

# Le passeur de cultures

*Notre travail d'enseignant(e) est un travail d'éducateur pour peu que l'on se préoccupe de l'enfant, être global, être vivant dont la nature est la même que celle de l'Homme. Cette « évidence » nous conduit, dans les classes coopératives, dans notre choix de militant(e) de la pédagogie Freinet, à permettre les impulsions créatrices, à laisser se creuser les sillons où vont germer les créations et expressions des enfants. Les communications, la coopération dans les apprentissages nous conduisent petit à petit à prendre, construire des points d'appui, par l'intermédiaire de techniques et d'outils. Dans cette « montée » vers les savoirs, lois trouvées, techniques de vie, vont apparaître des métissages de cultures au gré des rencontres entre les enfants, entre les enfants et l'enseignant, entre la classe et les cultures socialement déjà existantes. Les productions des enfants vont au fur et à mesure s'interpénétrer et « s'entrechoquer » avec des œuvres extérieures à la classe, que ce soit des livres, des textes d'écrivains adultes, des peintures, sculptures, musiques de « grands maîtres »... Les questions posées dans ce dossier sont :*

- *Quelle est la place de l'éducateur ?*
- *Quelle est sa part ?*
- *Comment vont se produire les rencontres avec l'art, les romans, les poèmes... ?*

Révéler aux enfants, dans tous les domaines, les richesses de leur patrimoine culturel relève d'une nécessité qui incombe tout naturellement à un éducateur soucieux d'élargir au maximum le champ d'investigations culturelles des enfants : les mettre en rapport avec le monde passé et le monde à venir, avec le « déjà là » historique, social, culturel. Il nous appartient, à nous éducateurs, de bâtir des ponts entre savoirs personnels, privés d'une part et savoirs coopérativement construits au sein d'une

communauté que chacun sert et qui sert chacun, savoirs « publics » d'autre part. C'est là certainement la part essentielle que tout enseignant(e) doit apporter.

La question posée ici est donc surtout de savoir à quel moment il serait le plus favorable que l'enfant puisse rencontrer des œuvres d'adultes et ce que cela pourrait lui apporter. Encore faut-il poser comme postulat la nécessité d'un climat d'expression libre maximum et rappeler que lorsqu'il crée, agit, l'enfant engage globalement toutes les facultés de son être. Il se construit et pour ce faire, a besoin d'espace, de temps, d'accueil et d'écoute.

## Le statut du texte d'auteur, place et part du maître

Jean-François Denis et Sylvain Hannebique (Lille, CM1-CM2, école Brunshwicg - Rousseau)

Un espace, un espace de temps, de liberté, espace dans lequel chaque enfant, tous les enfants vont pouvoir écrire, dire, dessiner, peindre, chanter, danser... Telle est d'abord et avant tout la condition impérieuse de toute création dans la classe. L'invention ne supporte pas la contrainte, elle la fuit, la contourne.

Dans nos classes, les enfants savent qu'ils peuvent créer, qu'ils peuvent dire, oser et que leur parole sera écoutée, entendue, reçue. Ils ont pour cela du temps mais pas tout

le temps. Car les contraintes existent. Celles de l'institution scolaire qui place ses exigences, celles de la classe et de son fonctionnement qui a besoin d'organiser son temps commun, propice à la vie du groupe.

On peut donc inventer dans le temps de travail individuel (une heure et demie à trois heures par jour) et aussi parfois, quand la nécessité impérieuse de l'émergence se fait sentir, hors du temps individuel quand les autres font autre chose ensemble. Sans cette liberté, pas de création.

### Un lundi, l'entretien, 8 h 30

Hélène raconte qu'elle a vu la veille, sur le bord de la route, des chasseurs et un lièvre mort allongé par terre. S'ensuit une discussion sur la chasse et sa nécessité.

Trente minutes plus tard, Lucas m'apporte ce texte :

#### La chasse

C'est samedi et j'ai peur, il est presque deux heures, les chasseurs vont bientôt arriver.

Je vais me cacher dans mon terrier. Je regarde les chasseurs arriver. Ils arrivent.

Vite, je pars vers la droite, je cours à toute allure.

J'entends un grand bruit et tout à coup, c'est le vide et le noir.

Lucas



Kaul Appel. *Le poisson multicolore.*

A la présentation, il reçoit un accueil enthousiaste. C'est le premier d'une série de textes qui parleront à la première personne même quand on ne parle pas de soi. Idée géniale (au dire des autres) que certains reprendront !

« Mais au fait, comment as-tu eu l'idée d'écrire à la première personne ?

– Eh bien l'autre jour, Lucile nous a lu un texte sur l'amitié et elle a lu aussi la réponse de M. Denis. Cette réponse était avec je et aujourd'hui, j'y ai repensé et cela m'a donné cette idée. »

#### La réponse ?

Ce terme, rituel dans la classe, illustre les incursions que je me permets, quand, à la suite de la lecture d'un texte par un enfant, je lui donne un écrit d'un autre écrivain, adulte ou enfant. Il le colle dans son cahier d'écrivain, à côté de son texte. Ce sont les enfants qui ont

trouvé le mot « réponse » et j'avoue qu'il illustre assez bien une forme de dialogue qui s'instaure entre eux et moi à propos de l'écriture. Lorsqu'un enfant lit son texte à la classe, il peut également lire cette réponse, rencontre avec un autre qui a eu la même idée sous une forme identique ou différente. Ce qui, à chaque fois, stupéfie les enfants. Ce n'est jamais « j'ai pensé comme lui » mais plutôt « il a pensé comme moi ! »

Le texte d'auteur que j'avais offert deux

semaines auparavant à Lucile et qu'elle avait lu à la classe à la suite du sien racontait la rencontre entre un maître et son chien à travers les yeux du chien. Il n'avait pas suscité de remarques particulières.

#### Le statut de la réponse

Apporter un texte extérieur dans la classe n'est jamais un acte facile et cela doit être fait avec beaucoup de prudence. Il en va du respect des enfants, de leur potentiel créatif, de leur être.

Ne pas lui donner l'existence du « mieux dit », de ce qu'il faudrait faire. Ne pas lui donner un caractère d'imposition et d'obligation. Ne pas systématiser ce qui doit être un acte exceptionnel, une rencontre extraordinaire. Ne pas lui permettre l'écrasement de la parole de l'enfant par celle des adultes.

#### Encart 1

« Quand les sociétés fourniront à chaque individu dès le plus jeune âge, puis toute sa vie durant, autant d'informations sur ce qu'il est, sur les mécanismes qui lui permettent de penser, de désirer, de se souvenir, d'être joyeux ou triste, calme ou angoissé, furieux ou débonnaire, sur les mécanismes qui lui permettent de vivre en résumé, de vivre avec les autres, quand elles lui donneront autant d'informations sur cet animal curieux qu'est l'Homme, qu'elles s'efforcent depuis toujours de lui en donner sur la façon la plus efficace de produire des marchandises, la vie quotidienne de cet individu risquera d'être transformée. Comme rien ne peut l'intéresser plus intensément que lui-même, quand il s'apercevra que l'introspection lui a caché l'essentiel et déformé le reste, que les choses se contentent d'être et que c'est nous, pour notre intérêt personnel ou celui du groupe auquel nous appartenons, qui leur attribuons une « valeur », sa vie quotidienne sera transfigurée. Il se sentira non plus isolé mais réuni à travers le temps et l'espace, semblable aux autres mais différent, unique et multiple à la fois, conforme et particulier, passager et éternel, propriétaire de tout sans rien posséder et, cherchant sa propre joie, il en donnera aux autres.

Mais surtout, débarrassé du fatras encombrant des valeurs éternelles, jeune et nu comme au premier âge, et riche cependant de l'acquis des générations passées, chaque homme pourra peut-être alors apporter au monde sa créativité (...) il traversera l'écharpe irisée de l'imaginaire, ce qui lui évitera de se soumettre, menottes au poignet, à l'autorité de la socio-culture, qui a déformé les systèmes nerveux à son avantage ... »

*Henri Laborit, Éloge de la fuite.*

Alors la réponse peut devenir une ouverture sur le monde des autres, une proposition à grandir, un tremplin pour rebondir. Elle est le signe que l'écriture peut être un outil d'échange et de rencontre.

Il arrive qu'elle ne trouve pas d'écho, ni chez l'enfant à qui elle a été proposée, ni chez les autres à qui elle est lue. Et c'est tant mieux. Telle est la garantie qu'elle n'est rien d'autre qu'un carrefour possible qui peut ne pas être emprunté.

### La place de la réponse

Avant ou après ? Avant ou après la création, l'écriture, l'invention ? Telle est la question qui se pose lorsqu'on a la volonté de préserver la richesse et le potentiel de l'enfant dans son acte créatif.

Ne risque-t-on pas d'empêcher l'émergence de nouvelles formes, de nouvelles idées, en apportant des objets qui peuvent prendre le statut de modèle et qui risquent de projeter des contraintes sur l'enfant qui crée ?

L'exemple de Lucas illustre bien, je pense, l'invalidité de cette question.

C'est bien un texte apporté dans la classe par l'adulte qui lui permet d'explorer une nouvelle forme d'écriture, qui lui permet d'imaginer de nouveaux possibles. Tel n'est pas toujours le cas, peut-être aurait-il quand même écrit un texte. Mais Lucas a dit que cela l'a aidé. Cela lui a ouvert des possibles.

Le texte est arrivé après celui de Lucile, il est arrivé avant celui de Lucas, comme beaucoup d'autres. A-t-il posé un modèle dans la classe, a-t-il empêché l'acte créatif de se développer ? Je ne le pense pas.

Pour penser la place de la culture publique dans la classe, il faut regarder l'enfant qui crée et se demander d'où vient, où naît l'idée, comment elle germe ? On ne peut penser qu'il existe une génération

spontanée qui fasse qu'une création enfantine naisse de la virginité. Un enfant est un être d'expériences qui a vécu, engrangé, amassé, qui possède des structures mentales qui génèrent des idées. C'est la possibilité et la liberté, la force et l'audace qu'il

**« La part du maître est faite d'écoute, de permissivité, d'exigence, d'apports personnels. Il faut savoir accueillir; refuser et avec quel doigté ! Et le doigté suppose la culture ».**

**Elise Freinet**

a de les modifier, de les transformer qui lui permettent de continuer à créer.

La réponse est un ferment du milieu de vie qu'est la classe, un parmi d'autres, un élément du terreau sur lequel les créations naissent. Elle est en même temps une rencontre avec l'existant, l'histoire des hommes, des autres.

### Quelles réponses ?

J'ai stocké dans ma classe depuis de nombreuses années des textes et

écrits qui sont classés par thème. Cette banque de textes me permet, à chaque fois que je l'estime utile ou heureux, de trouver assez facilement une réponse. Texte d'adulte, texte d'un autre enfant (encart 2). En fonction de l'enfant qui a créé, de sa sensibilité, de son histoire scolaire, je lui propose un texte qui lui est accessible, dont je pense qu'il lui parlera. C'est parfois Sophie, enfant connue ou inconnue, parfois Rimbaud, parfois un poème, parfois un récit, toujours proche du sujet traité, de l'idée exprimée.

La liste des thèmes a été construite en prenant en compte la fréquence d'apparition des thèmes dans les textes d'enfants. Elle est donc bien un outil à l'écoute des enfants et non une somme d'écrits débouchant sur l'écrasant « à la manière de... »

### La part du maître : ses réponses

S'il est une question qui est à travailler quand l'enseignant devient passeur de culture, c'est celle du statut de ses apports, propositions, suggestions. C'est elle qu'il faut éclaircir. Que dit le maître, que sait-il, qui est-il ? Comment sa

#### Encart 2

La banque de textes est regroupée dans 26 classeurs de textes d'auteurs, d'enfants, de reproductions de peintures et 26 cassettes de musique.

Voici la liste des thèmes :

1-Les animaux/2-La mer, le monde marin/3-La beauté/4-Le bonheur, le malheur, la tristesse/5-La fête, la musique, la danse, la table/6-Le mariage, le divorce, la famille/7-La violence/8-La peur/9-La vie, la mort, la naissance/10-L'amour, l'amitié, la haine/11-La solitude, les autres/12-La religion, les croyances/13-La liberté/14-Le temps qui passe/15-Les saisons, le temps qu'il fait/16-La nature, les arbres, les fleurs/17-La montagne/18-Les éléments : l'eau, l'air, le feu, la terre/19-Les sens/20- La nuit/21-Le sport, les loisirs, les vacances/22-Noël/23-Le travail, la peine des hommes/24-La ville, la campagne/25-Les couleurs/26-Le rêve, la folie, l'imaginaire/27-L'univers, les planètes.

*(D'après un travail réalisé par le groupe ICEM du Pas-de-Calais.)*



Images du Mur de Berlin

personnalité, sa culture, sa sensibilité influent-elles sur le cours de la création ?

Comment met-il en place le bain qui favorise l'émergence, la permet, la poursuit ? Car on ne peut ignorer l'influence primordiale de l'enseignant dans les directions culturelles, artistiques, créatives que prend le groupe.

C'est alors à lui d'ouvrir les champs, les horizons en veillant à ce que le sens ne se perde pas, que la culture ait une histoire dans la classe, qu'elle soit liée au vécu des enfants. C'est à lui d'assurer que toutes ces ouvertures ne sont que des propositions au service de l'enfant, de son potentiel créatif, de ses désirs.

#### Post Scriptum

J'ai proposé à Lucas, en réponse à son texte, un texte de Louis Pergaud sur la chasse et la mort

d'un écureuil : la mort de Guerriot. Il l'a lu avec grand plaisir à la classe.

*Jean-François Denis*

**Pour illustrer ces propos, on voudrait aussi évoquer des expériences vécues ici et là par Clem Berteloot, dans des milieux sociaux différents: les uns exceptionnels comme celui de l'école Freinet de Vence, les autres dans des milieux particulièrement défavorisés et au sein des institutions contraignantes de l'Éducation nationale.**

Je vous parlerai d'abord de F. (6 ans), fils de mineur, famille nombreuse, difficultés pour la famille de vivre normalement.

Lors d'un voyage de correspondance à Paris, passant en bateau-mouche devant Notre-Dame il s'écria :

« Regarde, ils ont pris ma rosace. »

Je me suis souvenue que la semaine précédant le voyage, F. avait dessiné à l'encre de Chine de nombreux graphismes dans lesquels effectivement figurait ce que l'on pouvait prendre pour une rosace « *Oui ! lui dis-je, mais d'autres que toi en ont dessiné, je te les montrerai, on cherchera dans les « grands livres ».*

Suivit alors une fervente période de quêtes de rosaces dans les livres sur les cathédrales... recherche devant laquelle j'eus sans doute reculé, si F. n'avait reconnu graphiquement et émotionnellement sa création dans celle d'un autre, en l'occurrence un grand maître du vitrail.

Chaque enfant qui s'engage, dans une activité, nous l'avons déjà dit, engage son être tout entier et exprime son « essentiel » sur le registre de sa possibilité majeure.

Je pense à M., cet enfant de 7 ans, « rebelle-né », refusant toute contrainte, vivant sa vie, en parallèle à celle du groupe, sans jamais d'intersection, qui déclare un jour :

« *Je voudrais savoir faire une petite lumière électrique.* » Vite le matériel est réuni... pile, fils, ampoules... M. cherche... échoue... recommence. Au bout d'un tâtonnement laborieux mais fructueux, la petite ampoule s'allume !

Victoire ! M. court vers le groupe. « *J'ai réussi !* » Le groupe questionne. M. explique. « *Alors, tu as compris, tu es content ?* » Réponse de M. :

« *Oui, parce que mon oiseau est mort, et je vais l'enterrer avec la lumière... sinon il aurait eu peur dans le noir...* »

Suivirent alors d'autres recherches fructueuses sur le courant électrique et aussi de nouvelles relations avec le groupe.

Et ce jour-là, si la lumière fut pour M., elle le fut aussi pour nous.

C'est volontairement que je continue à prendre des exemples dans

des disciplines différentes. Prenons dans le domaine du texte libre – oral ou écrit – du texte qui naît soudainement, trouve sa forme et s'exhale comme un souffle.

Une fin d'après-midi d'hiver, panne d'électricité. Nous allumons une bougie. Devant cette flamme solitaire chacun rêve, tout haut, nouant avec elle un dialogue secret. Ils parlent, fascinés, laissant émerger de lentes remontées intérieures. J'enregistre, je note sur un carnet. Tous ces textes portent, même chez ceux qui ne sont pas d'ordinaire enclins à exprimer leur réalité intérieure, une telle poésie, une résonance si profonde qu'ils m'interrogent :

« *La flamme brûle dans le noir, et moi je la regarde, et moi je deviens flamme. Une flamme tranquille et je brûle, je brûle, je m'envole.* » Brigitte, 9 ans.

« *La flamme s'est éteinte, dans les coulées de cire demeurent figés mes souvenirs perdus.* » Eric, 10 ans.

Martine Guée, l'art posté.



Je pense à Bachelard et à sa « Poétique de la flamme ». J'hésite, Bachelard est difficile, et pourtant le lendemain j'écris au tableau :

« *Tout rêveur de flamme est un poète en puissance. Toute rêverie devant la flamme est une rêverie qui admire. Tout rêveur de flamme est en état de rêverie première.* »

Vives réactions de tous.

« *Qui a écrit ça? Qu'est-ce qu'il a encore écrit? Lis-nous d'autres passages.* »

Malgré les difficultés que présente le texte de Bachelard, ils l'assimilent avec une précision et une rapidité surprenante. D'emblée ils entrent sur les voies du philosophe poète, non pas à sa suite mais avec l'intuition de l'avoir à la fois précédé, à la fois retrouvé.

Dans un incessant et subtil tâtonnement émotionnel sur un fond d'expression libre totale, de profonds liens se sont noués entre le maître et l'enfant créateur.

Bachelard devint, pour certains, un ami chez qui ils recherchèrent des émotions communes.

## Prenons la création musicale...

X. 12 ans, passé douloureux, mère disparue, père emprisonné, passages successifs en maison d'enfants. Les disciplines scolaires et didactiques le rebutent. Il peint, il danse, il fait du théâtre, il écrit des textes libres, il crée des musiques.

Il interprète un jour, devant le groupe, sur le dos d'un piano démonté, une de ses compositions libres intitulée : « L'orage. » Le groupe applaudit, analyse, décortique et ressent, particulièrement après le déchaînement des éléments, l'apaisement que procurent les dernières notes... La fin tombe, sur un accord parfait.

Nous lui faisons remarquer qu'un grand musicien, Beethoven, a composé sur le même thème une symphonie bâtie sur le même plan.

Aussitôt, engouement de X. Il veut tout de suite savoir qui était Beethoven. Comment était Beethoven, l'homme, son visage, son histoire. Nous n'avons sous la main que Le Petit Larousse. Avec application et fébrilité il cherche, il découvre une représentation de la tête du musicien. Il se met à la reproduire au crayon, une bonne cinquantaine de fois... il anime la petite

« *Je souhaite une culture faisant l'école buissonnière, le nez barbouillé de confiture, les cheveux en broussaille, sans pli de pantalon et cherchant à travers les taillis de l'imaginaire le sentir de désir.* »

**Henri Laborit,  
Éloge de la fuite**

image grise, lui compose des expressions et va même jusqu'à lui donner une stature, et l'asseoir au piano.

En même temps il entreprend une série de conférences sur Beethoven, écoute et fait entendre les œuvres du maître, entraînant dans son sillage d'autres enfants passionnés par les exposés.

Mais X. ne s'arrête pas là.

Naissent alors trois grandes peintures dans lesquelles il met son héros en scène.

D'abord directement au pinceau (trait noir sur fond blanc 1,20 m x 0,80 m) le portrait du musicien, puis le maître, habillé en chanteur moderne (face à un micro) qui pleure sur le malheur de sa surdité et enfin l'apothéose : « l'orchestre » qu'une inscription en haut à droite du dessin signale par

cette invite : « Ce soir, il y aura Beethoven. »

Il faudrait analyser cette étrange interférence qui, à travers les œuvres réalisées, a établi entre le maître et l'enfant, des liens émotionnels et culturels.

Je pourrais, au risque de fatiguer le lecteur, multiplier des exemples de ces rencontres en math, en danse, en théâtre.

Si j'ai tenu à citer ces exemples, qui furent autant pour nous que pour les enfants, des déclics, déclics dans la construction de notre savoir et de notre être, c'est pour essayer de mettre en évidence, à travers des actes vécus, les voies de la création, ses chemins depuis sa formation « pulsionnelle », son émergence, sa concrétisation jusqu'aux signes évidents d'intégration par l'enfant, d'un véritable savoir.

Il me semble que ces exemples expliquent aussi cette nécessité pour l'être à la recherche de lui-même :

1. De **pouvoir** en créant exprimer ce qu'il est. J'ai entendu Changeux dire à France Inter : « *la création est difficile à expliquer, elle appartient à la condition de l'homme* ».

2. De « **savoir être** au mieux dans les plis de son existence » afin de pouvoir ingérer à son rythme et avec efficacité les connaissances exigées souvent d'une manière contraignante par l'institution scolaire.

### **Comment favoriser cette éclosion qui mène à la création ?**

### **Comment, pour la faire émerger et reconnaître, peut-on la concrétiser ?**

C'est du déjà dit certes, mais peut-être qu'en braquant le spot à nouveau sur ces questions, éclairerons-nous davantage notre lanterne.

Redirons-nous la nécessité d'un élément de liberté au sein d'un groupe organisé techniquement, qui sert l'enfant et que l'enfant sert ? Climat de liberté qui lui permette cette lente remontée de « son moi profond ». (Un authentique texte libre ne se prépare pas le soir à la maison. Trop d'influences s'exercent alors sur l'enfant. Le texte libre doit pouvoir « être craché » au moment où le besoin d'écrire se fait sentir, et pour cela la classe doit pouvoir offrir un « ailleurs » un espace dégagé de toutes contraintes familiales).

En dessin, cette lente remontée, qui amène à la concrétisation de ce besoin intérieur, semble incontrôlable, le geste qui l'amorce et le précise apparaît d'abord comme une action tâtonnée (du moins chez les plus jeunes) sans organisation préalable.

Regardez un petit de la maternelle qui s'élance sur sa feuille blanche, il démarre d'un geste impérieux. Ce n'est pas seulement une trace sur la feuille, c'est une gestuelle, un langage, quelquefois une chanson, un mouvement du corps. C'est un petit drame imaginé sur le plan moral, humain, qui va beaucoup plus loin que ce qu'en retient la feuille blanche abandonnée au seul crayon.

Cette impétuosité du geste se retrouve dans les tags des ados, lignes qui crient, sur les murs honnêtes, leur douloureux mal de vivre. Pour eux, pas ou peu de groupes compréhensifs, de groupes d'échange. Devant eux rien que le groupe société féroce et inhumain.

Dans nos classes organisées pour que l'enfant gère son temps et son travail, le groupe vit comme un être social, groupe qui est beaucoup plus que la somme des individus qui le composent, devant lequel chacun présente son œuvre, est reconnu et existe, à travers elle.

C'est là que s'instaure l'échange, la solidarité, l'absence de compétition, ovations, questions, réponses... Ce qui n'était au départ que le résultat heureux mais fortuit d'un tâtonnement, s'analyse, se construit, se décortique, révèle la technique le plus souvent employée, amenant chez l'auteur une prise de conscience de sa reconnaissance par le groupe, de son savoir-faire.

Ainsi, avec la possibilité laissée à chacun de jeter son œuvre dans l'arène, se construit sur les assises d'un savoir être, le savoir, base de toute connaissance.

Sans cette appartenance au groupe, l'individu n'aurait pu toucher cette dimension qu'il ne peut atteindre seul.

De même qu'il est nécessaire d'admettre la globalité de l'activité de l'enfant dans la recherche et dans son expression, il est souhaitable de s'abstenir d'y coller des étiquettes, et de ne pas vouloir l'orienter. C'est là l'acte essentiel pour protéger ce qui va naître, souvent fragile, inconnu, et que la moindre maladresse peut, sinon détruire, tout au moins infirmer.

Mais chaque éclosion vient à son heure, et ce n'est que, lorsque le bouton de la création a pu s'ouvrir largement, révélant dans son épanouissement l'architecture intérieure de son auteur, qu'on pourra avec efficacité mettre l'enfant en présence des œuvres d'un Maître, ayant traduit dans le même registre ou dans un registre différent des émotions identiques.

Alors, il sera prêt à accrocher à sa chaîne d'expérience vécue et concrète, ce nouveau maillon. Riche d'un savoir nouveau, intégré, assimilé, il repartira à travers un tâtonnement incessant à la conquête d'un nouveau savoir.

« *Ils (les enfants) trouvent sans chercher, c'est pour cela qu'ils deviennent*

*suspects aux penseurs qui s'épuisent à courir les chimères.* » (E. Freinet)

« *Il y aura, ici*, dit encore Élie Freinet (précède tout un chapitre sur « Comment combattre le pompier »), *opportunité à montrer des œuvres de grands Maîtres aux élèves* (suit une énumération de grands noms de la peinture, assortis de traits qui caractérisent leur œuvre). *Mais, ajoute-t-elle, il faut aussi « garder la vision personnelle de l'enfant ».*

Il ne s'agit pas de mettre entre les mains des élèves, ces reproductions d'œuvres de Maîtres. On pourrait ainsi le risque de susciter la simple copie, du moins une sorte d'envoûtement qui pourrait suggérer des créations « à la manière de... ».

Ce respect de la vision personnelle de l'enfant implique, nous le répétons, un éducateur catalyseur, à l'écoute, qui sait reconnaître le déclic. Ce déclic qui amènera l'enfant à rejeter toutes les concrétions psychiques accumulées depuis sa naissance, à rétablir les circuits manquants dont l'absence, d'une manière ou d'une autre, bloque le processus de sa construction interne.

Alors, je crois qu'on pourra amener les Grands Maîtres (dans toutes les disciplines), et, alors, seulement ! On ne dit pas à un enfant qui va faire un texte libre, « *va voir avant ce que tel ou tel a écrit.* »

Pourquoi en serait-il autrement pour le dessin, la peinture, la sculpture, la musique, le théâtre, la

danse, en un mot pour toute réalisation émanant de l'être ?

Ce faisant, ce n'est plus « à la manière de » que l'enfant travaille. Il a précédé, retrouvé, le Maître qui devient son compagnon.

Il ne s'agit nullement de savoir s'il fait autant ou mieux qu'un artiste, mais bien plutôt de l'aider à se construire le plus harmonieusement possible, tout en respectant les conditions de développement de l'espèce humaine.

Plus que jamais, nos jeunes, dominés par une technologie galopante qui les « déboussolent » auraient besoin de se retrouver autrement qu'à travers les images virtuelles de leurs écrans ! images qui ne demeurent dans leur formation qu'un ersatz d'expériences vécues.

Oublier tous ces principes au nom d'une Sainte Culture, c'est amener l'être à des comportements incontrôlés et incontrôlables dont chaque jour nous percevons les malheureux échos.

Il nous faut à travers l'enfant retrouver l'homme, permettre à chacun d'appréhender la culture par ses propres passerelles et mettre en commun ses savoirs.

J'ai entendu le professeur A. Jacquart dire, en substance : « *L'utopiste c'est celui qui choisit une étoile pour savoir où il va. Il n'atteint pas son étoile, mais il continue à savoir où il va.* »

*Clem. Berteloot*

## Conclusion... provisoire...

Il semble que la question de la place de la culture dans l'acte pédagogique, de la part qu'elle occupe, des mélanges que son « introduction » provoque, peut se poser de façon plurielle dans les classes en pédagogie Freinet. En tout cas, les rapports entre savoirs individuels, personnels, privés d'une part, les savoirs que la classe se construit coopérativement et les savoirs socialement et historiquement repérés sont permanents. Les « grandes œuvres », on l'a vu, peuvent arriver à différents moments de la création. Il y a selon l'être de chacun des dosages différents, des mises en œuvre variées. Nous retrouvons heureusement dans les classes coopératives comme ailleurs de grandes variables et nous aurons sans doute encore longtemps à en partager les complexités... pour, petit à petit, savoir chacun ce que l'on fait, pourquoi, comment ?

Les enfants tout comme les adultes n'arrivent pas vierges, quels que soient leurs milieux de vie et leurs enracinements dans la communauté des hommes. Il reste aussi que « *nous sommes en grande partie les liens que nous tissons* » (A. Jacquard) à des étages de vie multiples, étages entrelacés patiemment.

« *Un savoir non partagé humilie ceux qui n'y ont pas accès* » rappelle B. Cyrulnik. Il nous revient certainement d'être des passeurs de cultures, des architectes bâtisseurs de ponts et passerelles et donc de sans cesse partager aussi entre adultes nos savoirs.

*Dossier coordonné  
par Sylvain Hannebique  
avec des apports de  
Jean-François Denis et  
Clem Berteloot*

### Pour en savoir plus

- Le texte de Clémentine Berteloot a été publié dans la revue interne de l'ICEM : *Coopération pédagogique*, n° 92, mai 1997.
- *L'Ensorcellement du monde*, de Boris Cyrulnik, Éditions O.Jacob.
- *Éloge de la fuite* de Henri Laborit, « Essais », Éditions Folio.
- Dossiers thématiques du groupe ICEM du Pas-de-Calais : s'adresser à C. Castier, 2, rue du Long Chemin - 62910 Serques.
- Créations, n° 78, septembre-octobre 1997, « La part du maître ».