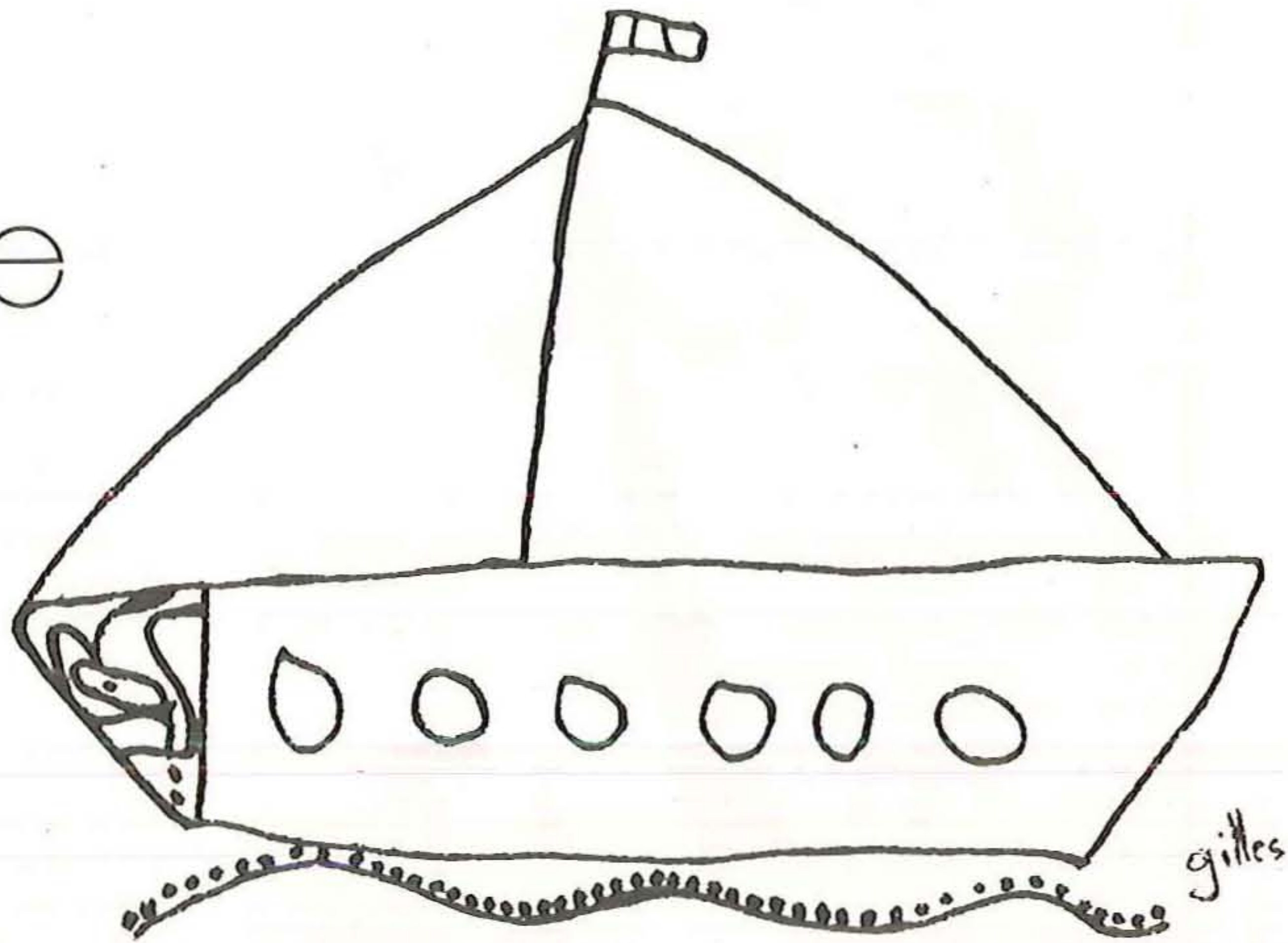


Pratiques

Tableaux de
maîtres au
tableau
noir

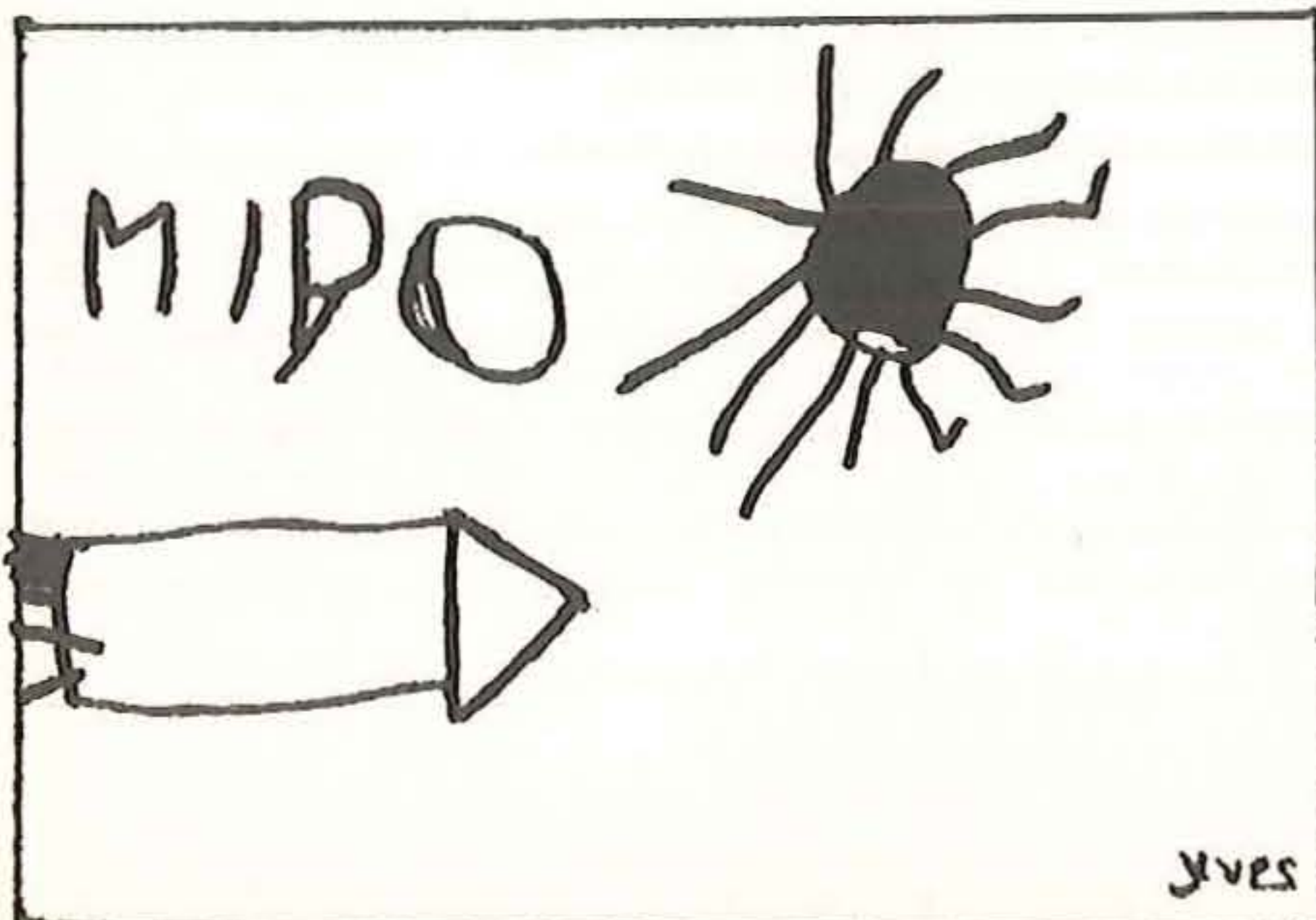
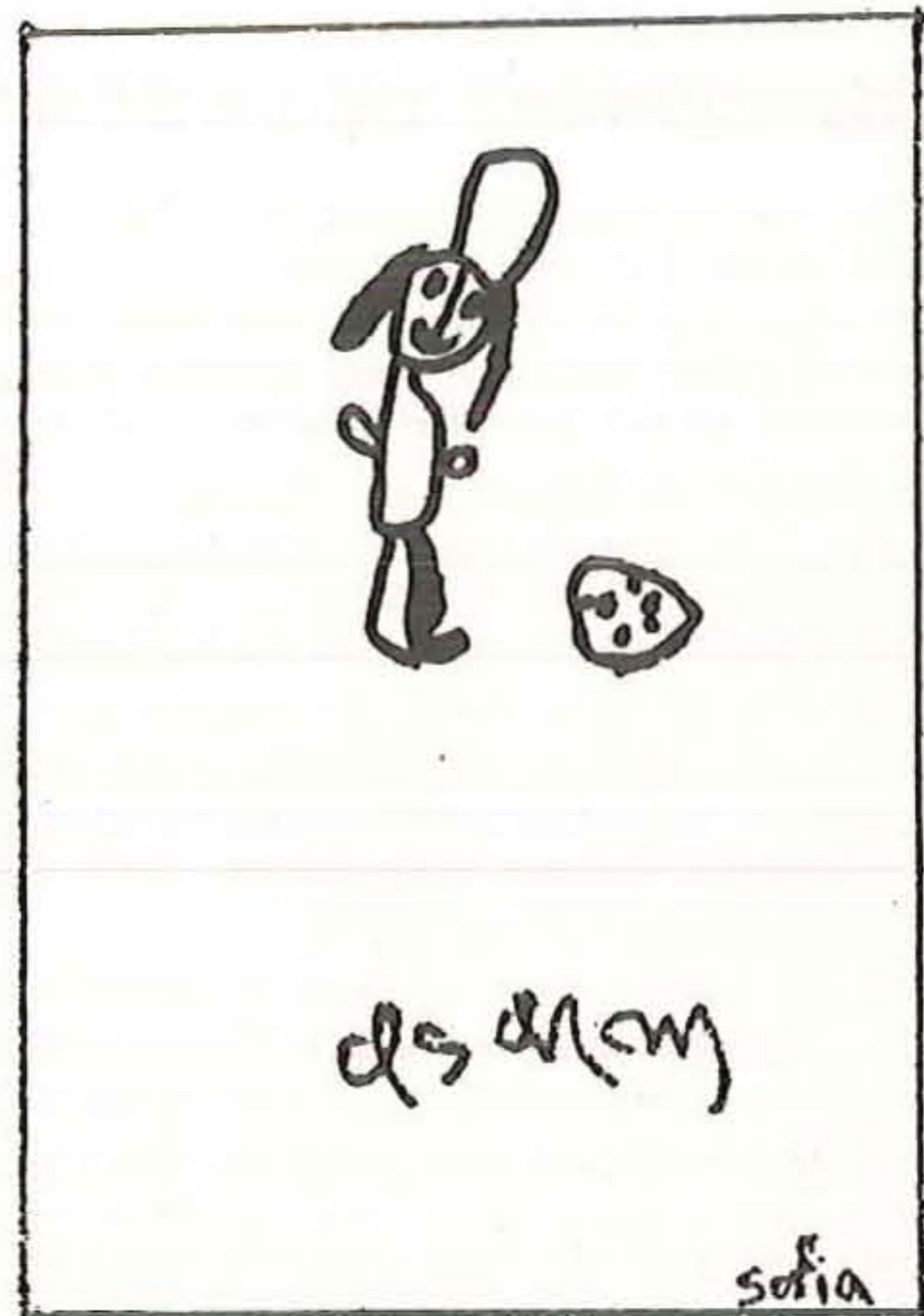


Bilan d'une année

HISTORIQUE

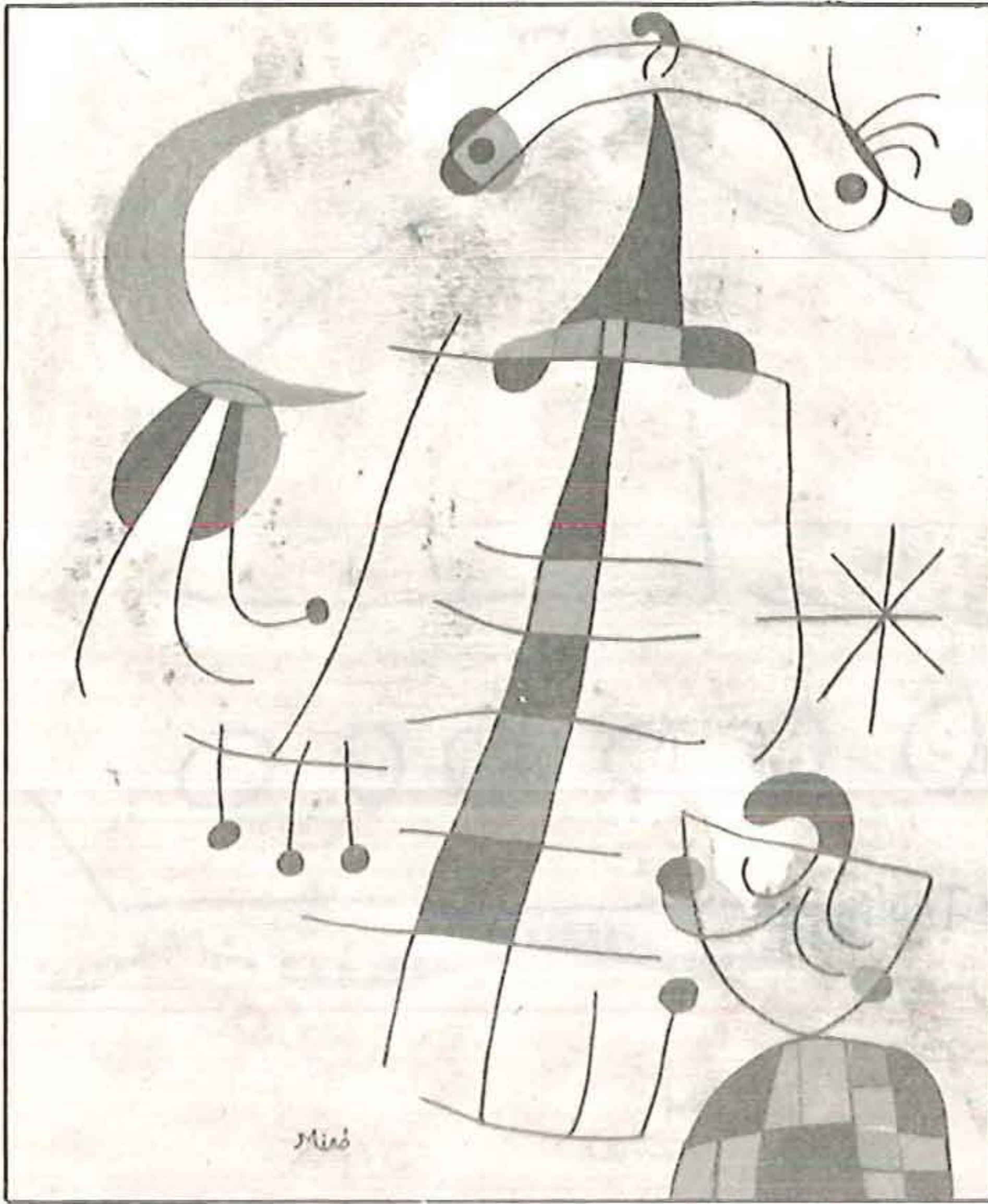
Les deux premiers jours de classe il y eut plusieurs dessins de bateaux et ce premier samedi de l'année scolaire je montrai une reproduction de R. Dufy (*La fête nautique au Havre*). A neuf heures nous devions quitter l'école jusqu'à onze heures pour aller à la piscine ; au retour les enfants se sont mis spontanément à dessiner. J'ai distribué des feuilles. Seize enfants sur vingt-trois ont dessiné un bateau puis ils l'ont découpé ; nous les avons fixés sur le tableau magnétique et ils se sont amusés à les ranger de différentes façons. Puis Carole dit : «*Le port c'est une ville de bateaux et l'eau c'est la rue.*» — «*Oui, ajoute Richard en souriant, le port c'est la ville de la mer !*» J'écris ces mots au tableau sous les bateaux.

Le lundi suivant, comme nous avions besoin du tableau, nous ôtons les bateaux et la petite voix d'Agnès demande : «*Vous allez les jeter ? ou on doit les reprendre !*» (Avec du recul je trouve cette phrase lourde de signification.) Nous les avons collés sur une feuille en même temps que la reproduction de Dufy et j'ai écrit : «*Le port, la ville de la mer.*» Ce furent là, sans que nous le sachions, les premières feuilles d'un dossier qui consignera toutes les œuvres présentées, ainsi que les réactions orales, dessinées ou écrites qu'elles auront suscitées.



Le deuxième samedi je présentai une reproduction de Miró : *Personnages et chien devant le soleil* ; il nous restait encore quelques instants avant de partir pour la piscine et j'ai donné à tout le monde une toute petite feuille (de format 6 cm x 8,5 cm), j'ai écrit *Miró* au tableau et j'ai dit qu'on pouvait recopier ce nom ou... faire ce qu'on voulait. J'ai collé tous ces travaux sur une feuille. Il y en a qui me semblaient si typique de l'expression de Miró !...

Ce jour-là j'ai décidé de réserver tous les samedis à la présentation d'une œuvre et que j'en garderai toutes les traces. Ces moments devinrent très vite un plaisir pour les enfants, et pour moi. (Quand l'une ou l'autre fois un relent de mauvaise conscience prenait le dessus et que je voulais remplacer cette séance par une révision de lecture, c'était le refus de la part des enfants). Et puis cela me permettait de garder, à un rythme régulier, un dessin de chaque enfant.



B. T. 704

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Ce devait être un moment important et il fallait y mettre les formes. Tout devait être prêt à l'arrivée en classe des enfants. La salle est obscurcie et seule la reproduction sera éclairée ; celle-ci n'est dévoilée qu'au dernier moment lorsque tout le monde est installé, en arc de cercle, devant la peinture.

On regarde d'abord en silence (c'est difficile !), puis on fait les remarques que l'on veut, à tour de rôle (ça aussi, c'est difficile mais nécessaire car j'enregistre ou je note tout ; dans ce cas il faut même parler lentement, voire me le répéter).

Puis on dessine si on en a envie, en rapport ou non avec ce qu'on a vu ou dit, mais la reproduction n'est plus affichée ; de toute façon il n'est pas question de la « reproduire » (les feuilles de différents formats sont prêtes, c'est important, et chacun choisit la grandeur de sa feuille).

Lorsque tous les dessins sont terminés on procède à une mise en commun, c'est-à-dire que chacun montre son dessin aux camarades et le commente s'il veut. Je note ce qui se dit.

Tout au long de l'année j'ai ainsi présenté, non ! je leur ai livré dix-neuf fois une reproduction de peinture (Dufy, Miró, Hundertwasser, Braque, Memling, Magritte, Gauguin, Rousseau, Chagall, Picasso, Lackovic, Derain, Klee, Matisse, Bonnard, Modigliani, Metzys, G. de la Tour, Léger), six fois un texte d'auteur (Claude Roy deux fois, J. Follain, J. Malrieu, Queneau, R. Guy Cadou), deux fois un poète à travers ses textes (Tardieu, Malcolm de Chazal).

Quand la séance était consacrée à un texte, je le disais une première fois, par cœur, et je recueillis les premières impressions (au magnétophone ou en prenant des notes) ; je redisais le texte une ou deux fois et chacun répétait ce qu'il avait retenu, à sa manière ; cela ressemblait parfois de très près au texte, parfois on en était loin... et parfois un mot incompris nous emmenait ailleurs (exemple : pour le mot « orthographe » qui figurait dans le texte de R.G. Cadou, Jean-Louis, en voulant le redire sans le comprendre mais parce que la sonorité lui plaisait, disait : « l'autre graphe » puis « l'autographe »). Il a fallu lui expliquer le sens de son jeu de mots.)

Après la séance on me donnait tous les dessins, je les mettais en page et je recopiais les commentaires qui ont été faits (cela représente un travail de deux heures, chaque semaine).

UN EXEMPLE TYPE

Le 2 octobre 1976, de Rouault, *Duo*. Nous regardons en silence. Premières réflexions que je note. Certains ont déjà hâte de dessiner. Je rappelle en gros ce qui a été dit. Yves : « On pourrait dessiner ça. »

Après la mise en commun des dessins je demande si quelqu'un a remarqué des dessins qu'on pourrait rassembler. Ensemble nous dégageons quatre critères :

- Ils sont tristes, ils sont en prison.
- Ils sont à l'église.
- Ce sont les membres d'une famille (le père et la petite fille, la maman et son petit garçon).
- Ils ont peur par ce qu'ils voient... (et là les scènes de violence ne manquent pas).

C'est tout. Après la séance c'est à moi de mettre tout cela en forme.

VARIANTES

Tout en respectant en gros ce schéma il y aura des séances plus riches, plus animées. Il serait peut-être intéressant de voir à quoi cela tenait, mais c'est un autre problème.

• De Hundertwasser : *La route des survivants*.

J'avais lu quelques jours avant le poème de G.E. Glancier : *Le roi de l'île* (« *Le roi de l'île est-ce un... ? est-ce un... ?* »). Comme on ne pouvait que se poser beaucoup de questions au sujet de cette peinture, nous l'avons commentée ainsi :

Est-ce un château du roi ?

une ville ?

un circuit ?

Est-ce des bougies ?

des lumières ?

de la neige ?

Est-ce une pendule ?

une fusée ?

la machine de Brock et Schnock ?

Est-ce un jardin ?

une église ?

un cimetière ?

Est-ce une lune ?

une pendule ?

un soleil (qui se couche derrière les montagnes) ?

• De Derain : *Westminster*.

A la vue de cette peinture les enfants ont surtout été sensibles à la technique du peintre ; comment il arrive « à faire comme si on voyait pour de vrai le soleil qui brille le soir » ? Là on a essayé immédiatement de montrer sur son dessin que le soleil brille, autrement qu'en dessinant ses rayons. Il y eut même de très beaux dessins.

• De P. Klee : *Poissons magiques*.

J'ai pu mettre à leur disposition le livre dans la collection Flammarion et nous ne nous en sommes pas tenus à cette seule reproduction de Klee. Richard est resté en classe lundi soir et a feuilleté ce livre durant plus d'une heure ; il a été frappé par le nombre de fois où Klee représentait des villes ou des villages « qui n'en étaient pas toujours » selon lui et il a invité le lendemain ses camarades à dessiner des villages ou des villes « pour voir comment on ferait nous » !

• De Bonnard : *L'amandier en fleurs*.

A cause de certaines réflexions j'ai lu un texte de Guillevic dont je me souvenais : *L'arbre*. Les arbres reviennent fréquemment dans les dessins d'enfants (pas seulement) et j'ai trouvé cette série particulièrement soignée. Tout en dessinant, certains disaient à voix haute ce qu'ils faisaient : « *Mon arbre est vieux... Mon arbre est pauvre...* » Au moment de la mise en commun des dessins je demande alors que chacun présente son dessin en commençant par les mots : « *L'arbre est...* » Voilà ce qu'ils disent :

Nora. — *L'arbre est grand.*

Arnaud. — *L'arbre est rond.*

Jean-Louis. — *L'arbre est vert.*

Catherine. — *L'arbre est d'abord petit.*

Sofia. — *L'arbre est curieux.*

Soledad. — *L'arbre est en fruit(s).*

Sofia. — *L'arbre a des feuilles qui ressemblent à des mains d'enfants.*

Malika. — *L'arbre a des feuilles.*

Gilles. — *L'arbre est fait avec du bois.*

A ce moment quelqu'un fait remarquer à Soledad, Malika et Gilles qu'ils n'avaient pas respecté la consigne : et qu'ils devaient essayer de changer leur phrase. Mais on ne peut pas dire «l'arbre est feuilles» ou «l'arbre est bois» ou «l'arbre est fruit» ! Mais si, c'est un jeu... Nous retenons (et nous imprimons) :

L'arbre est bois

L'arbre est feuille(s)

L'arbre est fleur(s)

L'arbre est fruit

L'arbre est curieux

Jean-Louis imprimera aussi ce qu'il a dit à propos de «l'amandier en fleurs» de Bonnard et qu'il a eu du mal à faire saisir aux autres, s'il y est arrivé :

*«L'arbre est comme les autres
mais pas le même»*

• De Lackovic : *La fabrique sous la neige.*

Intrigués par des traces de pas dans la neige on a beaucoup brodé là-dessus : si elles sont grandes ce sont des traces de grandes personnes, si elles sont petites c'est des traces d'enfant... les chiens aussi font (et quelqu'un rectifiera par le mot «laissent») des traces, et même les oiseaux à condition qu'ils ne volent pas. Puis Arnaud dit : *«Plus on est grand plus nos traces sont grandes : Soledad (la plus grande de la classe) a sûrement les plus grandes traces et Eric peut-être a les plus petites traces !»* Je leur dis qu'on pourrait vérifier cette hypothèse. Dès lundi matin nous nous mettons à ce travail et cela nous demandera plus de deux semaines : ce fut une situation mathématique très riche.

• De René Guy Cadou, le poème *L'Enfant précoce.*

Je crois que ce texte a eu un grand impact sur eux, notamment le dernier vers : *«Et maintenant cherche ta vie»*, (c'est une petite fille qui le dit à son chien). Nora était très accrochée à ce vers et un matin elle dit : *«Mais s'il ne la trouve pas ?»* Que veut donc dire «chercher sa vie», «la trouver», «ne pas la trouver». Les débats à ce sujet furent très intéressants. Et puis il y eut ce texte collectif, dont Nora était à l'origine et auquel elle a pris une grande part, suite à ce même vers de Cadou : *«Et maintenant cherche ta vie»*.

Tout seul

comme moi.

Et si tu la trouves

reste avec elle.

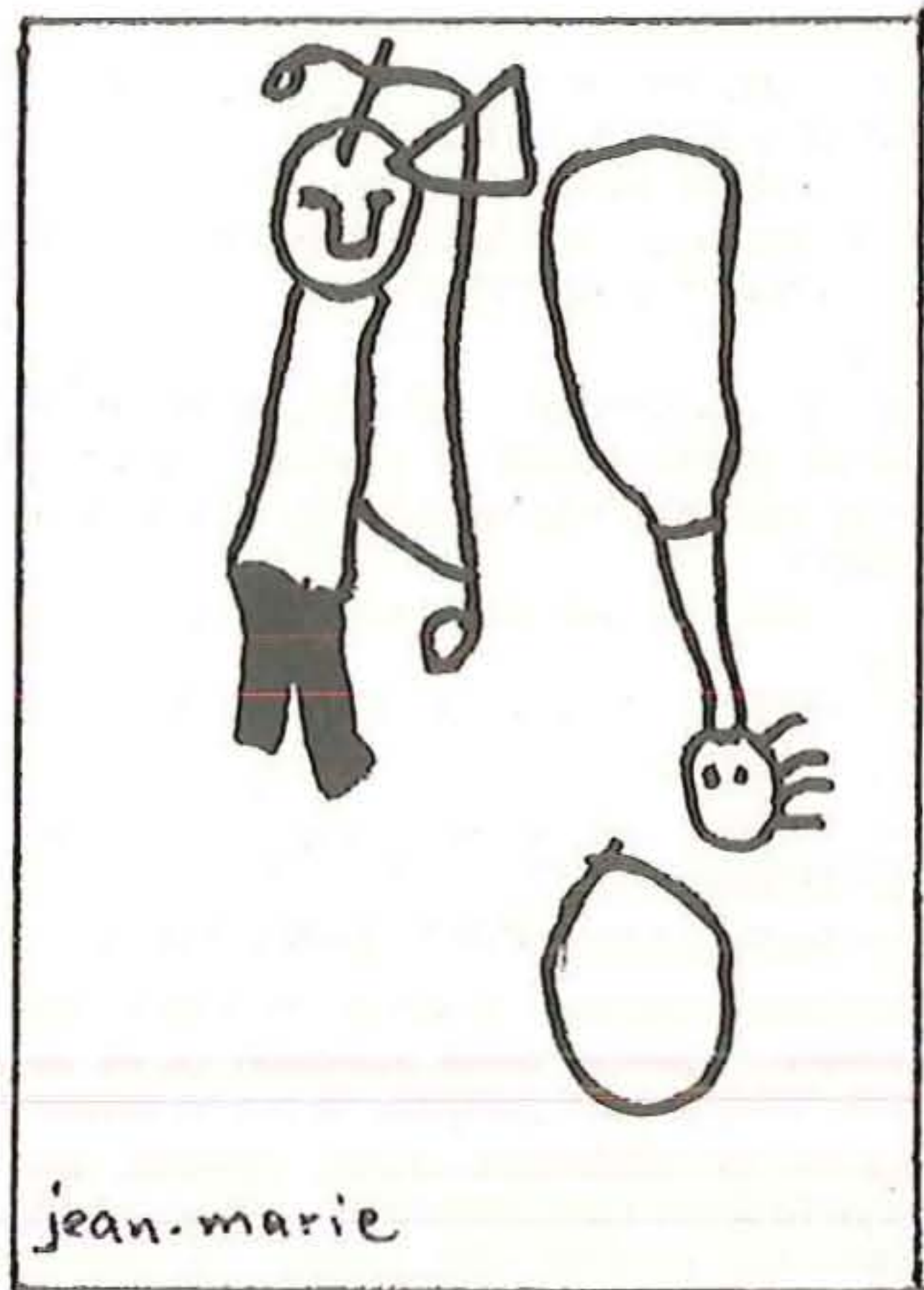
Si tu ne la trouves pas

reste avec moi.»

Nous

Je vois encore Catherine prendre une dizaine de petites feuilles pour illustrer ce texte. *«Il y a tellement de choses dans ce texte que ça ne va pas, une seule feuille !»* et elle réalise une belle petite bande dessinée.

En fait, je me rends compte qu'il était peut-être inutile de citer des exemples de variantes, toutes les séances ayant été à peu



près identiques quant à la forme mais si variées et différentes quant au contenu. Il n'y a donc pas de recette, le fil directeur étant l'objectif poursuivi. Mais au fait, quel est-il ?

RÉFLEXION SUR CETTE PRATIQUE

Depuis quelque temps j'étais préoccupée par l'idée qu'il ne suffisait pas de laisser l'enfant s'exprimer, de respecter son expression, que, à la limite, ne faire «que» ça, c'était l'abandonner à lui-même. Comment enrichir son expression sans l'influencer (sans trop..., soyons prudents) et respecter ses préoccupations et son originalité. C'est vrai que *«l'enfant a besoin de l'adulte pour pouvoir se passer de lui»* (Gloton), il a besoin d'incitations et comment le maître pourrait-il à lui seul assumer cette tâche ? Alors j'ai pensé que d'autres adultes, par l'intermédiaire de leur art, autrement dit «la culture», pourrait jouer ce rôle. Et puis, la plupart des enfants, s'ils ne pouvaient avoir ce contact à l'école, ne l'auraient peut-être jamais ! L'école n'aurait, à ce moment, pas rempli sa fonction. Pour toutes ces raisons j'ai tenu à proposer régulièrement aux enfants des reproductions de peintures et des textes d'auteurs. L'accueil qu'ils faisaient à ces œuvres et le plaisir qu'ils prenaient à ces séances, mon propre plaisir (ça compte aussi), m'ont incitée à poursuivre ce travail malgré des moments de découragement.

Je n'avais pas, à la fin du premier trimestre, les résultats escomptés : en faisant à ce moment-là ce premier bilan je me suis rendu compte que leur expression n'était pas devenue tellement extraordinaire et qu'ils avaient «seulement» — ne devrais-je pas plutôt dire «déjà» — commencé leur apprentissage de la tolérance. Ce contact avec l'art les avait aidés à suspendre tout jugement, puisqu'on pouvait tout dire, de la manière que l'on voulait, comme on pouvait, même maladroitement ; c'était là une attitude d'accueil, de communication préalable. Tolérant aux œuvres d'autrui on acquiert aussi de la tolérance vis-à-vis de ses propres productions, et c'est la porte ouverte à l'expression personnelle.

Au fil des semaines, lorsque ce dossier grossissait, j'ai eu la révélation que les enfants s'identifient, se projettent, expriment leur moi à partir de la poésie, de la peinture adulte. Tout ce qui les préoccupe, sexualité, mort, violence, surgit alors. Je pourrais donner quelques exemples à ce sujet :

• La sexualité :

«J'aime bien les baisers de ma maman ; je suis sûr qu'elle m'aime parce qu'elle m'en fait beaucoup.» (Arnaud)

«C'est pas beau d'être tout nu.» (Alexandre).

«Il faut toujours mettre des habits.» (Sofia)

«J'ai déjà vu ma maman toute nue.» (Carole)

• La mort :

«La dame est triste, son mari est mort pendant la guerre.» (Eric)

«Son mari est mort la nuit, elle a mis un habit bleu de nuit pour se cacher pour pas que les gendarmes la voient.» (Arnaud)

• La violence :

«*Son mari est mort, elle est triste parce que les bandits ont coupé le ventre de son mari.*» (Jean-Marie)

«*Un monsieur tue deux dames.*» (Josh)

«*Ils voient un monsieur qui tombe sur le feu.*» (Jean-Marie)

«*Une bête qui jette du feu va venir.*» (Eric)

• Des angoisses :

«*Une maman dort maintenant ; elle n'a pas trouvé son enfant, elle est fatiguée parce qu'elle a cherché longtemps, elle a cherché sans le trouver ; elle va pleurer, son mari va la taper peut-être.*» (Yves)

«*Peut-être que l'homme est parti et il les a laissés seuls les deux.*» (Malika)

«*Tu veux dire qu'il les a abandonnés ?*» (Agnès)

• Le racisme :

«*Ils n'ont pas d'habits ; ils ne sont peut-être pas riches, c'est des Algériens.*» (Yves)

«*C'est dans un pays pauvre et il fait chaud.*» (Hervé)

Comme on se savait écouté et qu'on écoutait, beaucoup de choses se disaient. J'aimais cette attention qu'ils se portaient, s'assurant qu'ils avaient bien compris ce que le camarade voulait exprimer. J'avais le sentiment qu'on finissait par bien se connaître ce qui facilitait bien entendu la vie de groupe. Certains étaient attentifs aux progrès des autres. Un jour Jean-Marie fait la réflexion suivante à Jean-Michel : «*Il ne veut pas grabouiller, hein, il dessine seulement tout plein de choses !*»

Peut-être que les enfants s'emparent de l'expression adulte, s'expriment à partir d'elle, reprennent des «trucs» de langage, des rythmes, des structures, des thèmes, avant de pouvoir s'évader totalement de cette sujétion. Par exemple le prolongement du dernier vers de Cadou (voir plus haut) ; ou les mots que Richard invente pour caractériser une reproduction de F. Léger (*Les plongeurs polychromes*) :

«*un emmêlement
une emmêlure
un emmêlage
une emmêlance
un emmêl'gens*»

ou ce texte de Sofia accompagnant un dessin très expressif :

«*La petite fille est dans le cimetière*

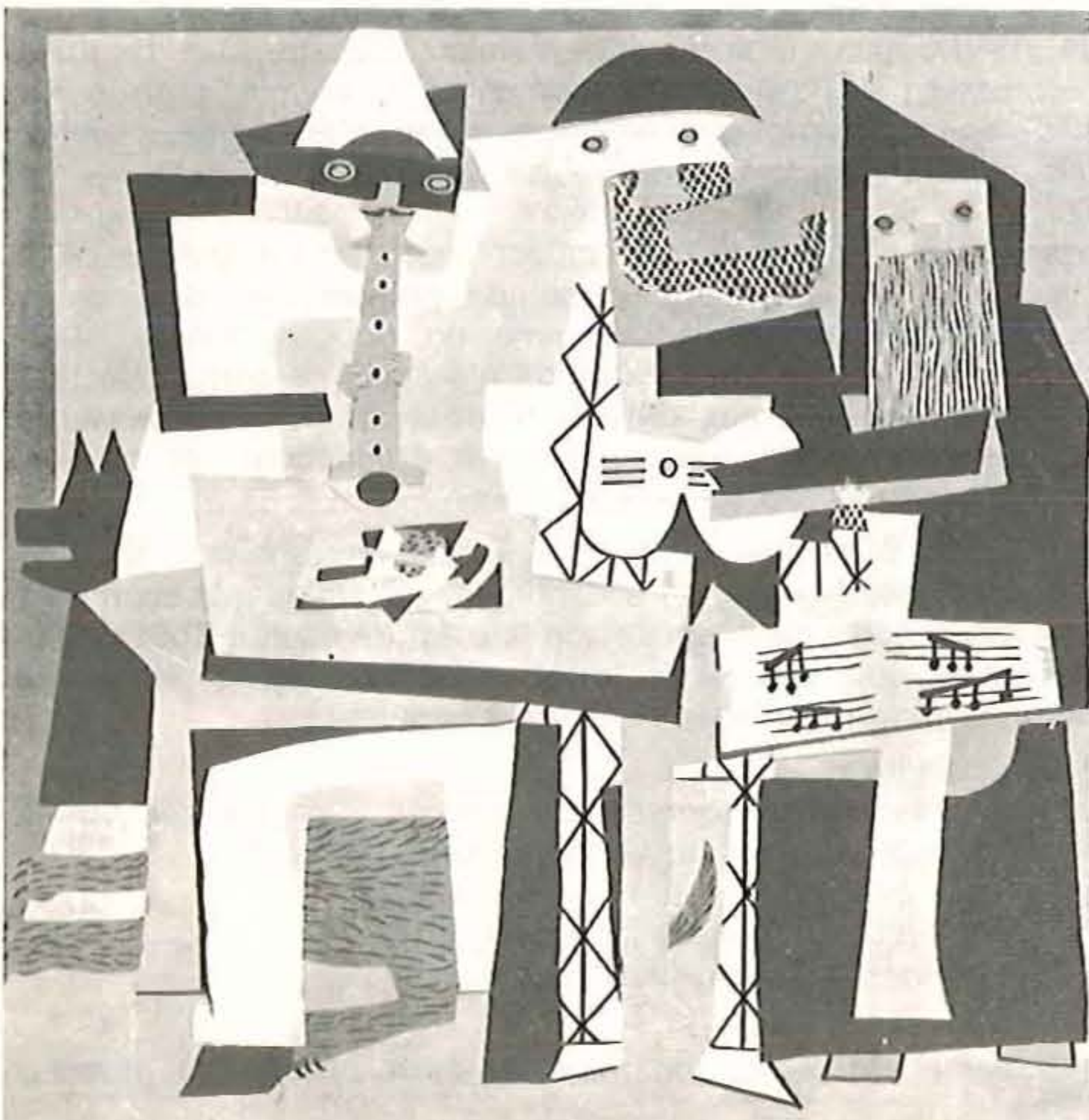
il neige sur le cimetière

comme ça il sera beau

Là-bas c'est le soleil qui revient...

Et maintenant la petite fille ne pleure plus.»

La vue de la peinture de Hundertwasser lui a permis de dire cette préoccupation et elle reviendra souvent. Quand dans d'autres textes ou dessins la petite fille ne sera pas dans le cimetière on essaiera de l'endormir !



Ce soleil de cette même peinture a porté des fruits ; on en a dit :

«*le soleil est la pendule du ciel
il nous dit qu'il fait jour*»

et ceci :

«*une pendule dans le ciel,
c'est la pendule du Père Noël
alors il saura quand il doit apporter
les jouets.*» (Eric)

de *L'Empire des lumières* de Magritte on voulait dire :

«*la lumière éclaire l'eau,
l'eau brille,
la lumière est dans l'eau.*»

mais ces expressions ne satisfont pas Jean-Marie et il invente un mot à sa convenance :

«*la lumière ébrille l'eau*»

Carole dit au sujet de la même peinture :

«*le ciel est haut-bleu*»

Une nativité de Metzys, *Premier jour* de Prévert et *Maman-pommier* de Norge ainsi que les échanges qui en ont découlé ont suggéré à Catherine et Arnaud ce texte :

«*L'arbre fait pousser les pommes
le soleil et la pluie les font mûrir
Maman fait l'enfant
son amour le rend heureux.*»

Ce ne sont pas les seuls exemples.

Mon intention n'était pas de mettre les enfants en situations de plagier, copier ou imiter des expressions d'adultes — et la manière dont ils se sont «servis» de ces œuvres prouve que les incitations n'ont pas fait dévier les enfants de leurs préoccupations, de ce qu'ils ont à dire — mais au contraire leur fournir l'aide nécessaire à mieux se dire. En face d'une peinture ou d'une poésie l'enfant prélève ce qui l'intéresse, ce qui s'inscrit dans ses besoins, et la sélection de ce prélèvement est personnelle à chaque enfant.

Donner à l'enfant des techniques au service de son expression est un des rôles du maître dans le domaine de l'expression libre.

De plus, apprenant à manier le langage de l'image ils posséderont un moyen supplémentaire de communiquer, d'entrer en relation.

Je conclus avec un mot de Magritte qu'il aimait à répéter : «*Il faut que la peinture serve à autre chose qu'à la peinture.*»

Pour illustrer mon propos je voudrais donner l'exemple tout récent de Louise, C.E.1 :

«*Elle exprimait plusieurs fois dans ses textes des problèmes familiaux :*

«*Un garçon et une fille.*

Le garçon dit à la fille : «Où est ta maman ?»

La fille lui dit : «Ta maman est morte, ton papa aussi. Il est mort en écrasé et moi aussi mon papa et ma maman sont morts de maladie. Ma maman avait la grippe.»

Un peu plus tard ce texte :

«*Un garçon et une fille abandonnés.*

Une fille se met à pleurer en disant à son frère : «C'est pas notre maman ni notre papa on va se sauver.»

A l'époque où elle écrivait ce genre de textes je proposais un jeu d'expression à partir des poèmes de Guillevic : *Autres*.

A la sollicitation : «*Suppose que le feu te raconte... et que je te demande*», elle répond par :

«*Suppose que le feu te raconte des choses de sa maman qui est morte en s'arrosant*» et puis : «*Suppose que le feu dit à la fille que sa maman s'est tuée en s'arrosant et que je te demande de l'enterrer.*»

Pour moi c'était évident : elle disait un même problème mais, s'emparant du «truc» de Guillevic, elle est arrivée à le dire mieux ; l'impact qu'ont eu ces deux derniers textes sur l'ensemble des camarades a été très fort, comparé à celui qu'ont eu les textes qui précèdent, ce fut pour elle une étape importante dans la recherche sur son expression.