

LA PART DU MAÎTRE ?

Réactions de Michel BARRÉ à l'article de Pierre VARENNE

(L'Éducateur n° 8)

Ce que Pierre Varenne analyse au niveau de l'expression par la peinture n'est pas différent dans sa nature de ce qui se passe dans d'autres domaines et pose le problème de fond de toute démarche naturelle.

Il faut d'abord éliminer le malentendu, plus fréquent (du moins je l'espère) hors de l'I.C.E.M., sur la fonction spontanée de la démarche naturelle. L'enfant apprend à marcher spontanément mais non sans stimulation. C'est déjà moins évident au niveau du langage et de moins en moins pour les acquisitions les plus marquées culturellement. Si les apprentissages se faisaient spontanément, nous n'aurions pas besoin de nous battre, comme nous le faisons, pour convaincre du bien-fondé de la démarche naturelle. Si les enfants apprenaient seuls sans aide, ça se saurait.

Ce n'est d'ailleurs pas ce que nous disons à l'I.C.E.M. mais nous nous contentons trop souvent de parler de « part du maître » qui me paraît généralement aussi explicite que le phlogistique censé autrefois expliquer la combustion. Faute de savoir en quoi consiste cette fameuse part du maître, beaucoup de jeunes éducateurs sont écartelés entre la non-intervention et la directivité et dans ce match, c'est à peu près toujours la seconde qui l'emporte à la longue.

En fait le mot naturel est peut-être trompeur. Il exprimait en fait pour Freinet la recherche des mécanismes naturels dont aucune éducation, aussi volontariste soit-elle, ne peut s'affranchir. L'éducation traditionnelle tient un discours sur l'autonomie, sur la volonté, sur l'effort, alors que tout est fait en réalité pour empêcher l'éduqué de devenir autonome, d'exercer sa propre volonté, son effort. Le système éducatif se substitue à lui en permanence.

En réalité, il y a là deux logiques totalement différentes : celle de la transfusion entre le milieu éducatif et l'être éduqué et celle de la construction de l'auto-suffisance.

— LA PREMIÈRE LOGIQUE ne rend jamais vraiment autonome, l'individu peut s'éloigner un peu (de la même façon qu'on peut plonger après avoir pris sa respiration) mais il doit revenir fréquemment se recharger. Quand il acquiert une autonomie dans un domaine, on est incapable de savoir pourquoi. Bien souvent, c'est malgré le milieu éducatif ou contre lui, mais ça ne se termine pas toujours bien (voir les révoltes qui s'achèvent par un retour à la dépendance).

— LA SECONDE LOGIQUE est fondamentalement celle de la biologie, elle consiste pour l'individu à tirer sa survie de l'environnement mais sans dépendre directement d'une transfusion, ni sans vivre sur ses réserves. Hormis la période initiale où le petit être vivant puise dans ses réserves (graine, œuf) ou dans le sang même de la mère, très vite il doit fabriquer lui-même sa propre matière en la puisant hors de lui, mais jamais toute élaborée. Il n'accroît pas ses os en mangeant de l'os mais en absorbant des aliments dont il fixe le calcium et le phosphore. Je

pense que l'apport de Freinet est de montrer que la pensée ne se transmet pas mais qu'elle se construit (et Piaget ne dit pas autre chose). Je n'ai pas la prétention de dire là des choses nouvelles mais de rappeler que si nous nous référons à la seconde logique éducative, notre rôle est d'aider l'enfant à puiser et à assimiler dans son environnement les éléments dispersés de sa propre autonomie. Si des enfants dessinent un moment puis s'arrêtent, c'est le signe que nous n'avons pas su ou pu leur permettre une suffisante autonomie. La croissance du début se faisait, comme germe en graine dans du coton humide, en vivant sur la réserve d'une activité fonctionnelle sans avoir pu atteindre à temps l'auto-alimentation et résister aux sollicitations plus pressantes (les matières « importantes »), au mépris général pour l'expression artistique. Il ne s'agit pas de nous culpabiliser devant un état de fait que nous ne décidons pas mais il serait imbécile de nous faire les chantages de l'expression libre sans nous soucier de ce qu'elle deviendra.

Le tâtonnement expérimental n'a d'autre fonction que de préparer l'être à trouver sa subsistance dispersée dans le milieu qui l'entoure au lieu d'en rester tributaire comme un parasite de l'être qui le nourrit. C'est ce que nous sentons quand nous voulons que les enfants ne puisent pas en nous seuls les critères de la réussite, surtout en matière artistique (beau = ce qui plaît à la maîtresse ou au maître). Mais il ne suffit pas de se refuser à cette dépendance pour créer d'emblée l'autonomie. Le vide de l'appréciation par une personne qui affectivement compte beaucoup risque d'être rempli aussitôt par les appréciations majoritaires de l'environnement sur des critères de ressemblance photographique, de travail léché, de détail pointilliste, d'utilitarisme.



En fait le problème fondamental n'est pas que l'éducateur se retire le plus vite possible des critères d'appréciation, d'évaluation, de valorisation mais que cette sorte de sevrage soit précédé par la construction d'un système d'auto-évaluation qui permettra à l'enfant de ne pas être bloqué par la suite. Sinon, plus il discernera le décalage entre ses possibilités personnelles et les critères majoritaires de réussite (ressemblance, etc.), plus il se persuadera qu'il n'est pas capable et arrêtera de dessiner ou se

réfugiera dans la copie. Ses réussites précédentes, si éclatantes soient-elles, n'étaient que des réussites de petit (c'est bien pour tel âge) mais insuffisantes à contrebalancer les nouveaux critères du moment. D'où l'arrêt que nous constatons souvent.

La tentation est alors grande de se rabattre sur la logique traditionnelle. On construit de toutes pièces une habileté technique et on a l'impression de progresser. Le problème, c'est que l'on construit ainsi une sorte de carapace qui laisse l'individu aussi dépourvu au niveau de l'expression. Beaucoup abandonnent dès qu'ils le peuvent (voir les cours facultatifs et les clubs) ; ceux qui réussissent le mieux acquièrent une virtuosité mais très rares sont ceux qui savent réellement utiliser cette virtuosité pour s'exprimer. Ils ont les moyens de s'exprimer mais il y a longtemps qu'ils n'ont plus rien à exprimer (ou plutôt l'impression ou l'envie de rien). Sauf de rares exceptions, ceux qui ont traversé tout ce processus en se construisant eux-mêmes.

Le sculpteur dont parle Pierre dit qu'il n'y a guère que 1 % de personnes sensibles aux arts plastiques. J'ignore si le constat est pessimiste mais je ne peux m'en tenir là. Pourquoi ce 1 % là ? Pourquoi ce qui a fonctionné pour eux ne fonctionnerait pas pour les 99 % restants ou avec un déchet moins ahurissant. De même il ne me suffit pas que quelques individualités réellement créatrices sortent malgré tout des filières académiques, d'autant qu'il en existe aussi qui ne sont jamais passés par elles. Mais pourquoi tous les autodidactes ne sont-ils pas hautement créateurs ?

A ce sujet, une chose m'a toujours troublé. Le douanier Rousseau aurait voulu peindre comme Bouguereau (si vous ne connaissez pas, renseignez-vous, ça vaut le détour). Ce qui m'interroge, c'est que Rousseau ait pu supporter de faire des peintures aussi éloignées (heureusement !) de son maître idéal. Ne sentait-il pas le décalage ? Ça semblerait surprenant. Était-il mû par un tel élan qu'il était persuadé que cela viendrait ? Et pourtant son œuvre ne s'en rapproche pas progressivement (heureusement !). Les stimulations positives de ceux qui l'ont reconnu (voir Apollinaire) ont-elles très vite contrebalancé la séduction des tableaux de Bouguereau ? Toujours est-il que le douanier Rousseau a peint comme lui-même. Peut-être parce qu'il s'y est mis sur le tard, ou bien parce que son intelligence ne parvenait pas à inhiber sa sensibilité. Toujours est-il que ça me trouble beaucoup.

En fait, l'éducation doit aboutir à la construction d'une maîtrise à partir et au service de l'expression personnelle alors que les exercices formels tendent à l'acquisition d'une maîtrise en soi incapable de se réinvestir. Le problème qui se pose c'est comment aider à la construction de cette maîtrise, y compris pour les ados qui n'ont qu'une heure de dessin par semaine, sans que ce soit à part de l'expression personnelle, car si l'on triche, même involontairement sous le poids des institutions, on se coupe de toute possibilité de retour vers l'expression vraie. Il est fondamentalement différent de jouer avec son expression, d'y appliquer des exercices de style, de faire des à la manière de... et de partir de ces mêmes exercices en croyant qu'on parviendra un jour à les réemployer au service de sa propre expression.

Je pense que c'est cela la pierre de touche de la démarche d'expression libre, savoir jouer avec virtuosité sur ce qu'on a personnellement à dire et non pas jongler avec autant de virtuosité sur des éléments totalement étrangers et qui hélas ! le resteront définitivement.

J'enfonce peut-être des portes ouvertes mais je le dis parce que je ne suis pas certain que les portes soient aussi ouvertes que cela. Je me suis apparemment éloigné du texte de Pierre. J'y reviens pour dire que notre logique doit nous aider à nous y retrouver.

En quoi pouvons-nous aider les enfants à la conquête de la maîtrise autonome ? Dans la remise en question des critères de beauté, y compris parmi nous ? J'avoue que je me méfie de la prolifération depuis quelques temps des fantasmes sur la régression. Accepter tout ce qui vient signifie-t-il mettre tout au même niveau ? On risque parfois une complaisance inconsciente au lieu d'aider l'enfant dans la conquête de son autonomie. Avec des enfants à problèmes j'ai souvent été confronté aux problèmes du morbide, de l'angoisse, de la violence. Je pense qu'il y a deux pièges à éviter :

— Le plus courant, fermer le couvercle pour supprimer l'expression de l'angoisse.

— Une certaine « exploitation » de l'angoisse qui laisse l'enfant mijoter au fond du chaudron.

J'ai connu le cas limite du délire psychotique incontestablement plus original, si on sait le supporter, que l'absence de délire. Pourtant il faut savoir que l'être a intérêt à ne plus délirer, du moins de maîtriser son délire. L'important est de ne pas le tuer en même temps que son délire.

Je crois qu'il ne faut pas avoir peur du morbide, du scatologique, mais savoir que l'important est de mettre l'enfant en situation de maîtrise, y compris de ce qui est un cri viscéral, en lui apprenant l'expressivité de la laideur. S'il y a une part de dérapage dans tout acte créateur, il est nécessaire que ce soit un dérapage contrôlé.



La gosse qui plaque un poisson sur son dessin pour avertir qu'elle a peint la mer pose le problème des signes culturels permettant au spectateur de se repérer. C'est aussi le problème des titres, des genres, des stéréotypes qui viennent parfois parasiter la communication. Le travail à ce niveau est sans doute le plus formateur à l'acquisition d'une maîtrise. C'est là que l'observation des œuvres d'art nous en apprend le plus : l'écart entre ce qui est voulu par le créateur (parfois inconsciemment), ce qui est annoncé, ce qui est perçu. Cela pose le problème du sujet, très sensible dans le paysage : jusqu'au XIX^e, un paysage n'est jamais un sujet mais un décor alors qu'il prend souvent la place dominante (voir la Chute d'Icare de Brueghel, de nombreuses compositions de Claude Lorraine, de Poussin).

Je crois que l'acquisition d'une maîtrise passe par les repères permettant au spectateur d'appréhender la création (faute de quoi c'est l'hermétisme) sans parasiter l'œuvre elle-même, sans obliger à un détour culturel pour trouver les clés de l'appréhension sensible et/ou de la compréhension. En travaillant concrètement au niveau de l'expression des enfants, on est directement en prise, me semble-t-il, sur les problèmes fondamentaux de toute création, de toute culture.

La place des parents découle de ce qui est dit plus haut. S'ils devaient saisir l'autorité que refuse l'éducateur, ce serait négatif. Pourtant je crois finalement à la nécessité d'une certaine intégration dans la mesure où c'est une occasion de les faire évoluer par rapport aux critères d'évaluation culturelle. L'école ne parviendra pas à bouger si elle n'est pas en prise sur le milieu, le tout est de veiller à ce que ce ne soit pas le milieu qui fige davantage l'école mais l'école qui stimule une dialectique d'échange avec le milieu. Je ne voudrais pas donner l'image d'un totalitarisme des enseignants qui savent tout et le font passer à tous. Si éduquer c'était seulement communiquer ce qu'on sait, ça n'irait pas très loin, compte tenu de la déperdition inévitable. La spécificité de l'éducateur n'est pas d'en savoir plus mais de savoir ou de sentir comment découvrir davantage ensemble, de percevoir les impasses quand il est temps.

Ce que je crains le plus, c'est l'absence de sensibilité aux réalités qui fait qu'on s'enferme parfois dans des schémas très divers qui peuvent être un purisme doctrinaire, un formalisme donnant temporairement des résultats, la bonne conscience de ce qu'on fait ou au contraire la culpabilisation, le renoncement, le nihilisme.

Arrivant au terme de ce que j'ai eu envie de dire, je ne sais plus trop si ça peut servir à quelque chose. Une chose est certaine, c'est que le texte de Pierre m'était utile puisqu'il m'a stimulé. Je considérerai que le mien est utile s'il suscite des réactions.

M. BARRÉ