

Les Dossiers Pédagogiques de

L'EDUCATEUR

Pédagogie FREINET

ÉDUCATION CORPORELLE

INTRODUCTION

Nous avons voulu décrire dans ce dossier une série de pratiques, diverses par leur contenu, diverses par le niveau des élèves concernés (de la maternelle à la fac), diverses dans la démarche et la présentation, mais qui ont en commun les caractères suivants :

Elles impliquent des enfants, ados, adultes, dans leur être **global** : leur **corps** y a une large participation.

Elles se veulent **étapes** d'une recherche commune, d'une **pratique/théorie**, et non pratiques figées, définitives.

Elles se déroulent dans un cadre **coopératif** tant au niveau de la classe qu'au niveau des éducateurs qui communiquent entre eux par bulletin, qui se rencontrent, qui échangent leurs «savoirs».

Elles se situent **dans le contexte** d'un certain nombre d'articles, comptes rendus, fiches technologiques, qui ont paru, paraissent et paraîtront dans *L'Educateur* sous la rubrique «Education corporelle».

Elles posent un certain nombre de **questions** et nous espérons qu'elles seront les éléments de base de **dialogues** et d'**échanges** entre les lecteurs de *L'Educateur* et les camarades du secteur «Education corporelle».

Le secteur EDUCATION CORPORELLE

SOMMAIRE

• Liberté corporelle en maternelle ?	9
• Le langage et le geste.....	12
• Danse (?) libre (?) au C.E.1	13
• A la piscine avec les C.E./C.M. d'Etigny	15
• Des «moments forts» d'expression-communication en C.E.S.....	26
• Poésie du corps, poésie du texte en fac.....	27
• Recherche d'une pratique/théorie de notre éducation corporelle d'adultes	30
• L'animation en éducation corporelle.....	31
• Conclusion.....	32
• Bibliographie	32

LIBERTÉ CORPORELLE EN MATERNELLE ?

Voici d'abord quelques flashes extraits du cahier-journal d'une camarade de maternelle, Marie-Claire PENICHO.

Elles permettent d'apprécier combien le corps des enfants est totalement impliqué dans leur vie scolaire et quels problèmes ce corps pose sans cesse à la maîtresse.

Elles montrent aussi toute l'importance que prend la permissivité de celle-ci dans l'utilisation de l'espace, du matériel et des objets par les enfants qui reconstruisent leur monde hors du conditionnement habituel.

(Photos et illustrations extraites d'un album de cette même classe.)

PREMIER EXTRAIT

Vendredi 14 octobre

Le temps est fait très beau. Nous allons au parc. Espace. Pouvoir courir partout dans la nature.

Les enfants s'organisent :

- Un groupe fait une course.
- Des fillettes jouent aux coccinelles sous la direction de Christelle.
- Ils ont trouvé un grand banc. Je les aide à le traîner au milieu de la clairière.
- Ils jouent à sauter dans l'herbe (ils jouent à la piscine).
- Les agressifs ont trouvé des bâtons : ils jouent à se battre. Je n'interviens pas, voyant qu'ils «jouent» au combat, sans que cela dégénère en «vraie bataille».

PROBLÈME DE L'AGRESSIVITÉ :

J'avais peur de leur laisser cette grande liberté, cette grande psychomotricité.

Ai-je bien fait ? Est-ce que cela les a défoulés ? En tout cas, en revenant en classe, ils étaient beaucoup plus calmes.

DEUXIÈME EXTRAIT

J'ai des problèmes avec la terre.

Je n'aime pas me salir les mains, après on ne peut plus surveiller les autres ateliers.

— problème de la **disponibilité de la maîtresse** en ateliers permanents.

A Nantes, une camarade m'a dit avoir les mêmes problèmes. Je ne suis donc pas la seule.

Elle, a trouvé une solution : elle fait fonctionner cet atelier pendant les récréations où elle n'est pas de service, et avec un très petit nombre d'enfants.



Vendredi 24 mars

Je sors la terre. Ça commence bien.

Mais F... arrive, renverse le seau. Bien sûr Fredi le suit ; ils sont pleins de terre.

Ils en ont mis plein la table.

— Allez chercher les éponges.

— Moi j'ai peur des éponges.

Ils jouent avec la terre, avec l'eau.

Frédéric agresse Anthony en lui mettant les deux mains sur la figure.

Je débarbouille Anthony qui pleure, Frédi que je change entièrement.

J'ai envie de pleurer : ils se conduisent comme des cochons ; les femmes de service sont outrées.

Le rééducateur arrive. Il parle de psychothérapie par la terre, dit qu'il faudrait les laisser vivre cela pendant deux ou trois jours. La psychologue ajoute : «*Malaxer ses selles est un interdit. Permettre de malaxer la terre est un substitut...*»

TROISIÈME EXTRAIT

Mardi 8 mai

LES CHAISES RENVERSÉES

Le rééducateur (J.L.) est là aujourd'hui.

Les enfants commencent à prendre les instruments de musique.

C'est la grosse foire : ils se lèvent tous et font le tour de la classe. Frédéric commence à renverser une chaise, puis deux. Je laisse faire, «indifférente». Je parle à J.L. Puis il renverse toutes les chaises de la classe, même les fauteuils. J.L. me dit qu'à son avis il interviendrait. Il faut mettre des interdictions. Je n'interviens pas, j'attends de voir ce qui va se passer... Ça tourne en rond un moment... Ils ne peuvent plus circuler : Frédéric a tout renversé... Puis Frédy relève un fauteuil, il démolit la structure de Frédéric. Je saisis au vol ce changement et arrête toute la classe dans son élan dévastateur : «*Qui veut faire comme Frédy, relever toutes les chaises ?*» Des mains se lèvent : en deux secondes les chaises sont relevées par des bonnes volontés.

— Que fallait-il faire ? Intervenir pour faire cesser le «jeu des chaises renversées» ? J'ai choisi d'attendre l'intervention d'un enfant pour rétablir l'ordre.

— Après, calme extraordinaire aux ateliers. Ils sont apaisés.

QUATRIÈME EXTRAIT

LE JEU DES PLONGEURS : jeu dramatique spontané

Aujourd'hui, peu d'élèves. Je leur permets de se déplacer. Un enfant invente de s'attacher un coussin dans le dos : «*C'est les bouteilles...*» Aussitôt imité par d'autres et les voilà sous l'eau...

En fait j'avais découpé de grandes bandes pour jouer à l'infirmière et les coussins n'étaient pas prévus à cet usage !



Je conduis la cuisinière, c'est mon car...

Faut-il les laisser jouer librement ? Quand je veux intervenir, ils ne jouent plus, on dirait qu'ils jouent seuls et prennent plaisir à s'inventer des histoires. Ils n'ont absolument pas besoin de la maîtresse. Si j'intervenais, le jeu s'arrêterait, ils n'auraient plus rien à dire.

CINQUIÈME EXTRAIT

Lundi 24 octobre

ET SI LE CASTELET N'ÉTAIT PAS INDISPENSABLE ?

Pour recevoir les correspondants, j'enlève ce monument auquel je tenais par dessus tout !

Je mets un banc avec quelques marionnettes dans une boîte (bac en plastique) = élargissement du jeu des marionnettes ; ils réinvestissent les animaux et les personnages de façon différente, ils jouent plus nombreux, ils sont moins bloqués que derrière le castelet, ils n'ont plus envie de taper les marionnettes pour faire le guignol. Beaucoup plus de liberté et de socialisation dans le jeu : ils se mettent derrière et devant le banc.

SIXIÈME EXTRAIT

Vendredi 27 mars

Francine et Cécile, deux petites filles timides, investissent le meuble aux marionnettes et se racontent des histoires pour elles toutes seules.

Le meuble devient :

- la maison des marionnettes (on y amène parfois la dinette) ;
- castelet (avec la boîte) ;
- cachette (on regarde par le trou).

Le coffre à déguisements devient berceau sécurisant. On y loge même à deux...



Puis des garçons en font un bateau et tout un jeu dramatique naît autour de ce coffre : ils donnent aux objets une autre fonction que celle qu'ils ont primitivement choisie.

Conclusion

Les questions que se pose Marie-Claire tout au long de son cahier-journal sont en majorité relatives à la permissivité et à ses limites.

M.-H. Maudrin a essayé de cerner sa «part du maître» en maternelle dans deux articles : «Atmosphère... atmosphère» (1), «La part du maître» et une B.T.R. : «Les moments privilégiés».

Une part du maître qui tende à donner à **tous** les enfants de la classe la possibilité de vivre leur corps dans un espace et une relation aux autres (et à lui-même) les plus épanouissants possibles.

Extrait d'une lettre d'une autre camarade de maternelle : Marie-Paule LUCAS :

«Je n'avais jamais constaté à quel point **l'expression de la sexualité** est présente chez les cinq-six ans. C'est chaque jour que j'entends parler de «caca, pipi, boudin» ; «je suis amoureuse de...» ; «on s'est embrassé sur la bouche» (deux filles ou deux garçons aussi bien que fille-garçon) ; «j'ai vu tes fesses» ; «la maîtresse en maillot de bain» et les «gros mots» ! A croire qu'ils ne pensent qu'à ça !

Il faudrait noter les mots, les expressions, les phrases, mais aussi les rires ! Quelle vitalité, quelle joie de vivre !

A «la chambre», ce ne sont plus tellement les poupées qui les intéressent ; ils se couchent sur la moquette parmi les coussins et l'autre jour quand je suis allée leur dire qu'il était l'heure de «ranger», Fabien remontait la fermeture éclair du pantalon avec Karine.

Je crois qu'il serait préférable, l'année prochaine, d'étudier ces «phénomènes» plus à fond, voir comment ces enfants sont au début, comment ils évoluent...

L'introduction d'un mémoire sur le langage et le geste par Simone HUGUET, traite d'un autre problème : **COMMENT AIDER L'ENFANT DANS L'ACQUISITION DU LANGAGE.**

Le langage de l'enfant s'élabore par tâtonnement pendant sa première enfance, à partir de la relation qu'il a avec les adultes qui l'entourent. Il y a des enfants «sous-alimentés» du langage, ce sont ces enfants-là qu'il faut aider particulièrement.

Freinet nous dit : «*Nous orienterons de préférence les enfants vers le langage global de relation et d'expression selon le processus naturel.*» Il nous parle de travaux des champs, soins aux animaux, construction de cabanes, marionnettes qui amènent un langage spontané, en situations. Réf. : *Pour l'école du peuple.*

Oui, avant tout le langage est une affaire de relation et il faut que l'enfant puisse s'exprimer librement, avec plaisir dans une atmosphère de liberté, il faut qu'il se sache écouté.

Et l'expression corporelle ? Il me semble qu'elle nous permet d'aller plus loin. Je me suis rendu compte de cela justement en regardant vivre les enfants dans ce milieu naturel d'école de village.

Voici un exemple : **Langage geste sur l'araignée**, classe enfantine (3 à 5 ans).

Un matin nous descendons au jardin. Jérôme découvre dans un trou de mur une toile d'araignée : nous venons tous la regarder, tout le monde parle, parle... et moi aussi. De retour en classe, nous continuons : nous cherchons des renseignements plus précis dans les livres, nous commençons un album, nous faisons des dessins et dans la cour, en récréation, les enfants commencent à jouer à l'araignée.

C'est là que j'ai eu l'idée d'en faire un jeu dramatique. Chaque enfant jouait le rôle qu'il voulait : l'araignée, le papillon, la toile d'araignée, et parlait, parlait, car quand on a cinq ans et une langue, on s'en sert...

Le lendemain, les enfants ont demandé :

- *Maîtresse, on recommence à jouer l'araignée ?*
- *Moi je veux être le moucheron qui vole, qui vole et qui vlan ! se colle dans la toile...*
- *Moi le moucheron qui se débat...*
- *Moi l'araignée qui tisse sa toile...*

Chaque enfant choisissait son rôle, savait exactement ce qu'il voulait faire et moi j'étais «ébahie» d'entendre **mon langage** dans leur bouche.

Et je vous assure que si vous aviez vu ces enfants «guetter» ou se «débattre» vous auriez compris tout de suite que le sens des mots était assimilé.

(1) «Atmosphère, atmosphère», *Educateur* n° 12 (20 avril 77) ; «La séparation de l'espace», *Educateur* n° 2 (30 sept. 77).



**«Rien n'est coupé de rien,
et ce que tu ne comprendras pas dans ton corps,
tu ne le comprendras nulle part ailleurs.»**

Nietzsche



**L'idée se précisait : il s'agissait de rechercher si le geste
pouvait aider l'enfant scolarisé dans l'acquisition du
langage.**



Langage - geste sur LES FEUILLES DE L'AUTOMNE

(classe C.P.-C.E.1)

Motivation :

Un mistral violent a soufflé hier. Il y a des tas de feuilles de platanes sur le sol de la cour de l'école.

Les enfants s'en emparent.

Observons-les : voilà un château-fort avec des remparts de feuilles, voici un gros tas qui monte à grands renforts de brassées : on s'y jette dessus, on y entre dedans.

Les feuilles, on peut aussi les jeter en l'air, elles retombent sur vous et on se roule dedans.

Les enfants ont observé, touché, soupesé, senti, joué avec ce matériau, ils le connaissent.

L'expression corporelle peut commencer...

La maîtresse propose :

«Maintenant vous êtes les feuilles...»

Fond sonore ; chaque enfant se concentre ; chaque enfant pourra chanter, parler, murmurer ce qu'il fait.

Sylvie a un bras en l'air, elle bouge doucement et chante : «Je suis la feuille qui est encore suspendue à l'arbre, je remue.»

Les garçons en profitent pour courir, se rouler par terre : les feuilles «ça court», «ça roule» quand le vent souffle.

Christiane danse légèrement, les bras écartés et chante : «Je suis une feuille qui plane.»

Frédéric, Eric sont bras dessus, bras dessous, accrochés à Jérôme : «Nous on est des feuilles et Jérôme l'arbre.»

Les enfants décident de construire des arbres à feuilles.

Je propose de faire le vent : je souffle le vent et je dis aux feuilles ce qu'elles vont faire : «Je suis une petite brise de la fin de l'été qui fait trembler les feuilles... Le vent d'octobre arrive : il balance les feuilles. Maintenant c'est le mistral, les feuilles sont arrachées de l'arbre : elles s'envolent, tourbillonnent, planent. Le vent s'apaise, les feuilles vont s'entasser dans un coin.

Les enfants ont vécu très intensément cette séance. Chaque enfant tour à tour vient «parler» le vent qui fait danser les feuilles.

Pour retrouver un peu de calme, nous allons chercher des feuilles dans la cour.

Ces feuilles sont : sèches, encore souples, recroquevillées ou étalées bien dentelées ou déchiquetées.

Chaque enfant amène son vocabulaire, la maîtresse apporte aussi le sien.

Puis nous essaierons de traduire corporellement ces mots. Les enfants apprendront à connaître leur corps :

— **Le corps-espace** : un corps replié, recroquevillé occupe peu d'espace, un corps étalé occupe beaucoup d'espace.

— **Le corps tonique** : une feuille souple, un corps souple, décontraction, lié du mouvement ; une feuille sèche : un corps contracté, raide.

Les feuilles s'envolent : occupation de l'espace, déplacement, rapport du corps avec les autres corps, avec les points fixes de l'espace : murs, bureaux, etc.

Dynamo - vitesse du corps : se déplacer vite, lentement, légèrement, près du sol, en s'élevant, importance de son centre de gravité.

En interprétant les mots, le corps apprendra à se connaître il sera aidé par les images que lui fournit la pensée. L'enfant rejoue le réel pour mieux le symboliser, le geste devient signifiant, comme le mot est signifiant.

Langage - geste sur NOËL

(classe C.P.-C.E.)

Les enfants ont apporté des santons dans la classe. Nous découvrons chaque santon :

- le meunier avec son bonnet blanc,
- la femme à la cruche,
- la vieille avec son fagot de bois,
- le rémouleur,
- le gitan et son ours,
- le berger,
- le ravi.

C'est une occasion de parler de la vie d'autrefois, des métiers aujourd'hui disparus. Comment imaginer la vie d'autrefois, sinon en la jouant ?...

Chaque enfant choisit d'être un santon et le fait vivre :

Caroline. — *Moi, je suis la femme qui va à la fontaine remplir sa cruche.*

Pascal. — *Moi, le paysan qui allume sa lanterne.*

Damien. — *Moi, je suis le berger qui porte son agneau sur les épaules.*

Elise. — *Moi, je suis la vieille qui va ramasser du bois mort.*

Jérôme. — *Moi, je fais le rémouleur qui aiguisé les couteaux.*

L'enfant se situera mieux dans l'histoire s'il imagine que les hommes ont pu vivre de façon différente de la sienne.

Il est important pour l'enfant qu'il sache qu'il fut un temps où l'on s'éclairait avec des lanternes et où on allait chercher l'eau avec une cruche à la fontaine. C'est à nous à lui apporter cette part de culture.

Langage - geste sur L'ARAIGNÉE

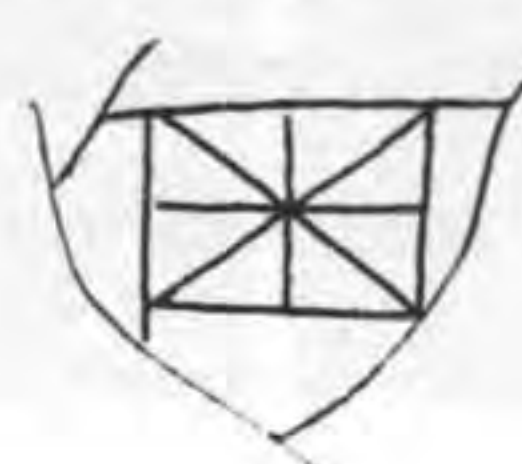
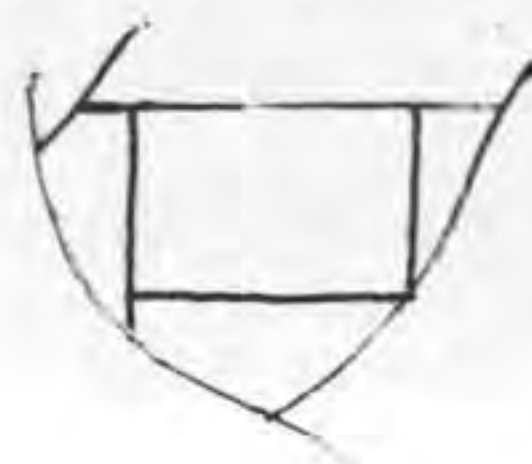
(classe C.E.2 - C.M.1 - C.M.2)

Les élèves ont remarqué les toiles d'araignée qui se sont formées dans les coins de la classe.

Nous en parlons. Nous observons leur finesse, leur légèreté. Joëlle nous raconte que les pattes séparées du corps continuent encore à bouger. Philippe nous parle de l'araignée qui se suspend au bout de son fil.

Nous décidons de nous documenter sur l'araignée. Hélène et Sylvie, intéressées, se chargent de ce travail : quelques jours plus tard, elle nous donnent un compte rendu de leur travail.

L'araignée tisse sa toile suivant le même schéma :



Elle guette sa proie, immobile. Elle est avertie de l'arrivée du moucheron par les vibrations de la toile. L'insecte s'englue dans la toile, il se débat, mais il est pris au piège. L'araignée se précipite, pique sa proie avec son dard. L'animal est paralysé par le venin, l'araignée l'entortille avec ses fils avant de le dévorer.

Pourquoi placer cette recherche avant l'expression corporelle ?

Parce que chez des élèves de C.M.1-C.M.2, l'imagination a besoin de nourriture vraie.

L'enfant désire avoir une connaissance réelle. Cette connaissance ne s'invente pas, elle n'est pas le fruit de l'imagination, elle se cherche sur de la documentation.

L'enfant documenté entre tout de suite dans un langage précis, spécifique. Sera-t-il à même de le comprendre, de l'intégrer, de le réutiliser.

C'est là qu'intervient l'expression corporelle. Elle permettra une meilleure intégration du langage grâce à des repères corporels.

Les mots difficiles sont nombreux lorsque l'on touche aux mœurs de l'araignée :

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| — guetter sa proie, | — s'engluer, |
| — être avertie, | — se débattre, |
| — vibrations, | — se précipiter, etc. |

Tous ces mots sont concrets, sont jouables, sont traduisibles corporellement.

Nous monterons un jeu dramatique, où il y aura un moucheron insouciant, une araignée attentive et un drame se déroulera.

DANSE (?) LIBRE (?) AU C.E.1

*Groupe scolaire n° 1, Z.A.C. Saint-Siméon, Auxerre
classes de Mauricette HANET et de Roger CROUZET*

Compte rendu d'une recherche d'activité corporelle en musique

La classe. — Deux C.E.1 travaillant tout le temps ensemble en un seul grand groupe de 45 enfants avec 2 adultes (et de multiples structures de sous-groupes évidemment !).

Emploi du temps. — Environ une heure par jour au libre choix : «danse» ou autre(s) «activité(s) physique(s)», environ 20-25 places par groupe.

Ancienneté du groupe. — 17 enfants sont ensemble (et avec les deux mêmes adultes) depuis 3 ans, 18 le sont depuis 2 ans et 10 depuis un an.

Les adultes. — Une femme et un homme absolument non spécialistes en musique ou/et en danse. Les deux premières années ils ont travaillé soit ensemble, soit à tour de rôle (le plus souvent) avec «les-enfants-qui-ont-envie-de-danser-aujourd'hui». La troisième année, cette activité a été plus spécialement et régulièrement animée par Mauricette, mais il est arrivé que le groupe «non danse» danse tout de même un quart d'heure en fin de séance si la «salle de danse» se trouvait libérée.

Locaux. — Une salle moquettée de 60 m² (salle du rééducateur en psycho-motricité) ou à défaut la salle polyvalente (et bruyante) pour environ 100 m² carrelés de plastique et comportant une estrade de 20 m² environ. Ces locaux sont quotidiennement utilisés par au moins 6 classes de l'école (12 primaires et 4 maternelles).

Part du maître :

1. Grande variété de disques, sans discrimination, de la *Danse macabre* ou *Casse-noisettes* à *Messe pour le temps présent* en passant par la musique ancienne des ménestriers, le dernier disque de Kraftwerke, la musique de cirque, des films, la musique exotique, les chansons... les enfants établissant leurs choix, éliminant, préférant, oubliant, redemandant... au fil des mois.
2. a) Liberté de mouvement après un temps (variable pour chacun) d'écoute d'un nouveau morceau.
b) Eventuellement demande de réécoute de tel ou tel passage apparemment mal «reçu».
3. Au bout d'un certain temps, présentation des «trouvailles» des uns ou des autres sans obligation de réemploi pour personne.
4. Parfois et exceptionnellement, demande d'un bref travail avec une partie du corps ou dans une position partiellement fixe.
5. Exceptionnellement, la troisième année, demande de «construire» une «danse» tenant réellement compte des autres.
3. Apport de matériels divers mis à la libre disposition des enfants : foulards, cordelettes, anneaux, cerceaux, étoffes, caissettes, balles...
4. Importance accordée à cette activité dans l'ensemble de la vie de la classe, y compris dans les bilans communiqués aux parents en fin de C.E.1 (document joint). La participation des deux adultes, leur coopération, leur alternance a favorisé la participation des garçons qui ont presque autant «dansé» que les filles.



1. Photo montage Cédric et Florence : il semble que, d'abord, «chacun-danse-pour-soi».

2. Anna (debout), Christelle (genoux), Sophie (coudes), Florence (ventre), danses individuelles juxtaposées avec malgré tout une «conscience» de l'autre(s) en particulier de la part d'Anna. Complémentarité ?

3. Sabine et Ludivine : danse et caresses au sol ; danse de couple où se mêlent jeux, plaisir, expression(s) de sensation(s)-sentiment(s) multiforme(s). Autour d'elles nous avons vu d'autres enfants faire à tour de rôle des danses circulatoires debout, beaucoup plus conventionnelles : incantation ? célébration ? complémentarité dans l'espace ?...

4. Utilisation de l'espace à différents niveaux — ici petite passerelle — ainsi que des matériels amplifiant le geste. Ici cordelettes auxquelles Franck a noué des foulards.

5. «Danser» dans toutes les positions, avec toutes les parties de son corps et — si possible — ne pas conserver la même position (debout, couché...) trop longtemps. Ce n'est pas facile, même en insistant et au bout de trois ans, de faire occuper l'espace dans les trois dimensions. Ici, danse sur le dos de Luc, Fabrice, Nadège et Anne.

6. L'utilisation de toutes sortes d'objets permet à certains enfants de mieux «s'exprimer» sur certains morceaux, voire seulement d'oser «y aller». Ici Luc, Fabrice et Cédric «construisent» avec des caissettes de gym. Petit à petit nous avons vu d'autres enfants se joindre à leur groupe — sans matériel — et composer un environnement dansé autour du noyau initial.

Photos Moïse GOUREAU



COMMUNICATION DES BILANS AUX PARENTS

Ces bilans ont été élaborés et remplis par les instituteurs un an après un bilan d'inspiration semblable mais plus simple.

Les enfants n'ont nullement été impliqués dans cette action uniquement destinée à faire le point à l'intention des familles (en remplacement des traditionnels livrets mensuels «d'autrefois»).

Chaque enfant n'emporte à la maison que les feuillets correspondant à ses secteurs de réussite sans qu'il n'apparaisse jamais plus de deux ou trois acquisitions non encore faites.

La lettre aux parents, en introduction, s'inscrit dans les habitudes prises depuis trois ans (les 3/4 de nos élèves auront été avec nous de la grande section au C.E.1 inclus). En effet, nous ne communiquons aucun document — quant aux travaux des enfants — sans y ajouter quelques explications pédagogiques.

Voici la lettre aux parents :

«Il s'agit d'un bilan provisoire qui essaie de refléter les aspects positifs enregistrés à la fin de ce second trimestre (et à trois mois de la fin du cycle de trois ans).

Il ne s'agit en aucun cas de comparaison entre les enfants et encore moins par rapport à un enfant type qui n'existe jamais.

Nous essayons d'assurer à chaque enfant le maximum de chances pour un développement maximum de toutes ses possibilités, dans la mesure et la limite de nos moyens et de ceux mis à notre disposition.

Ce qui importe le plus, c'est que chaque enfant évolue, progresse, car alors un mouvement est en train et toutes les possibilités restent ouvertes.

Dans trois mois, bien des éléments présentés ici auront encore évolué sans que nous puissions à ce jour faire de pronostic précis.

C'est dans cet esprit que nous avons essayé de supprimer tout redoublement au cours des trois ans et que nous allons faire de même à la fin de cette année.

Le présent bilan ne comportera ni chiffres, ni appréciations de valeur (très bien, passable, etc.), mais uniquement les acquisitions qui nous semblent faites, les démarches nouvelles en route.»

RECHERCHE D'ACTIVITÉ CORPORELLE EN MUSIQUE

Je choisis cet atelier : peu souvent, souvent, très souvent.

En écoutant une musique simple (= un thème musical unique) :

- Je mets en mouvement une partie de mon corps ;
- Je me déplace ;
- Je peux réaliser des évolutions différentes ;
- Je m'adapte parfaitement à toute musique simple.

En écoutant un morceau de musique faisant intervenir des thèmes variés :

- Je m'adapte à des changements de thèmes successifs ;
- Je m'adapte à des thèmes mêlés.

En écoutant n'importe quel morceau :

- J'évolue sur n'importe quel morceau que je choisis ;
- J'évolue sur n'importe quel morceau de musique.

Mouvements du corps :

- Je mets en mouvement une seule partie de mon corps ex. : jambes) ;
- Je mets en mouvement différentes parties de mon corps, à tour de rôle, selon la musique ;
- J'exécute, indépendamment les uns des autres, des mouvements utilisant différentes parties de mon corps, sur un même morceau de musique ;
- Je mets en mouvement, en même temps, différentes parties de mon corps, indépendamment les uns des autres mais de façon coordonnée, sur une musique donnée.

Acquisition de nouvelles évolutions :

- Je reproduis une nouvelle évolution proposée par un camarade ;
- Je propose de nouvelles évolutions à mes camarades ;
- J'adapte à mon usage, en la modifiant, une proposition d'un camarade.

Par rapport à la salle :

- J'évolue sur place ;
- Je me déplace dans une zone limitée ;
- J'utilise tout l'espace disponible.

Par rapport à mes camarades en mouvement :

- J'évolue seul, sans gêner, ni être gêné par les autres ;
- J'organise volontiers mon évolution par rapport à celle des autres (par exemple autour d'un couple ou d'un petit groupe) ;
- Avec d'autres, je construis (ou je participe à) une évolution commune (ex. : danse en carré, évolution autour d'un point fixe...) ;
- Je viens compléter, enrichir l'évolution commencée par un ou plusieurs camarades, je leur apporte une sorte de réponse par mon évolution avec eux.

Note. — Nous ne sommes pas des «spécialistes» des activités corporelles et de la musique et ce bilan est trop simpliste, il manque de précision. Nous avons évité les mots savants ou techniques qui correspondent à telle ou telle spécialité pour rester simples, au niveau de notre travail de tous les jours. Nous avons, un peu, craint de «scolariser» cette activité en la présentant ainsi : émiettée et analysée ; mais nous avons, tout de même, pensé qu'il était nécessaire de vous en parler. Nous pensons que c'est un aspect important de la vie de l'enfant et de son éducation, un aspect hélas négligé (qu'est-ce qu'une demi-heure quotidienne, en moyenne, face aux besoins profonds !), un aspect qui supposerait des moyens que l'école française n'a pas. Indépendamment de tout «aspect spectaculaire» de cette activité, il est important qu'un enfant soit maître de son corps et cultive à ce niveau ses relations avec la musique. Nous espérons par ce modeste apport vous aider à «l'aider» dans ce domaine.

A LA PISCINE A ÉTIGNY (89)

J.-L. DROUIN

Réunion de coopérative

On choisit des exercices difficiles pour lundi 22 mai :

- Passer entre les jambes de trois camarades.
- Où et comment ?
- Alignés - assez écartés.
- Aux 3 m, on n'y arrivera pas parce qu'on n'a pas pied.
- Comment faire pour avoir pied aux 2 m ?
- Faudrait mettre des planches sur les pieds.
- Mais non ! on met une ceinture... aux trois qui sont au fond.
- Flotter sur le dos.
- Faire une brasse coulée dorsale.



On prépare en groupe la prochaine séance de piscine. Ainsi, on est autonome et le maître/nageur nous aide en cas de difficulté.

Bilan de la séance du 22

- On est passé entre les jambes des trois camarades.
 - Debout dans le grand bassin avec une ceinture.
 - Tout le monde est passé dessous.
- Coulée dorsale. Problème : je sortais pas le ventre.
 - Pour bien flotter, faut faire un gros ventre.
 - Flotter sur le dos, ça marche.
 - C'est tout ce qu'on avait prévu ?

22-5-78 - Groupe n° 1		Respiration	Flottaison	Propulsion	Trop difficile	A continuer
Matériel	Lieu					
					X	
						X
						X

- Sauter de l'échelle, de haut.
 - On allait en bas, il y avait une espèce de bonhomme, un mannequin.
 - Ça sert à quoi ?
 - C'est pour entraîner à sauver les gens.

Pour la prochaine fois, qu'est-ce que vous proposez ?

- Faire des jeux avec le mannequin.
 - Précisez.
 - Aller le chercher sous l'eau.

- Le remonter à la surface.
- On avait dit l'autre jour : «On va aller l'embrasser au fond.»
- **Est-ce que tout le monde l'a embrassé ?**
- Non pas tout le monde l'a touché.
- On va essayer de le remonter. Il y a un crochet pour l'attraper.

- Le passer entre les jambes.
- **Pourquoi s'était-on mis au bord ?**
- Parce que ceux qui devaient rester debout n'arrivaient pas sans remuer.
- **Comment ceux qui sont debout dans l'eau pourraient-ils tenir immobiles ?**
- Avec des planches sous les bras.
- **On peut toujours essayer.**

Depuis octobre, on n'arrivait pas à résoudre le problème suivant : après le plongeon, remonter dans un cerceau posé à la surface. Le cerceau, on le voyait flou.

- On a plongé dans un cerceau flottant.
- En même temps cherché une ceinture puis remonté dans le cerceau.
- **Tout le monde y est arrivé ?**
- Oui, sauf X. Il n'arrivait pas à remonter dans le cerceau parce qu'il ne le voyait pas.
- On le voyait toujours très fin. On voyait un lieu rouge, on remontait pas dedans.
- **Qu'est-ce qu'on peut faire ?**
- Pas remonter dans le cerceau.

28-5-78 - Groupe n° 1			Respiration	Flottaison	Propulsion	Trop difficile	A continuer
* Matériel	Lieu						
	2 m	Mannequin : aller le chercher et le remonter.					X
		Passer en dessous des jambes de camarades debout dans le grand bassin.					
		Ils se tiennent avec une planche sous chaque bras.					
		Coulées dorsales.					X
		Crawl.					



- **Pour mieux le voir ?**
- Un masque.
- Oui, mais on ne peut pas plonger avec un masque.
- On plonge dans le cerceau, il y a un masque au fond, on va le chercher.
- Oui, mais on aura de l'eau dedans.
- J'ai une idée : si on avait des lunettes ?
- C'est un problème difficile. Il y avait peut-être un moyen de mettre un cerceau entre deux eaux.
- Ou deux cerceaux l'un sur l'autre. Ce serait plus gros.
- Sous l'eau, on voit flou...
- C'est un problème. Faudrait voir ça.

C'était intéressant dans la mesure où nous avons posé la question : «*Qu'est-ce que fait travailler cet exercice ?*»

- La descente en eau profonde.
- La remontée contrôlée.
- Souffler longtemps sous l'eau.

J'ai demandé de trouver un autre exercice, avec un autre matériel qui fasse travailler les mêmes points.

On s'est aperçu qu'un autre exercice fait au cours de la séance avec le mannequin, avait en partie les mêmes objectifs :

- En partant de l'échelle, on est descendu à 2 m de profondeur. On a fait une «bise» au mannequin et remonté en dégageant la place pour le suivant.

C'est le même problème de remontée non verticale, avec, en plus, une orientation sous l'eau.

Voici les objectifs que nous pouvions essayer d'atteindre pour se sentir bien dans l'eau (carte n° 1), puis des objectifs plus techniques (carte n° 2).

Carte bleue - N° 1 IMMERSION - FLOTTAISON

1. Mettre la figure dans l'eau.	X	11. Faire une coulée ventrale en soufflant dans l'eau.	X
2. Regarder le fond de l'eau.	X	12. Faire une coulée dorsale.	
3. Ouvrir la bouche... chanter !	X	13. Passer entre les jambes d'un camarade (T 1)	X
4. Flotter verticalement.	X	14. Passer entre les jambes de trois camarades.	
5. Faire le bouchon.	X	15. Roulade avant.	X
6. Flotter sur le ventre	X	16. Roulade arrière.	
7. Flotter sur le dos.	X	17. Sauter avec la perche.	X
8. Passer sur le ventre en bouchon sur le dos en bouchon.		18. Sauter sans la perche.	X
9. Souffler dans l'eau 10 secondes - 10 fois 3 secondes.	X	19. Sauter dans le grand bain.	X
10. Descendre très profond : debout - assis - couché.	D X A C	20. Plonger dans le grand bain.	X

Carte rouge - N° 2

PROPULSION

1. Traverser la largeur sur le ventre, avec les jambes, avec une planche.		8. Nager en changeant de nage 2 fois (12 + 12) (25 + 25) (50 + 50) (T 1)	12 25 50	15. Nager sous l'eau une largeur de bassin et plus...
2. Traverser la largeur, sur le ventre, avec les jambes, sans planche, en soufflant et respirant.		9. Nager 100 m régulièrement.		16. Sauter du tremplin (plot).
3. Traverser sur le ventre, avec les bras.		10. Nager 4 fois une distance de 4 manières différentes (4 nages) (25 + 25 + 25 + 25).		17. Plonger du tremplin (plot).
4. Traverser sur le dos, avec les jambes.		11. Nager 10 minutes sans s'arrêter.		18. Nager très longtemps à un rythme régulier.
5. Traverser sur le dos, avec les bras.		12. Nager habillé.		19. Nager exactement une distance sur un temps donné 25 m (25 x 10).
6. Nager 25 m régulièrement.		13. Nager, plonger en canard, ramasser un objet à 2 m. (T 2)		20. Nager exactement une distance sur un temps donné 50 m (50 x 3).
7. Nager 50 m régulièrement (T 2)		14. Nager, plonger en canard, ramasser 10 objets + 1, etc.		21. Nager le plus lentement possible.

(suite p. 29)

Quelques précisions

Age des enfants :

Premier groupe	Deuxième groupe
Le plus jeune a 8 ans, 4 mois,	8 ans : 2
le plus âgé a 11 ans, 9 mois.	9 ans : 4 + 1 de fin 68
3 ans, 8 ans et demi : 3	10 ans : 1
3 ans et demi, 9 ans : 3	11 ans : 1
Plus ou moins 10 ans : 3	12 ans : 1
11 ans, 9 mois : 1	13 ans : 1
	Groupe très hétérogène.

2 refusent depuis le début de sauter dans l'eau.
2 ont eu beaucoup de mal à immerger leur visage alors que, dans le même temps, un enfant parcourait 25 m sans matériel et 6 parcouraient 12 m.

JEUX PRÉPARATOIRES 1

17-10-1977. — Exercice prévu par groupe 1 :

Marcher à quatre pattes au fond, un autre à cheval dessus, dans le petit bain (0,80 m - 1 m).

Peu de réussite : personne ne réussit vraiment. Tous remontent à la surface.

Commentaire du M.N.S. : « Vous remontez parce que vous avez les poumons pleins d'air. »

Au cours du bilan, discussion :

- Il n'y a qu'à descendre sans remplir les poumons !
- Personne n'a envie d'essayer.
- Il n'y a qu'à vider les poumons quand on est dans l'eau en soufflant.

Exercice adopté pour la séance du 24-10 avec le jeu « faire la brouette ».

24-10-77 :

Tous essaient mais un seul pense à souffler. Les autres, occupés par tous les problèmes d'immersion qui se posent, remontent avant de commencer à souffler.

Discussion au cours du bilan :

- On ne peut pas souffler dans l'eau.
- On n'y arrive pas.

Etc.

Le maître. — Essayons de trouver un jeu qui nous oblige à souffler quand on est sous l'eau ?

- Il n'y a qu'à descendre gonfler un ballon de baudruche au fond !

Exercice adopté pour la séance du 7-11-78. (Prévoyant un échec dû à la pression, j'apporte quelques bouteilles de plastique qui, une fois coulées au fond, devront être remplies d'air pour les remonter. La pression jouant moins sur un objet plus rigide — du moins à mon avis.)

7-11-1977 :

Tous les enfants réussissent à gonfler leurs ballons. Par contre l'étroitesse du goulot de mes bouteilles interdit toute sortie d'eau quand les gosses soufflent dedans.

Par cet exercice, ils commencent à souffler sous l'eau et en prennent l'habitude quand ils veulent descendre en eau profonde.



Avec les petits, les mamans sont invitées à venir à la piscine et à descendre dans l'eau avec leurs enfants. Rien de tel pour donner confiance.

JEUX PRÉPARATOIRES 2

Immersion du visage dans le groupe 2 (moins hardis).

De gros problèmes au début.

Les gosses, au cours de la préparation ont accès au document U.S.E.P. natation qui propose de nombreux jeux.



Ils choisissent « la guillotine » : enfants en ronde se donnant la main. L'un d'eux au milieu fait tourner une planche à bout de bras. Les enfants de la ronde évitent la planche en s'immergeant la tête.

Puis, mis en confiance, ils inventent eux-mêmes :

- **Jeu de chat**, sous l'eau : quand le chat s'approche, on s'immerge complètement pour se défendre. Le chat doit s'en aller.



- **Saute-mouton**, sous les planches : accrochés au bord, une planche par élève. Il faut passer sous chaque planche, puis aller s'installer dans la même position un peu plus loin.

Conclusion

Mais le meilleur jeu a eu lieu le jour où les enfants ont pris des photos sous l'eau. Plus de problèmes d'immersion. Yeux ouverts, bouche ouverte, souffler dans l'eau. Rester longtemps... Que ne ferait-on pas pour se faire prendre en photo !

On dirait que Djessy a des boucles d'oreille et une moustache en bulles.



On n'entendait pas Sandrine chantant sous l'eau. Sous l'eau, Nadia devient une chinoise.



RÉCITS DE «MOMENTS FORTS» D'EXPRESSION-COMMUNICATION AU C.E.S.

Qu'avons-nous fait cette année ?

D'abord, le groupe est DIFFÉRENT de l'an dernier et je commence à trouver des INVARIANTS :

- 1. La découverte par les adolescents de la globalité possible de l'expression favorise la création.*
- 2. Les liens affectifs forts qui se créent dans le groupe, infiniment plus que dans la classe, entre eux, d'une part, avec moi, d'autre part.*
- 3. Le rythme d'évolution du travail, de progression qui est identique chaque année : démarrage lent, difficile, avec des conflits, des moments de piétinement... puis, peu à peu, au fur et à mesure que le groupe se soude, accélération de la création collective, multiplication des moyens d'expression et ÉVOLUTION DES PERSONNALITÉS vers plus de prise en charge, maturation.*

Le besoin d'un produit fini est né du groupe, avec l'envie de reprendre, de revivre et de faire partager des moments forts d'improvisation, où le groupe a senti «QUELQUE CHOSE» se produire en son sein, un accord entre tous les individus, à un moment donné, pour faire passer la même chose, qui était ressentie comme vitale.

C'est un peu abstrait, alors je vais illustrer par deux exemples, pris volontairement pendant la rencontre de Pentecôte à Avignon (1), parce que, pour nous elle fut essentielle.

1 • A cette rencontre, mes ados de Cavaillon sont arrivés avec un produit semi-fini (création collective). Le jeudi était réservé à l'échange des formes de travail. Ça se passait dans l'immense gymnase de l'E.N., où l'acoustique est abominable — comme dans tout gymnase — car c'est une véritable caisse de résonance. Ce jour-là, nous avons préféré ne pas présenter un produit fini, mais plutôt un moment de travail improvisé sur les voix. Personne ne savait ce qui allait en sortir, comme dans tous ces travaux de recherche d'harmonie vocale dans un groupe de 15/20 individus, et ce qui s'est produit fut un de ces temps forts qui vous laissent de petits frissons dans la colonne vertébrale.

C'est difficilement descriptible.

Nous avons «lancé» l'improvisation en mettant un morceau de *La Reine Verte* de Béjart, qui a réparti les adolescents dans un vaste espace du gymnase, en chemins individuels, puis nous avons coupé la musique.

Le groupe a commencé un bruit de voix sourdes. C'est alors qu'Hanicka a lancé un «NON !» en cri déchirant. Tout le groupe a alors réagi en fonction de ce «non» qu'elle a hurlé une dizaine de fois. Les voix se sont modulées en fonction de

ce cri, les gestes aussi. D'instinct, l'improvisation a pris la forme de produit fini, tant elle était vécue de l'intérieur par tous (acteurs et spectateurs). A la fin, tous étaient par terre, chacun replié sur lui-même et occupaient tout l'espace.

C'est dur à décrire. Mais François et moi avons failli intervenir pour arrêter cette improvisation qui, par sa force, frôlait le psychodrame. Les autres groupes présents n'ont pas cru que c'était une improvisation...

Alors, de retour au C.E.S., ils n'ont pas voulu en rester là : il fallait la reprendre, l'inclure dans le produit fini que nous montions : un montage sur les jeunes auxquels la société colle des étiquettes (rocker, punk, minette, hippie, etc.) et qui valent bien plus que leurs étiquettes.

L'improvisation a alors pris un sens : c'était le symbole du jeu qui essaie de crier NON quand la société veut l'étouffer, et qui se retrouvera quand même, après, dans un musée, étiqueté.

Mais il était important :

1. Que nous reprenions ce temps fort.
2. Que nous «l'intellectualisions» avant de redonner ce frisson car ce qui avait été vécu était trop fort pour le laisser aller (les moments parfaits peuvent être aussi traumatisants que les échecs, s'ils ne sont pas verbalisés par le groupe). Une opinion qui n'engage que moi, mais que j'ai ressentie avec force ce jour-là...).

Maintenant, donc, cette séquence est incluse dans le montage. Nous ne la «répétons» plus, pour ne pas l'abîmer. Jusque-là, quand nous jouerons à la M.J.C., et puis quand nous aurons joué pour des élèves allemands actuellement dans l'établissement. La force de la séquence est restituée. Mais François et moi n'avons plus peur que «les nerfs craquent», car le groupe a, entre temps, franchi l'étape de la réflexion sur le vécu.

2 • Deuxième moment significatif, choisi également pendant la rencontre d'Avignon. Il illustre une démarche identique : de la création spontanée vers le produit fini.

Mais, lorsque dans la première, l'improvisation spontanée a été reprise telle quelle, sans autre apport, dans ce second exemple l'improvisation, qui n'était que verbale, a été enrichie.

Ça s'est passé le deuxième jour de la rencontre d'Avignon. Tous les groupes avaient éclaté, et un petit nombre des Cavaillonnais était aux Pénitents Blancs (moi aussi).

Un animateur du conseil culturel a suscité des improvisations de sketches. Mon petit groupe s'est retrouvé, par choix, avec des petites de P. Hétier (C.M.). Le thème de l'improvisation était le suivant : une jeune fille est atteinte d'un cancer et n'a plus que deux mois à vivre. Autour d'elle, bien des réactions (indifférence, désir d'héritage, pitié, etc.). Deux petites innocemment, viennent demander : «Viens jouer avec nous...». Et puis, il y a l'amie, la seule qui comprend, qui parle de la mort en face, qui souffre. C'était assez dur à supporter, mais nous avons tous senti ce qu'il y avait là d'authentique, et surtout, le dépassement d'un tabou fondamental (on n'ose pas parler de la mort, la nommer).

De retour à Cavaillon, les adolescents ont voulu le reprendre pour tous ceux qui, dans d'autres groupes à ce moment-là, n'avaient pas vu. Mais là, la reprise fut difficile. Il n'y avait plus les élèves de Patrick et l'improvisation avait perdu de son authenticité, virait dans l'humour noir. On n'en parla plus pendant quelques jours. Et puis un adolescent proposa de mettre des diapositives pour suggérer tout ce qui se passait dans la tête de celle qui allait mourir et qui ne disait rien. Plusieurs ont apporté des diapositives. Toutes manifestaient une recherche esthétique, suggéraient la vie : sous-bois plein de soleil, gros plans de fleurs dans un champ, etc.

Ils firent un tri dans un sens symbolique. On essaya : l'improvisation reprit son authenticité.

Après, sur l'image, ils ont voulu mettre des textes. L'un fut écrit par Hanicka. Les autres choisis parmi des textes d'auteurs que nous avions apportés (Michaux, Camus).



(1) Voir compte rendu de cette rencontre : «Première rencontre d'expression dramatique», *L'Educateur* n° 2, octobre 78.

MORT

(texte de CAMUS)

Ce qui m'étonne toujours, alors que nous sommes si prompts à raffiner sur d'autres sujets, c'est la pauvreté de nos idées sur la mort. C'est bien ou c'est mal. J'en ai peur ou je l'appelle (qu'ils disent). Mais cela prouve aussi que tout ce qui est simple nous dépasse. Qu'est-ce que le bleu et que penser du bleu ? C'est la même difficulté pour la mort. De la mort et des couleurs, nous ne savons pas discuter. Et pourtant, c'est bien l'important cet homme devant moi, lourd comme la terre, qui préfigure mon avenir. Mais puis-je y penser vraiment ? Je me dis : je dois mourir, mais ceci ne veut rien dire, puisque je n'arrive pas à le croire et que je ne puis avoir que l'expérience de la mort des autres. J'ai vu des gens mourir, surtout j'ai vu des chiens mourir. C'est de les toucher qui me bouleversait. Je pense alors : fleurs, sourires, désirs de femme, et je comprends que toute mon horreur de mourir tient dans ma jalousie de vivre. Je suis jaloux de ceux qui vivront et pour qui fleurs et désirs de femmes auront tout leur sens de chair et de sang. Je suis envieux parce que j'aime trop la vie pour ne pas être égoïste. Que m'importe l'éternité. On peut être là, couché un jour, s'entendre dire : «vous êtes fort et je vous dois d'être sincère : je peux vous dire que vous allez mourir» ; être là avec toute sa vie entre ses mains, toute sa peur aux entrailles et un regard idiot. Que signifie le reste : des flots de sang viennent battre à mes tempes et il me semble que j'écraserais tout autour de moi.

Albert CAMUS
in Noces, p. 65, Ed. La Pléiade

Alors là, quelle dimension ce «sketch» avait prise !

La mort était vraiment dépouillée de tout son contexte social, dans les moments avec l'amie, et venait précisément en opposition avec 3 séquences humoristiques (les phrases toutes faites sur la mort, l'intérêt financier, l'indifférence («Ce n'est pas parce qu'elle va mourir qu'on va pas aller à la mer, non ?»)).

Et, lors d'une répétition — où la trame est connue, mais les dialogues toujours réimprovisés — les deux filles (la malade et l'amie) se sont retrouvées en larmes à la lecture des textes : en tant que prof de français, c'est la première fois de ma vie que j'ai vraiment l'impression d'avoir fait comprendre de

l'intérieur un texte à des élèves (... et pourtant? il n'y a pas eu dessus d'explication de texte !).

Ce morceau de séquence n'est plus improvisé, parce que c'est considéré comme «au point» et qu'on ne peut plus faire mieux. Il y aura une représentation le 19 juin. Mais, là encore, on a beaucoup parlé après l'improvisation, et quelle communication entre nous !

Voilà ces deux exemples. Il y en a bien d'autres dans l'année. Mais la démarche est toujours identique : à partir d'une création spontanée, il y a reprise souhaitée par le groupe, réimprovisation et souvent enrichissement par d'autres moyens d'expression, vers une plus grande globalité. Ensuite, ce morceau, nous tentons de le relier aux autres. C'est ainsi que le produit fini est un montage de séquences, avec un fil directeur. Le fil directeur est facile à trouver : quand la création est authentique, que les enfants ne jouent pas un personnage, mais expriment la personne qu'ils sont, le fil directeur, c'est eux.

Mauricette RAYMOND
7 juin 1978

MORT

(texte de MICHAUX)

Tandis que j'étais dans le froid des approches de la mort, je regardais comme pour la dernière fois les êtres, profondément.

Au contact mortel de ce regard de glace, tout ce qui n'était pas essentiel disparut.

Cependant je les fouillais, voulant retenir d'eux quelque chose que même la mort ne pût desserrer.

Ils s'amenuisèrent, et se trouvèrent enfin réduits à une sorte d'alphabet qui eût pu servir dans l'autre monde, DANS N'IMPORTE QUEL AUTRE MONDE.

Par là, je me soulageais de la peur qu'on ne m'arrachât tout entier de l'univers où j'avais vécu.

Raffermissant par cette prise, je le contemplais, vaincu, quand le sang avec la satisfaction, revenant dans mes artéριοles et mes veines, lentement je regrimpais le versant ouvert de la vie.

Henri MICHAUX
«Alphabet», in Exorcismes,
Ed. Gallimard

Extraits du dossier

POÉSIE DU CORPS, POÉSIE DU TEXTE

PARU DANS LE BULLETIN DU C.R.E.U. n° 7

(communiqué par M. Launay)

Pendant l'année universitaire 1976-77, trois enseignants de la Faculté de Lettres de Nice (deux professeurs d'éducation physique et un professeur de littérature française) ont travaillé avec dix-sept étudiants et étudiantes de licence et de maîtrise, dans le cadre d'une unité de valeur comptant officiellement pour la délivrance des diplômes de licence et de maîtrise, comme unité de valeur à option : son titre officiel était «production critique : poésie du corps et poésie du texte», et, pour abrégé, enseignants et étudiants l'appelèrent «le Corps-Texte».

A chaque séance, les étudiants produisirent des comptes rendus de séances, et, petit à petit, les participants produisirent des textes libres, et diverses «productions» physiques aboutissant à

des actions ou manifestations culturelles devant un public, sinon avec un public. L'ensemble du dossier ainsi réuni fut confié aux secteurs «éducation corporelle» et «français» de l'I.C.E.M.

Il est passionnant de voir naître dans le dossier au fil des semaines les mêmes démarches (et les mêmes difficultés) qui caractérisent les ateliers que nous essayons de faire fonctionner dans nos classes maternelles et primaires. Voici une liste de rencontres que je n'ai pas trop le temps d'explicitier mais qu'il me semble intéressant de noter au passage :

... **Le temps** : on est obligé de mener les actions en plusieurs épisodes parce qu'on n'a jamais une journée complète ou une

semaine complète devant soi. C'est toujours «de 8 à 10» ou «de 10 à 12», etc. C'est un peu pour cette raison que nous organisons cette année un stage d'une semaine début juillet en Maine-et-Loire sur le thème de l'expression globale.

• **Le problème du «grand groupe» et/ou des «petits groupes»**, qui pose en particulier les questions de la communication aux autres, et des lieux (il nous arrive bien souvent d'utiliser les waters, surtout dans les actions à support musical).

• **Le problème du silence ou de la parole**, les frontières entre la communication (ou l'expression) gestuelle et la communication (ou l'expression) verbale — le mime et la voix (le mime n'étant d'ailleurs peut-être qu'une petite partie du gestuel, la partie spectacle sans doute ; il y a tout un gestuel sans la voix, qui n'est pas du mime). Sans parler de la voix qui est un geste intériorisé, un micro-geste qui peut naître en s'extériorisant...

• **L'écoute des autres** pour arriver à une participation chorale (arriver à s'exprimer en tenant compte non seulement des autres, mais de leur expression en train de se faire et qui surprend toujours). Chœur n'est pas chaos.

• **L'animateur-démarreur ou relanceur ou analyste ou dictateur et l'autogestion du groupe**. Là, il y aurait tant à dire, et surtout à faire. L'utopie du groupe sans animateur. Quand il s'en passe, c'est qu'il a réussi à lui prendre son *anima*.

• **Les désaccords dans les choix**. Notre première hypothèse de travail devrait toujours être la culture des différences. Car de là sûrement peut naître une vie de groupe — une *anima*.

Les principales pièces du dossier «CORPS-TEXTE»

La présentation des corps des vingt-deux participants, sous forme de «vingt-quatre haï-kaï pour l'évocation du corps», de Michel Butor, est placée en tête, à titre de prologue. En fait, ces 24 haï-kaï ont surgi après deux mois de travail à raison de séances hebdomadaires de trois heures tous les mardis matin. Mais c'est l'irruption de ces petits poèmes sur les corps des participants et des participantes qui a déclenché l'éclosion, en réponse, de nombreux textes libres qui attendaient, dans les séances précédentes, l'occasion de naître, et qui avaient été eux-mêmes appelés par la rédaction des comptes rendus, affichés, lus et diffusés, des séances précédentes.

Le corps d'une étudiante
quel professeur n'a droit de le nommer
sous condition d'être poète d'être femme

Le corps de Robert
buste robuste polymorphe non pervers
palais disert

Le corps de Roselyne
seule une rose n'ose y toucher
fragile taquine

Le corps de Brigitte
brise girouette chatte boule d'yeux noirs
sourire ébouriffé

Corps de Jean-Yves
danger quand il déboule frisé quand il roucoule
torrent plus que rive

Quelques-uns des 24 haï-kaï pour l'évocation du corps, de Michel Butor.

Christine. — Qu'est-ce qu'on peut exiger du corps ? (Christine est une brune, très maquillée, bien élevée, jolie, un peu enrobée.)

Simone Clamens (prof. E.P.S.). — Nous avons un **corps instrument** ou **corps-machine** (comme prof de gym, on n'est obligée à m'intéresser à ça), mais aussi un **corps-symptôme** ou **corps-communication** (cela, c'est la génération des psychologues qui nous l'a appris), et enfin un **corps-poétique** qui inclut le **corps-instrument** et le **corps-communication**, et c'est tout cela qui nous **n'exigerons pas**, mais que nous demanderons à nos corps : être tout cela à la fois.

En attendant les propositions et productions des étudiants, 4 textes littéraires sont proposés au départ.

— Discours sur l'inégalité : le portrait physique du Sauvage (J.-J. Rousseau).

— Paradoxe sur le comédien (Diderot).

— Dit de la force de l'amour (Eluard).

— Matière de Rêves, second sous-sol - Rêves de boules d'yeux (M. Butor).

C'est ce dernier texte que les étudiants choisiront d'interpréter avec le corps et la voix pour une «Fête à Butor».

E.P.M. 1

Michel BUTOR
MATIÈRES DE RÊVES II
Second sous-sol
(extrait)
Paris, Gallimard, 1976

Je roule sur une pente, de plus en plus vite, j'amasse de la neige qui fond sur la pente, je roule sur la boue, j'amasse de la mousse qui pousse entre les plaques de neige qui diminuent, tandis que les grêlons m'assaillent, entre les moraines qui grossissent et me meurtrissent, je saute, j'essaie de pousser quelques membres pour m'arrêter, ne réussis qu'à faire germer quelques fougères dont les crosses se déroulent et se brisent ou se dessèchent. Je roule, bondis, roule sur une terre aride, je cherche une fontaine ou une flaque au milieu de ce désert horizontal où continue ma rotation :

Rouler baver
Briller bondir

Deux extraits de comptes rendus de séances

Séance du 16 novembre 1976.

Simone propose un jeu pour s'échauffer et commencer à se connaître. Martine, qui assure le secrétariat de la séance, nomme ce jeu : **ESPACE ET GROUPE**, se répandre dans l'espace.

Chacun de nous encercle au moins une fois chacun de nous essayant

- de savoir qui l'on entoure,
- de solliciter de l'autre une réaction,
- d'enregistrer le prénom de l'autre.

(Martine, secrétaire, traduit : «encercler», «entourer». En fait, il ne s'agissait pas d'encercler ou d'entourer avec ses bras, mais de se promener autour de chacun, en marchant ou en courant, de rôder autour, de s'approcher, de se regarder, de deviner le nom de l'autre, de le demander, ou de le quêter.) C'EST LE JEU DE TOURNE-AUTOUR.

(Par rapport à mes précédents efforts, toujours vains, pour connaître les noms des étudiants et étudiantes d'un groupe dont je suis responsable, il me semble que cette fois le résultat est

meilleur, et que je suis imprégné de ces noms en tournant autour des corps qui les portent — les noms s'accrochent à des détails, une boucle sur une nuque, à la démarche gracile de Roselyne.)

Michel est pressé de passer à la pratique des textes, il propose à la fois qu'on lise à haute voix les quatre textes de Rousseau, Diderot, Eluard et Butor, et qu'on décide si l'on utilisera ou non l'imprimerie Freinet. Simone propose qu'on songe pour chaque texte à une modalité gestuelle. Robert préfère qu'on réfléchisse à ces propositions et qu'on en apporte d'autres la prochaine fois. Aussitôt Nad suggère *Eden, Eden, Eden* de Guyotat comme Evelyne avait proposé *Le lecteur* de Quignard). Mais le groupe n'est pas pressé : « Il est indispensable de s'approprier l'abord à l'espace et aux autres, et c'est seulement ensuite qu'on pourra bien lire les textes à haute voix », affirme Nicole. Simone suggère donc un deuxième jeu : **JOUER DANS L'ESPACE AVEC LES PRÉNOMS ET LES VOIX.**

Utiliser ce grand espace, appeler un prénom à haute voix. Celui qui est appelé va prendre la place de celui qui l'appelle, et module sa réponse corporelle selon la manière dont il a été appelé. »

On joue ainsi un certain temps, et il semble que ces appels tirent en longueur (dans ces appels et ces petites courses à la recherche de qui vous appelle, je commence à mieux reconnaître Roselyne et la façon dont elle chemine). On passe progressivement aux lectures individuelles ou en petits groupes, en se promenant dans le gymnase comme des moines dans leur promenoir.

Michel est pressé de passer à la pratique des textes, et d'expérimenter (sans le dire encore) le conseil de Michel Butor. Il se retire dans un coin du gymnase, et commence à lire tout seul

à haute voix la page de Butor. Tout le groupe finit par se rassembler autour du texte de Butor, et Michel propose alors une **lecture très rapide** et une autre **lente** de la première page du *Rêve de boules et d'yeux* :

Nicole : 65 secondes !

Michel : 63 secondes !

Une version très personnelle de Robert en 43 secondes ! (sorte de déboulement ou vomissement de sons et parfois un mot distinctement prononcé surgit, marque un rythme, et situe les auditeurs dans le texte qu'il dévale).

Puis, très lentement, par Annie : 1 mn 40 s !

Pour clore la séance, discussion très animée : **BILAN DES LECTURES INDIVIDUELLES OU PAR GROUPE.**

Séance du mardi 23 novembre (compte rendu de Nicole, à l'écriture calme de cygne).

LE JEU DE LA PAROLE AUTOMATIQUE

Robert propose, pour débiter, le jeu de la parole automatique. Il s'agit, tout en évoluant à travers le gymnase, d'entrer en relation avec l'espace, les objets, en laissant s'extérioriser une **production sonore de mots**. Le plus important est la **sontanéité** de l'émission. Chacun doit s'essayer au jeu pour lui-même, et, quand il se sent dispos, venir prendre part au jeu collectif.

Le groupe forme alors un **chœur** qui, par le souffle et les sons modulés sur le souffle, mais **sans paroles**, crée une ambiance sonore et un soutien de l'action de l'acteur. Un acteur se détache du groupe, et, se laissant porter par cette respiration collective, joue avec les mots qui lui viennent à l'esprit.

TEXTES LIBRES ET PRODUCTIONS DES ÉTUDIANTS (morceaux choisis)

Le corps de Michel

Pas si raide.

Mais réfrène son envie de bondir.

De jaillir dans l'espace,
souple.

Enroule son élan dans une boule hyperbolique ;
et le déroule d'un bond

qui irait bien plus haut, mais il doute :

les corps poétiques décrits sur les petits papiers
n'ont pas fini leur gestation.

Rouler, bondir, se suspendre, attendre...

Nicole

Texte chanté : Je me levai vers cette autre vie
Et puis j'allai au lac tout bleu.
J'étais roseau vibrant sur les berges odorantes
J'épiaï dans le clair matin
La lumière laborieuse qui tire ses fils
Je sentis la pluie encore fraîche
Séchant dans la chevelure
Et dans les mousses éparpillées

Oui, je suis toi

Oui, je suis autre

Je vole, je rampe

Je suis limace

Ou jeune fille

Ou bien ma mère, ou bien mon frère

Moi qui déniche les oiseaux

Et moi qui chante rêvant

Sous les ormeaux

Moi en vélo

Ou toi ou vous ou bien encore tous à la fois

Je suis fusée en fusion toute dorée

Emprisonnée de cette écorce raide

Je ne peux pas vivre autre.

Sylviane

« Je ne vois pas plus de joie dans le bassin que dans la volière », dit le sage Kompren Kipoura, à savoir que le monde des carpes n'est pas plus enviable que l'univers des perroquets.

Le corps ne peut-il s'exprimer que par la voix ?

Ah ! mes biens chers neveux, qu'il est pesant ce masque social dont nous nous affublons !

La peur du silence justifie-t-elle nos logorrhées ?

Certes non ! Mais la conversation est une nécessité humaine ; elle est un moyen de briser l'isolement individuel dans la mesure où elle établit un contact, même pauvre affectivement. Pensons, en particulier, à ces discussions avec notre concierge, notre épicière ou notre voisin à propos de la pluie et du beau temps, de la santé, de la cherté, du tiercé, de la sécurité, de l'aspirine vitaminée !

Daniel

LE CORPS-TEXTE

à nos amis exigeants et à ceux
qui ne le sont pas assez

NOTRE DÉSIR OBJECTIF

produire nos mains nos voix nos ventres
nos textes ? nos sexes ?
pourquoi pas ces points d'interrogation ?
ces exigences critiques

EST UN OBJECTIF DÉSIRABLE PAR VOUS

mains imprimeuses	freinet	
voix caresseuses	pointues	simone
ventre trop plein	ventre creux	marx
textes rêves	communautés	nous ?
messages	massages machines	vous ?
fixité profonde	des yeux	hugo
mouvements légers	des boules et des creux	butor
moissons sans nombre	des foules mûres	éluard
sauvage au muscle solitaire		jean-jacques

Ce texte a été produit et imprimé sur une imprimerie scolaire Freinet acquise par l'Association Sportive de la Faculté des Lettres, et utilisée collectivement par les participants du Corps-Texte un mardi matin.

RECHERCHE D'UNE PRATIQUE-THÉORIE DE NOTRE EDUCATION CORPORELLE D'ADULTES

par Paul LE BOHEC

Ça y est : le groupe G.L.L.O.P. fonctionne. Il s'est mis en marche, il ne s'arrêtera plus.

Ce sigle signifie : «J'ai deux ailes aux pieds». Il contient, évidemment, la notion fondamentale de GLObalité. Et de plus, la traduction fantaisiste du sigle nous permet d'accéder à la seconde notion fondamentale qui nourrit ce groupe d'«Education Corporelle - Langages et Communications», à savoir la dialectique.

Nous nous permettons d'insister : il y a une dialectique du sérieux et du pas sérieux. Celui qui est sérieux n'est pas sérieux, parce qu'il oublie la moitié de l'homme qui s'inscrit dans l'irrationnel. Et ça c'est pas sérieux de ne pas prendre l'homme dans sa totalité. Nous pouvons d'ailleurs appuyer nos propos sur du solide. Ecoutez Georges ATLAN, savant de réputation internationale. Voici ce qu'il dit, à peu près :

«Ce qui fait l'originalité de l'animal humain, ce qui distingue homo des autres espèces animales, c'est que homo est à la fois sapiens et demens. Son originalité réside dans l'incertitude où il se trouve entre le rationnel et l'irrationnel, dans la dialectique entre les deux domaines contradictoires que sont le certain réel, le scientifique, et ce qui gravite autour de l'indéfinissable.

D'après Georges ATLAN :
L'unité de l'homme,
colloque de Royaumont

HEGEL écrit aussi : *«La loi, c'est le moment calme du phénomène.»*

Et la pédagogie Freinet, qui est une pédagogie de totalité, d'insertion dans la vie tout entière, d'immersion de l'être tout entier dans ses composantes individuelles et sociales, ne peut s'arrêter seulement à la partie calme du phénomène.

Dans la longue marche déjà accomplie, elle l'a déjà prouvé plus d'une fois, qu'elle se souciait de la globalité.

Et nous pourrions nous contenter des acquis du passé et des confirmations théoriques. Mais, des freinetistes ça ne reste pas en place, ça veut toujours aller voir plus loin et plus profond. Ça ne se contente pas des raisons théoriques, même satisfaisantes, ni des choses du passé. Il leur faut toujours être actuels, et même en avance dans le temps pour discerner des lignes de développement.

Il faut toujours courir le risque de retourner à une pratique. Pourtant, c'est dangereux, il y a des coups à prendre, des torsions de certitudes à subir, des interrogations à recevoir. Mais avec l'audace que nous a léguée FREINET, il est impossible de ne pas «aller voir».

Cependant, nous étions mal barrés. En effet, nous avons été formés en séparation, en cloisonnement. Comme tout le monde, nous avons été : moralistes de 8 h à 8 h 15, grammairiens de 8 h 15 à 8 h 45, mathématiciens de 8 h 45 à 9 h 15. Et l'administration veillait au respect scrupuleux des cloisonnements.

Mais FREINET nous a mis en révolte contre ce cartésianisme excessif et taylorisant. Cette révolte nous semblait intuitivement fondée car elle semblait aller dans le sens de la nature des choses qui est «l'unité des contraires».

«J'ai cherché l'essence des choses, et j'ai trouvé les relations entre les choses.» (Marx).

Oui, mais le poids des conditionnements du système qui nous avait fait intégrer ses valeurs, au point de nous les faire croire «naturelles», nous empêchait de passer à une pratique à l'intérieur des domaines sacrés (mathématique-français).

Heureusement, comme l'art enfantin qui n'était au bout d'aucune demande des parents et de l'administration, et qui, de ce fait a pu se construire en catimini et assurer ses places fortes avant que l'on ne s'en aperçoive, le corps était négligé. Là aussi,

nous avions cette chance d'avoir un terrain vague où nul professeur n'avait encore jeté un cupide regard. Vite, il fallait asseoir des constructions irréversibles qui pourraient, de plus servir de noyaux à des développements indestructibles.

Le cristal mère ayant été une bonne fois constitué, vous arriverez trop tard, mes vilains petits bonshommes.

C'est dire que tous ceux qui voudront mettre un cordon sanitaire autour de notre culture microbienne d'idées en seront pour leurs frais. Il fallait faire plus attention. On ne peut plus circonscrire notre développement en tentant de nous limiter par la pose d'étiquettes de joyeux lurons, d'affectifs, de farfelus. Donc, nous avons eu la chance d'avoir pu squatter à temps ce terrain vague. Quelque chose de précieux naît aussi chez nous. Regardons-le dans les yeux.

L'idée de globalité n'est pas une idée nouvelle. Dès le départ elle s'est trouvée inscrite dans notre pédagogie. Et il serait facile de trouver des textes de FREINET sur la totalité de l'être.

L'être est une totalité, «une totalisation en cours.» (Sartre).

Tout le monde sait cela. Mais cette idée est peu mise en pratique. Même dans nos classes freinetistes, on cloisonne les êtres, on les programme, on les apprend à se programmer. Est-ce un bien, est-ce un mal ?

Pour trouver la réponse, il faut nous intéresser à la deuxième idée : à la dialectique.

Oui, il faut des moments de programmation, mais seulement des moments qui s'inscrivent harmonieusement dans une durée. Et harmonieusement ça veut dire «dialectiquement».

On sait bien que, lorsqu'il y a satiété, on peut essayer de continuer, ou forcer à continuer, ou se forcer à continuer. Mais c'est peine perdue, car on déroge à l'hygiène de l'être qui fonctionne toujours par frustration, manque, désir, action, mais aussi accomplissement, satisfaction, plénitude dans lesquels se glissent, d'abord infinitésimalement, puis de plus en plus grossissants, de nouveaux manques, de nouvelles tensions qui demandent de nouveaux accomplissements, de nouvelles détententes...

Mais prenons un exemple pratique.

Nous pouvons le faire parce qu'il a été vécu et confirmé plusieurs fois depuis. Et il pourrait être étendu à l'animation départementale. Et à la transformation de l'école par la subversion, dans un premier temps de ses après-midi, en attendant de subvertir la journée tout entière. Mais ne nous emballons pas.

Revenons à cet exemple de la séance de départ de notre réflexion au congrès de Rouen. Et pour cela, reprenons le texte d'un camarade du groupe G.L.L.O.P. qui semble assez bien rendre compte de cette séance initiale.

Bon, c'est décidé : je suis l'animateur de départ.

Nous voilà dans le gymnase, la séance va commencer. Je suis absolument serein, car je sais par avance, qu'elle va certainement réussir.

Mais dans quelles dispositions d'esprit se trouvent les camarades ? Elles sont certainement très diverses : il doit y avoir des attentes passives d'un savoir, des bonnes volontés par avance, un désir de fonctionner juste. Mais également des attentes de comparaison de savoir, une évaluation de ses propres acquis et, préventivement, une attitude critique, quoique inconsciente. «Il est là cet animateur. Va-t-il falloir s'en défendre ? Où est-ce que je me situe par rapport à lui ? Son pouvoir m'emmerde par avance.

Vous voyez bien que je puis être tranquille. Comment voulez-vous que ça ne fonctionne pas correctement, puisque nous avons au

départ tous ces éléments contradictoires qui existent toujours dans tous les groupes. Et évidemment, en chacun de soi.

Quant on peut s'appuyer là-dessus, le déroulement est rigoureusement normal.

Et voilà, ça démarre : l'animateur fait une première proposition, puis une seconde.

Mais très vite, son pouvoir de proposition emplit le groupe et le marque d'une manière indubitable. Un garçon s'en trouve rapidement agacé. Il se contient un moment, puis, dès la troisième proposition, il se lance à son tour. Un second garçon se manifeste alors pour remettre la machine sur les premiers rails, ou pour la poser sur les siens propres. Peu à peu, par réactions successives d'opposition ou de prolongement, de dérivation, une bonne partie du groupe se met à proposer. C'est la contradiction pouvoir ↔ contrepouvoir.

Oui, mais si tout le monde se contente de marcher sous une seule autorité ?

— Alors, ça fonctionne **naturellement** sur d'autres contradictions. Car il y a d'autres oppositions qui se manifestent systoliquement par tension dans un sens, puis diastoliquement par détente dans l'autre sens. Par exemple, nous avons eu les couples :

travail individuel - travail collectif,

montée paroxystique - déclin,

rapidité - lenteur,

sérieux - fantaisie,

rythme - dérythme,

silence - parole,

violence - tendresse,

similitude - différence,

harmonie - discordance,

désorganisation échevelée - ordre rigoureux,

travail en découverte - répétition pour intégration.

De plus, il faut souligner que ces oppositions se manifestent à l'intérieur d'une même séance. Ou par rapport à ce qui a été vécu juste avant la séance. Ou par rapport à la séance de la semaine passée, etc.

C'est un mouvement dans une totalisation en cours.

Vous voyez que notre position se trouve être dans la ligne directe de FREINET qui pensait que la vraie eau, c'est l'eau vivante et changeante du torrent et non l'eau arrêtée du laboratoire. Il nous apparaît même qu'il faudrait revenir à ses conceptions non seulement à propos de l'organisation des demi-journées ou des journées de l'école, mais pour la liaison entre l'école et le milieu, et le fonctionnement même du mouvement et de ses groupes départementaux. Il va falloir encore apprendre.

Mais revenons à la globalité

On n'est pas resté dans le corporel. Par moments, de la voix, on a souligné des rythmes corporels. Alors on est resté un moment sans voix. Et c'était en même temps détente après dépense musculaire et parole après mutisme.

Puis il y a eu des machines (composition de gestes que l'on nommait, — activité littéraire), puis des études mathématiques de déplacement, des discussions pour s'accorder sur un signal de départ, une linguistique, des jeux avec des mots, des évolutions sur des phrases, puis des chansons en rond. Et une philosophie de la liberté des autres et de la sienne propre, etc.

C'est dire que si on avait voulu maintenir l'activité de ce groupe dans le corporel, rien de tout cela n'aurait pu se passer. Et c'est ce qui fait toute la différence. Et peut-être la nouveauté.

Il suffit d'être patient, et de savoir que si on quitte momentanément le corporel, c'est avec passion qu'on le retrouvera. Et on retournera aussi passionnément à la voix, au chant, au rythme. Chaque désir se nourrissant d'une frustration momentanée. Et le cycle des tensions et des détentes court d'un domaine à l'autre en une « spirale d'expansion infinie ».

Mais il faut aussi parler du temps

S'il y a du temps, il y aura des reprises, des approfondissements, des simultanités heureuses qui pourront même aboutir à des spectacles, mais qui ne seront que des moments un peu arrêtés pour un temps de communication.*

Mais tout ceci est difficile à transmettre parce que nous rompons avec l'essence de la société qui est la production. Notre production, c'est le moment, ça se vit principalement. Et le Mouvement ne pourra le saisir que lorsqu'il sera devenu un mouvement.

Ça y est, le sérieux va à nouveau nous quitter, c'est bon signe. C'est que notre esprit fonctionne hygiéniquement.

Et le groupe G.L.L.O.P. - Langage - Communications doit faire leur place à tous les éducateurs.

Certains ont besoin d'être sécurisés, ils ne s'estiment pas formés. Ils ont besoin d'être tenus par la main. Ils ont même besoin d'être court-circuités par les enfants. Alors, pour eux, on a créé le F.T.C. (1).

D'autres ont besoin d'être rassurés sur la validité de leur travail (voir le verso des fiches du F.T.C.).

D'autres ont besoin de vivre les choses. Il y aura des stages.

D'autres ont besoin d'information — bulletin.

D'autres ont besoin de réfléchir à la recherche et de communiquer — cahiers de roulement.

D'autres encore... etc.

Et les uns et les autres arriveront peu à peu à cette autonomie dont ils rêvent pour leurs enfants.

(1) Fichier de Travail Coopératif dont une série en souscription est constituée de propositions pour l'éducation corporelle, directement utilisables par les enfants,

L'ANIMATION EN ÉDUCATION CORPORELLE

J.-P. GODFROI

On ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les différents types d'animation qui permettent de faire fonctionner un groupe d'éducation corporelle, surtout à l'I.C.E.M. En effet, l'emploi des différentes techniques d'animation pose toute une série de questions auxquelles nous sommes très sensibles : problèmes du pouvoir, de la manipulation, de l'autonomie du groupe, de la liberté de l'individu dans le groupe, etc. Cette réflexion est née de la pratique de chacun de nous dans sa classe, mais peut-être plus encore du vécu de notre groupe de travail (car nous avons toujours alterné, à chaque rencontre temps de travail corporel - temps de réflexion - temps de production d'écrits ou d'outils). Précisons enfin qu'il n'est pas question pour nous d'affirmer pour le moment si telle ou telle forme d'animation est préférable

à telle autre parce que le choix dépend du moment, du groupe, des individus qui le composent, de leurs demandes. Voici donc un éventail de pistes qui peuvent être utilisées, proposées dans un groupe d'éducation corporelle :

• **L'animateur directif.** — Il a préparé sa séance. Il sait où il va (on le suppose) ou il fait comme si. Il peut infléchir le déroulement de sa séance en fonction de ce qui « marche » et de ce qui ne « marche pas ». Ce type d'animation peut convenir pour un groupe qui démarre parce qu'il évite aux participants de trop s'impliquer, parce qu'il respecte une certaine progression. Risques : refus ou opposition des participants (ou de quelques-uns).

• **L'animateur proposant.** — Il a prévu des «exercices», mais il ne les présente au groupe que comme des propositions. Ses consignes peuvent être modifiées, transformées par certains et il peut reprendre ces transformations individuelles pour les proposer au groupe comme nouvelles consignes. Les participants peuvent aussi faire des propositions verbales à l'animateur qui décide ou non de les reprendre et de les répercuter. On peut même aller plus loin dans ce genre d'animation, l'animateur se contentant d'être une loupe, un miroir grossissant, répercutant corporellement ce qu'il observe dans le groupe (qui reprend la consigne à son tour s'il en a envie). Voir Paul LE BOHEC.

• **Les leaders rotatifs.** — Un animateur initial, à titre temporaire, fait démarrer le groupe, puis rentre dans le rang dès qu'une autre proposition est donnée. L'auteur de la nouvelle proposition devient animateur et ainsi de suite. Ne peut se pratiquer qu'avec des groupes un peu rodés.

• **L'animation par fiches** (voir fichier éducation corporelle). — Le groupe ou plusieurs petits groupes choisissent une fiche de recherche et travaillent à partir du point de départ qu'elle propose. Ensuite, chacun, chaque groupe peut présenter aux autres ce qu'il a cherché, trouvé.

• **L'auto-animation.** — Aucun animateur. Le groupe fonctionne par lui-même selon les lois «de la dialectique et de la globalité» (cf. article de Paul LE BOHEC), dans un espace défini, dans un

temps donné. Ce type de fonctionnement, qui demande pas mal de matériel (tissus, coussins, balles, peinture, maquillage, masques, instruments de musique, terre, etc.), tend à une expression globale qui dépasse l'expression corporelle au sens étroit du terme. Cela demande des participants ayant une certaine pratique de l'expression libre. C'est un peu comme la mayonnaise, ça prend ou ça ne prend pas. Ça peut être merveilleux... ou complètement raté.

Ajoutons pour terminer qu'il est important de donner à la fin de chaque séance, la possibilité de **VERBALISER** ce qui a été vécu. Comme chaque ressenti personnel ne prête pas à discussion (ça risque en plus de gâcher un peu la séance), une animatrice québécoise qui a travaillé avec nous (Gisèle BARRÉ) propose qu'on ne se réponde jamais, qu'on se contente de dire à tour de rôle ce qu'on a éprouvé, sans faire référence aux autres interventions. Elle-même ne répond pas aux interventions se contentant d'approuver ce que chacun dit, puisque effectivement ce que chacun a ressenti dans la séance est vrai pour lui.

Si on veut vraiment analyser, dans un esprit de recherche, on peut aussi prévoir, dans certaines séances, avec l'accord du groupe, un **observateur** (un membre du groupe tournant par exemple). C'est surtout intéressant en auto-animation parce que là, tout le monde étant pris par ce qu'il vit, l'observateur peut jouer le rôle de mémoire collective et aider à analyser ce qui s'est passé dans le groupe (le magnétoscope peut aussi être utilisé).

CONCLUSION

Ce dossier fait le point de notre pratique et de notre recherche à un moment donné, après trois ans d'existence du secteur «éducation corporelle».

Si vous voulez travailler avec nous, vous pouvez demander à recevoir notre bulletin «Echanges éducation corporelle» en écrivant à Moïse GOUREAU, école de 89690 CHÉROY et en joignant 20 F pour l'abonnement d'un an (5 numéros).

Si vous voulez démarrer un travail corporel avec vos élèves, vous pouvez souscrire au «Fichier éducation corporelle» (29 F à C.E.L. CANNES, B.P. 282, 06403 Cannes Cedex).

Nous allons mettre en chantier des fiches «Animation d'ateliers d'éducation corporelle» cette année. Si vous voulez en envoyer ou en expérimenter, écrivez à Simone HEURTAUX, 21 rue du Haut-de-l'Echelotte, Paron 89100 Sens.

Le secteur ÉDUCATION CORPORELLE

BIBLIOGRAPHIE

Il nous a semblé devoir nous fixer une liste de livres à lire parmi ceux qui nous ont aidés, les uns ou les autres, dans notre réflexion et dans notre pratique. Certains nous remettent en question, d'autres nous semblent proches des idées de Freinet.

C'est en les passant au crible de notre pratique quotidienne et en échangeant nos impressions que nous consolidons peu à peu notre co-formation.

L'anthropologie du geste] Marcel Jousse, Gallimard
L'enfant mimeur]

Jeux pour acteurs et non-acteurs] Augusto Boal, Maspéro.
Pédagogie de l'opprimé]

La symbolique du mouvement, Lapiere et Aucouturier, Epi.

Le corps bafoué, Lowen, Tchou.

Le cri primal, Janov.

Le couple nu, Desmond Morris.

Du côté des petites filles, Hélène Belotti, Femmes.

La fabrication des mâles.

Le fait féminin, Evelyne Sullerot, Seuil.

Ecoute petit homme, Reich, P.B. Payot.

Le corps, Michel Bernard, Edit. Universitaires.

Sport et politique, J.-Marie Brohm, Delarge.

Le geste et la parole, Leroi-Gourhan, Albin Michel.

Vivre son corps, Yvonne Berge, Seuil.

L'expression corporelle à l'école, Pinok et Matho, Vrin.

Expression corporelle, mouvement et pensée, Pinok et Matho, Vrin.

Vers une science du mouvement humain, Le Boulch, E.S.F.

Clefs pour la linguistique, Mounin, Seghers.

L'agressivité détournée, Laborit, U.G.E. (10/18).

L'établi, Robert Linhardt, Ed. de Minuit.

Parmi une liste communiquée par J.W. Lapiere et qui concerne «Anthropologie et sociologie des pratiques du corps», je relève les titres suivants qui peuvent compléter la précédente.

THÉORIE

L'expérience émotionnelle de l'espace, P. Kaufmann, Vrin.
La représentation de l'espace chez l'enfant, Piaget - Inhelder, P.U.F.

Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant, Piaget - Inhelder, P.U.F.

DOMAINES PARTICULIERS DE RECHERCHE

PRATIQUES NOUVELLES DU CORPS :

Le corps et le groupe, A. Ancelin - Schutzenberger, Privat.

La relaxation, J.G. Lemaire, Payot.

PRATIQUES SEXUELLES :

La vie sexuelle, Freud, P.U.F.

ÉDUCATION, ENFANCE, CORPS :

L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Ph. Ariès, Seuil.

Le corps enseigné, Daniel Denis, Ed. Universitaires.

Les bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle, G. Rioux, Vrin.

LE CORPS DANS L'ESPACE SOCIAL :

Surveiller et punir, M. Foucault, Gallimard.

Enfin Van de Velde nous communique une bibliographie «Médecines naturelles» dont voici quelques titres :

Massage vertébral familial, A. de Sambucy, Dangles.

La pharmacie du Bon Dieu, F. Bordeaux, Stock.

Aromathérapie, J. Valnet, Malovie.