

Remarques sur mon intervention en classe en tant que prof de dessin

B. MAIN
Lycée de
4480 Pont-de-Beauvoisin

En classe, mon intervention en tant qu'adulte, ma «part du maître» prend diverses formes.

Ma présence seule, sans volonté d'intervention, est déjà déterminante. Qu'est-ce que je représente pour les élèves, et à deux niveaux ?

En tant qu'adulte, et en tant que femme, en face de filles et de garçons en pleine évolution physique et souvent perturbés...

En tant que prof qui, comme n'importe quel prof remplit les bulletins scolaires, participe par la force des choses à un système précis qui véhicule un certain type d'idéologie ; on attend de moi, et surtout en début d'année, que je propose et sanctionne.

La valorisation ou non des réalisations passe par moi ; de par le rôle qui m'est assigné je suis censée trancher en matière de beau et de laid, de bon et de mauvais, poser un label de qualité sur les productions qui naissent sous mes yeux, spontanément ou non (qui me sont plus ou moins destinées ou non) dans un cadre institutionnel où l'on attend de vous que vous consommiez ou produisiez tel type de chose à tel moment, tel jour de la semaine.

Or, lorsqu'il s'agit de produire des dessins ou de faire n'importe quelles réalisations plastiques, il y a certes un effort à fournir pour acquérir certains moyens d'expression, un travail à faire... mais dessiner, ou s'exprimer dans un langage plastique (en ce qui nous concerne) procède d'un désir plus ou moins profond, d'un besoin, et procède plutôt d'une recherche de plaisir. Cette activité, dans le contexte précité, devient relativement ambiguë ; notre rôle surtout est ambigu et souvent ressenti comme tel par les élèves, dont la curiosité de savoir si on va mettre des notes, si on va punir, si on va être «obligé de dessiner si on n'en a pas envie», est significative.

Evidemment l'ambiguïté je la ressens moi-même en profondeur et avec une acuité grandissante, et j'ai beaucoup de mal à rationaliser mes interventions tout en ayant bien conscience que ma «part du maître» (sacré vieux clown de maître) est, volontairement et surtout involontairement, très grande.

A un autre niveau, au sein de l'institution scolaire, on attend de moi que j'apprenne à dessiner, que je communique un savoir. Il faut donc aider le jeune à passer d'un langage plastique enfantin à un langage plus mûr, à le sensibiliser à un langage de type plus universel ; et ça n'est pas chose aisée...

Du manque de confiance...

Quand le jeune arrive en 6e (je me base sur ma propre expérience) il est rare qu'il ose s'engager profondément dans un dessin ; il prétend souvent ne pas «savoir dessiner», faire du «dessin de maternelle» et craint le jugement de ses camarades et le mien. A ce moment-là il peut réagir de diverses manières.

Soit il s'engage dans un atelier de bricolage, ou de marionnettes, ou manipule de la terre glaise, etc. où j'interviens principalement sur un plan technique.

Soit, et c'est principalement le cas des garçons, il réalise seul ou avec d'autres, un type de dessin très particulier : qui présente en apparence peu d'attention à la forme, barbouillages et noircissement, coulures et dégoulinades ; il représente parfois un visage très déformé, ou des personnages plus ou moins monstrueux, sexués ou non, et souvent surchargé d'inscription ; ce type de dessin, lorsqu'il est réalisé à plusieurs, sert souvent de terrain d'affrontement où s'exerce dans un cadre limité et symbolique une bonne part d'agressivité entre les gars.

Mais il n'est pas certain que le dessin en question ne soit que l'expression d'une projection spontanée de ce que l'on a de morbide en soi, reflet d'un inconscient chargé... Je constate que ceux qui s'adonnent à cet exercice sont surtout des garçons (niveau 6e, 5e ou 1re année de C.E.T. mécanique générale), et qu'ils manifestent en paroles et en actes des attitudes de rivalité (des particularités physiques et principalement de tailles rentrent souvent en ligne de compte dans les surnoms qu'ils se donnent ; le «ti-untel», «bœuf», «cochon», etc.) ; leur susceptibilité et leur amour propre est grand ; se montrer dans un dessin, aux yeux des autres et du prof, malgré eux tels qu'ils ne voudraient pas se voir est difficilement supportable : «enfantins», maladroits, peu séduisants... Alors il peut leur sembler préférable de paraître tout cela... VOLONTAIREMENT et d'en faire une provocation, visant à échapper à des appréciations défavorables et humiliantes de la part des copains et des filles du groupe-classe et surtout du prof qu'on veut à la fois séduire et aussi surtout ne pas séduire (en fonction d'une réactivation du complexe d'Edipe au sortir de l'enfance).

Alors là nous voilà coincés au tournant... Comment faut-il l'assumer sa petite «part du maître» ?

Evidemment, ça dépend ! Ça dépend de l'humeur du jour ; je ne suis pas toujours sainte Bernadette, et lorsque ce genre de productions (tolérées ; c'est déjà significatif d'une certaine forme de «part du maître») s'accompagne de manifestations très bruyantes, ça dérange les autres et ça m'énervé ; je m'impatiente alors et, dans le pire des cas, souhaite à haute et intelligible voix la fin de la séance, le son de la cloche libératrice. D'autres fois je me montre plus attentive, en regardant ce qu'ils font, mais sans m'en mêler, et surtout si l'on m'appelle ailleurs.

D'autres fois encore j'interviens en regardant ces dessins de près et dénombre les plus grosses maladresses techniques de dessin proprement dit, et tente avec eux de trouver des moyens pour comprendre et dessiner le volume d'un nez ou de tel autre détail selon le cas ; et je leur fais différentes remarques, quant à l'organisation qui a été faite de la surface dans les limites du format choisi, sur les relations des différentes parties entre elles, etc., etc. ; et d'une façon générale j'utilise les propos et les questions des gamins qui viennent à ce moment-là, et il se peut qu'on ne parle plus du tout de dessin au bout d'un moment, mais de problèmes relatifs à la classe ou autres sujets. A ce moment-là, mes interventions visent à rassurer déjà ; et puis, si possible, à donner des moyens de maîtrise technique permettant dans un plus ou moins proche avenir le moyen de se valoriser, supposant que cette valorisation est une étape nécessaire avant d'oser s'engager plus profondément et personnellement dans un dessin ou réalisation plastique quelconque.

... à la violence

Lorsque ceux et celles qui refusent de dessiner ne trouvent pas non plus dans d'autres ateliers la moindre attirance ou satisfaction (pour des raisons simples ou complexes), il se crée des situations qui me mettent de nouveau à l'épreuve.

Les filles (niveau 6e et 5e toujours) aiment se regrouper pour «papoter» et souvent aussi s'emploient à se faire remarquer des garçons, justement bon nombre d'entre eux ont les mêmes aspirations, et les approches se font la plupart du temps sous une forme des plus agressives en utilisant les autres comme spectateurs plus ou moins actifs.

Et le dessin ?

Ou bien les gars se dérangent mutuellement dans leur travail dont ils détruisent parfois les réalisations avant d'en arriver aux mains. Et là, je serais amenée à parler de la violence ; Jeanine Poillot et Annie François ont constaté une intensification de ce phénomène dans leurs classes et dans leurs établissements scolaires ; ensemble nous nous interrogeons sur les causes de cette violence qui s'exprime aussi dans le choix des sujets qu'ils dessinent. Mais, même si nous comprenons les causes de ce phénomène, nous n'en sommes pas moins confrontées à nous-mêmes au niveau de l'intervention à avoir en tant qu'adultes, prof, pédagogues I.C.E.M. et tout ce que vous voudrez...

Comme Jeanine, j'ai tendance à m'effrayer des manifestations de violence : de la violence en elle-même déjà ; et, en outre, de l'ordre troublé en classe ; la violence contamine le climat de la classe tout entière ; acteurs et spectateurs s'entraînent d'une façon active et l'attention de chacun se détourne des recherches personnelles entreprises au niveau du travail, sur lequel ils ont déjà bien du mal à se concentrer, pour se «centrer» là-dessus ; il arrive aussi que ceux et celles qui ont envie de mener tranquillement leurs recherches se plaignent ; et alors là, on attend de moi une intervention énergique visant à rétablir l'ordre et un climat de relative sécurité.

Je dois avouer que, dans ces cas-là, mes nerfs prennent souvent le dessus, et mon intervention consiste en prise de décisions plus ou moins arbitraires, visant à réprimer pour avoir la paix, moi et ceux (très souvent celles) qui la réclament. Imprégnée du système éducatif dans lequel j'évolue et qui m'a façonnée aussi telle que je suis devenue, je réagis spontanément au niveau d'une prise de pouvoir sur les plus jeunes. Si je ne réprime pas avec des punitions, je n'en tiens pas moins des propos culpabilisateurs aux auteurs de trouble.

Mais que faut-il faire ? Il y a une contradiction entre ce que je veux être et ce que je me découvre être dans ces circonstances, entre ce que je veux/peux faire et ce que je fais. En tout cas vivre cette contradiction, lorsqu'elle se répète trop souvent, me prend beaucoup d'énergie et entraîne chez moi une insatisfaction, voire une culpabilité quand j'ai «mal» réagi.

Il me paraît certain que l'insécurité ressentie par les gamins lorsqu'on ne réagit pas les pousse à provoquer davantage sur le plan de la violence, de l'agressivité ; en exemple, voici ce que j'ai vécu la semaine dernière : ça allait tellement mal dans un demi-groupe de 6e que j'ai proposé de cesser tout travail et disputes pour discuter du malaise et voir ensemble ce que l'on pourrait faire. Les causes de leur agitation étaient dues, pour l'ensemble, à des problèmes relationnels entre garçons et filles, et à des problèmes individuels importants (peur de ne pas exister, excès de culpabilité et manque de confiance en soi qui mobilisent leur énergie à l'encontre de la créativité plastique et d'une communication harmonieuse avec les autres et avec moi).

Tous m'ont demandé d'intervenir, admettant qu'ils ne se sentaient pas capables de se prendre en charge eux-mêmes et affirmant tout à fait qu'ils reconnaîtraient avoir mérité la sanction (colle en l'occurrence) s'ils se conduisaient de telles et telles façons et que j'en juge ainsi. Alors nous avons établi une sorte de barème ensemble.

Il me semble donc nécessaire d'apporter aux élèves la sécurité dont ils ont besoin pour être plus à l'aise et favoriser la créativité. Maintenant je me pose la question du comment être ferme sans adopter d'attitudes fascistes ?...

Une équipe pédagogique cohérente apporterait sûrement une solution au problème. A Pont-de-Beauvoisin, nous avons la chance de nous retrouver plusieurs membres de l'Ecole Moderne et de faire équipe au moins pour une classe de 5e (qui nous donne du fil à retordre) avec d'autres collègues d'une façon relativement cohérente. Récemment nous avons eu une réunion intéressante prof-élèves qui peut-être portera ses fruits...

Mais cette possibilité n'est pas offerte à tous ; quand on est tout seul, comment faire... Partir des besoins de la classe, tenir compte à la lettre de ce que les élèves demandent ? Peut-on avoir des interventions claires, cohérentes, efficaces, dans les conditions de travail que nous rencontrons nous autres prof de dessin dans le cadre institutionnel scolaire actuel au second degré ? (Si j'en juge déjà sur l'énergie que je dépense à tenter de sauvegarder le matériel collectif en bon état et à faire en sorte que chacun en prenne petit à petit la charge...)

Mais je n'ai pas encore évoqué le cas (que nous rencontrons tout de même !) où garçons et filles s'engagent dans une recherche dessinée en toute confiance, et tendus dans un désir de faire coïncider ce qui vient plus ou moins spontanément sous leurs doigts avec leur sensibilité, leur volonté d'exprimer quelque chose de précis (ou non), leur idée (ou non), leur volonté de communiquer aussi parfois.

Je constate depuis quelques années que bon nombre d'élèves de 5e se mettent à dessiner après avoir fui cet atelier tout au long de leur 6e ; et même il arrive alors qu'ils ne fassent plus que cela et se montrent d'une très grande exigence.

Une autre remarque : depuis trois ans je conseille fort à chaque élève de se fabriquer une grande pochette (personnalisée au maximum dans la forme et le décor) et d'y tenir ses dessins (datés soigneusement) à l'abri. Ces pochettes sont souvent très grandes et restent en classe dans des casiers attribués à chaque classe. Depuis cette initiative je trouve un changement positif ; les dessins ne se perdent plus ; et ceux qui aiment dessiner, mais manquent encore de confiance au point de ne pas vouloir les afficher aux yeux de tous, ne les jettent plus spontanément comme cela arrivait en disant que c'était raté. Ils enfouissent les dessins en question dans la pochette et je remarque qu'ils y mettent aussi la date sans que je ne le propose plus ; ce geste ne me semble pas n'être que l'expression d'une routine, mais manifester un intérêt certain pour ce que l'on fait, même si l'on n'est pas pleinement satisfait.

De temps en temps on exhume le contenu d'une pochette, on place les dessins par ordre chronologique et on regarde... un bon moment, en silence ; je note que, souvent un cercle se forme autour des dessins, tendu par la curiosité et l'intérêt de prononcer quelques remarques sur l'exposition et d'échanger des avis, poser des questions. Nous passons ainsi de petits moments où il ne m'arrive alors que de faire une synthèse de ce que les élèves ont eux-mêmes remarqués. Ils savent très bien repérer les éléments de répétitions d'un dessin à l'autre et les éléments nouveaux, on remarque de quand datent les changements et on débouche souvent sur un début d'analyse ; on pose en tout cas de grandes questions sur les démarches de créativité différentes ou convergentes dans la classe et dans l'histoire de l'art ; questions sur l'évolution d'une démarche aux niveaux plastiques et relativement à un vécu, questions sur le «progrès en dessin», la façon d'utiliser un modèle lorsqu'on a besoin de s'y référer et de s'intégrer les éléments nécessaires, etc., etc.

Si j'analysais mon intervention au niveau de chaque atelier, chaque recherche individuelle ou collective, la diversité des demandes est telle que vous n'auriez pas fini de me lire demain matin.

D'une manière générale je vise à renforcer une maîtrise technique, visant ainsi à permettre une maîtrise au niveau de l'expression elle-même et une valorisation personnelle dont ils ont tous besoin ; leur permettre aussi de se rapprocher d'eux-mêmes toujours davantage pour être plus fort et mieux communiquer.

Pour que, sur ce plan-là, mes interventions soient relativement efficaces, elles doivent correspondre à une demande de la part des élèves. La demande est quelquefois claire, d'autres fois plus difficile à percevoir.

Souvent elle ne se rapporte guère directement au dessin et aux recherches plastiques. Elle peut être de l'ordre d'une quête de tendresse. La quête à mon égard est variée, complexe et exigeante.

Pour intervenir d'une façon régulièrement positive, il faudrait que je sois toujours au clair avec moi-même. C'est déjà difficile en soi.

Le contexte scolaire et institutionnel dans lequel s'exerce notre activité loin d'être aidant sur ce plan-là, nous pousse dans nos contradictions et favorise des conduites émotionnelles bien mal dominées.

Qu'en pensez-vous ? Que vivez-vous quant à vous ? Au plaisir de lire vos réactions.



Aller au musée... Faire venir le musée...

M. VIBERT
C.E.G.
14440 Douvres-la-Délivrande

Il faut rencontrer une équipe comme celle du Musée des Beaux-Arts de Caen, qui par son dynamisme et sa bonne volonté essaie de faire en sorte que le musée ne soit plus cet «endroit où l'on ne va jamais et qui fait un peu peur» (traduction de l'impression de l'un de mes élèves) mais au contraire un lieu vivant, accueillant, enrichissant malgré peut-être l'aspect de «sanctuaire» qu'il a par son architecture et son organisation interne. Cette rencontre est née du besoin que j'ai ressenti, poussé par mes élèves, de trouver les moyens de leur apporter ce qu'ils demandaient sur le plan de la vie et de la création artistique : répondre à leur besoin de «connaissances» ; leur apporter de nouvelles techniques ; leur montrer ce qu'ils n'ont pas l'habitude de voir dans leur cercle familial culturel ; découvrir avec eux des œuvres et des hommes, remettre à une place humaine le musée et les œuvres d'art, leur donner à voir, peut-être leur redonner le simple goût de voir...

Le service pédagogique du Musée de Caen proposait des expositions, des débats, des films sur un thème (Picasso, l'impressionnisme, la gravure par exemple), etc., à partir de ce thème illustré par la présence d'œuvres choisies des ateliers... soit au musée soit «aux champs» (déplacement d'un animateur hors du musée à Caen ou dans les environs).

Nous avons pu, sur trois années, profiter de ces deux formules.

Ce travail s'est effectué dans le cadre des cours de français (prolongement de nos travaux et de nos recherches en classe) et dans le cadre des ateliers de dessin.

Nous sommes allés au musée

— Pour une visite de découverte des lieux, etc. (pensons que la plupart de mes élèves, ruraux, n'avaient jamais visité un musée, même celui de Caen !)

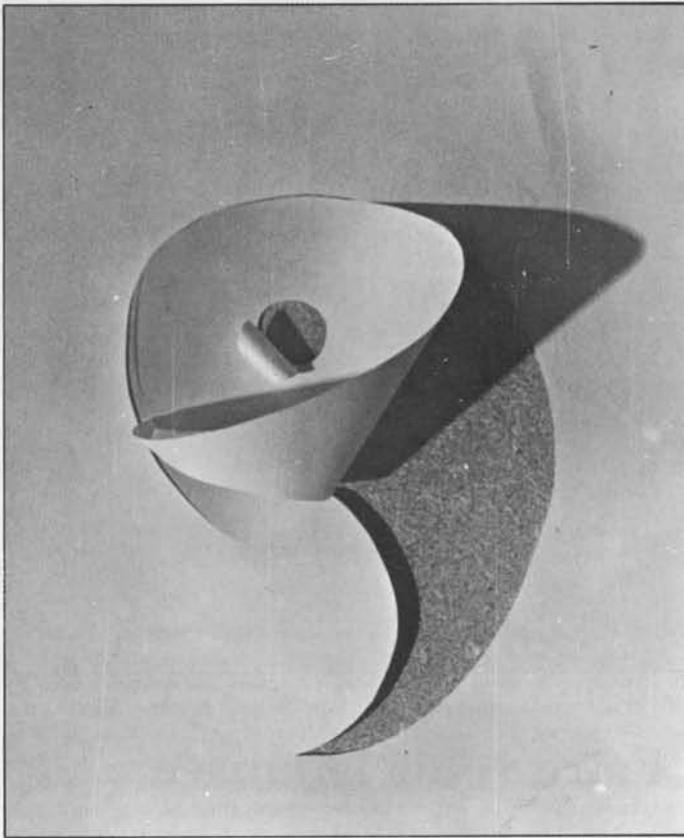
— Pour des visites d'expositions dont la dernière fut celle du sculpteur Krachberg dont nous avons pu toucher les œuvres !!!

A chaque visite nous étions pris en charge par un animateur (pas un guide) qui savait parler aux enfants et se taire, qui savait les écouter surtout, les amener à découvrir, un peu comme ce que nous faisons en classe.

Le temps de la visite terminé, après une discussion approfondie, assis en rond sous l'œil un peu sévère des gardiens, nous descendions dans une grande salle-atelier, où la découverte du peintre ou du sculpteur ou de la technique se poursuivait sous la forme d'un atelier pratique (mise à la disposition des enfants d'un matériel qui leur permettait de se familiariser avec la technique proposée et ensuite de créer un objet ou une peinture).

L'animateur proposait, en fonction des grandes lignes de l'exposition, une recherche. A propos de l'exposition de Krachberg, nous avons essayé de créer des volumes en animant par découpage une grande feuille blanche. Cette recherche se poursuivait dans un bel élan de création et nous repartions avec nos trouvailles.





Le musée est venu au C.E.G. sous deux aspects :

— Plusieurs fois un animateur attaché au musée est venu animer des ateliers de découverte (comme pour Picasso et ses gravures par exemple) ou de travail technique (création et traitement de volumes à partir du carton...);

— Un autre animateur extraordinaire (à double titre) venu du Jura où il est conservateur de musée, nous a fait la surprise de venir deux fois nous « parler de peinture et sculpture ». Chaque fois ce fut un enchantement. Il savait nous faire « voir », sentir, toucher... et rêver.

Cet homme est venu, parfois avec des reproductions, parfois les mains vides mais non le cœur ! Il proposait d'observer et de vivre la peinture ou la sculpture. Assis sur une chaise il nous invitait à observer sa main, et à parler et ainsi peu à peu nous sentions les œuvres. Il modelait aussi les corps des élèves, invités à évoquer par leur attitude, une impression ou un sentiment. Il nous a raconté aussi les merveilleuses peintures chinoises... Il nous a appris à voir...

— Le musée est entré en classe sous la forme de grandes reproductions de tableaux que j'allais chercher régulièrement, que j'accrochais en classe et dont nous parlions (j'ai enregistré les débats que j'ai communiqués au Musée et laissé un cahier en classe pour que les élèves y notent leurs impressions librement). J'ai accroché aussi quelques reproductions en salle de lecture pour en faire profiter le plus grand nombre... Nous avons rencontré ainsi environ trente peintres (le choix des reproductions tendait à proposer aux élèves des peintres qu'ils ne connaissaient pas, soit figuratifs, soit non figuratifs ; je prenais dans ce que me proposait une animatrice ce que je voulais et j'ai essayé de varier le plus possible ; j'ai été au début reçu avec surprise par mes élèves mais ils m'ont par la suite poussé à renouveler mes apports régulièrement et le plus souvent possible ; les contacts avec les œuvres ont été très variés : de l'indifférence (feinte) à la répulsion, mais je dois dire que j'ai été assez surpris de leur faculté de voir, de sentir pour peu qu'on les place dans le climat favorable ; il est assez réconfortant de constater ce qu'ils peuvent découvrir ; réconfortant aussi de suivre leurs choix...)

Par exemple un enthousiasme étonnant pour un grand nu bleu de Matisse, des élans mitigés pour Delaunay, une certaine répulsion de prime abord pour Mondrian... mais l'ensemble de ces contacts est pour moi une moisson riche.

Ces rencontres ne sont pas le fait du hasard mais d'une volonté personnelle d'intégrer à la matière que j'enseigne (le français) toutes les approches de la vie créatrice et d'apporter quelques cordes à mon arc en ce qui concerne l'animation de l'atelier de dessin : tout comme mes élèves, j'ai besoin d'oxygène.

Le rôle de l'équipe d'animation du musée est très important, les contacts fréquents avec le maître, nécessaires... Il faut de la bonne volonté, du temps, des coups de téléphone...

Cette démarche n'a rien d'exemplaire et elle est assez facile quand on en a ressenti la nécessité... et cela fait partie de mon travail... J'ai rencontré certaines difficultés mais aucune ne fut administrative (déplacements de Douvres à Caen ; le C.E.G. ne pouvait supporter les frais de ces aller et retour fréquents et il a fallu faire participer les enfants) : difficultés dues aux horaires, aux dates, à l'emploi du temps, les visites pouvaient avoir lieu pour nous pendant nos périodes d'atelier, ce qui ne correspondait pas toujours aux possibilités du musée ; petit nombre d'élèves à chaque fois et finalement petit nombre d'élèves touchés globalement : j'ai commencé ce cycle de rencontres avec mes classes (certains collègues ont vu là une ségrégation !) et comme c'était une affaire de longue haleine, ce sont toujours les mêmes ou presque qui sont venus (cela représente trois quarts de mon effectif, soit environ 60 élèves sur les 350 du C.E.G.).

Malgré tout cela, les « résultats » me paraissent suffisamment positifs pour continuer l'an prochain.

Je sais tout ce que ces rencontres nous ont apporté même si je ne peux (et ne veux !) les mesurer. Un aspect de la vie est entré en classe, une certaine ouverture sur un monde que la plupart ignoraient (je ne redirai pas assez la pauvreté de la culture artistique de nos élèves ; culture pour moi n'est pas ici recherche des connaissances mais curiosité, esprit de création, d'invention, d'ouverture — quand je vois ce que mes propres enfants font à l'école, ce qu'on leur offre comme possibilités de création !). Il faut redire que nos enfants, pour peu qu'on le leur permette matériellement et sensiblement, ont soif d'autres choses que ces peintres qu'on leur montre sur les plages l'été et dont on fait grand cas, qu'ils recherchent le beau, qu'ils y sont sensibles et qu'ils ont besoin de tout cela pour s'épanouir...

Nous n'avons pas fait que voir, nous avons vécu, senti. Nous avons pu toucher les sculptures de Krachberg et ce fut pour mes élèves un étonnement (qu'on leur permette cela dans un musée !!!), mais surtout un ravissement. Ce fut aussi une dédramatisation du musée en lui-même, du peintre ou du sculpteur « célèbre », du créateur, et toutes les pistes qui ont été lancées ne seront pas perdues, je le sais.

