comparer leurs dessins à ce qu'il « faudrait faire. »

Dr. BRAUN cité dans l'Art Enfantin du 1-2-1965

Lire L'Enfant artiste d'Elise Freinet (Editions de l'Ecole Moderne).

III. LA PART DU MAITRE

« Dans les classes Freinet, où les enfants peignent beaucoup, il y a une facilitation du contact entre le maître et les élèves, parce que le maître tolère précisément ces peintures. Et que le maître aurait grand tort de s'inquiéter sur la signification de tel ou tel détail et aurait grand tort de fournir à l'enfant l'explication (psychanalytique) nécessaire, étant donné que ce qui est le plus important, c'est sa présence.

Il n'est pas question de dire à l'enfant : « Tu viens de faire un chef-d'œuvre. Tu vas être un artiste ! » Non ! Il s'agit de dire : « Mais c'est très bien, tu as fait ce qui te plaisait, tu es content ? Eh bien, c'est très bien ! » Alors que lorsque l'enfant n'est pas content, il est tout aussi nocif de dire : « Mais si, c'est très bien ! » Au contraire. Il vaut beaucoup mieux dire : « Tu n'es pas content ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui ne te plaît pas ? »

Donc peinture libre au début, mais introduction progressive de certaines techniques. On peut très bien montrer à l'enfant que pour obtenir une surface lisse on doit manier le pinceau d'une certaine façon. On peut très bien montrer que pour faire une tache en

virgule, il faut appuyer avec le pinceau d'une autre façon, etc. »

Dr BRAUN

cité dans l'Art Enfantin

« Un pédagogue qui n'aurait qu'à se référer à des séries d'exercices, ne serait qu'une machine. Tout l'art pédagogique consiste à s'adapter aux besoins de l'enfant en remettant en question son propre savoir. »

> PINOK et MATHO Mouvement et Pensée

- « Est-il bon de mettre en valeur mes meilleures élèves en exposant leurs œuvres au risque de brimer les autres qui se sont également exprimés dans leurs travaux ? »
- « Il n'est peut-être pas bon de présenter à l'enfant des œuvres d'art qui risquent de l'emprisonner car l'enfant n'a pas besoin de l'art de l'adulte pour créer. »

Ces deux simples phrases vont au cœur du problème en soulevant :

1° La part du maître (montrer quand même l'originalité partielle des plus faibles).

2° L'importance de la correspondance scolaire (échanges boules de neige) pour obliger des écoles à se confronter.

3° Les rapports que peut entretenir l'art enfantin avec l'art adulte. Même problème en littérature : il arrive un moment où l'enfant et surtout l'adolescent doivent savoir comment des adultes (contemporains ou des siècles passés) ont abordé et résolu les mêmes problèmes qu'ils se posent.

« Personnellement je commente le moins possible leurs travaux. S'ils le désirent, j'affiche leur « œuvre » au mur. S'ils me demandent mon avis je dis « ça me plaît » ou « ça ne me plaît pas » et j'essaie de leur faire perdre l'habitude des « c'est beau », « c'est pas beau » car nous n'avons jamais la même notion du beau et ça me gêne. »

J.DURAND

« Au début, j'ai manqué de patience et de confiance, j'ai été beaucoup trop directif, ce qui fait qu'il existe dans ces deux fresques de Douvres, une distorsion entre le vouloir créateur de mes élèves et mon vouloir de « faire beau ».

... Je n'ai pas été spectateur, je n'ai pas été acteur, je fus celui vers lequel on se tournait quand la technique posait des problèmes trop rudes, celui qui a donné à voir, à réfléchir, à chercher pour progresser et c'est tout. »

M. VIBERT

« Une classe de quatrième ne veut rien faire. Quelle attitude prendre ?

... C'est souvent des classes les plus bruyantes que sortent les meilleurs travaux.

... On se heurte souvent au mauvais goût des élèves : que dire ? »

MARTINE

« Un garçon a fait des recherches en peinture ; mais il ne sait pas s'arrêter au bon moment ; il gâche ses travaux ; souvent il s'en rend compte. »

ANNIE

« Il arrive un moment où les enfants n'ont plus les ressources nécessaires pour trouver les images capables d'illustrer leur travail. Il faut alors chercher d'autres attitudes et d'autres gestes.

D'autres gestes qui permettront aux enfants d'élargir leur champ d'activités, qui leur ouvriront d'autres pistes de recherches.

L'exécution: Un premier panneau a été réalisé en quinze jours et d'heure en heure, il a changé sous l'impulsion des débats qu'il a suscités. Les artistes se sont relayés devant le matériel, se sont concertés, ont modifié tel trait, telle forme de visage, telle zone de couleur pour les rendre plus conformes à leur vision générale du thème illustré. Tout s'est cherché pendant ces quinze jours jusqu'au moment où l'ensemble a satisfait la classe.

Patrick se sera révélé un merveilleux catalyseur en même temps qu'un relanceur lorsqu'il s'élance vers le tableau, pinceau en main pour couvrir rapidement une zone encore vierge ou déjà couverte par un mouvement qui ne lui convient pas.

Il aura apporté énormément de critiques constructives tout au long de ces jours de fièvre, il aura permis d'aller plus loin dans la précision, dans le choix des couleurs.

Il sera surtout celui qui n'aura pas hésité à prendre lui-même une feuille pour y coucher ce qu'il avait sur le cœur. Les autres se sentiront alors mus par le même élan et se lanceront sur les feuilles, sur les brosses et sur les flacons de peinture. Et en ces premières heures, tout le monde s'est mis à peindre, à chercher comment traduire ses propres impressions par des volumes de couleurs. La production sera énorme...

... Un matin du mois de mai, Patrick apporte un dessin au crayon qu'il a effectué chez lui la veille, à partir d'une caricature d'un journal. Il vient vers moi et me demande ce qu'il pourrait faire de plus avec ce dessin. Nous en discutons quelque temps et je lui conseille de l'enrichir avec d'autres personnages caricaturés. Il retourne à sa place et se met à chercher avec Joël, son voisin, sur un format 50 × 60. Au bout d'une heure, ils reviennent et m'expliquent qu'ils ne voient pas comment réussir. Je prends alors une grande feuille (3 m × 1 m), la scotche au tableau et les invite à se mettre au travail. Le premier personnage est rapidement reproduit, le second prend forme, et c'est à ce moment précis que les autres, plongés dans leurs recherches diverses relèvent le nez et se mettent à questionner Patrick et Joël.

- Qu'est-ce qu'ils représentent vos personnages ?
- Pourquoi les avoir dessinés si grotesques ?
- Pourquoi ces grandes oreilles ?
- Pourquoi cette tête carrée ?
- Pourquoi cette cheminée en guise de chapeau ?

Les réponses se précisent au fur et à mesure de l'interrogatoire. Mes deux compères veulent montrer l'homme déformé par toutes les formes de pollution. Alors les propositions pleuvent.

Tous les dessins ne seront pas des chefs-d'œuvre, surtout les premiers, ils apparaîtront comme très maladroits dans leur exécution. Patrick avait du mal à fondre les teintes, à dégrader les ombres et bien sûr ses dessins en souffraient. Martine restait toujours enfermée dans des formes plates, sans lumière. Jean-Michel, pourtant grand par sa taille, se cantonnait dans des productions géométriques, sans vie. Ils auraient pu être très déçus par ces premiers pas et cesser toute production. Il a fallu les aider à surmonter leur désarroi devant les critiques parfois acerbes des camarades. Montrer que dans tous les dessins, il y avait un petit quelque chose qui les rendait singuliers par rapport aux autres. Et que ce petit quelque chose exigeait que l'on ne soit pas indifférent, qu'on affiche parce qu'ils méritaient tous d'être vus, discutés, appréciés.

Cette attitude de tous leur a donné la force nécessaire pour continuer, pour s'améliorer. »

R. BARCIK

« Voici un exemple précis sur la façon de travailler avec un élève. Ce n'est pas la seule méthode que j'utilise, car chaque élève, chaque classe est un cas particulier.

Joël est un élève de troisième année de C.E.T. Il est dans la section Cuisine de Collectivités.

Quelques renseignements sur la classe

Cette classe que j'ai pu suivre pendant trois ans est une classe difficile, très hétérogène tant au point de vue âge, qu'au point de vue maturité au niveau scolaire; d'où élèves agités, instables, se cherchant continuellement chicane l'un l'autre. Pendant deux ans, j'ai eu d'énormes difficultés car je n'arrivais pas à les accrocher sur aucun sujet et ils n'en proposaient pas, refusant le dessin comme ils refusaient tout l'enseignement général.

Au début de cette année scolaire, comme nous discutions des travaux que nous pourrions faire, Joël a proposé le thème des vampires. Plusieurs se sont déclarés intéressés par le sujet et nous avons démarré. Comme je leur ai laissé une grande liberté, ils se sont

défoulés. J'ai eu droit à un certain nombre de femmes nues fustigées ou subissant divers supplices et je dois dire que je me suis trouvée un peu embarrassée. Cependant cela s'est bien passé et l'absence de jugement critique les a en quelque sorte libérés et une meilleure atmosphère s'est créée dans la classe; cela a duré jusqu'à Pâques. Après, cela s'est à nouveau dégradé, ce qui est dû, je pense, à l'approche du C.A.P. et au refus de faire ce que tous les professeurs insistaient pour qu'ils fassent : c'est-à-dire travailler pour l'examen. »

Annie FRANÇOIS

Evolution du travail de Joël sur l'année, en étudiant la part du maître et la part de l'élève.

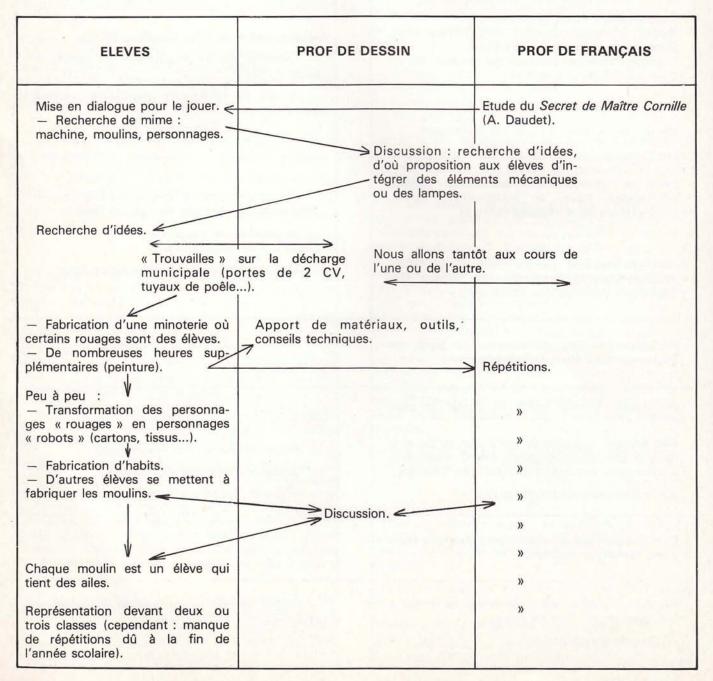
PART DE L'ELEVE		PART DU MAITRE
Proposition: thème des vampires. Apport: bandes dessinées de quatrième zone. Démarrage d'un dessin au crayon. Blocage de l'élève (manque de moyens techniques). Fin du dessin (élève satisfait de son travail).	1	 Discussion sur la qualité de la B.D. Indication sur les proportions, les formes du corps humain. Apport de techniques graphiques (plumes, lavis à l'encre de Chine).
Envie de chercher des techniques (taches, découpages, travail au trichloréthyl). Approfondissement de techniques connues. Joël est intéressé par la revue et la bande dessinée mais ma proposition ne l'inspire pas. Cependant influence des documents.	2	 Apport de livres, de revues (peintre psyché- délique, bande dessinée de Philippe Druillet). Je propose un travail sur la musique pop en s'inspirant des documents. Ma proposition ne rencontre aucun écho.
Recherche de têtes fantastiques de profil, de trois-quart avec effets de reliefs.	3	
Demande : grande feuille de papier et craie d'art. Démarrage : une tête de profil puis au fur et à mesure des idées, enchevêtrement d'éléments anatomiques. Inspiration presque sans hésitation. Aboutissement du travail de l'élève.	4	 Apport de documents anatomiques. Quelques indications de couleurs.
Enchaînement sur un autre travail libre à la craie d'art. Recherche abstraite.	5	
Démarrage d'un travail sur le thème de la ville à la craie d'art sur fond de couleur. Aboutissement du dessin.	6	— Apport de notions de rythmes (de lignes et de surfaces).

Schéma explicatif d'une recherche : corporelle, graphique, décorative, manuelle...

à partir du « Secret de Maître Cornille », dans une classe de cinquième.

- Tout d'abord, les élèves créèrent les dialogues; puis mimèrent les moulins, la minoterie. Ceci fut le point de départ de l'utilisation de divers matériaux (portes de 2 CV, tuyaux, sacs de farine, grilles...) où les rouages « humains » vinrent s'intégrer.
- · Ce schéma fait ressortir
- L'enchaînement des idées et recherches,
- les relations entre élèves, profs,
- la part de chacun,
- l'évolution de la réalisation.

Jeannine POILLOT



Cette photo est extraite de l'An Enfantin n° 69, page 19, où on trouvera d'autres documents sur ce travail.



Schéma explicatif d'une création de masques :

- A partir d'une étude de fabliaux réalisée en cours de français.
- Les colonnes expliquent le cheminement de la recherche, les difficultés.

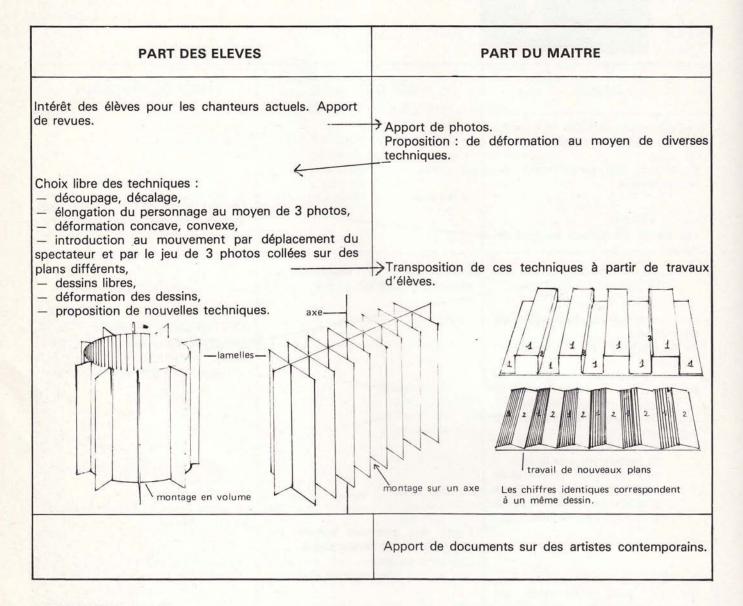
J. POILLOT

ELEVES	PROF DE DESSIN	PROF DE FRANÇAIS
Les élèves étudient des fabliaux du Moyen Age, en français. Ils vont les jouer. Explication des personnages, de	ESTABLISH CHINIS	
leur caractère.		Le prof de français leur a proposé
Les élèves en parlent au prof de dessin.		de faire des masques. Il en parle au prof de dessin.
	Eveil du sens de l'expression du masque, du jeu.	
Discussion sur les techniques de fabrication : — masques à expression constante, — un masque par expression du		En français : répétition sans masques.
visage, — possibilité de faire bouger les yeux, les sourcils, la bouche, les moustaches — forme générale des masques - ne recouvrent que la face, - ou entièrement fermés, avec possibilité de mettre une expression par côté (plusieurs expressions par masque).		
expressions par masque/.	Etude des grimaces suivant les expressions des personnages. Quelques croquis.	
Nombreuses recherches au tableau, puis maquettes en fonction du ou des personnages.		
Réalisation (longue) en carton	Apports techniques très variés (place des yeux, formes, découpe du carton, peinture, collage, laine, tissus).	
peint (et tissu, laine, papiers collés).		Préparation d'une représentation avec masques. Les masques voilent la voix.
	Recherche d'une Il faut enregis play-back.	e solution. strer et jouer en
	Malheureusemer pour enregistrer play-back avec	

Montages à partir de photos :

Face à une classe de troisième, très pauvre en imagination, et dont le centre d'intérêt était les chanteurs actuels, et les revues telles que *Salut les Copains*, j'eus l'idée d'amener plusieurs numéros de ces journaux et de lancer des élèves sur la déformation de ces idoles.

Voici le plan de travail:

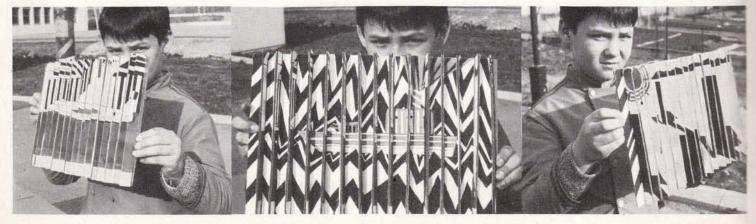


CONCLUSION:

Ce travail a permis par le déblocage (avec ces chanteurs) de mettre ces élèves en contact avec l'art contemporain (Vasarely, Agam, etc.).

Martine MIGNOTTE

Photo extraite de l'Art Enfantin nº 69, page 18.



« Il est certain que l'on peut se poser la question lorsqu'il s'agit d'enfants : ne doit-on pas préserver leur pureté créatrice ? Je me garderai bien d'y répondre ne connaissant pas assez la question. Par contre lorsqu'il s'agit d'adolescents, la question est autre et elle est double :

— Pour une part, elle se rapporte au processus du tâtonnement expérimental : avons-nous le droit d'accélérer ce tâtonnement des adolescents plus ou moins déformés par le monde où ils vivent et les mener plus vite qu'ils ne le feraient naturellement à ce qui est pur ? — Pour l'autre part, elle se rapporte à la démocratisation de notre méthode : si nous laissons l'adolescent dans l'ignorance des sommets actuels de la création, lui donnerons-nous toutes les armes, pour qu'il parvienne lui-même à une création qui le satisfasse pleinement ? Et pouvons-nous honnêtement, sous prétexte de préserver ses possibilités créatrices, ne pas lui montrer comment d'autres, avant lui, ont trouvé leur richesse, et comment cette richesse devient celle de tous lorsqu'elle est assimilée et dépassée ? »

J. DUBROCA

IV. A PROPOS DE TECHNIQUES

« Solliciter la créativité, c'est prouver à l'élève qu'il n'est pas seulement un exécutant, et qu'il peut trouver par lui-même une réponse personnelle à un problème posé, réponse différente de X, Y ou Z... Il se rendra compte enfin que la technique est un moyen, une aide à la mise en forme de son invention, et qu'elle ne représente pas une fin en soi. »

PINOK et MATHO « Mouvement et Pensée »

« On nous le reproche souvent: Qu'est-ce qu'ils consomment comme matériel, ces gens qui pratiquent la pédagogie Freinet. Et pourtant nous nous plaignons. Nous sommes si pauvres!

Comment pouvons-nous obtenir des résultats sans rien... Mais il y a tous ces matériaux qui ne coûtent rien ou presque rien et que nous dédaignons presque. Nous pensons que les œuvres faites avec ces matériaux ne sont pas aussi, pas aussi quoi ?

... Mais il faut vivre avec ce que l'on a en attendant et je dis que l'on peut faire s'exprimer les enfants aussi bien avec son bout de carton qu'avec des émaux. »

M. ELERT

Les techniques qui nous sont offertes, sont de plus en plus nombreuses. Bien sûr, chaque élève est un cas particulier. Il n'aimera pas forcément peindre ou travailler la terre. Cet éventail de techniques va peut-être lui offrir la possibilité de s'exprimer et de choisir ce qui convient le mieux à sa personnalité.

Mais n'y a-t-il pas de sérieux dangers ? D'abord le danger de délaisser des techniques qui demandent un effort créatif important, au profit d'autres qui donnent un beau résultat rapidement. Car toutes ces techniques sont très chouettes (et souvent coûteuses!); je pense par exemple aux encres de chines ou pour diapositives. Le moindre coup de pinceau offre une couleur « toute faite », belle, riche, lumineuse. Bien sûr, ça fait plaisir aux élèves et au prof (il ne faut pas l'oublier celui-là).

Les élèves ont tendance à se laisser aller à la facilité; préférence par exemple pour le stylo-feutre par rapport à la gouache, alors que le stylo-feutre, intéressant certes, est un moyen d'expression limité par sa nature.

Trop de profs auraient également cette tendance à la facilité. Devant de nombreux travaux, il serait souvent bon de réfléchir et de définir quel a été le travail



Photo X. NICQUEVERT

créatif, quel a été le tâtonnement. Souvent, pourquoi est-on satisfait ?

o parce qu'on a fait un effort de création en partant de pas grand chose ?

o ou bien plutôt qu'on a de beaux résultats dus à de beaux matériaux ?

A mon avis, dans toute œuvre créative il y a ce côté bien plus riche qui est la personnalité, l'imagination, l'habileté, la conception de la vie... que la technique doit seulement venir mettre en valeur. Divers établissements réalisent des expositions de dessins d'enfants. Hélas ce n'est pas toujours agréable, pour nous qui accordons une place primordiale à la liberté créative. Mais les parents, eux aussi, seront contents ; car, qu'est-ce qui leur est trop souvent offert, et dont ils ne voient pas tout ce que cela implique de beaux travaux très superficiels, mais qui ont de l'allure, qui ne sont que le résultat d'une technique agréable, de procédés, et d'une certaine habileté de l'élève et rarement son expression profonde.

Je reviens aux encres pour diapositives. Cette année, je proposai cette technique à une demi-classe de cinquième. Pendant deux semaines tout le monde délaissa ses travaux en cours, pour ne fabriquer que des diapositives : diapo après diapo, belles ou ratées ; pour la plupart faites uniquement de taches abstraites — et vite faites — chacun y introduisant les matériaux de son choix (eau de javel, huile, cheveux, sel...).

Bref l'exploitation pure et simple de cette technique, sans aller plus loin. J'apportai alors quelques livres de peinture moderne ; et à cette période on alla visiter une exposition d'élèves de quatrième année des Beaux Arts. Ce qui me permit alors de faire remarquer dans certaines peintures des éléments importants :

- des mouvements,
- des rythmes,
- des valeurs,
- une organisation des couleurs...

Cela relança pour certains de nouvelles recherches.

Puis j'eus l'occasion d'emprunter divers montages audio-visuels réalisés par des élèves de C.E.T. et Terminales. Beaucoup d'enthousiasme. Mais seules deux filles perçurent l'occasion qui leur était offerte de créer un montage. Toutes les diapos faites par leurs camarades furent récupérées. Elles en firent de nouvelles, plus tard. Peu à peu elles créèrent un texte dont elles ne semblèrent pas disposées à parler à leur prof de français. Et au fil de nombreuses heures de travail — bien plus d'heures supplémentaires que d'heures de cours —, elles firent un montage sur la sixième symphonie de Beethoven; montage riche à mon avis.

C'était la fin de l'année ; elles y travaillaient sans cesse ; dans la classe ou dehors, et je me risquai à leur faire quelques suggestions :

- comment allez-vous adapter vos diapos au rythme musical ?
- y a-t-il des passages plus ou moins rapides ?
- avez-vous réfléchi à l'importance de vos couleurs,

aux valeurs, à la vitesse de passage des diapos ; aux mouvements peints sur les diapos, à la progression d'une image à une autre...

Eh bien, la plupart des problèmes étaient déjà résolus.

Une semaine plus tard, après un travail laborieux, elles projetaient (c'est l'enregistrement qui donna le plus de mal : orage, fou-rire, peu de temps).

Je pense que devant un tel montage, on n'a pas le temps de s'ennuyer, car elles ont su dominer une technique et l'adapter à leur personnalité grâce à leur imagination.

Mais ceci est le résultat ; et qu'est-il à côté de ce cheminement, de cette progression, de cette évolution...

Pour moi, ce montage est le témoignage d'un travail important ; mais d'éventuels spectateurs en seront-ils conscients ?

Jeannine POILLOT

« S'il admet que par la suite, d'autres procédés analogues au frottage ont été utilisés par certains artistes ou par lui-même dans sa peinture : grattage, éclaboussage, coulage, fumage, décalcomanie, etc., il se refuse à cautionner l'attitude, qu'il a qualifiée de « démission inquiétante » de ce qui « se contentent de produire des taches en renonçant à leur privilège de jouer librement avec elles, en abandonnant ainsi au spectateur le rôle de les interpréter ». Pour sa part, il ne se borne pas « à regarder attentivement les taches obtenues et à compléter le dessin en laissant libre cours au jeu des associations », car il prétend aboutir selon son mot, à « forcer l'inspiration » et prospecter à fond ce « champ de vision limité seulement par la capacité d'irritabilité des facultés de l'esprit ». D'un crayon expert, il dévoile et cerne avec précision tout un monde directement jailli des brumes du subconscient, mais sur lequel il exerce un contrôle efficace, une grinçante fantasmagorie à mi-chemin toujours entre l'animal, le végétal, le minéral ou le viscéral, un monde grouillant de fantômes, de chimères engluées dans les forêts-souvenirs de son enfance, où rôde une indicible angoisse. »

> Max Ernst par Gaston DIEHL

A propos des techniques voir les numéros de l'*Art Enfantin*, notamment le n° 58 d'octobre 71, p. 2 à 6 (fils de fer soudés du C.E.S. de Chamalières).

V. PROBLEMES DE L'ADOLESCENCE

Cette année, je n'ai eu que deux classes de quatrième. Deux classes très différentes, tant du point de vue travail que du point de vue création, ambiance...

Dans l'une, j'ai toujours eu l'impression de retrouver certaines classes de cinquième, où les élèves sont encore plus calmes, « sages », disciplinés ; polis ! C'eut été agréable si l'imagination avait été bonne. Hélas ! la plupart d'entre eux, eurent peu d'idées

personnelles durant toute l'année scolaire. Ils attendaient que je propose des exercices, et certains de ces exercices qui auraient pu les débloquer n'eurent que peu de succès. Ils préféraient rester dans les formes, couleurs très réalistes et naïves sans essayer d'évoluer.

Par contre deux ou trois groupes réussirent d'excellentes créations (graphiques et manuelles). Avec l'autre quatrième, il me fallut environ un trimestre et demi pour être prise au sérieux : quelle chance de trouver un prof qui accepte le bruit, et qui ne punisse pas !

Au début de l'année, seuls deux ou trois groupes de filles démarrèrent. Quant aux garçons : ils ricanaient, se bagarraient sans cesse, s'attaquant à ceux qui travaillaient, touchant à tout dans le but de démonter, briser, « faucher ».

Que d'heures épouvantables j'ai pu passer ! Je les avais deux heures par semaine. Une heure m'épuisait pour le reste de la journée. Les élèves que j'avais ensuite, ne trouvaient pas un prof dans la meilleure des formes. Il me fallait à chaque instant me dominer pour ne pas flancher ou les envoyer ballader.

Quelques-uns parmi les chahuteurs, avaient d'excellentes idées mais quelle instabilité! Malgré tout mon déploiement de ressources techniques matérielles (outils, matériaux...) tous les travaux entrepris ne furent jamais achevés (fallait-il intervenir?) ou bien furent détruits par leur mauvaise humeur du moment.

Que de gaspillage chez d'autres. Ce que j'avais entassé minutieusement n'était jamais assez bien pour eux. D'autres refusaient tout dialogue avec moi. Ils se

limitaient à recopier des modèles de voitures de course ; aucune imagination. Cela aurait été sans doute superflu!

Deux filles réalisèrent une linogravure fort appréciée par toute la classe. Ce jour-là fut un point de départ. Car les petits chahuteurs changèrent d'attitude avec moi. Sans doute avaient-ils compris que moi je leur faisais confiance et les prenais au sérieux.

Deux ou trois semaines plus tard les idées pleuvaient, très variées, utopiques, souvent irréalisables malgré tous nos efforts. Alors qu'en début d'année, j'appréhendais ces cours, je les voyais alors arriver avec joie. Nous communiquions par ces travaux, ces montages en papier ou constructions en polystyrène... De nombreux élèves venaient en heures supplémentaires, s'installant souvent dehors.

Cela dura deux ou trois mois. Quelle ambiance extraordinaire (et quel chahut !).

Pour certains, le retour des vacances de Pâques fut l'arrêt total ou presque de cet élan créatif. Quel dommage !

Par contre, et ce qui me réjouit, quelques petits groupes réalisèrent de nouvelles créations même les dernières semaines! Ils avaient su conserver cette ambiance (et cette imagination) que j'avais eu tant de mal à créer.

VI. COMPTES RENDUS D'EXPERIENCES

REFLEXIONS

« Peindre est un acte créatif complet. Celui qui utilise brosses et couleurs est sans cesse appelé à revoir ses gestes, à les agrandir, à les préciser. Donc à mettre son corps en accord avec sa sensibilité.

A ce stade, nous voyons nettement que peindre est un geste indispensable à la création de la personnalité de l'enfant. »

Réginald BARCIK

TATONNEMENTS D'UN NON-SPECIALISTE

« Première, deuxième, troisième séances (sans matériel) : « Dessinez ce que vous voulez, sur n'importe quel papier, avec n'importe quoi. » Là, ce fut douloureux et pénible...

Puis le matériel est arrivé. L'atmosphère s'est un peu détendue, à peine, je leur ai imposé la peinture au départ. Pourquoi ? Je ne sais pas trop... J'ai peut-être eu tort.

Après, je leur ai laissé la liberté totale dans le choix des techniques, du papier, du format... l'atmosphère a été alors tout à fait détendue : les élèves se déplaçant librement pour prendre le matériel qui leur est nécessaire et bavardant librement, ce dont ils ne se privent guère. »

Jeannine DURAND

LA DEMARCHE

(Interview de J. POILLOT par X. NICQUEVERT)

- Qu'est-ce qui a déterminé la démarche dans tes classes ?
- L'an passé, mes élèves et moi, nous avions instauré un système de cahier de suggestions. Il y eut pas mal d'élèves qui désiraient faire des natures mortes — très difficiles.

Dans une première étape, nous avons débuté par des croquis, au stylo-bille, donc des graphismes; ça les amusait beaucoup. Puis on est arrivé aux croquis peints, c'est-à-dire qu'on est passé d'un contour (linéaire) à des surfaces (peintes); au lieu de voir le modèle par le contour, la silhouette, ils le voyaient alors par la tache que représente chaque partie du corps. Ce qui suppose dans cette étude une recherche des couleurs.

Au début on prit quelques petits exemples : analyse des couleurs, recherches ; et finalement chacun a très bien compris le système de ces taches colorées... Ce genre de recherche nécessite peu de détails, mais simplement des à-plats colorés ; progressivement les couleurs devinrent exactes. L'approche d'une couleur est très importante ; elle développe « l'œil », la sensibilité.

Après ces croquis peints, on est arrivé aux natures mortes : ce qu'ils avaient demandé. Certains ont continué les croquis peints en peignant, cette fois, l'environnement. Ceux qui voulurent faire des natures mortes s'installèrent dans divers endroits : fouillant dans la réserve de pots de yaourts, arrangeant avec des chiffons, petits papiers, etc., et composant l'ensemble selon un éclairage à eux.

Bref, il y en avait dans tous les sens; il fallait enjamber; et chacun a peint sa nature morte; mais vraiment ils étaient emballés...

- Et toi, comment te comportes-tu au milieu de tout cela?
- Tu veux dire ma part ? Je crois qu'au début, elle a été de faire comprendre ce qu'est la bonne peinture ; parce que je crois qu'ils ont un défaut, la plupart des gosses : celui du stylo feutre ; ils ne voient que par le contour et, éventuellement, on remplit ensuite la surface système de facilité qui exclut également l'approche des couleurs. Mais pour moi, c'est pas ça, la peinture ; c'est tout à fait autre chose, et je regrette que beaucoup d'enfants l'ignorent, cette peinture, et la négligent.

Alors j'ai essayé de leur faire apprécier, avec de petits exemples, ce qu'est la peinture. Ils ont très bien compris, du premier coup; ce sont des gosses intelligents!

- La peinture en tant que matière, tu veux dire ?
- Oui, en tant que matière, bien sûr. Comment on l'utilise agréablement, en faisant des mélanges avec la pâte. Ils n'utilisent que de la gouache.

Justement, dans cette peinture, on voit la différence entre enfants : certains peignent très épais, plutôt comme de la peinture à l'huile ; d'autres : très aquarellé, très liquide.

C'est agréable, cette variété de l'un à l'autre. Certains peignent tout petit, d'autres, très grand. J'ai oublié de préciser que, de toute façon, ils prennent la surface de papier qu'ils veulent ; ils ont le choix : sur mon bureau, il y a constamment une réserve de divers formats. Ma part a été aussi de faire sentir les couleurs, car, parfois, ils ne s'aperçoivent pas que ce qu'ils voient n'est pas identique à la réalité.

- Parce que tu exiges la ressemblance ?
- C'est-à-dire que là, quand on fait volontairement une nature morte, il faut qu'il y ait une part de ressemblance, une recherche colorée : si le gosse ne voit pas, ne peut pas trouver une couleur, je juge que c'est important. Le jour où il se mettra à interpréter sa couleur, ses formes, là ce sera volontaire. Mais, du moment qu'il choisit de peindre cette nature morte, c'est qu'il choisit de faire quelque chose de ressemblant; et c'est important de se dominer soi-même, pour approcher une couleur. Il ne voit pas toujours, il y a de grosses fautes. Alors, je ne dis rien, je prends cette feuille, et la mets à côté du modèle. Evidemment, ils ont alors un recul qu'ils ne prenaient pas, et, presque toujours, ils découvrent ce qui ne va pas. Quand ils ne voient pas du tout, j'essaie de leur faire trouver s'il y a des reflets verts ou bleus, gris, roses... on analyse ensemble. Par exemple un bleu peut avoir des reflets verts, violets... ça, souvent, ils ne le voient pas. Mais au bout d'un ou deux exemples, ça va beaucoup mieux.

Les gosses sont souvent emballés ; mais ce genre de travail me pose des tas de problèmes. Je voudrais bien préciser que je ne reçois pas que des bonnes choses. J'ai des problèmes comme tout le monde.

Par exemple, mon installation : certaines classes sont dédoublées, d'autres ne le sont pas. Dans le cas des natures mortes, les élèves sont 16 ou 17 ; et c'est vraiment le chantier dans la classe. Certains s'installent dans le dépôt à côté.

Evidemment je ne veux pas les limiter, ni dans l'espace, ni dans la surface de papier, ni dans le recul qu'ils prennent face à la nature morte.

Et pour ranger tout ça, c'est énorme! Rien que le matériel pour cette classe-là prend 4 ou 5 cartons. Comme chaque élève a sa nature morte à lui, il l'enferme dans un grand sac, et moi, j'emmagasine d'une semaine à l'autre. Bien sûr, tout change: je ne les ai qu'une heure par semaine ces gosses-là, ça ne débite pas beaucoup. En 50 minutes on fait des choses, mais le temps de s'installer, de rétablir tout!...

- Est-ce qu'ils sont sûrs de retrouver la disposition des objets ?
- Ce n'est pas sûr ! De toute façon j'ai oublié de dire qu'ils peignent directement, sans dessins. Je les ai pourtant mis en garde au sujet de leur emplacement. Ils essaient de se souvenir, mais il y en aura qui changeront.

Autre problème : un enfant a choisi de peindre les maisons qui sont face à la classe ; la luminosité est de moins en moins grande à cette saison, de plus ils n'ont cours qu'en fin d'après-midi : il n'y a plus de soleil. Que faut-il en attendre ?

C'est dommage, car ce serait une possibilité d'élargir le cadre des expériences. Les maisons face à la salle sont des cubes placés de telle sorte qu'ils offrent un bon exemple de perspective et de volumes. La lumière joue sur les diverses façades, créant des ombres plus ou moins accentuées, et variables en fonction de l'heure! Je crains que ce soit compliqué, et que l'enfant noircisse tout et que ce soit pour lui un obstacle décourageant.

Ce que je cherche c'est qu'ils soient maîtres de leurs taches et de leur peinture ; ceci avant de leur faire sentir les volumes et de leur expliquer qu'une ombre peut être recolorée autrement que par du blanc ou du noir. J'espère que nous atteindrons ce stade.

Un autre élève de la même classe veut faire de la perspective. Je crains qu'il ne sache pas très bien ce qu'il désire. C'est compliqué, il risque de se heurter à d'énormes problèmes. J'attends qu'il démarre.

- Il y a beaucoup de choses non figuratives ici : des techniques extrêmement diverses. Comment procèdestu ? Tu proposes des techniques ?
- C'est-à-dire que j'en énumère plusieurs. Certains gosses me demandent : « Qu'est-ce que c'est que ça ? Coment on fait ? »

Quand je sens qu'ils sont accrochés, j'essaie de développer, ou à la rigueur j'essaie de montrer ce qu'on peut faire avec une technique ou avec une autre. Là, devant, il y a une peinture faite avec les mains. C'étaient des élèves à qui j'avais donné la possibilité de peindre avec mains, tampons, pinceaux, brosses... sur de grandes feuilles ; ce qui n'avait pas très bien marché ; ils n'avaient pas vu l'utilisation que l'on pouvait tirer de tampons ou bien des mains, ça se limitait à des petits doigts. L'autre jour, je leur dis : « Mais pourquoi n'utilisez-vous pas la main entière ? »

Il y en a un ou deux qui ont compris, ils sont partis sur un grand format, ils se sont défoulés, et les autres ont suivi. Ça a été, je crois, un bon déblocage : quelque chose s'est passé au cours de cette heure.

Là c'est un arbre. Je leur en ai donné l'idée parce qu'ils étudiaient les couleurs d'automne en français. Ils sont allés sur le plateau pour étudier l'automne. Afin de les débloquer un peu — car ils ont l'habitude de faire le petit arbre tel qu'on le voit en réalité — j'ai essayé de leur faire imaginer un arbre qui sorte tout à fait de l'ordinaire, un arbre qu'on n'ait jamais vu, qu'on ait pu rêver ou bien qu'on ne voit que dans des contes ou des histoires de science-fiction. Ils ont compris. Certains ont vu, avec les mains, la possibilité d'atteindre quelque chose d'autre qu'un arbre réel.

Certains étaient partis également dans des couleurs vraies : le tronc marron, les feuilles vertes... J'ai essayé de leur faire changer un peu cette idée de toujours respecter les couleurs : puisqu'ils n'avaient pas de modèle, puisqu'ils transformaient la forme, pourquoi ne pas transformer les couleurs ? Certains ont essayé, mais tous n'y arrivent pas ; ils restent encore esclaves de ces couleurs qu'ils voient, qu'ils continuent à voir, et qu'ils ne dominent pas finalement.

- Tu penses donc que les entraves techniques empêchent les enfants de s'exprimer véritablement ?
- Je pense qu'il n'y a pas que ça, il y a quelque chose à faire au niveau de l'imagination. Ainsi l'autre jour, au lieu de partir de la technique, j'ai voulu les débloquer au niveau de l'imagination; il y avait un moment qu'ils utilisaient les tampons, les doigts, les pinceaux, du papier mouillé... et ca ne débouchait sur rien. J'avais fait quelques petits essais devant eux ; ça leur avait plu; mais ils continuaient à imiter ce que j'avais fait, ou à reprendre les couleurs de la semaine précédente ; ça ne me satisfait pas ; alors, on s'est mis en rond et on a discuté. Mais j'ai eu le tort, je crois, de les lancer sur un thème que j'ai proposé moi-même. J'ai pris le sujet « les fleurs », c'est un peu banal ; on a discuté des fleurs. Ça ricanait plus ou moins du côté des gamins. En plus ce sont des 6e qui ont des problèmes dans toutes les matières. On a parlé des fleurs réelles, ce que ça pouvait être, comment on pouvait peindre des fleurs réelles, quelles formes elles avaient, quelles couleurs...

Au début j'avais l'attitude du prof traditionnel qui pose des questions, qui attend quelque chose d'un gosse. Ça m'énervait ; j'attendais quelque chose de cette discussion, je ne savais pas où elle allait mener.

Puis il y eut un gosse qui ricanait. J'ai réussi à entendre qu'il parlait de pissenlit. Je lui ai dit : « Tu aimes les fleurs de pissenlit ? » Il m'a répondu : « Oh non, c'est ma petite sœur qui a l'habitude de ramener des fleurs de pissenlit. »

- Mais tu sais pourquoi elle les ramène, les fleurs de pissenlit ?
- Oh non, et de toute façon, on les trouve moches.
- Pour moi les fleurs de pissenlit, c'est pas moche du tout et je trouve que c'est un tort de considérer qu'une fleur de pissenlit est moche.

On a discuté de ces fleurs de pissenlit, et j'ai réussi à faire sortir de leur bouche qu'ils ne l'aimaient pas parce que les parents n'avaient pas l'habitude d'en mettre chez eux, qu'on la néglige car on ne l'observe pas. C'est une fleur tout à fait ordinaire, mais personne n'avait jamais analysé cette forme devant eux : des tas de pétales, des petites boules jaunes.

Je leur ai dit : « Au printemps, si vous voulez, on essaiera d'en amener. Plutôt que de les négliger, pourquoi ne pas les utiliser comme fleur décorative ? » Finalement ils leur ont trouvé une belle forme, de belles couleurs qu'avant ils n'avaient jamais remarquées.

Là-dessus, ils ont été intéressés par le fait qu'une fleur

même toute petite, même négligeable, a finalement un intérêt.

Puis un gosse s'est mis à parler d'une histoire de petite fleur vue à la télévision trois ou quatre jours avant. C'était une fleur qu'un cosmonaute avait ramené dans sa fusée et puis cette petite fleur avait poussé, poussé... elle a envahi la terre.

On est parti donc, dans l'imaginaire. C'était ce que je n'osais plus espérer. Et le gosse m'a raconté cette histoire avec tant d'intérêt que les autres s'y sont laissés prendre aussi, et on est parti là-dessus. J'ai essayé de leur faire voir qu'une fleur, dans une histoire imaginaire pouvait avoir également une forme tout à fait imaginaire, des couleurs imaginaires. Et je leur ai parlé d'une fleur qui pouvait être, par exemple toute en courbes, en zigzags, ou bien faite de nez, ou de pieds, de tentacules. Alors certains ont ajouté: une fleur qui roule sur patins à roulettes, des voitures, des motos, des fusées...

Quand j'ai vu que c'était bien parti, j'ai essayé de faire voir ce qu'on pouvait en tirer de ces fleurs imaginaires, notamment en français : raconter de petites histoires sous forme de bandes dessinées ou de petits albums... Je leur ai demandé s'ils voulaient que je mette une grande feuille au tableau pour qu'ils peignent directement dessus. Tout le monde a dit : « Oui, oui !!! »

Je me suis dépêchée tant que j'ai pu. Ils ont tous voulu peindre. Il y en avait qui étaient perchés sur des chaises. Je ne sais pas ce qu'ils ont pu peindre parce qu'ils avaient un tout petit morceau de feuille chacun tellement c'était serré! Résultat plutôt affreux à mon goût! Mais ils étaient contents, ils s'étaient défoulés, et ils y sont allés avec les doigts, il y avait de la peinture partout.

Je leur ai demandé : « Pas de fleurs réelles ; que des fleurs imaginaires, aussi bien du point de vue forme que du point de vue couleur. » Ils m'ont fait quelque chose, mais ne sont pas encore complètement débloqués : il reste un côté fleur réelle ; ils n'arrivent pas à oublier ce qu'ils savent, ce qu'ils voient!

Cette expérience je l'ai refaite avec l'autre groupe, puisque la classe est divisée en deux. Ce fut tout à fait différent. Les gosses se sont mis à me raconter tout de suite des histoires de fleurs ; je les ai fait peindre comme le premier groupe et le résultat a été aussi différent.

La semaine suivante, j'ai montré les travaux qu'euxmêmes avaient peints puis ceux de l'autre groupe ; et chaque groupe a trouvé que ce que l'autre avait peint était mieux !

Pour l'instant, ils sont partis sur des formats très grands, ils cherchent des fleurs fantastiques, il y en a qui dessinent à la craie au tableau, puis sur des feuilles. Je ne sais ce que ça donnera, car tout dépend de ce qui se produira en français. Je crains que ça ne marche pas très bien, car il y a vraiment d'énormes difficultés d'expression.

- Il faut qu'il y ait déblocage aussi au niveau de la langue. Mais pourtant cela a bien commencé puisque vous avez d'abord discuté?
- J'ai essayé de les débloquer en dessin avec le langage, alors que souvent c'est le contraire. Mais c'est une classe à problèmes, même en anglais, en math... Ce sont tous des enfants en retard.

C'est ainsi que Janine m'a raconté sa classe, en ce début d'année 72-73. Il me semble que son témoignage vient éclairer certaines de nos discussions :

- o Sur la valeur des techniques de déblocage : elle montre bien qu'il ne suffit pas de savoir comment dire. Encore faut-il un contenu personnel.
- o Sur la part du maître dans la libération de cette expression et sa traduction concrète.
- o Sur les difficultés rencontrées par les maîtres dans le second degré pour parvenir à exploiter une situation motivante pour les enfants, en liaison avec les autres professeurs, mais sans avoir l'air de marcher sur leurs plates-bandes. Et cet horaire toujours coupé en rondelles de 50 minutes; pendant lequel il faut parvenir tout à la fois à faire oublier le cours de math précédent, puis relancer l'imagination, retrouver et réinstaller tout le matériel qu'il aura fallu préserver de mille et un dangers pendant toute une semaine!

Je ne voudrais rien développer de tous ces points, après le récit de Janine. Certains camarades ont foi, à juste titre, dans le pouvoir créateur de l'enfant tel qu'ils l'ont vu s'épanouir au sein de leur classe. Souhaitons que ce récit, toutefois, les informe sur la nécessité où se trouvent aujourd'hui nombre d'entre nous, de recourir à des procédés artificiels pour ramener des enfants trop conditionnés sur les chemins de la créativité.

Xavier NICQUEVERT

Je reprends cet enregistrement et la note de Xavier, alors que l'aventure des fleurs est terminée.

Le prof de français a marché. Heureusement, les gosses ont débordé du cadre des fleurs et celles-ci sont devenues, souvent, des martiens... Tous furent d'accord pour les petits livres (peinture, stylo-feutre, crayons de couleur...).

Mais je l'ai dit à l'enregistrement : il y a dans cette classe d'énormes problèmes ; et plus l'année s'écoule, plus nous en sommes conscients, nous les profs. Des ateliers se sont formés en français. Comment ont-ils créé leur texte ? Je l'ignore. Quant au dessin, peu de groupes homogènes, bien au contraire ! Trois ou quatre semaines après, certains en étaient encore à se bagarrer pour l'organisation... et parlaient de se séparer : ce qu'ils construisaient un jour, se démolissait le lendemain. Classe très instable, perturbée, agitée, élèves plus souvent perchés sur les tabourets qu'assis. Bref quelle énergie il nous faut dépenser avec chacun de ces cours !

Néanmoins ces petits livres se sont créés, mais au bout de combien de temps! Et quels résultats! La fin du premier trismestre est arrivée. Il y eut des changements dans la classe: élèves tranférés en transition et échanges dans les groupes (classe dédoublée). Si cela arrangea certains profs, les petits livres n'y gagnèrent rien: il fallait demander sans cesse au copain de l'autre groupe son avis...

Pourtant quelles qualités picturales! D'excellentes recherches de couleurs, et chez certains, un désir énorme de réaliser de belles recherches colorées, de beaux petits livres. Mais... tout cela s'est mêlé à un manque de précision, de soin... Imaginez-vous un gamin muni d'une perforeuse, coupant hâtivement, à droite à gauche des petits ronds... sans avoir réfléchi qu'il fallait peut-être des essais ou mesures...

Ou bien celui qui me demande, alors que je suis

occupée, si on peut égaliser les pages, et que je retrouve cinq minutes après avec toutes les pages taillées en deux, trois ou quatre ! Jusqu'à sectionner un personnage à la ceinture !

Une semaine après je les ai aidés à recoller sur des feuilles propres, ultime espoir de reconstitution ! Mais que de colle ! Et ça brille ! Après tout, pourquoi n'en passerait-on pas partout, au point où nous en sommes ? Il me vient le regret de ne pouvoir vous faire partager ce que furent certains de ces travaux, fraîchement peints ! Si précédemment j'avais connu des élèves de transition ou de S.E.S., peut-être aurais-je pu prévoir tous ces incidents.

Actuellement avec cette classe, nous faisons des marionnettes, ou des ombres chinoises, en illustration du roman de Renard. A nouveau l'enthousiasme créateur se déploie ; quel plaisir de modeler en pâte à papier un renard hippy ou un bon gros nounours! Beaucoup ont saisi la notion de volume, c'est important. Quelques-uns font même des heures supplémentaires.

L'an passé, mes 5e avaient entièrement cousu leurs marionnettes. Mais je suis décidée — pour ces sixièmes-ci — à passer mes soirées à la machine à coudre. Qu'arriverait-il, dans cette classe, avec des aiguilles ? Je crains que ces élèves se heurtent à de nouvelles difficultés (manuelles et autres), ce qui risque de freiner leur élan. D'autre part cette recherche sur les marionnettes est longue. Dans peu de temps, de tels élèves instables auront besoin de changement, de variété. Faut-il au départ les mettre en garde contre les problèmes qu'ils vont rencontrer avec une nouvelle technique ? Cela risque de les effrayer ou de leur fermer de trop nombreuses voies.

J. POILLOT

LINOGRAVURE

Cette année dans ma classe, la linogravure est très à la mode. Au début du premier trimestre, deux filles de 5e voulurent faire un masque en linogravure : graphisme simple, assez géométrique. Leur gravure s'est limitée à des lignes, mais pas de surface évidée. Le tirage fut beaucoup plus riche ; une troisième fille se joignit à elles.

Après quelques impressions de couleurs unies, elles firent une impression complétée par des graphismes : frottements à l'aide d'un crayon, sur la feuille posée sur le lino.

Puis commença une série de juxtapositions de couleurs : sur la plaque de lino, quelques superpositions (tout cela au rouleau).

Enfin elles firent plusieurs impressions successives sur une même feuille (de couleurs différentes et légèrement décalées). De bons résultats et quelle évolution en quelques semaines, quel enthousiasme!

Les premiers tirages furent réalisés en encre typographique. Hélas démunies en couleurs claires et vives, les filles prirent de l'encre à limographe : de belles couleurs, mais... ce n'est pas encore sec !

Evidemment, de tels travaux demandaient à être affichés, et ceci fut le point de départ d'une série qui ne cesse de s'accroître, dans quelques classes.

Deux filles de 4e réalisèrent peu après un lino sensationnel à mon goût, sur la musique Pop; graphisme plus riche que chez les 5e. Portrait dont la chevelure abondante s'entremêle à divers signes de la paix. Assez bonne unité dans la recherche graphique ; surtout dans la partie centrale où les courbes fines des cheveux relient des surfaces plus ou moins évidées : ainsi l'effet de matière de chevelure fait resssortir un visage lisse, pur.

Pour les tirages, elles jouèrent surtout l'encrage de la plaque : quelques couleurs juxtaposées ou superposées, ceci pour une seule impression.

Puis exploitant l'idée que je leur avais suggérée de jouer sur plusieurs tirages agencés dans une même feuille, les deux filles s'attaquèrent à un format d'environ 2 m × 1,5 m ! Quel encombrement pendant pas mal de temps ; car l'encre typo sèche lentement.

Plusieurs semaines de travail, de cheminement ; l'esthétique de cette fresque changeait à chaque cours, ou heure supplémentaire. J'assistais à cette lente évolution, assez perplexe quant au résultat ; mais elles savaient ce qu'elles voulaient obtenir!

Bientôt j'espérai que comme moi elles seraient satisfaites de l'effet esthétique de cette fresque et s'arrêteraient. Mais non ! Un beau jour il y eut aussi des impressions de mains.

A mon avis personnel, c'est assez fouillis, car il devient impossible de distinguer une seule plaque arrière. Les deux auteurs sont satisfaits de leur œuvre : n'est-ce pas là l'essentiel ? Ce qui prouve bien que les visions des élèves et celles du prof sont différentes. En les arrêtant au stade qui me plaisait, leur création serait restée inachevée.

L'affichage de ces travaux relança à nouveau la technique : en 5e, furent réalisés successivement un visage féminin, puis quelques illustrations de poème sur la solitude et la violence.

Un garçon voulut illustrer, en linogravure, « Le capitaine de quinze ans ». Je lui expliquai les techniques d'impressions des travaux affichés ; il préféra une autre technique réalisée par un élève des Beaux Arts.

Il réalisa un bateau à l'aide de plusieurs plaques de lino, ce qui permettrait d'utiliser des couleurs différentes pour les voiles, la coque. La gravure fut longue, les impressions nombreuses et rapides : 3 à 4 heures.

Le premier tirage, par son manque d'unité entre le bateau foncé et le fond blanc, lui suggéra une idée intéressante : l'utilisation du rouleau encré pour meubler le ciel, la mer ; d'où suivirent de nombreuses impressions orageuses, brumeuses... Ce nouvel affichage ne va pas être sans provoquer des réactions.

A ce rythme, la faible réserve de linoléum gratuit que j'avais emmagasinée sera bientôt épuisée! Avec les frais de l'encre typographique ne serons-nous pas obligés de rechercher une autre technique de remplacement moins coûteuse que la linogravure?

Jeannine POILLOT

LA MER

(Essai de travail interdisciplinaire)

Expérience réalisée dans une classe de 6e en fin de premier trismestre et début du second.

J'essaie toujours de prendre contact avec le prof de français de cette classe.

Lorsque j'appris que les élèves allaient étudier le grand thème de l'eau (les mouvements, la tempête, le brouillard), j'essayai de joindre les profs de gymnastique (pour prolonger peut-être en expression corporelle), musique, géographie... et français.

Tous pleins de bonne volonté : ils ne voyaient pas très bien ce que je voulais.

Moi non plus d'ailleurs car le problème était ambigu. J'espérais que les gosses après s'être imprégnés de la mer, de mouvements (verbalement, musicalement, corporellement) seraient en mesure de reporter cette sensibilité au bout de leur pinceau ou de leurs doigts...

Ce n'est pas nouveau : de nombreuses expériences sont réalisées ainsi. Le problème était surtout de coordonner le tout quand on ne forme pas une équipe et qu'on ne veut pas trop s'imposer.

En français les petits 6e étudièrent divers textes. Ils m'en parlaient (travail en musique).

o au cours de musique,

o en éducation physique : leur prof très gentil accepte de jouer le jeu, sans n'avoir jamais pratiqué ce genre d'expérience ; au début les enfants semblaient emballés : c'était nouveau sans doute, ou peut-être attendaient-ils quelque chose qui ne s'est produit ; car peu de temps après ils étaient las et déçus.

o en géographie : petite initiation sur la mer.

Cependant, presque à chaque cours de dessin nous parlions de la mer ; sans peindre... C'était la veille des vacances et nous avions entrepris la fabrication de bougies depuis pas mal de temps — s'interrompre : je l'ai envisagé — mais les gosses tenaient à terminer les bougies et puis nous avions besoin d'argent pour faire des achats !

Aussi d'un commun accord avons-nous reporté cette expérience à la rentrée.

Sincèrement, j'envisageais un échec. Cependant au premier contact nous avons corporellement et bien timidement « mimé » la mer (dans une classe), en essayant de la sentir, par des mouvements, des petits sauts, courses, rythmes, individuellement ou en groupe. Il y eut quelques petites « trouvailles ». Puis nous avons parlé des couleurs. Ça venait, sans musique (hélas): la bande magnétique que le prof de français devait me passer après s'en être servi, avait été rendue à son propriétaire (le sous-directeur) et effacée! Rien ne s'arrangeait et c'est à la fin de cet essai d'expression corporelle qu'il eut été bon de peindre, mais l'heure était terminée (et pas de musique). Le cours suivant nous avions une nouvelle bande magnétique (ré-enregistrée par le sous-directeur). Ce n'étaient pas les rythmes que j'envisageais (Brahms, Debussy...), mais tant pis.

Nous avons passé cette bande une heure, puis encore une heure à un nouveau cours (à la demande des gosses).

Chaque élève allait choisir la feuille, quand l'inspiration lui venait. Pour une fois pas de bruit (les bavardes avaient fini par comprendre que ça pouvait déranger les autres).

Je fus surprise du calme, de l'attention, du sérieux de chacun et de l'activité créatrice. Depuis de trop nombreuses semaines ils se préparaient à cet instant et les doigts ou pinceaux, chiffons, tampons, rouleaux, taches s'activaient au rythme de la mer.

Certains réalisèrent deux ou trois peintures (voire quatre) ; ils s'arrêtaient quand bon leur semblait. Dans

l'ensemble peu d'éléments figuratifs, mais surtout une recherche de lignes colorées, de vagues en mouvement, de couleurs — des mers bleues (nuancées) mais aussi quelques-unes grises, roses, vertes, violettes, jaunes... des surfaces entièrement peintes de mer, ou une place pour le ciel, un petit bateau, un phare, des éclairs...

Trois gosses se défoulèrent sur une longue feuille partagée en trois par des traits. Les doigts allaient bon train — et finalement : une mer rougeâtre, éclaboussée de taches et surmontées d'un ciel de tempête. De l'unité dans ce travail à 6 mains. Les séparations ont été rompues et ces six mains sont peut-être les seules à avoir vu la mer comme tache.

Dans l'ensemble une majorité de recherches riches en couleurs et en mouvements.

Cette expérience montre quelque-unes des difficultés de liaison que nous avons constamment avec nos collègues. Certains font preuve de bonne volonté; d'autres refusent toute participation. Trop souvent nous nous heurtons à des problèmes de formation de nous-même et de nos collègues.

D'autre part les difficultés matérielles sont énormes : que peut-on réaliser en une heure de cours ; à chaque fois il faut oublier les cours traditionnels précédents et recréer une autre ambiance. Cette ambiance retrouvée, il faut déjà ranger.

Une telle interruption est souvent néfaste et laisse le travail en attente jusqu'à la semaine suivante (alors que les autres disciplines avec qui nous collaborons évolueront bien plus rapidement en raison d'un nombre de cours plus important).

Malgré toutes ces difficultés, que de créations et quelle joie de voir évoluer ces élèves et être souvent « dépassés » par leur imagination débordante.

POUR CONCLURE

« Il serait étonnant que rien dans une année ne passionne un élève. Quant aux résultats ils ne sont jamais inintéressants s'ils montrent un progrès, une évolution...

Pourquoi me sentirais-je médiocre parce que rien de « sensationnel » ne part de chez moi.

Je ne travaille pas pour le sensationnel. Là où il y a effort, progrès, plaisir de vivre, de découvrir, je ne pense pas qu'il y ait médiocrité. »

M. ELERT

Nous avons évoqué dans ce dossier les conditions souvent mauvaises dans lesquelles nous travaillons, les dangers de l'abus des techniques, les problèmes de l'adolescence, la création libre...

J'espère que nous avons su faire ressortir les points qui nous paraissent essentiels :

Pour nous, la démarche de l'enfant dans son travail nous semble plus importante que le résultat car c'est cette démarche qui lui permet de forger petit à petit sa personnalité, de l'affirmer vis-à-vis de ses camarades, puis vis-à-vis des adultes. Et si au départ, dans cette recherche de lui-même, notre soutien peut être important, nous cherchons progressivement à ce que l'enfant ou l'adolescent développe son autonomie pour finir par se prendre en charge totalement. Il nous faut donc savoir apporter à chacun une grande attention pour pouvoir suivre les étapes de son cheminement et aussi savoir nous taire et nous retirer même si cela nous est difficile.

Oui, il nous est aussi difficile parfois de nous taire, lorsque l'enfant nous arrive avec un acquis qui nous paraît faux. Et pourtant bien souvent il est préférable de ne rien dire plutôt que de détruire ce qui provient uniquement des bases familiales et sociales de l'enfant. Mais dans ce domaine, nous ressentons parfois avec angoisse notre manque de formation psychologique. Cependant le dessin tel que nous l'entendons est un moyen pour l'enfant d'atteindre son équilibre et son plein développement. Et nous regrettons amèrement que l'enseignement actuel lui donne si peu d'importance et qu'il tende même à le supprimer.

Nous sommes conscients que tout n'a pas été dit, car c'est un domaine très vaste. Nous avons seulement essayé de poser quelques problèmes importants et nous attendons vos remarques et critiques.



Ce dossier pédagogique consacré au dessin nécessiterait une abondante illustration en couleurs. C'est en tenant compte de cette nécessité qu'a été conçu le n° 69 de la revue « Art Enfantin et Créations » qui présente un choix de documents sur les créations d'adolescents. Nous demandons aux lecteurs de ce dossier de s'y reporter.

L'ART ENFANTIN ET CREATIONS N° 69, novembre-décembre 73 : « Les Adolescents »

Au sommaire:

• Des créations d'adolescents

• Technique : illustration du journal scolaire

· Actualités et cri d'alerte

L'Art Enfantin:

le numéro : 7 F - l'abonnement d'un an (5 numéros) : 28 F.

La correspondance et ses démarrages

(Extrait d'un cahier de roulement.)

Nous avons attrapé au vol ces extraits parus l'an dernier dans un bulletin de travail. Les camarades qui ont contribué à la rédaction de ces quelques pages eussent certainement préféré retarder de quelques mois cette publication... histoire de polir le style, de rendre l'ensemble plus « présentable ». Mais la communication a de ces exigences... Il nous importe peu que le document soit bien ou mal écrit. L'essentiel est que quelque part en France un camarade, un collègue en difficulté voie qu'il n'est pas le seul à connaître des problèmes dans sa classe quand il s'agit de la moderniser.

Un cahier de roulement vient de terminer son premier tour sans dérapage sur la COR-RESPONDANCE. C'est-à-dire, qu'autant que possible, celui qui s'est chargé de faire la synthèse du cahier, s'efforcera de laisser la parole aux participants. Nous suivons l'ordre (sans majuscule!) des questions proposées à la réflexion des camarades, questions qui n'ont pas voulu empêcher la fantaisie et l'extrapolation!

I. — Comment proposez-vous la correspondance ?

« Au même titre que d'autres activités, répond Colette. Si je ne la proposais pas, il est probable que la classe n'y penserait pas. Je leur demande leurs préférences au point de vue région et seulement à ce moment-là j'envoie la demande à l'I.C.E.M. »

Jean-Yves, cette année, pour de multiples raisons, et en particulier à cause de la répression locale, a préféré « ne pas proposer, mais attendre l'envoi des correspondants ». Il y a difficulté à démarrer avec une classe de bons élèves trop « bien » dans le système.

Francine, évoque, elle, *une piste nouvelle* et vous pourrez lire ci-dessous ses suggestions (le compte rendu de son démarrage).

Yves, lui, était « assez réticent pour lancer l'idée d'une correspondance (pourquoi ?); puis, la collègue me pressant, je me suis décidé à la leur proposer. Il faut dire que la moitié des élèves avaient fait une tentative malheureuse, mais ils ont accepté d'essayer une nouvelle fois, après avoir bien pesé le pour et le contre... A peine cette décision prise, un envoi nous est parvenu : c'était parti! »

Je note pour ouvrir le dialogue, cette remarque de Claude : « Avec cette formule, qui consiste à attendre un envoi, ne risquet-on pas de voir la classe refuser la correspondance (ce qui n'est pas grave), de flanquer en l'air les espoirs de l'autre classe, ce qui l'est plus ? »

Enfin Daniel ajoute « la nécessité de proposer, là comme ailleurs, diverses pistes qui satisferont diverses individualités; de même,

une mise au point s'impose, car la correspondance est souvent déformée à l'école élémentaire dans des classes qui disent faire du « moderne ».

II. — Sous quelle forme collective ou individuelle ?

La majorité, je devrais dire l'ensemble des camarades (10) n'est guère tenté par un démarrage individuel et Francine en énonce bien les raisons :

« Ici, je me demande si la correspondance individuelle ne sert pas de bonne conscience... D'ailleurs, ces deux classes n'ont pas réagi très massivement au départ, aux demandes de correspondances individuelles qu'ont faites les classes correspondantes dès le premier envoi (il faut dire que je n'encourageais pas)... et maintenant je vois s'installer ces lettres individuelles avec inquiétude puisqu'elles semblent supplanter le reste. »

Le reste, c'est la réalisation collective, sous diverses formes de l'envoi (cf. III et IV).

Pourquoi préférons-nous la correspondance sous forme collective : « A cause d'échecs : cette formule, si elle devait susciter d'éclatantes réussites (voyage scolaire) avait pourtant de graves inconvénients : mariages ratés, un certain dégoût des échanges, surtout en troisième » (Colette).

Fernande cumule les deux types :

- « Envoi personnel, dès le deuxième envoi, dont on a parfois des échos en classe.
- Correspondance de classe à classe, précieuse —voir comment elle a motivé les sixièmes de Jean-Yves —, et le désir d'invention, de raconter à d'autres qu'à ceux de Bagnolet. »
- « Nous n'avons pas du tout envisagé de correspondance individuelle, à cause de la différence d'effectif, et jusqu'à présent le besoin ne s'en était pas fait sentir... Nous envoyons des travaux collectifs. »
- « Correspondance collective, surtout au démarrage, dit Daniel, car elle fait mieux l'unité de la classe, par exemple sur des réponses collectives à des questions comme

celles qu'avaient posées des filles de Rabat : Que pensez-vous des relations garçons/filles en troisième ? En sixième aussi, démarrage collectif. N'ont pas encore senti le besoin de correspondance individuelle, et puis, ils ne veulent pas faire comme en allemand (correspondance individuelle avec correspondant allemand dont on reçoit l'adresse et puis débrouillez-vous!). »

III. — Quel est le contenu habituel des envois ?

« Les élèves ont proposé... Sur des bandes de papier, tout ce qui leur venait à l'esprit : organisation de la classe, le C.E.S. (photos, plans, cartes) la région ; présentation personnelle, la famille, enregistrements magnétiques, textes libres... » dit Colette qui note : « J'ai été frappée de l'aspect assez scolaire de leurs propositions. »

« — Cela me paraît un peu rigide et rebutant, dit J.-Yves, mais je ne fais pas mieux. »

« — Comment les élèves trouveront-ils d'autres pistes, moins scolaires, si ni toi, ni les correspondants ne les leur proposent ? »

« Au départ, un enthousiasme qu'il fallait organiser» note Jean-Yves. Grâce à un échange de bandes prises en classe sur le vif, un certain courant s'est établi. » Francine offre, semble-t-il, les mêmes pistes : textes, exposés, album, enregistrements. De même Yves, qui se plaint de ce que sa classe n'envoie pratiquement pas de textes, alors qu'elle en recoit régulièrement. Que faire ?

« Contenu classique avec beaucoup de textes libres. » (Pas si classique que cela, Claude ! Les textes libres sont la forme dynamique de l'expression libre en correspondance , de même les enregistrements.) Et Claude complète : « Montages : oui ! c'est toujours une ouverture. Exposés : je suis plus réticent... il risque de tomber à plat chez les correspondants motivés autrement. »

Enfin, « réactions aux textes libres, poèmes dits ou chantés » (J.-Yves).

IV. - Quelle fréquence ?

« Aussi naturelle que possible, dit Colette. On fait partir ce qui est prêt quand c'est prêt ? On souhaite des envois limités, mais plus fréquents : en utilisant d'ailleurs un planning mural « qui reflèterait la vie de la correspondance ; nos envois, les leurs avec dates et résumés succincts pour qu'il y ait une prise de conscience du temps. » Idée très intéressante ! « Mes élèves n'ont jamais réussi à tenir un tel planning » ajoute Claude.

En pratique, nous en revenons au rythme de la quinzaine. « Il serait intéressant de pouvoir tourner plus vite » (Daniel). « Fréquence totalement libre chez moi (on a défini ce point à l'avance avec ma collègue). Les gosses écrivent quand ils en ont envie. Pratiquement ça doit faire tous les 15 jours » (Claude).

V. — Que faites-vous à réception de l'envoi ?

« Je trouve l'envoi dans mon casier ; je l'apporte en classe ; on l'ouvre ; c'est prioritaire ; celui qui veut lit le document ; on fait les réflexions qui s'imposent... on décide de suite des travaux à faire », écrit Colette.

« Je n'arrive jamais à me dépétrer du stock de vingt textes libres qui fait irruption dans ma classe » se désole Jean-Yves. « Comment faire ? » (des envois plus brefs, cf. IV).

Jean-Yves a eu l'idée de faire tourner le magnéto un jour pour enregistrer la réception d'un envoi (bande pas toujours audible).

Janou propose sa manière de faire qui est celle de pas mal de copains.

« Quand je reçois de la correspondance :

— si c'est quelque chose de collectif, je l'utilise tout de suite. On écoute. On répond aussitôt (sur bande ou sur demi-feuille de papier, brièvement) chacun. On agrafe — ça part le jour même.

 Si c'est un texte court, mis au point, on le lit, on dit en 10 mn ce qu'on en pense. On en

parlera dans nos lettres.

— Si c'est épais, divers, on le brade en annonçant les sujets. Les amateurs rédigent pour le lendemain ce qu'ils en pensent et ça part aussitôt. Ils présentent en 5 mn les points auxquels ils ont répondu.

- Si c'est des lettres individuelles, on les

distribue... c'est très personnel.

— Quand je les sens en train de tourner en rond... on fait pendant une heure, une grande lettre collective qui absorbe tous les sujets de la semaine... En groupe, les idées fusent de droite et de gauche et on atteint vite beaucoup de pistes. »

« En conclusion, on simplifie toujours les échanges. »

« Sauf exception, ce n'est pas à moi de lire l'envoi » (Dan).

VI. — Et la préparation de l'envoi ? Comment t'y prends-tu ?

Colette a la chance de bénéficier d'un horaire renforcé. « Nous consacrons... une heure à la correspondance. Une équipe de deux prend en charge la lettre collective, après avoir récolté les suggestions des copains (toujours sous forme de bandes de papier); deux ou trois autres préparent les documents demandés par les correspondants ; quelques-uns fignolent leur présentation personnelle. Vers le milieu du cours, l'équipe qui fait la lettre la lit et quelques idées sont ajoutées. A la fin du cours, tous les documents sont dirigés vers une responsable qui note ce qui s'envole et la date; c'est elle aussi qui va aller à la poste, elle demande de l'argent à la trésorière, 1 franc de cotisation par mois » (Daniel, Janou).

Colette condense l'avis de tout le monde. Ajoutons ceci : « préparation en groupes des réponses collectives sur tel ou tel sujet aux Photo BAILLY-MAITRE



questions posées par les correspondants. D'où enquêtes, débats, mini-débats à 5, 6 de préférence, dialogues sur des textes libres, etc. »

(Un document : le dossier réalisé par l'I.D.E.M. 68 sur la correspondance et disponible chez D. Dipper, école Schweighouse, 68, Lautenbach, 2 f.)

VII. — Vois-tu des prolongements à la correspondance ?

« Nombreux... si la correspondance marche bien. Textes, poèmes, enquêtes, débats, lectures » dit Daniel.

« Il faut écouter l'autre, lui répondre, faire naître les documents qu'il demande ou que l'on souhaite. Ex.: on ne sait pas lire vos noms, voudriez-vous nous envoyer une bande magnétique ? »

« Je pense que la correspondance peut enrichir la vie de la classe et amener à débattre des problèmes qui n'y seraient pas sans cela (en 5e, nous avons reçu deux débats enregistrés sur les handicapés et les prisons, cela a fait naître des débats chez nous aussi), les enfants apprennent à faire quelque chose pour d'autres et à accepter la critique. Je m'aperçois également que tous les travaux d'équipe spontanés sont partis de la correspondance, note Francine.

« pratiquement, pas de textes libres, bien que nous en recevions des correspondants » a noté Yves... Là, la correspondance semble échouer dans son rôle (possible) d'instigatrice, de pistes et de prolongements.

VIII. — Cela nous amène au chapitre des difficultés

Ont créé des difficultés : « des réponses trop tardives, ou des documents inintéressants, pour la classe ; un collègue trop dirigiste ou peu enthousiaste ; professeur qui se laisse déborder par les techniques qu'il emploie et se voit obligé de faire machine arrière... » (Colette).

- « La correspondance déjà pratiquée sous une forme rigoriste » (J.-Yves), la peur du magnéto, mais difficultés surmontées grâce au travail d'équipe.
- « C'est une bonne classe qui ne voit pas d'un bon œil la suppression de tout le traditionnel... de ce fait le travail non traditionnel piétine et cela m'inquiète » (Francine).
- « Pour enregistrer au magnéto, ça marche toujours, mais moins pour écrire ou réaliser un album » (Francine).
- « Difficulté aussi de trouver des gosses intéressés par les exposés reçus, l'exploitation en a été mal faite » (Francine). Voir III; contenu, ce que disait Claude.

IX. — S'agit-il d'une technique indispensable à l'expression libre ?

« Peut faire parfois démarrer la vraie expression libre (Daniel), il y a ceux qui écriront plutôt pour les correspondants que pour la classe qui les accueille mal et qui, s'il y a succès, seront mieux compris par la classe (cela s'est produit). »

« J'y tiens beaucoup : besoin de *changer* d'horizon, besoin de contacts personnels variés pour moi et mes gosses, mais il ne faut pas en faire une activité imposée » (Colette). « Une technique pas indispensable si la classe est déjà soudée » (Francine).

« Si la correspondance ne marche pas, la classe peut aussi bien trouver son unité par des réalisations communes : journal, théâtre libre... marionnettes. Mais que feront, pour progresser, les classes qui n'ont pas cette richesse ? » (Daniel).

« Quant aux motivations des élèves, vu le système qui les étouffe actuellement, ils ne peuvent guère être très motivés au départ, à condition qu'ils n'aient pas connu un échec précédemment » (Francine).

X. - La part du maître

Elle a déjà été indirectement abordée à propos des difficultés (réponses tardives, peu riches, décevantes, collègue rigoriste ou qui fait machine arrière...).

La part du maître ne consiste-t-elle pas à fournir des pistes, à être celui qui permet l'accès à telle ou telle piste, qui permet à la classe de dépasser le ronron traditionnel? Non à la non-directivité (Le Bohec, Educateur n° 1 de septembre 72).

Le maître aurait donc, je le pense, un rôle actif à jouer pour aider les démarrages (restent des cas d'espèces où nous avons du mal à intervenir).

« J'essaye d'améliorer l'organisation, en suggérant les idées qui me viennent à chaque fois qu'il y a une réalisation à faire, et ceci si mes élèves tournent en rond. » Colette qui note aussi l'importance des échanges avec le collègue, aussi fréquents que possible. Ça clarifie les idées, soutient, regonfle... »

« Je suis resté, en classe, à peu près nature, c'est-à-dire que je fais le clown assez copieusement, et vraiment sans me forcer; mon « expression libre appelle la leur, qui vient petit à petit » dit Jean-Yves. Est-ce la bonne formule, Jean-Yves? Il faudra nous préciser ta pensée.

« Le premier envoi n'a rien déclenché d'extraordinaire, et nous a valu une réaction sévère de la classe de Daniel ; sévérité qui a failli tout foutre à l'eau, et pourtant justifiée. J'ai usé de diplomatie, et mes gamins ont pris en mains la correspondance » (Jean-Yves).

La part du maître n'est-elle pas déjà là quand nous proposons ou ne proposons pas (telle ou telle possibilité ?).



« Cette année, la collègue est en congé de maternité, le remplaçant, pressé de toutes parts, semble avoir accepté à contre-cœur de permettre les échanges, mais le cœur n'y est plus...

Reste l'espoir d'une nouvelle rencontre (un voyage), l'attente du retour de la collègue. Ça en dit quand même long sur la part du maître dans la correspondance, ajoute Claude. Essentielle, prépondérante, peut-être. Les expériences qui ont marché étaient celles où les profs étaient partie prenante à fond (attention, la réciproque n'est pas valable!). »

Restent à ajouter deux passages très intéressants :

Celui où Francine parle des débuts de la correspondance naturelle qu'elle a proposée. « Je viens de m'inscrire dans le circuit « correspondance naturelle ». Nous avons chacun une longue liste de camarades qui participent à l'expérience avec leur adresse et le niveau de leur classe; nous la communiquons aux élèves qui peuvent choisir librement d'écrire à qui ils veulent selon la région qui leur convient et ce qu'ils veulent demander. Cela devrait permettre un échange plus riche entre les élèves de tous niveaux... Mes élèves se sont précipités sur les autres sixièmes. Voudront-ils répondre au C.M.2? Cela dit, il n'y a qu'un petit groupe de 5 à 6 qui a vraiment émis le désir d'écrire quelque part. Peut-être, lorsque ces 5 auront reçu une réponse, cela fera envie aux autres... » (mi-novembre) et elle ajoutait ceci le 3 décembre :

« Voilà où nous en sommes : un élève de ma classe a écrit isolément pour demander de faire des échanges de travaux avec une classe des Charentes, il a reçu une réponse et se prépare à envoyer notre petit journal, et un exposé sur les oiseaux. Deux autres groupes (de 3 et 4) ont écrit dans le même but, la réponse tarde, si elle n'arrive pas, je leur conseillerai de tenter autre chose. Nousmêmes avons reçu la lettre d'un C.M. nous demandant des renseignements sur les habitations anciennes et modernes.

Une dizaine s'est désignée pour faire des recherches sur le sujet dont 3 ou 4 font partie de ceux qui ont déjà écrit quelque part. Parmi les autres, 2 groupes ont préparé une lettre, attendent d'avoir fini un exposé pour écrire. Actuellement, donc 17 élèves (sur 26) que la correspondance intéresse. Les autres sont assez amorphes, ceci à l'égard de toute activité (magnéto, textes libres, théâtre)... Si nous recevons d'autres lettres et d'autres demandes peut-être arriverai-je alors à les

mettre dans le coup, la part du maître risque alors d'être assez grande. »

Et celui où Claude explique les échecs de la correspondance en troisième :

- « Un essai de correspondance avec Jean-Pierre n'est pas allé loin :
- Ils ne veulent pas s'adresser à des ombres dont on ignore tout.
- Ils estiment que si on arrivait à 33 à bien se connaître dans la classe, ce serait assez chouette.
- Ils ont toujours des pistes ouvertes ici ou là... ne sentent donc pas le besoin d'autre chose.
- A quoi bon écrire à un correspondant lointain dont on saura quoi ? (au bout de 10 mois!)

Je crois qu'ils aimeraient échanger avec l'étranger, mais on n'a rien trouvé, et puis c'est hors de prix.

Ils aiment échanger des textes, recevoir, discuter, confronter, selon un rythme variable. C'est pourquoi ils ont été séduits par l'idée d'une gerbe BOULE DE NEIGE entre 5 classes de troisième.

Ils en attendent:

- d'autres textes,
- le renouvellement de leur expression personnelle à travers la confrontation,
- le jugement d'autrui.

Ça les séduit, mais l'essentiel c'est

- leur classe (on s'y disputait fort ; ça se calme),
- leur expression libre,
- leurs recherches, avec ou sans moi.

Si je voulais faire de l'humour noir... je dirai qu'on essaie de faire communiquer les 4-5 groupes de la classe; ça ne va pas sans étincelles.

On a établi, cette fin de trimestre, des rencontres avec d'autres troisièmes (de l'établissement) :

- accueil mitigé, mais expérience intéressante,
- des problèmes : des réglages de longueurs d'onde à faire, par exemple sur ce que nous appelions texte libre. »

Le cahier repart pour un deuxième tour. Nous mettons l'accent sur d'autres thèmes de réflexion (part du maître, réflexions, prolongements, évolutions et « nos » stades actuels).

Ont participé à cette réflexion : Francine et Jean-Yves Pillet, Janou Lèmery, Claude Charbonnier, Colette Roy, Fernande Landa, Yves Dupuy, Daniel Morgen, dans le cadre de la Commission Second Degré.

ESPERANTO: Cours coopératif et gratuit.

Ecrire à LENTAIGNE, 3 avenue de la Gaillarde 34000 MONTPELLIER

en joignant une enveloppe timbrée pour la réponse.

La formation générale permanente et la pédagogie Freinet

Expérience du Centre Régional d'Etudes et de Promotion du Travail (Toulouse) - Groupe de Montauban (1969-1973).

Au moment où le groupe repart pour une nouvelle expérience le rapport qu'on lira ci-après nous paraît un peu optimiste. Nous paraît en particulier fortement minimisée la difficulté du recrutement, aussi paradoxal que cela puisse paraître. Fortement conditionnés par la télévision, l'automobile, tout un mode de vie aliénant en profondeur la personnalité, beaucoup de travailleurs n'arrivent pas à dépasser ce stade d'un confort — relatif — qu'ils connaissent depuis peu.

Les animateurs octobre 1973

La formation permanente des travailleurs reste essentiellement professionnelle. Sans doute à travers des expériences comme celles de *Peuple et Culture* ou de *R.T.S.-Promotion* voit-on se développer une formation générale permanente. Mais l'accent est mis sur les outils plus que sur les méthodes si l'on entend par méthodes un ensemble de procédures s'adressant spécifiquement aux travailleurs. Cette formation générale permanente souffre généralement de deux travers :

- Ne reçoivent cette formation que ceux qui déjà, psychologiquement et socialement, sont en état de la recevoir.
- La dépendance traditionnelle de l'élève vis-à-vis du savoir et des procédures de transmission du savoir n'est pas réellement mise en question.

Du côté du formateur, la situation — en dépit des apparences — n'est pas plus satisfaisante. Les formateurs d'adultes sont généralement enchantés : plus réceptifs que les élèves, plus ouverts, les adultes savent se servir de leur esprit critique, apportent à la formation le poids de leur expérience professionnelle, familiale, sociale. Mais n'y-a-til pas un malentendu? Quand cette formation générale intervient dans le cadre d'une formation professionnelle est-ce au titre d'une activité mondaine (on fait du français parce qu'il faut faire du français, de l'orthographe, qu'il faut savoir rédiger, etc.) ou est-ce comme activité réel-lement fondamentale? Ne déplace-t-on pas la problématique de l'enseignement traditionnel (la formation initiale) sur un enseignement neuf (la formation permanente) sans modifier en quoi que ce soit les termes de cette problématique ? On connaît la sourde hostilité des élèves à l'enseignement du second degré. Quand les diplômes de l'enseignement technique se passeront tous par unités capitalisables, ne risque-t-on pas de voir des adultes passer en priorité les unités professionnelles et négliger abandonner les unités d'enseignement général, certaines couches du patronat encourageant cet état d'esprit ? Que deviendra le formateur ? Ne sera-ce pas la preuve qu'il est inutile ?

On peut refuser une question aussi brutale. Un enseignant formé par l'Ecole Moderne -Pédagogie Freinet peut penser au contraire que la brutalité même de la question interdit d'écarter le problème. Il fallait savoir si ce qui semblait réussir avec les élèves pouvait réussir avec les adultes ; si les thèses essentielles de la pédagogie Freinet étaient transposables; comment les adultes en formation recevaient cette pédagogie; comment surtout ils s'en servaient. On connaît les hypothèses de la pédagogie Freinet : laisser les élèves s'exprimer librement, construire à partir de cette expression libre un enseignement nouveau où les élèves gardent l'initiative, le professeur les aidant dans leur tâtonnement personnel et collectif. L'accent est mis particulièrement sur la communication, correspondance scolaire, journal. Expression libre, prise en charge du savoir, communication, tels sont les trois axes directeurs de cette pédagogie.

L'étude qui suit se présente en deux volets :

- 1. La transcription d'une conversation entre un ouvrier et un enseignant qui pendant quatre ans ont travaillé ensemble à la même expérience de formation.
- Une analyse plus formelle de cette expérience et de sa signification.

I. – L'histoire du groupe vue par un participant

O. — Je suis ouvrier d'Etat. Le C.R.E.P.T. est un centre de formation créé dans la région Midi-Pyrénées, en 1969, à Toulouse. Il s'adresse en particulier aux travailleurs. Il était d'inspiration syndicale et à l'origine il a eu des propositions de la S.N.C.F. pour régler le problème des gardes-barrières qui devaient être licenciées. Le problème était assez ardu dans ce sens qu'il fallait qu'elles se recyclent et la S.N.C.F., la première année, leur avait offert des cours par correspondance. Il s'est avéré que ces cours ne convenaient pas du tout à ces personnes qui avaient abandonné depuis plusieurs dizaines d'années (quinze, vingt ou trente ans), tout travail scolaire et naturellement c'était un échec total. La S.N.C.F. ayant eu bruit de ce centre de formation s'est adressée l'année d'après à des responsables toulousains qui ont accepté et ont employé des méthodes actives. Il y a eu un certain désarroi parmi ces personnes parce qu'elles avaient encore l'image traditionnelle de l'école surtout pour les rapports entre l'instituteur ou le professeur et l'élève. Puis après, quand elles ont pris elles-mêmes en main leur perfectionnement, elles sont arrivées à des résultats assez bons et il s'avère maintenant, avec le recul du temps, que sur soixante cas environ, il y a eu très peu d'échecs, et il y en a qui sont très bien recasées.

- E. C'est là-dessus que s'est greffé le groupe de Montauban ?
- 0. C'est surtout là-dessus qu'a débuté le C.R.E.P.T. Il y a eu d'autres tentatives, à Toulouse, dans de grandes entreprises parce qu'il s'est avéré que si les travailleurs ne sont pas sensibles à la culture générale, automatiquement ils ont du mal à suivre des cours normaux, surtout quand il y a un certain temps entre la sortie de l'école et le travail de formation... Il n'y avait pas de demande à Montauban. Dans le milieu où je travaillais, un jeune chef de maîtrise avait vu les besoins de formation des travailleurs. Il s'était mis en relation avec le C.R.E.P.T. de Toulouse qui l'a chargé de lancer le groupe à Montauban. Nous sommes venus à une réunion d'information. On ne savait absolument rien. Et même le premier contact a été plutôt décevant, dans ce sens que le responsable régional nous a dit : « Vous ferez ce que vous voulez. Nous vous aiderons, mais c'est à vous de faire votre formation. » On a eu deux ou trois petites brochures pour nous expliquer ce que pouvait être le C.R.E.P.T. et on nous a dit. « Vous aurez avec vous des animateurs qui feront ce que vous demanderez et vous verrez par la suite... »
- E. Pour tout dire le syndicat en question était la C.F.D.T. et les animateurs prévus venaient du S.G.E.N. Ensuite le C.R.E.P.T. s'ouvrira. Je me suis trouvé à la seconde réunion où l'on m'avait demandé de venir au titre de l'Ecole Moderne. On a mis en place la méthode ensemble. Il y avait la réticence vis-à-vis du prof. Il fallait régler cette question-là.
- O. Ça répondait à un certain besoin dans ce sens que beaucoup de gens ressentaient la nécessité d'une formation peut-être pas professionnelle mais générale pour s'adapter à la vie actuelle. Il faut une formation générale pour aborder des problèmes économiques, financiers, etc. Même avec une formation syndicale, cela ne suffit pas. Les gens qui viennent au C.R.E.P.T. cherchent une amé-

lioration de leurs connaissances en expression française écrite ou orale, en maths... Il y a ceux qui désirent suivre un peu les enfants à l'école, le problème des maths modernes, etc.

- E. On a fini par établir deux cycles : expression française, économie. On avait prévu un cycle mathématiques qui n'a pu voir le jour.
- **0.** Mais les problèmes de maths ont été résolus d'une certaine manière. On a passé des bandes enseignantes de chez Freinet aux gens qui étaient intéressés et ils ont pu régler ce problème chez eux. Pour beaucoup c'était quelque chose de tout nouveau.
- E. On pourrait préciser comment on a fait...
- O. Au départ, comme pour tout ce qui démarre, c'était pas la faute de l'animateur, ça cafouillait légèrement. L'animateur venait en esprit de recherche, c'était normal et nous autres on ne savait pas ce qu'on venait chercher au juste...
- E. Pour moi, ça n'a jamais cafouillé dans la mesure où le cafouillis était prévu...
- O. Il y avait d'abord le problème de l'expression, le rapport entre le professeur et les gens. Ça a été relativement facile dans ce sens que l'animateur s'est, non pas effacé, mais mis vraiment à la portée des gens d'un certain âge, parce que lui était beaucoup plus jeune. Il a réussi à mettre en confiance l'ensemble des participants; il a essayé de nous laisser nous débrouiller et certaines idées se sont manifestées, concernant les méthodes...
- E. Nous étions partis de l'idée de l'expression libre. Nous n'avons pas eu d'expression écrite mais orale. La pédagogie Freinet nous offrait un point d'appui pour trouver quelque chose de neuf...
- 0. Les gens s'imprégnaient d'une certaine méthode de travail. En choisissant des sujets à la télévision, dans le journal. On traitait cela oralement. Très peu d'écrit, peu de méthodes pour écrire. C'était vraiment du gribouillage.
- E. On ne savait pas exactement ce qu'on pouvait demander à des travailleurs et euxmêmes ne savaient pas ce qu'ils pouvaient donner. Le groupe était vraiment un laboratoire de recherche pédagogique.
- 0. Les méthodes ont été assez vite mises en place parce qu'il y a eu les fiches qui, à partir de la méthode Freinet, nous aidaient beaucoup. La seconde année, le groupe s'est reconstitué avec d'autres éléments. Le travail écrit est venu d'une manière plus normale, plus spontanée, surtout sous forme de comptes rendus de réunions. C'était très important parce que chacun faisait son compte rendu. On les mettait en commun. Et cela permettait des recherches dans les dictionnaires, les règles grammaticales, le style. C'était très appréciable parce que des gens qu'on n'aurait pas soupçonnés arrivaient à faire des écrits finalement très valables. Quelquefois la présentation laissait un peu à désirer mais c'était un travail d'adulte avec des moyens personnels divers. C'était le rôle de l'animateur de

Photo R. CROUZET



canaliser toutes les bonnes volontés et d'essayer de faire progresser chaque participant selon ses possibilités propres.

E. — On a commencé à voir venir des gens qui voulaient suivre leurs enfants, intéressés par des problèmes de H.L.M., de parents d'élèves, etc. Notre clientèle s'oriente vers des gens qui veulent...

O. — ... Pouvoir prendre des responsabilités et agir. Souvent les gens sont gênés pour prendre la parole ou prendre des notes. Cette formation développe l'esprit de synthèse et d'analyse chez les individus, vis-à-vis de la télévision, de la presse, des réunions publiques. Un parent d'élève peut aller trouver un professeur : il prend confiance en lui. Et, même sur le plan du travail, les relations avec la hiérarchie sont profondément modifiées. C'est peut-être un risque que les patrons ou les directions vont essayer d'éviter...

E. — Il y a eu un moment important, quand le ministère m'a interdit d'enseigner au C.R.E.P.T. parce que j'avais refusé les heures supplémentaires pour raison de santé. Malgré tous les efforts que je pouvais faire, certains continuaient à voir en moi le professeur... Je crois que mon éviction a été une bonne chose parce qu'il a fallu que le groupe fonctionne seul. J'apportai mon appui de temps en temps, vraiment à la sauvette.

0. - Oui, on l'avait déjà remarqué: quand l'animateur ne pouvait pas venir, il y avait des gens qui se libéraient, en paroles. Ils participaient. Quand l'animateur à dû nous quitter, le groupe n'est pas tombé. Il y a eu une prise de conscience collective. On continuait à travailler avec lui mais il n'était presque jamais présent. Il y avait des travaux écrits, un correspondant allait les lui porter le lendemain de la réunion de travail et revenait la semaine d'après avec le travail corrigé et même des idées et des fiches pour continuer le travail. Il faut éviter dans les groupes, au maximum, la personnalisation. Même quand c'est un travailleur qui prend le relais, automatiquement il devient leader et les participants se fient à lui, lui laissent tout. J'essaie de faire la jonction mais il est nécessaire de manquer, de ne pas venir exprès pour que le groupe s'exprime seul. Les gens prennent confiance en eux-mêmes, arrivent avec des idées nouvelles, très bonnes. Il y a vraiment un esprit de groupe. Les gens sont tellement mis en confiance qu'il faut quelquefois éviter le déballage. Ça c'est un problème d'animateur et c'est très difficile car si quelqu'un qui ne s'exprime pas bien est un peu la risée des autres, ça risque de le replier sur lui-même. Notre groupe a une particularité: depuis un certain temps nous avons une aveugle parmi nous. Elle s'est très bien intégrée au groupe. Et pourtant quinze jours avant son arrivée au groupe on avait eu une discussion au sujet des handicapés et il était particulièrement pénible de voir des réactions primaires sur de tels problèmes. On s'était demandé si on faisait bien de faire venir cette personne parmi nous. Finalement ça s'est arrangé. La connaissance des gens est pri-

E. — En laissant évoluer le groupe nous avons

vu qu'il s'étendait aux mères de famille...

O. — ... D'un certain âge qui ont des problèmes d'éducation avec leurs enfants déjà grands. Souvent elles ont des activités annexes dans des mouvements de toutes sortes, politiques, syndicaux ou confessionnels. Elles viennent pour avoir une formation qui leur permette de s'épanouir dans ces activités. Notre groupe ne peut pas fournir un enseignement professionnel. Notre but est différent...

E. — Pourtant le groupe peut prendre en charge la préparation de l'épreuve de français de certains concours administratifs. Pour le reste nous faisons un peu office d'agence de renseignement, nous faisons un peu plaque tournante...

0. — Comme travailleur, je pense que ce type de formation est peut-être moins payant sur le plan financier que la formation professionnelle pure mais il est plus important sur le plan intellectuel.

II. — Rapports entre formateurs et formés

1. Le cadre de l'action de formation :

Le Centre Régional d'Etudes et de Promotion du Travail (C.R.E.P.T., 55 bis, rue du Béarnais, 31000 Toulouse) a été créé par des militants ouvriers pour répondre aux besoins de formation générale des travailleurs de la région Midi-Pyrénées. Les méthodes sont celles de la pédagogie active et du travail de groupe. Le Centre est régi par une convention de type B conclue avec le Ministère de l'Education Nationale, signée par le Préfet de Région et le Comité Régional C.F.D.T. Cette convention couvre les domaines suivants : alphabétisation et formation préprofessionnelle pour tra-vailleurs immigrés, entretien et perfectionnement des connaissances, formation de formateurs. Le C.R.E.P.T. s'adresse aux syndicats, sections syndicales d'entreprise, comités d'entreprise et commissions-formation, à la demande desquels est négociée avec l'entreprise une convention de formation pendant les heures de travail et sans diminution de salaire (prise en charge par la taxe légale de 0,8 %). D'autres formations sont menées par des bénévoles et en dehors des heures de travail. C'est le cas de Montauban dont l'équipe d'animation était constituée de trois animateurs, un ouvrier et deux enseignants chargés du groupe expression et du groupe économie qui travaillent sur des méthodes similaires. Les réunions de travail ont lieu tous les lundis de 20 h 30 à 22 h 30 au lycée technique. Les ressources du groupe sont de 450,00 F par an sur la base de 30,00 F par participant, ce qui correspond à un groupe de 15 personnes, ressources fournies par le C.R.E.P.T. de Toulouse. Ces effectifs modestes correspondaient à une volonté délibérée du groupe de ne pas s'étendre avant d'avoir réglé ses problèmes de fonctionnement. En quatre ans les effectifs se sont renouvelés au rythme d'environ 50 % par an. Un participant reste donc en moyenne deux ans au groupe, un an



en expression, un an en économie. Le taux de fidélité est d'environ 70 % (7 participants sur 10 restent jusqu'au bout de la formation proposée).

2. Rapports entre le formateur enseignant et les formés : le contrat et l'apparition d'un nouveau type de formateur.

Si le formateur est là pour dispenser un savoir, les formés prennent vite la mentalité d'« assistés », ce qui entraîne la reconduction d'une structure scolaire et à terme la désaffection, donc l'abandon. Par ailleurs les adultes sont très sensibles à la notion de contrat. Ils veulent non pas recevoir mais échanger et c'est sur cette base que peut se développer la formation. Que peut offrir un formé à un formateur? Tout simplement la remise en cause radicale de son savoir. Le formateur est enfermé dans sa connaissance : il pense volontiers que ce qui a réussi une fois pourra de nouveau réussir. Mais le monde autour de lui a subtilement changé. Le formé l'aide donc à redéfinir ses hypothèses de travail et ce qu'il croyait être des connaissances. Et ce mouvement est continuel, se poursuivant d'année en année. Formateur et formés sont donc réellement sur le même pied d'égalité. Il n'y a pas de relation de professeurs à élèves : simplement des adultes travaillent ensemble et se forment mutuellement en se communiquant des informations. Quand le professeur sent qu'il pèse trop sur le groupe (parce que c'est lui qui parle le mieux), il s'efface ou même il disparaît pour un temps.

On a vu comment le groupe des formés se prenait progressivement en charge, dégageant ses propres animateurs, c'est-à-dire ceux qui progressivement réussissent le mieux à prendre des notes, rédiger un compte rendu, animer un débat, proposer des solutions neuves dans l'animation. Le but du groupe est précisément d'aider chacun de ses membres à devenir animateur. On arrive ainsi à former un type d'adulte psychologiquement mûr pour la prise de responsabilités sociales. Ceci pose des problèmes financiers : on ne voit pas pourquoi on payerait un animateur enseignant et non un animateur ouvrier qui produit lui aussi un travail indispensable à la vie du groupe et complémentaire de celui de l'enseignant. Problème en suspens.

3. Une structure ouverte que les formés peuvent déserter. La validation des résultats.

On n'aura pas la naïveté de faire croire qu'un tel groupe puisse vivre sans problèmes. Les groupes de formation animés bénévolement par des enseignants peuvent connaître des maladies de jeunesse: on commence à trente puis on finit à trois... Ce type de défection peut s'analyser de plusieurs manières: on peut évoquer le manque de persévérance des formés; mais souvent déformé par l'enseignement traditionnel, l'enseignant, malgré toute sa bonne volonté, cherche à imposer un type de culture que le travailleur rejette. L'enfant ou l'adolescent ne peut s'y soustraire mais le travailleur en a le moyen: il ne revient plus. Même si l'on entretient des rapports confiants avec les formés, le phénomène peut

se produire : un adulte s'engage à étudier une question pour la semaine suivante mais les tâches quotidiennes l'absorbent, il sait qu'il ne peut honorer son contrat, il ne vient pas et ne viendra plus. Ou encore : le groupe s'endort dans des débats routiniers, certains participants se sentent vaguement insatisfaits, l'angine, la grippe leur fournira le prétexte attendu. Aussi le groupe a-t-il toujours fait un pointage précis des absents pour qu'un formé aille les trouver et connaisse la raison exacte de l'absence. On part du principe que l'absent a toujours raison. Cela peut servir de révélateur des problèmes du groupe. Si le formé souhaite arrêter sa participation pour des raisons personnelles, il peut le faire. Il sait qu'il pourra revenir quand il voudra sans que personne ne lui demande pourquoi il revient. Il y a là un mécanisme assez délicat à régler et dont les implications sont importantes.

On peut craindre chez le formateur une conduite ouvertement démagogique. Si on n'offre aux formés que ce qu'ils désirent on peut tomber dans le laxisme intellectuel. Apparemment il suffirait de leur passer des diapositives, des films ou des vidéo-cassettes pour les satisfaire. Mais cette analyse est fausse : à ce compte la télévision en couleurs fait bien mieux l'affaire. L'adulte demande une formation sérieuse mais une formation qu'il puisse assimiler. Et le formateur doit Îonguement tâtonner avec le groupe pour trouver ce que le groupe peut et veut assimiler. Or les adultes ne vont pas vers la facilité et des travailleurs peuvent avoir des débats d'une excellente tenue sur la peinture abstraite, le théâtre de Ionesco ou de Dubillard, les formes extrêmes du nouveau roman.

Le second problème porte sur la validation des résultats, problème essentiel en pédagogie, problème constamment faussé au niveau des élèves par le fait même que le public scolaire n'a pas le droit de déserter les cours. Un formé s'estime satisfait de la formation reçue quand le formateur a entretenu avec lui une relation pédagogique d'égal à égal et confiante, quand ensuite il sent dans sa propre vie professionnelle, familiale et sociale le bénéfice de cette formation: il comprend mieux ses enfants, son entourage, il ne craint pas d'intervenir dans une réunion, il sent qu'il peut exercer globalement une fonction critique. Cette progression est lente mais on ne gagne rien à en forcer l'allure. Le formé prend en charge sa formation selon son propre tâtonnement expérimental. Dans un climat de liberté on peut assurer que la progression est la plus rapide possible. En ce sens le taux de fidélité au groupe peut être tenu pour un test sûr de la validation des résultats.

4. Contenu de la formation : ce qui est proposé, accepté, rejeté, demandé.

Le contenu recouvre sensiblement ce qui est offert par *Peuple et Culture* ou *R.T.S.-Promotion*. Mais au départ ce savoir appartient en propre au formateur et c'est au groupe de définir peu à peu ses besoins. Un canevas de base est proposé sous forme d'une dizaine de fiches, très courtes, chacune d'elles repré-

Photo R. CROUZET



sentant une demi-feuille 21 × 29,5 dactylographiée en simple interligne. En voici le contenu:

1. Buts et méthodes.

2. Techniques de discussion.

3. Débats en petits groupes.

4. La prise de notes.

5. Lire un journal.

6. Regarder la télévision.

7. Faire un résumé, un compte rendu.

8. Mener un débat.

9. Ecrire une lettre administrative.

10. Lire un livre.

11. Communication et simulation de rôles.

12. Un groupe se passe d'animateurs.

En cours de formation d'autres fiches sont proposées par les membres du groupe. Le contenu lui-même des discussions porte sur des problèmes contemporains : relations avec les jeunes, vie professionnelle, la pollution, l'autogestion, le logement, l'urbanisme, la justice, la peine de mort, les prisons, etc. Mais aussi l'art, les sciences humaines et sociales, la linguistique, l'économie, les mathématiques... On cherchait non pas à approfondir mais à amorcer une pompe, à déclencher un intérêt...

5. Les formés formateurs s'emparent des questions de méthode. Une nouvelle grille.

Dès le début de l'histoire du groupe, les problèmes de méthode ont été au centre des débats. L'animateur enseignant, et le groupe avec lui, avait été quelque peu effrayé par la première discussion libre où, partis du problème de Concorde les participants en étaient venus à discuter du prix du kilo de beurre. Le problème fondamental était là : échapper au niveau d'analyse du Café du Commerce... Par ailleurs un travailleur n'a guère le temps de se livrer à une formation culturelle générale : trop de tâches dans le travail professionnel et à la maison le sollicitent. Outre l'assistance aux séances du lundi soir, les participants ne pouvaient fournir plus de 30 à 50 minutes de travail écrit par semaine. Soit vingt lignes. C'est peu mais c'est une bonne mesure quand on pense que Stendhal ou Alain demandent à des écrivains professionnels « vingt lignes par jour, génie ou pas génie ». On reçut trois types de travaux : le compte rendu de la réunion passée, une réflexion sur un sujet qu'on souhaitait voir traiter, une réflexion sur la manière dont fonctionnait le groupe. Grâce à ce dernier type de travail, systématiquement encouragé, le groupe prenait du recul par rapport à ce qu'il faisait et ainsi se prenait lui-même en charge. Par ailleurs il est incontestable que le groupe a perdu beaucoup de temps: une séance sur trois avait un rendement réellement positif, les deux autres servant de préparation. Aujourd'hui le groupe pense qu'il serait souhaitable d'aller plus vite. Une nouvelle grille de travail conçue pour dix semaines et douze séances de travail a été mise au point. Les deux premières semaines ont deux séances de travail chacune; deux animateurs enseignant et ouvrier apprennent à un groupe de seize participants à travailler selon la méthode des sous-groupes avec rapporteur ce qui permet à chaque participant d'être au moins une fois rapporteur. De la 3e à la 6e semaine, une séance par semaine, le

groupe prend progressivement son autonomie. La 7e semaine il travaille seul, la 8e les deux animateurs tirent avec lui la leçon du travail de la 7e, la 9e semaine le groupe est seul, la 10e est consacrée à une synthèse finale qui permet notamment de trouver d'autres animateurs. La formule reste à expérimenter.

Conclusion

Les adultes en formation face aux problèmes de l'enseignement et de la société.

La formation générale permanente n'est pas le lieu où se rectifieraient éventuellement les erreurs de tir de la formation initiale. Mais elle peut devenir le lieu des prises de conscience salutaires. Les adultes qui fréquentent ce type de formation ont un niveau scolaire C.E.P.-C.A.P., voire B.E.P.C. Leurs enfants ali-mentent les filières III et II des C.E.S. Ces parents sont amenés à se poser des questions sur les raisons de l'échec scolaire. Travaillant selon une nouvelle relation pédagogique, ils comprennent mal pourquoi leurs enfants ne peuvent profiter de ce type de travail. Ils sont évidemment amenés à évoquer avec l'ani-mateur enseignant les problèmes de l'enseignement. Ils découvrent ainsi comment une société peut se prétendre avancée en laissant dans l'ombre de larges pans de misère et d'exploitations. On sait comment fonctionne une société du profit : pas de système, le laisser-faire, les équipements sociaux et culturels négligés, de vastes ensembles laissés à l'abandon et à la délinquance et ceci sans protestation réelle et organisée des intéressés. Une formation permanente générale doit permettre à un nouveau type de travailleurs de prendre en charge ces problèmes. Si l'on prend le problème social sur l'autre versant, à partir de la construction du socialisme, on constate que ce dernier ne peut s'édifier sans un nombre accru de militants de base attachés aux problèmes concrets, aptes à prendre en charge les problèmes de la qualité de la vie. Si ce type d'homme fait défaut la marche vers le socialisme ne peut déboucher que sur une planification autoritaire. Au contraire plus ce type de formation légère et peu coûteuse pourra se multiplier et plus se multiplieront les chances de succès d'une société juste et harmonieuse.



Photo J.H. JURY

L'OCCITAN PEUT DEVELOPPER NATURELLEMENT LE SENS DES LANGUES

(extrait du bulletin de la commission « Cultures minoritaires » de l'I.C.E.M.)

Il est bien entendu que l'enseignement de l'occitan (1) se justifie par l'intérêt de l'occitan lui-même, et n'a aucun besoin de servir à d'autres disciplines ; mais il n'est pas interdit d'essayer de montrer que ce qu'il apporte aux autres disciplines n'est pas négligeable.

Selon la conception traditionnelle, une langue est un simple moyen de communication indifférent en luimême, composé essentiellement d'un répertoire de mots (et surtout de noms et même de noms concrets, qui désignent chacun une chose qui existe en elle-même). Cette idée est encore courante. Pourtant, la conception moderne, acquisition définitive de la linguistique, descend peu à peu dans le public non spécialisé: « Une langue n'est pas une nomenclature, un répertoire de mots dont chacun correspondrait à une chose. En fait, à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. » (André Martinet, Eléments de linguistique générale.)

Pour un Français, « chaise » et « fauteuil » désignent deux catégories d'objets qu'il considère comme existant en elles-mêmes dans la réalité. C'est faux. Un Espagnol verra dans les mêmes objets trois catégories (qu'il considère lui aussi comme existant « en elles-mêmes ») les « sillas », les « butacas » et les « sillones », selon que les fauteuils seront ou non rembourrés. La distinction entre les choses est donc faite d'après un détail (présence ou absence d'accoudoirs, présence ou absence de rembourrage) auquel chaque langue donne une fonction « catégorisante » qui est conventionnelle et essentiellement variable quand on passe d'une langue à une autre. Encore sur les détails retenus comme « catégorisants » pour les objets utilitaires (sans quoi nous pourrions appeler les deux noms différents un fauteuil rouge et un fauteuil vert, par exemple...). Pour un Français, entre les sourcils il n'y a rien. Pour un Espagnol, il y a ce qu'il appelle le « ceño », et c'est ce que fronce le Français quand il dit qu'il « fronce les sourcils », ce qui est faux.

Il s'agit là d'exemples portant sur des noms d'objets matériels, où pourtant la fonction d'usage des objets commande un « découpage » de la réalité en mots et idées assez semblables, très grossièrement, entre les différentes langues. Mais que sera-ce pour des noms abstraits, pour des verbes, des adjectifs, etc. ?...Or, ce sont-là, de loin, les mots les plus importants dans une langue, parce que, contrairement à la conception naïve courante, une langue ne sert pas à désigner des objets (auquel cas elle pourrait fort bien être un répertoire de noms surtout), mais à s'exprimer, c'est-à-dire à exprimer des idées, des jugements, des sentiments.

Ce sont donc les verbes, les adjectifs, etc... et, tout autant, les tournures particulières, et, plus généralement, les structures (différentes selon les langues) qui sont les instruments les plus importants, et qui sont les plus employés dans la conversation. Pour tout cela la coïncidence n'existe presque jamais d'une langue à une autre.

Une langue ne décalque donc pas la réalité, mais déjà en elle-même, elle l'analyse de façon particulière, différente des autres langues. Une langue est un prisme.

Cependant l'analyse que porte en elle notre langue maternelle n'est pas sentie comme conventionnelle, parce qu'elle est ancienne et exclusive ; l'habitude devient une seconde nature. « En apprenant sa langue maternelle, l'enfant s'interdit d'utiliser un certain nombre de possibilités d'expression propres à d'autres langues. En s'habituant à la percevoir et à l'articuler, il s'aveugle sur d'autres possibilités articulatoires et perceptives. L'accord qui se fait dans la petite enfance avec les habitudes de la langue parlée par les adultes, détermine chez les enfants un certain nombre de « points aveugles »... La langue maternelle est privilégiée : elle donne accès au langage et à la pensée, mais en même temps, elle nous enferme dans un système de langage et de pensée qui lui est propre. » (Jean Guenot, Clefs pour les langues vivantes, Ed. du Seuil.) D'où la véritable difficulté de l'apprentissage des langues étrangères : « Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication. » (A. Martinet.)

L'HABITUDE DE CHANGER DE CLAVIER...

D'où l'intérêt du bilinguisme : « La valeur d'un bilinguisme ne dépend nullement de la rentabilité pratique des langues en cause. L'essentiel est la capacité acquise de passer d'un clavier d'expression à un autre. A partir de là peut se développer indéfiniment l'aptitude aux langues vivantes. » (Michel Grosclaude, Cahiers Pédagogiques des C.R.A.P., n° 13.) Une personne bilingue est déjà habituée à passer d'un clavier à un autre. Elle n'a pas toujours vu la réalité à travers le même prisme. Elle n'est pas enfermée dans un système exclusif de langage et de pensée, et, même si elle n'est pas capable de le formuler, elle en connaît déjà intuitivement le caractère conventionnel et relatif.

... ET DE PENSER DANS LA LANGUE

Elle sera donc beaucoup plus capable de *reconnaître*, d'accepter et d'acquérir les structures différentes de telle langue qu'elle aura à apprendre. Et cela aussi bien au niveau du vocabulaire que de la morphosyntaxe, des expressions particulières ou de l'ordre général de la phrase.

Elle échappe donc plus vite à la traduction (et surtout à la traduction mot à mot) et est plus vite à même, lors de l'apprentissage, de penser directement dans la langue.

⁽¹⁾ N.D.L.R.: Bien que s'adressant particulièrement aux éducateurs des pays d'oc, il nous a semblé que les arguments développés avaient une portée générale à propos de l'apport éducatif du bilinguisme naturel.



Photo Le chanteur occitan MARTI au Congrès d'Aix

BONNARDE

Il faut en effet se défaire de l'idée naïve d'après laquelle l'élève serait toujours obligé de recourir à une traduction mentale au moment de l'apprentissage d'une langue : pour pouvoir penser directement dans une langue, il serait indispensable d'en avoir acquis au préalable une connaissance totale.

La connaissance totale d'une langue étrangère est un mythe. On n'apprend pas l'anglais ou l'espagnol : on apprend de l'anglais, de l'espagnol, et ce n'est jamais vraiment fini. La pensée directe dans la langue ne s'étend jamais non plus absolument à toute la connaissance que l'on en a, même pour un spécialiste.

Au contraire, même des connaissances réduites peuvent devenir automatiques et permettre le début d'une pensée directe dans la langue, qui pourra faire boule de neige, pourvu que les conditions, la pédagogie, les motivations de l'élève le favorisent.

Ces automatismes ne dépendent d'ailleurs pas de la quantité (ni de la qualité) des traductions déjà effectuées, mentalement ou non, mais de la familiarité avec l'emploi direct des structures, des instruments de la langue étrangère, c'est-à-dire du refus de la traduction, le plus possible. Cet emploi direct est d'autant plus efficace que les structures différentes de celles de la langue maternelle sont acceptées et assimilées rapidement : c'est ce que favorise extraordinairement le bilinguisme. On sait d'ailleurs depuis longtemps que plus on connaît de langues, plus il est facile d'en apprendre. Le bilinguisme donne le sens des langues.

UN BILINGUISME NATUREL

Or, le bilinguisme français-occitan est et peut rester ou redevenir un bilinguisme naturel, vivant, un véritable bilinguisme, et cela grâce en partie à un enseignement résolument moderne. L'enseignement de l'occitan, dans la mesure où il est de nature à faire parler ou reparler l'occitan par les élèves, présente donc un intérêt de premier ordre pour leur apprentissage des langues étrangères.

On connaît les expériences, assez nombreuses, d'enseignement de l'allemand à l'école maternelle. Apparemment les premières conclusions sont partagées, et certains pensent qu'il peut y avoir des inconvénients à faire apprendre à l'école une langue totalement étrangère au milieu où vit l'enfant au moment même où il acquiert l'usage de sa langue maternelle.

L'enseignement de l'occitan à la maternelle présente les mêmes avantages que celui de n'importe quelle autre langue, mais n'en a pas les inconvénients éventuels : les enfants connaissent souvent au moins quelques bribes d'occitan, quand ils ne le parlent pas, peu ou prou. Même si ce n'est pas le cas, ils l'entendent toujours

parler plus ou moins. Et, de toute façon, le français méridional est si imprégné d'occitan, dans sa prononciation, son vocabulaire, sa syntaxe, ses espressions particulières et la structure générale de la phrase, que l'occitan n'est jamais vraiment une langue étrangère même pour celui qui ne l'entend pas parler, ne parle pas, ne le comprend pas. (Au nord de la Loire, au contraire, il est étranger.)

L'occitan dans la cour :

Partout où un enseignement peut être ouvert, il doit l'être. Mais il est aussi important (et peut-être plus) que les maîtresses d'écoles maternelles, les instituteurs et les professeurs de tous ordres et de toutes disciplines qui connaissent l'occitan, le parlent en toute liberté d'esprit aux enfants, en classe et dans la cour. (Qui de nos jours, oserait essayer de s'y opposer, dans le grand mouvement qui pousse l'école à ne plus se couper de la vie, et à ne plus servir d'instrument aux discriminations linguistiques, pas plus qu'aux discriminations raciales et aux discriminations sociales ?)

La grande famille des langues romanes :

Le Français, qui s'est formé de la Loire à la hauteur de Bruxelles, est la langue romane la plus éloignée du latin. L'occitan, plus près du latin, est donc aussi plus près des langues romanes. Il facilite leur étude, et fait sentir la parenté du français avec elles.

Un professeur d'espagnol en purgatoire en Francimandie est tout surpris que le mot « camino » soit de l'hébreu pour ses élèves, alors que, chez nous, il était transparent pour tous : c'est que les élèves occitans même s'ils ne parlent pas occitan - connaissent intuitivement le parallélisme « che » - français / « ca » occitan (chemin/camin, château/castel, pêcher/ pescar...) et le retrouvent inconsciemment dans les mots espagnols quand il y a lieu, tout comme ils le retrouveraient dans les mots italiens, portugais (ou latins).

Cela se retrouve au niveau des mots, des structures grammaticales, etc. : « J'ai mal à la tête / Lo cap me dol / Me duele la cabeza » voir le verbe « doleo » en latin - mais le verbe « douloir » qui existait en français a disparu, lui.

La vraie difficulté, pour un élève français qui étudie l'espagnol, n'est pas dans l'apprentissage du verbe mais dans l'emploi d'une tournure différente de celle du français, à laquelle prépare donc l'occitan, directement et indirectement.

L'occitan, en plus de développer naturellement le sens des langues en général, facilite donc l'étude des langues romanes (français et langues étrangères) et en fait sentir l'importance et la parenté.

Serge GRANIER

LES « NOUVEAUX »

S'il faut en croire les nombreux camarades qui se plaignent amèrement de ne pas établir facilement le contact avec les nouveaux, c'est sans doute qu'il existe un sérieux problème à résoudre.

En abordant cette question, nous touchons inévitablement à la présence, au rayonnement humain, au problème fondamental des relations humaines. Et ce domaine délicat de l'affectivité est d'autant plus difficile à sonder que les antagonistes sont plus nombreux. Il faudrait se livrer à une analyse approfondie des relations individuelles à l'intérieur de plusieurs groupes pour en tirer des conclusions utilisables. Je crains fort que cela soit impossible.

Il faudrait également se mettre bien d'accord sur celui qu'on appelle le nouveau! Quelles multiples façons d'entrer dans un groupe!

Mais, tout de même, j'ai ma petite idée au sujet de l'accueil du nouveau.

Pensez-vous qu'il faille se départir de son attitude éducative sous prétexte que le nouveau n'est pas un élève? Je suis sûr que non.

Comment réussissez-vous, face à un nouvel élève? Vous lui fournissez les moyens de s'exprimer librement, vous l'aidez sans cesse (une trop grande liberté est mortelle, si elle arrive brutalement). Vous êtes à sa disposition. Et non pas l'inverse!

Ne serait-ce pas commettre un impair irrémédiable que de vouloir, comme ça, du premier coup, que le nouveau ait un langage commun avec vous ? le même style de pensée ? les mêmes objectifs ?...

Qu'est-ce qui peut choquer le nouveau ? Y pensez-vous suffisamment lorsqu'il se présente pour la première fois, timide (ou arrogant pour cacher sa timidité) ? Dans chaque groupe, il semble que l'on trouve des grandes gueules, des gens qui « refroidissent » quand on ne les connaît pas. Mais il y a aussi toujours les calmes, les bons pères tranquilles, qui font toujours merveille dans ce cas.

Alors pourquoi jeter en pâture aux grandes gueules ce pauvre nouveau? Pourquoi n'y aurait-il pas dans chaque groupe les spécialistes de l'accueil? On a vite fait de les détecter...

Il est parfois navrant de voir combien de nouveaux nous fuient parce qu'on a voulu les forcer à pénétrer derechef dans le cercle de famille, en les sevrant de marques affectives (et quelquefois pseudo-affectives!) et en les plongeant immédiatement au cœur des plus ardus problèmes de la pédagogie Freinet.

« J'te f'rai la bise quand tu sauras bien ta l'çon. »

Un nouveau s'annonce. Pas d'impair, voyons! Arrangez-vous pour que ce ne soit pas untel qui l'aborde et l'accapare et le dégoûte définitivement, sous prétexte qu'il n'est pas marxiste, ou « qu'il a encore un emploi du temps minuté », ou qu'il ne connaît pas le tâtonnement expérimental (pardi!)...

J'en ai vu de ces gaffes irréparables...

Accueillir, c'est rester ouvert, simple, calme, patient, et, surtout, psychologue. L'accueil du nouveau, c'est la pédagogie de la réussite : vous connaissez, non?

Il y a en la matière, tout un style de relations à établir progressivement. Pour ça, il faut favoriser au maximum les contacts humains lors des réunions, des week-ends ou des stages.

Et puis, ne vous offusquez pas si d'aventure des nouveaux ne s'intégrent pas au groupe, ne deviennent pas des militants malgré tous vos efforts. J'ai d'excellents amis qui, pourtant, ne pratiqueront jamais la pédagogie Freinet...

Si chaque militant de nos groupes départementaux parlait aussi bien de la vie que de la pédagogie, nous aurions peut-être davantage de nouveaux.

Pierre LAMAUD

Ce que disent les nouveaux

J'ai découvert la pédagogie Freinet à l'Ecole Normale (eh oui, c'est possible!). J'ai suivi les travaux du groupe dans les Alpes-Maritimes, alors que j'étais encore étudiante et j'ai entendu pendant plusieurs années les camarades évoquer leurs problèmes sans les vivre moi-même. J'ai fait des stages, primaire, second degré...

En 1969, j'arrive à Nantes, où, encore étudiante, je rejoins le groupe second degré, par intermittences, puis j'accroche vraiment le jour où j'ai aussi des élèves. Faut donc pas dire que j'étais une « touriste de la pédagogie », selon l'expression employée à Aix!...

Mais, il faut bien le dire, les copains, pour y rester dans le groupe, quand on arrive, faut vraiment en avoir envie!

A part le copain que vous connaissez un peu, qui vous a en quelque sorte « parrainé », introduit, qui pouvez-vous connaître ?

Voici une A.G.:

- On ne serre la main qu'aux copains connus et reconnus.
- On ne se présente pas, on ne connaît pas le nom de tous ceux qui sont là, ni d'où ils viennent ni ce qu'ils font : on aurait parfois des tas de trucs en commun avec celui-ci ou celui-là si la glace était rompue.

- Les petits groupes, géographiques ou non, qui ont déjà fait des tas de choses ensemble se retrouvent comme en famille, c'est normal, ils ont déjà tant de souvenirs communs : le travail, les réunions, les congrès, les stages, les manifs, les coups durs... c'est une amitié qui se vit, pas une réunion professionnelle...
- Le paumé s'amène, se raccroche à celui ou à celle qu'il connaît, mais celui-là est souvent happé par les groupes ci-dessus décrits. Quand il le rattrape, c'est pour demander:
 - Qui c'est celui-là ?
- C'est X...
 Ah! (Soupir admiratif, on a reconnu un « pilier » du groupe.)

Peu à peu on arrive à mettre un nom plus ou moins célèbre sur quelques visages. Un jour, on se mettra à parler sans se dire qu'on va sortir une connerie. Les autres, ils arrivent à dire tout de suite des tas de trucs chouettes, ils ont formulé très bien des choses encore très floues parce qu'ils remuent tous les problèmes depuis plus longtemps, et ils ont déjà lutté pour ce qu'on vient à peine de découvrir...

Et puis, on s'aperçoit que c'est en se mettant aussi au boulot dans son coin que le groupe s'ouvre, car le gros problème est là : le groupe a peur des touristes, il ne veut pas disperser ses efforts en pure perte pour des dilettantes.

Mais alors comment faire pour accueillir les nouveaux?

Je croyais que, parce que c'était un groupe Freinet, les relations auraient été plus chaleureuses qu'ailleurs, et puis je me suis rendu compte que c'était exactement comme dans n'importe quel groupe, avec une tendance à se refermer quand on se sent bien entre soi.

Il se passe la même chose dans nos classes. Mais, ce dont nous sommes capables de discuter en classe, nous n'en parlons jamais dans le groupe :

- Parce qu'on est toujours débordé par l'ordre du jour?
- Parce que c'est un problème secondaire ?

Je pose d'autres questions :

- Faut-il se faire introduire pour être accepté dans le groupe?

- Pourquoi fait-on la différence entre ce que nous voulons faire en classe et notre comportement ailleurs, en famille, avec les autres?

Et puis, si je me suis décidée à écrire ça, c'est que je commence à me sentir bien dans le groupe. Attention : danger de fermeture!

Lucette LEROY

(Ce texte est extrait du bulletin départemental de la Loire-Atlantique.)



Photo UEBERSCHLAG

Le sottisier l'école

Certains se sont fait une spécialité de collectionner les perles d'élèves, sans mesurer toujours qu'elles ridiculisent moins les éventuels « cancres » que ceux qui prétendent les enseigner à coups de résumés et de pensums.

A propos des pensums, dont l'interdiction est clairement signifiée dans les nouvelles instructions de français, un de nos camarades nous envoie quelques feuilles échappées de la corbeille d'une classe voisine. Un enfant, probablement fils d'immigrés, s'est vu condamner à copier 100 ou 200 fois le traditionnel : « je ne dois pas parler en classe ». L'ennui et la fatigue aidant, les mots se transforment progressivement, illustrant le caractère dérisoire et méprisable de cet « inutile travail de soldat » (1).

je ne dois pas parler en classe
je ne dois pas parler en classe
je ne dos pas parle en chasse
je ne dos pos parle en charre
je ne dos pos parle en clarre
je ne dos pas plarle en clarre
je ne dos pas plarle en clarre
je ne dos pas plarle en clarre

L'instituteur, soucieux avant tout de la longueur du pensum, n'a probablement pas remarqué la curieuse évolution de la phrase initiale. Sinon il ne reste plus à espérer qu'il ne baptise désormais les « 100 lignes » en « exercice structural ».

Si vous avez d'autres exemples pouvant alimenter le sottisier de l'école, envoyez-les à L'Educateur, B.P. 251 Cannes.

(1) Relisez donc Les Dits de Mathieu, de Freinet (Delachaux Niestlé) notamment p. 46 et 29.

BT:LES PARUTIONS DU MOIS



BT N° 777 du 1^{er} janvier 1974 L'URANIUM

- Pendant la campagne de Russie
- · Les jouets



BT N° 778 15-1-74 A LA DECOUVERTE DE LA MOISSONNEU-SE DES TREVIRES

- •Le soja
- Histoire du caractère d'imprimerie



BT2 N° 55 janvier 1974 LES CENTRALES NUCLEAIRES

- •Etre guide en montagne aujourd'hui
- •La nuit d'Altkirch



BT2 N° 56 février 1974 LES TRAVAILLEURS ETRANGERS en France

- Les visiteurs de prisons
- Les mégisseries



BTJ N° 93 5 février 1974 NOUS SOMMES DES IMMIGRES

- Les crocodiles
- Le saviez-vous ?
- La salade frisée



BTJ N° 92 15 janvier 1974 MON PAPA EST SCULPTEUR

- Au Portugal, j'élevais des caméléons
- Les idées...



SBT N° 355 15 janvier 1974 LA MOISSONNEUSE DES TREVIRES

Maquette



SBT N° 356 1er février 1974 HISTOIRE D'UNE RECHERCHE

Textes extraits de l'oeuvre de Jean Rostand "Les étangs à monstres"



N° 70 - janvier-février 1974

L'art enfantin, est-ce possible dans une école de ville ? Y a-t-il un art des enfants ?

En supplément :

Le numéro 0 de la nouvelle revue "Textes Libres"

COURRIER DES LECTEURS

TOUJOURS A PROPOS DE « LIBRES ENFANTS DE SUMMERHILL »...

Comme toi, Jacky Chassanne, j'ai lu Libres enfants de Summerhill » d'un trait, euphoriquement et envieusement. J'ai d'ailleurs bien envie de le relire maintenant après ton article, car me semble que je suis allé trop vite dans la voie de l'approbation. Certes je me rappelais bien que le contexte matériel était à la fois idéal et superficiel. Les enfants sont séparés de leur milieu social habituel et ils vivent un peu en vase clos. Cela me fait penser aux I.M.P. ou I.M.P.P., les crédits en moins. Car c'est une école pauvre et Neill doit faire face à beaucoup de difficultés, surtout au début, à la fois au plan matériel et surtout au plan des idées (relis le rapport de l'inspection !). C'est pour cela que le créateur de Summerhill défend son «œuvre » à tout prix, parce qu'il y croit.

Tu dis qu'il y a deux « mondes » à Summerhill : « celui de la liberté et celui de la contrainte ». Mais ne faudrait-il pas ajouter liberté de l'individu et contrainte de la vie en groupe... Car là-bas chaque enfant est libre de travailler ou de ne rien faire à condition de ne pas déranger les autres. Et c'est cela le grand problème : comment concilier la liberté individuelle et la vie en groupe, en classe, en établissement, en société ?... Neill pense que l'enfant doit d'abord se débloquer pour pouvoir mieux se prendre en charge, « s'autonomiser », ensuite seulement il pourra décider... Il faut que l'enfant reste libre de décider ce qu'il ne veut pas faire, pour pouvoir mieux décider ce qu'il doit faire. On peut bien sûr trouver que les méthodes d'enseignement des professeurs de Summerhill ne sont guère motivantes, mais Neill ne donne guère de précisions là-dessus. Tu dis que c'est après « avoir épuisé son besoin de jeu » que l'élève « se plonge sans réticence dans les études les plus académiques ». Mais ne serait-ce pas aussi parfois une nécessité sociale hors des murs de l'école (profession future, examen d'entrée dans une autre école...) ou une saine émulation de copie sur le compagnon de jeux, de chambre... Je ne pense pas que Neill soit un « récupérateur d'enfant ». Il aime les gosses et son seul souci peut-être même trop seul - est de rendre heureux l'enfant. Non je ne crois pas, je ne peux pas croire qu'à Summerhill, « il s'agit d'assimiler et de perpétuer l'idéologie du pouvoir ». Car qui a le pouvoir, qui décide dans cette école ; ce sont les élèves, ce ne sont jamais leurs « maîtres ». Non SUM-MERHILL N'EST PAS UNE « école caserne », avec sa hiérarchie bien établie et son idéologie bien conservatrice. On y est heureux, on vit, on crée et je pense que si toutes les écoles d'Angleterre — et même de France et du monde — étaient des copies summerhilliennes, la société pourrait changer (voir l'article de Jean Le Gal, p. 7 à 10 du même Educateur 2).

Ainsi pour moi, Neill est à l'image de Freinet: un grand novateur qui a commis des erreurs sans doute, mais dont le courage audacieux permettra d'avancer dans la voie du vrai bonheur humain. C'est pour cela que je les admire l'un et l'autre, sans les idolâtrer, mais en essayant humblement de les imiter parce que comme eux je veux essayer d'être à la fois enseignant et enseigné, praticien et théoricien, transmetteur de connaissances et connaisseur de transmissions...

Je joins à ces réflexions quelques extraits du second livre de Neill « La liberté, pas l'anarchie » (Petite Bibliothèque Payot, n° 169), livre qui porte en sous-titre : « Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill ».

- P. 26 : « Nous devrions exiger de nos écrivains et de nos prédicateurs qu'ils pratiquent ce dont ils parlent. »
- P. 27 : « L'enfance n'est pas l'âge de la maturité, c'est l'âge du jeu et les enfants ne jouent jamais assez. »
- P. 50: « L'ennui et la fadeur de certaines disciplines scolaires ravissent beaucoup d'enseignants: aussi les écoles sont-elles remplies de petites gens aux vues étroites et dont l'horizon se limite au tableau et au livre de texte. Si vous voulez avoir une idée de la carence spirituelle de la majorité des professeurs, lisez n'importe quelle revue pédagogique. »
- « Nos écoles produisent des âmes mortes qui sont à la merci des politiciens, des marchands de canons et des profiteurs. »
- P. 61: « Le travail qu'un enfant fait par contrainte est un travail mort. »
- P. 90 : « Il est peut-être plus facile d'endoctriner avec de la haine qu'avec de l'amour. »
- « La haine engendre la haine plus facilement que l'amour engendre l'amour ; c'est de là que vient la maladie du monde. »
- P. 93 : « La vaste majorité des enfants est condamnée dès leur enfance —

condamnée par la discipline, les punitions et l'endoctrinement... »

- P. 103: « Un enfant heureux n'est pas destructeur. »
- « Les enfants autonomes semblent être moins agressifs que les autres. L'agressivité, c'est ce qui pousse l'être vers l'avant sans souci des autres. »
- P. 145: « La jeunesse d'aujourd'hui achète rarement des partitions de musique, des canevas, des chevalets, des scies ou des rabots parce que dans les écoles on ne l'encourage pas à construire, à agir et à fabriquer. Nous vivons une époque où l'on encourage les jeunes à devenir spectateurs...»
- P. 183 : « Les enfants sont les mêmes dans le monde entier. Ils recherchent tous le bonheur, la liberté et l'amour ; ils veulent tous jouer, jouer encore et toujours. Cependant, ils sont aussi avides d'apprendre ce qui les intéresse »

Lettre et citations envoyées par Marcel JURAIN Ecole de Rèpes-Nord, 70000 Vesoul

REPONSE DE JACKY CHASSANNE

Mon article se voulait provocation, incitation à la réflexion, et je ne prétends pas avoir raison dans mon analyse qui mériterait sans aucun doute d'être nuancée et approfondie.

Il y a beaucoup d'éléments positifs dans l'œuvre de Neill. Si j'ai insisté sur ce qui me paraissait contestable, c'est parce que je pensais apporter un avis contradictoire face à la façon dont Summerhill a été ressenti dans divers milieux dont celui de l'Ecole Moderne.

En fait, il y a chez Neill une tentative qui est essentielle : la remise en cause de l'idéologie autoritaire à partir des relations qui s'établissent au sein de l'école, et à travers l'ensemble des manifestations de cette idéologie : la sexualité, la morale, la déviance, les influences psycho-affectives, etc. Neill n'était certainement pas perçu par les enfants comme un substitut de l'autorité parentale, et provoquait cer-tainement peu de phénomènes d'identification à l'adulte (autre type de substitution aux parents absents). Ceci est fondamental. Et c'est en ce sens que l'action de Neill est anarchisante : c'est-à-dire comme refus de l'autorité.

Une restriction cependant : comme je le soulignais dans cet article, Neill ne peut réussir totalement dans cette remise en cause de l'autorité; les enfants ont largement été soumis à elle avant leur arrivée à l'école et en sont imprégnés physiologiquement, psychologiquement, de par la vie familiale qui impose des relations de dépendance et de soumission, et des schèmes socio-économiques euxmêmes liés à des relations d'autorité.

Cette incapacité relative à remettre totalement en question l'autorité est la conséquence des interférences avec l'idéologie dominante de la société bourgeoise anglaise (imposée par les modes et rapports de production). Cette idéologie n'est pas remise en cause à Summerhill : Neill n'a pas de projet politique, il accepte de travailler dans un monde clos et son but c'est rendre l'enfant heureux. Pour cela, il n'envisage qu'un aspect du combat idéologique (celui concernant l'autorité) et jamais il n'aborde le problème du pouvoir social. Il s'agit pour lui de permettre à l'enfant d'assumer sa vie d'enfant (et c'est très important) mais sans avoir prise sur ce qui reste le domaine réservé de l'adulte : le rôle et le pouvoir social, et le savoir qui en assure la pérénisation.

En effet, à Summerhill, les études m'apparaissent comme l'expression du pouvoir social imposé par le régime économique. Les élèves sont appelés à y adhérer et ne remettent pas en cause les formes et les contenus du travail scolaire; tout comme les travailleurs acceptent cette espèce de consensus à base d'autorité qu'est l'exploitation. Ils s'adaptent à une situation de non-pouvoir; en conséquence, l'autorité reprend ses droits, et c'est en ce sens qu'il y a perpétuation de l'idéologie domi-

nante : les apprentissages sont une soumission à une autorité qui est savoir, pouvoir, auxquels il faut se plier. Certes, non! je ne peux être d'accord lorsque tu affirmes : «qui a le pouvoir, qui décide dans cette école : ce sont les élèves, ce ne sont jamais les maîtres ». Encore une fois, tout dépend de quoi l'on parle ! Plus tard, les élèves de Summerhill s'intègrent facilement dans la société hiérarchisée et est-ce par hasard? contestent-ils, secouent-ils le joug de l'autorité et de l'exploitation économique ? Il me semble qu'ils partent de l'école comme ils sont venus, individuellement, sans mettre en œuvre un projet que l'école aurait contribué à mûrir en eux.

En résumé, Summerhill est le cadre d'une mise en cause du phénomène autoritaire, sans que l'instrument de conditionnement favori du système capitaliste — l'Ecole qui nie le pouvoir collectif et le savoir individuel — soit lui-même mis à bas.

J'espère expliciter clairement ainsi l'affirmation qu'à Summerhill existent deux mondes : « celui de la liberté et celui de la contrainte : le jeu, l'étude, la vie, la classe... ».

Lorsque tu constates avec moi que les activités des professeurs de Summerhill ne sont guère motivantes, tu expliques l'intérêt de l'enfant pour les études « académiques » par une nécessité sociale, ce que je traduis par : nécessité de s'insérer dans la société, de REUSSIR. Nous sommes donc d'accord et cela corrobore ma façon de penser; la motivation, c'est le dangereux chant de la sirène Autorité : adaptation au système économique, à un corps social hiérarchisé.

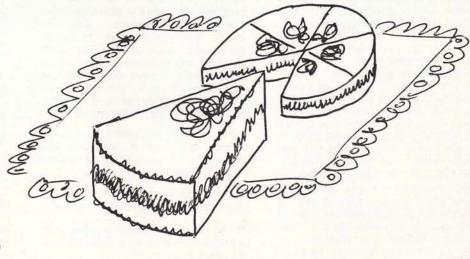
Les enfants ne sont pas responsables. C'est en effet la seule motivation que semble permettre le système éducatif de Neill pour passer des activités enfantines (aucune nuance péjorative) à la prise de conscience du rôle social. Ceci dit, je ne doute pas une seconde, moi aussi, que Neill aime les gosses, et « la récupération » que j'évoque est le fait d'une analyse insuffisante chez Neill du phénomène socio-économique, d'un «apolitisme » de principe, qui fait de lui un individualiste pour qui l'engagement éducatif est « seulement » anti-autoritarisme et affectivité. Mais où est l'acte-pouvoir (pour reprendre une expression de G. Mendel) qui suppose maîtrise de toute la chaîne des implications humaines : pouvoir et savoir de proposition, de discussion, de décision, et d'action autonome (individu et groupe) et donc d'apprentissage autonome ?

Pour conclure, je ne nie absolument pas le rôle novateur de Neill. Mais son action ne résume pas tout, il s'en faut.

Bernard Gosselin et Roger Ueberschlag l'ont fort bien exprimé, dans une réflexion différente, dans *L'Educateur* n° 4, et je ne veux pas m'appesantir davantage.

Cette rubrique vous appartient!
Adressez le courrier à
Paul Le Bohec
Le Bas-Champ
35112 Parthenay-de-Bretagne
ou à
Roger Favry
Lycée technique, Bd E. Herriot
82017 Montauban

RUBRIQUE CREUSE



Partant du principe suivant:
"Il vaut mieux ne penser à rien que de ne pas penser du tout"
Bernard Gosselin (10 rue du docteur Graillon, 60110 Méru) et Jean-Louis Maudrin (4 rue Seignier, 60510 Bresles), vous présentent la Rubrique Creuse. Si vous voulez la remplir, envoyer leur le ciment de vos dessins, poncifs ou aphorismes.

La part du maître...

IVRES ET REVUES...

QUE CHOISIR?

(Périodique mensuel, 6, rue Général Delestraint, 75016 Paris.)

Revue qui essaie de renseigner le consommateur sur toutes sortes de produits du commerce, d'une façon objective, à la suite de tests réalisés en laboratoires.

« Que choisir ? » assure le lecteur qu'il : n'est financé: ni par le gouvernement, ni par des partis politiques, ni par des syndicats, ni par des fabricants, com-merçants ou organismes professionnels,

n'accepte aucun don, aucun cadeau en espèces ou en nature, de qui que ce soit,
ne contient pas de publicité sous

aucune forme,
n'est lié à aucun groupe de pression.
« Que choisir ? » appartient à ceux qui le paient : ses abonnés.

Le numéro 72 contient une intéressante enquête au sujet de la pollution de la mer dont voici des extraits :

Que jette-t-on à la mer ?

Beaucoup de matières organiques, des boues, mais aussi des déchets métal-liques : fer, cuivre, plomb, mercure. Des insecticides. Du pétrole. Des déchets radioactifs.

Exemple : une usine de Hambourg, fabriquant de l'aluminium se propose de jeter chaque année 3 millions de tonnes de boues métalliques à la mer. Une seule usine...

Est-ce grave?

Oui, parce que les produits de la mer constituent une source de protéines précieuse dans un monde de plus en plus surpeuplé. Or, de 1965 à 1968 les bancs de harengs ont diminué de 25 % dans les eaux norvégiennes. D'autre part, parce que le plancton est une source d'oxygène, de cet oxygène dont l'homme a besoin pour vivre.

Que faire?

Au siècle dernier, on a bien réussi à extirper de la mer, les pirates et les trafiquants d'esclaves. Est-il vraiment impossible d'en éliminer les éboueurs?

Les eaux qui se déversent dans la mer doivent être contrôlées. Quelles qu'en soient les conséquences pour la pro-duction, il faut mettre un terme à une politique séculaire de facilité industrielle. Mieux vaut consommer moins dans un monde viable que de périr dans l'abondance empoisonnée.

ANALYSE DE LA POLLUTION DES MOULES PAR LE MERCURE :

Le mercure à l'état pur n'est pas toxique mais certains dérivés organiques du

mercure comme le méthylmercure, l'éthylmercure et d'autres alkylmercures sont, par contre, très toxiques.

Depuis 1956, les habitants de la baie de Minamata (Japon) sont victimes du mercure organique déversé par une usine de matières plastiques, concentré par le poisson et absorbé sous cette forme par les hommes : 180 cas, 111 morts. En 1956, 1960 et 1972 des paysans irakiens ont eu de graves intoxications après avoir consommé du blé pour semences traité par un agent conservateur à base de méthylmercure. De même au Pakistan, au Guatémala. 40 lacs suédois ont été déclarés impropres à la consommation à cause d'une teneur excessive en méthylmercure.

Le méthylmercure, une fois ingéré, n'est presque pas éliminé par l'organisme. Il se fixe dans le cerveau surtout, mais aussi sur les reins, les os, les muscles, le foie, la rate. Chez la femme enceinte, l'intoxication, même non visible, peut atteindre le fœtus et provoquer des malformations congénitales (19 cas à Minamata).

Les pollueurs

Il y a pollution quand les teneurs naturelles sont nettement dépassées et créent des déséquilibres ou des intoxications. Ainsi une eau pure peut contenir 0,000025 à 0,00015 parties par million (ppm) de mercure mais, dans une eau très polluée on en a décelé jusqu'à 4.5 ppm, ce qui est très toxique.

Les principaux agents de pollution sont les fongicides employés dans le sol ou sur les semences pour combattre les champi-gnons parasites dans l'agriculture. Di-verses industries les rejettent dans l'air ou dans l'eau sous forme de déchets: ou dans l'eau sous forme de déchiels, papeteries, industries chimiques (chlore), industries électriques. La combustion du charbon et du mazout provoque aussi des rejets importants.

Le mercure se faufile insidieusement dans les chaînes alimentaires : graines, volailles, bétail, eau. Pour l'eau il contamine le plancton puis les poissons et les mollusques. Ce qui aggrave le problème c'est que les mollusques et le poisson concentrent de 2 000 à 9 000 fois le mercure dans l'eau.

Seuil dangereux

L'Organisation Mondiale de la Santé demande que les aliments terrestres ne dépassent jamais une teneur de 0,05 ppm ou 0,05 mg par kg (0,5 ppm limite proposée pour poissons et moules). Conséquence : l'espadon est frappé d'in-terdiction aux U.S.A. depuis 1971. Les producteurs cherchent en catastrophe d'autres débouchés.

En analysant les cas d'intoxication on constate que le danger apparaît lorsque l'ingestion régulière de méthylmercure dépasse 0,3 mg par jour pour un adulte. Mais, compte tenu de la variation des sensibilités individuelles, le facteur de sécurité pour une protection sérieuse exige de ne jamais dépasser 0,03 mg de mercure dans l'alimentation quotidienne. Cela correspond à une consommation de 150 g de poisson par jour si la contamination est de 0,2 ppm (une truite vidée pèse 150 g).

Tests effectués sur les moules

A) Moules sauvages

Les enquêteurs ont suivi le littoral de Bordeaux à Aarhus (côte Est du Da-nemark) et les côtes sud et est de l'Angleterre. Tous les 20 km ils ont prélevé dans des conditions standardisées un échantillon de 100 moules d'une taille donnée (3 à 3,5 cm). Au total 157 re-

Résultats:

• Côtes anglaises : situation grave.

Côtes anglaises: situation grave.
Côtes françaises: moins alarmante, toutefois il est temps de surveiller. Les environs de La Rochelle et de l'Île d'Oléron sont d'ores et déjà dans la catégorie dangereuse (0,29 ppm). Par contre, endroits peu contaminés vers Morlaix, St-Brieux, St-Malo.
Côte belge peu polluée.

Côte belge peu polluée.
Côte hollandaise rarement acceptable. Côte allemande suspecte et parfois dangereuse.

• Côte danoise, pas de point dangereux.

B) Moules de culture

Echantillons achetés sur 11 marchés importants en France, Belgique, Hollande, Danemark, Grande-Bretagne. Pas de teneurs dangereuses, mais des échantillons suspects.

L'inquiétant, c'est que le plus souvent, la provenance n'est pas indiquée, ni même connue du détaillant.

Un danger à combattre d'urgence

Le consommateur doit être renseigné

Le consommateur doit etre renseigne sur la provenance exacte des poissons et crustacés qu'il achète.
 Il faut que l'importation ou la vente des produits ayant plus de 0,2 ppm de mercure soit interdite, que les contrôles soient suffisants et efficaces.

— Il faut cesser d'hypothéquer grave-ment l'avenir. Le mercure est dangereux. Sa disparition naturelle est très lente (15 ans pour qu'il se dépose dans l'agri-sédiments). Une mesure s'impose : limiter strictement son emploi dans l'agriculture et l'industrie tant qu'on ne pourra pas efficacement le filtrer dans les déchets.

Quand assez de gens seront d'accord pour dire « vie d'abord, profit ensuite » le terrain sera prêt pour une autre conception de l'économie. N'attendons pas qu'il soit trop tard.

Denise POISSON