

ARTS PLASTIQUES

Jean-Marc Guerrien

Ce qui suit est l'assemblage de trois articles précédemment parus dans le CH'TI QUI, à l'intention du MUZ (<http://lemuz.org>), site dédié à l'art enfantin sur lequel je suis en train de déposer les réalisations de mes classes depuis que je travaille à l'école Lamartine (et depuis que je possède l'appareil à photo numérique, qui permet le stockage des productions). Il pourra donc paraître un peu « simpliste », trop peu fouillé ; c'est qu'il s'adresse aux visiteurs du MUZ, qui sont en majorité des enseignants, mais pas forcément au fait de nos pratiques... d'où aussi, à la fin du texte, quelques lignes sur la pédagogie Freinet en général et sur ce qui la différencie à mon sens de la pédagogie de projet « classique ».

Cet écrit a pour objectif de décrire une pratique. Rien d'original, sans doute, dans la mesure où tout ce que j'ai mis en œuvre a été discuté lors des réunions mensuelles des GD 59/62 du mouvement Freinet ou reçu de camarades plus « chevronnés » que moi. Il s'agit donc seulement d'offrir éventuellement à des « nouveaux » le compte rendu d'une expérience, afin de leur simplifier, peut-être, des tâtonnements trop fastidieux...

Le cadre de ce travail est une classe de cycle III (selon les années CE2/CM1 ou CM1/CM2) de Dunkerque-Rosendaël, comprenant en moyenne vingt-cinq enfants de tous milieux, dans une mixité sociale favorable, durant la dernière décennie.

Comme dans les autres domaines, il semble que notre cheminement sur la piste de la pédagogie Freinet soit caractérisé par une *tension*, terme que l'on rencontre d'ailleurs souvent dans divers articles. Tension entre le respect de l'enfant, de sa spontanéité, de sa créativité, de sa liberté, et une « guidance » plus ou moins forte induite par la pression des programmes, le peu de temps dont on dispose, etc.

L'interrogation que je « traîne » toujours s'inscrit pleinement dans une telle *tension* : comment, sur dix mois, permettre dans le domaine des arts beaucoup d'expression-création, tout en mettant en place des cadres propres à assurer l'acquisition de moyens techniques et provoquer rapidement un *passage à la qualité* (je ne sais plus de qui est cette expression) ?

Lors du congrès de Rennes en août 2000, j'avais assisté à un atelier consacré aux arts plastiques animé (très animé !) principalement par Paul

le Bohec et Hervé Nuñez, qui m'avait permis de bien mettre différents éléments en perspective :

- *expression artistique* et *arts plastiques* ne sont pas synonymes ; l'expression et la création, qui sont absolument premières, supposent la liberté ; les arts plastiques prennent ici le sens d'apprentissage des moyens techniques permettant de progresser. Il peut, il doit y avoir une dialectique entre les deux : l'expression met à jour des besoins ; des moyens techniques nouveaux apportent la possibilité d'y répondre, de produire mieux...

- Le temps est une donnée essentielle. Accompagner des enfants sur toute leur scolarité élémentaire, ou au contraire devoir tout miser sur une seule année, n'impliquent évidemment pas les mêmes démarches : le degré de « guidance » en est donc peut-être la variable la plus évidente.

Je me suis retraduit l'essentiel ainsi : notre philosophie nous engage à promouvoir l'expression, pour la construction de soi, pour l'émergence du sens ; les arts plastiques, au sens technique, ne constituent qu'un outil, et interviennent ponctuellement afin de permettre l'amélioration de la production, exactement de la même façon que l'étude de la langue doit être motivée par la perspective de pouvoir écrire de meilleurs textes libres, exactement de la même façon que les « techniques expertes » doivent apparaître comme des moyens d'être plus efficaces dans les recherches mathématiques, etc...

La place de l'expression dans la classe :

Pierre Clanché explique dans « *L'enfant écrivain* » (éditions Païdos – Le Centurion) qu'il faut enlever à la langue écrite son statut privilégié de moyen d'expression si l'on veut que le texte libre soit réellement investi. Nous constatons d'ailleurs tous, sans vraiment pouvoir l'expliquer, qu'il existe une sorte de synergie entre les différents moyens d'expression que nous mettons à la disposition des enfants, et qu'ils s'enrichissent mutuellement. Il serait très facile de repérer des influences, des passerelles, des thèmes transversaux entre les différents domaines dans la production de la classe. De manière évidente, les textes sont meilleurs si l'on pratique en plus le dessin, la peinture libre, et meilleurs encore s'il existe des possibilités d'expression corporelle, etc. Je pense qu'il existe, sous-jacentes à ces améliorations, des ouvertures symboliques qui se diversifient et font prendre la mesure aux enfants, consciemment ou non, de

l'étendue de leur pouvoir de *dire* élargi à différents domaines...

Etant bien entendu que la parole et les intérêts des enfants sont centraux dans tout le travail de la classe, ne serait-ce qu'à la suite des « Quoi de neuf ? », et partant de l'idée émise par Pierre Clanché, j'ai mis en place dans ma classe trois grands axes d'expression/création : le texte libre, bien sûr, véritable pierre angulaire ; le dessin, la peinture, la gravure... ; l'expression corporelle. Il y a eu également quelques balbutiements de création musicale, mais c'est un domaine où il me reste tout à faire !

Les ateliers d'arts plastiques :

Le travail expression/arts plastiques a occupé selon les années soit deux séances par semaine de 45 minutes chacune, soit une seule séance de 90 minutes. La première solution me semble préférable, surtout s'il est possible (par exemple en accord avec un intervenant en anglais, d'avoir une séance avec une demi-classe, ce qui permet une meilleure disponibilité). Certains enfants s'y consacrent en réalité beaucoup plus, puisqu'ils investissent, en fonction de la détention d'un « permis de circuler », des temps d'accueil du matin, de récréation et d'après cantine.

Il existe en plus, un peu en marge, l'activité « graphisme » qui recouvre les temps de présentations (entretien du matin, lectures de textes à la classe), sur laquelle il me semble utile de m'arrêter un peu, tant elle s'avère finalement « centrale » et riche d'ouvertures...

« Graphisme » :

Dans ma classe, les moments de parole m'ont longtemps parus à la fois très attendus et difficiles à vivre pour certains élèves. Attendus, cela se comprend aisément, puisqu'il s'agit d'amener sa vie, sa production devant les autres, et de voir ainsi, d'une certaine manière, sa parole ou son travail pris en compte et reconnu. Mais redouté aussi, parce qu'écouter dans l'immobilité et le silence peut s'avérer être une véritable épreuve ; d'où quantité de bruits parasites, chutes de crayons tripotés, grincements de chaises, etc.

Il y a quelques années, donc, j'ai « attrapé au vol » une idée de Marcel : permettre aux enfants de dessiner pendant le « Quoi de neuf ? ».

Après quelques tâtonnements, j'ai défini ces trois règles qui encadrent encore maintenant cette activité :

- le seul matériel autorisé consiste en un petit cahier de dessin et un stylo noir ;
- il ne doit rien y avoir d'autre sur la table ;
- ce matériel doit être sorti *avant* que le « Maître de

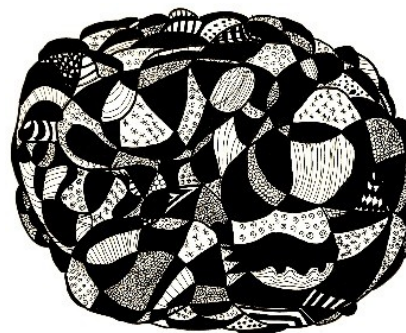
la parole » annonce le commencement du « Quoi de neuf ? ».

Par la suite, j'ai étendu cette possibilité de dessiner aux moments de présentations de textes. J'ai pu constater que loin de nuire à l'attention, cette activité favorise au contraire une bonne écoute, et ce sont souvent les enfants qui paraissent les plus absorbés dans leur graphisme qui lèvent la tête au moment le plus opportun pour poser la question la plus pertinente. Un psychologue spécialiste de l'apprentissage que je connais bien m'a d'ailleurs expliqué que cela n'a rien d'étonnant : lorsqu'on demande à un enfant de « faire attention », il mobilise plus de ressources attentionnelles pour « avoir l'air de faire attention » que pour une réelle concentration focalisée sur ce qu'on veut lui présenter...

Puis j'ai essayé d'amener vraiment ces graphismes sur le terrain des arts plastiques. A cette fin, je n'ai pas hésité, dès le premier jour de classe, à présenter aux enfants de nombreux exemples, issus de la production des années précédentes ou de l'extérieur (comme par exemple les cartes postales éditées par *Odilon*). Je pense que c'était en fait « libérer » la créativité, en donnant à voir un très large éventail de possibilités et de styles (c'est un peu l'idée de « l'effet yaourt » dont parle Pierre Clanché à propos des textes libres).

L'essentiel à mes yeux est que c'est dans cette activité-là que les élèves se sensibilisent à la gestion de la page (occupation de l'espace) et à l'idée des contrastes.

Nous utilisons les graphismes pour l'illustration de nos recueils de textes libres, et après vote de la classe, ils peuvent être encadrés et exposés au même titre que les peintures, pastels, craies grasses, etc.



Enfin, c'est de certains de ces « graphismes » que naissent des pistes pour le passage au grand format et à la couleur. Comme les « griffonnages automatiques » sont le plus souvent abstraits, c'est par leur biais qu'on se lance dans l'exploration du non-figuratif.

Lors des séances d'arts plastiques à proprement parler, les enfants se répartissent dans des ateliers pour peindre, dessiner, graver... tout à fait

librement (ce qui semble très déstabilisant au début, de la même manière que pour les textes). Je ne donne aucune consigne quant à un quelconque sujet, et surtout jamais, jamais, jamais aucun modèle !!! Le « à la manière de... » me semble être la démarche à fuir absolument si l'on veut promouvoir l'expression, j'y reviendrai.

Voici les ateliers possibles :

Peinture :

Six places, soient trois chevalets à double face, sur lesquels sont fixées des feuilles 50 x 70. La cantine fournit une grande abondance de rapiers en plastique de toutes tailles qui servent de palettes. Les pinceaux sont volontairement des brosses plates de grande taille qui rendent impossibles les petits détails (j'ai acheté les plus grosses dans ce célèbre magasin de bricolage où il y a tout ce qu'il faut !).



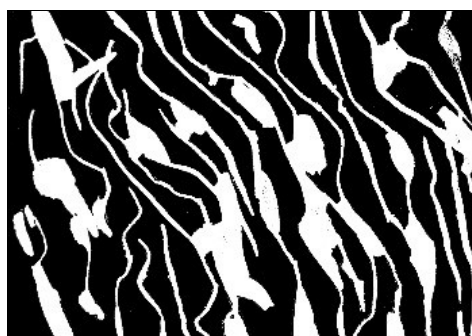
Craie grasse et pastel sec :

Comme je dispose d'un local assez vaste, il y a des ateliers « à demeure », des groupes de tables dédiés à telle ou telle activité. Le papier utilisé est choisi librement parmi des formats A5, A4 et A3. A terme, les élèves en viennent souvent à utiliser les deux outils dans les mêmes productions : pastel sec pour les fonds (notamment les ciels), craies grasses pour les sujets principaux, le caractère éclatant des craies grasses contrastant naturellement avec la douceur des pastels.



Linogravure :

On peut se procurer le matériel nécessaire (gouges, lino, encre, presse...) chez un fournisseur de matériels d'arts ou de loisirs créatifs comme *OPITEC*. Il est au début nécessaire de passer un moment avec chaque élève de l'atelier pour en expliquer le principe et pour mettre en garde contre les dangers de blessures (orientation de la gouge par rapport à la main qui bloque le morceau de lino ; un ingénieux petit support vendu par la maison sus-citée limite les risques). Le tirage implique un beau travail d'équipe qui fait retrouver l'esprit perdu avec l'imprimerie lorsque les ordinateurs ont remplacé les cases et les presses ! Assez spontanément apparaît une grande convergence entre ce qui est gravé et le style général des graphismes.



Monotype :

Ils se font très simplement sur des plaques de verre de différentes tailles, à l'aide de la même encre que celle qu'on utilise pour la linogravure et d'un bric-à-brac d'outils très divers (spatules, pinceaux, brosses dures, éponges...). Les tirages sont exécutés « à la main » avec du papier très léger qu'on pose sur la plaque et qu'on frotte avec la paume. Obtenir de bons résultats implique un assez long tâtonnement (et donc une grande prodigalité en papier !), jusqu'à réussir à préparer la plaque en fonction de l'effet désiré. Si l'on regarde par exemple la série des arbres que Margot a utilisée pour illustrer son livre d'artiste éponyme, on ne voit que le terme d'une longue approche lui ayant permis de maîtriser, par exemple, l'emploi d'une éponge mouillée pour les feuillages. Et le tirage de l'arbre sous la pluie s'est effectué en deux passages : un pour l'arbre, un pour le rideau de pluie obtenu avec une large brosse très

deuxième et très peu d'encre... Mais parfois, c'est le pur hasard qui amène des effets imprévus et magnifiques, presque impossibles à reproduire volontairement (ces monotypes « aquatiques » de Raphaël ; en l'occurrence des saletés sur la plaque de verre !).



« Terre » :

C'est une découverte fortuite ! Les magasins *NATURE & DÉCOUVERTE* ont édité une série limitée de boîtes de gros pastels dont la matière première est constituée de terres repérées géographiquement, allant du beige très pâle au noir, en passant par une gamme d'ocres et de rouge-brique... Les élèves se sont emparés de cet outil avec une sorte d'avidité, de part sa facilité d'utilisation (possibilité d'obtenir de très beaux fondus) et son caractère très « physique » (c'est la main qui étale, dégrade, fond ; le geste est immédiat ; le gros grain rend les mains très douces!).



Enfin, je permets aux enfants de « ne pas faire », à condition de s'occuper à autre chose ! On n'est pas inspiré tous les jours...

Le passage dans les différents ateliers se fait sans trop de problèmes en s'inscrivant sur une fiche, par la discussion entre les enfants. S'il y a un blocage, on en discute en Conseil et on « invente » des grilles, des ordres de passages qui assurent une équité reconnue par tous.

Les outils sont bien sûr déterminants. La craie grasse, par exemple, doit être d'excellente

qualité. Celle que proposent les catalogues de fournitures scolaires est le plus souvent inutilisable (essayez, pour voir !) ; les enfants se découragent d'avoir à étaler sur du papier une matière ingrate, collante, et qui fait des boulettes ; l'horreur ! Il faut donc investir dans de bonnes marques, au delà d'une dizaine d'Euros la boîte.

L'atelier peinture pose d'autres problèmes. Pendant plusieurs années, les résultats n'étaient pas à la hauteur des espérances (celles des enfants, mais aussi des miennes) : mauvaise utilisation de l'espace du grand format, grands à-plats de couleurs cernés de noir... Une première raison à cela était que je mettais à disposition des enfants un grand nombre de mélanges que je préparais moi-même. Une autre raison, peut-être plus essentielle, était que je ne prenais pas le temps d'organiser un « retour au groupe » qui aurait permis la discussion, l'interrogation, la confrontation de nouvelles propositions...

Ces difficultés se sont trouvées progressivement résolues :

- par la réflexion sur les outils mis à disposition (sept ou huit bouteilles de gouaches, pas de noir, des palettes et ravier, de larges brosses, et c'est tout !)
- par l'introduction d'une seule et unique consigne de départ, d'ordre technique : l'interdiction absolue de l'aplat et du contour noir, qui contraint à mélanger les couleurs et à réfléchir à la manière de rendre variée et « vivante » une surface, et d'assurer un contraste suffisant ;
- par l'institutionnalisation d'un « retour au groupe » systématique, corrélé à l'élaboration coopérative de listes de questions pour analyser les productions, dont il sera question plus loin.

La production :

Les séances d'arts plastiques sont des moments très calmes. Je l'impose, et les enfants se rendent compte très vite que la concentration est nécessaire ici comme ailleurs. On met un fond musical, souvent des enregistrements de nature (chants d'oiseaux, rumeur de forêt, chants de ruisseaux...).

Comme pendant le travail personnel, celles et ceux qui ont besoin d'aide me font un petit signe, je note leur nom puis je me déplace d'un atelier à l'autre dans l'ordre des demandes.

Quand un enfant arrive dans un atelier, il a un projet. Il l'a élaboré sur son petit cahier de graphisme. C'est l'occasion d'une première discussion, souvent très nécessaire, surtout au début : il faut souvent simplifier, élaguer, recentrer, avant d'aller au coin peinture !

La question de mes interventions n'est pas simple ! Je me suis peu à peu libéré d'une sorte

d'« adoration de la spontanéité de l'enfant », en espérant avoir trouvé une bonne mesure d'interventionnisme. Ce que je ne me permets jamais, c'est d'intervenir directement sur la feuille. En revanche, je donne souvent des conseils et des exemples sur une autre petite feuille, pour illustrer une technique que je veux proposer, au moment où le besoin s'en fait apparemment sentir. Tout est dans le « apparemment »... Ce besoin, il naît du projet de l'enfant, et/ou il se trouve provoqué par certaines de mes exigences de base. Par exemple, suite à mon exigence de n'utiliser aucun aplat, il devient nécessaire de systématiquement mélanger, fondre, ou juxtaposer de petits pavés de couleurs nuancées... Il me faut alors faire des démonstrations, des propositions de techniques...

Voilà exactement, à mon sens, la place légitime des « arts plastiques » dans leur acception d'apprentissages techniques : c'est celle de ces interventions, de ces propositions, de ces démonstrations, de ces exemples, suivi d'essais, de tâtonnements... Tout cela ne tombe pas à plat, parce que ce n'est jamais vide de sens. C'est une réponse ponctuelle à un besoin d'expression authentique.

Le retour au groupe et les facteurs de progrès :

Le « retour au groupe », c'est à dire le moment d'analyse des productions, intervient selon plusieurs possibilités :

- A la fin de chaque séance d'arts (tout au moins quand elles s'étalent sur 1 h 30), nous consacrons une quinzaine de minutes à discuter des réalisations en cours des enfants demandeurs de suggestions pour continuer, ou des réalisations achevées (dans ce cas, on termine par un vote : « Est-ce qu'on accroche ? »).
- Pendant les entretiens, il existe également la possibilité de soumettre au groupe un dessin ou une peinture.

En début d'année, les discussions se font à bâton rompu, le « maître de la parole » régulant les interventions. Mais peu à peu, un « encadrement » est mis au point, sous forme d'un questionnaire élaboré coopérativement, d'abord pour analyser au mieux les graphismes, puis généralisé à l'ensemble des productions plastiques. Mon objectif est alors d'orienter les discussions vers l'aspect formel. D'une part, les enfants ont tendance au départ à n'échanger que sur le fond ; et d'autre part, échanger sur la forme doit a priori induire une réflexion sur des moyens techniques. Très vite, il apparaît que deux de mes exigences de base ont des conséquences beaucoup plus étendues qu'on peut le supposer :

- ma demande de ne pas utiliser d'à-plats a été à l'origine d'une recherche sur les mélange de

couleurs et sur la variété des techniques de mélange (plus ou moins fondu, de la juxtaposition de touches de couleurs voisines au fondu enchaîné très travaillé).

- La mise à l'écart du noir, pour éviter les cernes foncées et un style « ligne claire », induit toute une réflexion très constructive sur les contrastes : si l'on ne peut plus séparer deux figures par un trait noir, comment les faire au mieux ressortir l'une par rapport à l'autre ?

Finalement, la classe parvient toujours à se poser un ensemble de questions vraiment déterminantes et à disposer de savoirs permettant un réel « passage à la qualité ». Les mois qui suivent sont marqués par des mises en œuvre de plus en plus abouties. Les échanges avec les correspondants sont également riches de critiques, de suggestions, de nouveaux facteurs de progrès...

Au fur et à mesure de ces présentations, il est donc fructueux d'élaborer coopérativement une grille d'analyse écrite. Voici par exemple quelques questions qui permettent de regarder « efficacement » un graphisme :

- le graphisme a-t-il été soigné ?
- la surface a-t-elle été bien organisée ? bien remplie ?
- est-ce figuratif ou abstrait ?
- si c'est figuratif, est-ce qu'on comprend bien ce qui est représenté ?
- si c'est abstrait, le graphisme donne-t-il une sensation d'équilibre ?
- le sujet principal se détache-t-il bien du fond ?
- y a-t-il des contrastes de valeur ?
- y a-t-il des contrastes de techniques (remplissages des formes, du fond) ?

Il va de soi que l'enfant qui travaille sur un graphisme a ces questions en tête et que plus ou moins consciemment, il intègre à la longue ces critères.

Deux questions supplémentaires pour les productions utilisant la couleur :

- y a-t-il une belle harmonie des couleurs ?
- Les contrastes de couleurs ont-ils été bien pensés ?

A titre d'exemple, savoirs techniques amenés ou découverts puis formulés pendant une année :

- il faut faire simple, centré, grand...
- il faut commencer par les fonds...
- la couleur de l'ombre, c'est le bleu ; pour foncer, il faut ajouter la couleur locale en plus foncée et du bleu ; pour éclaircir, il faut utiliser du blanc et/ou du jaune...
- pour obtenir un contraste par rapport au fond, il faut foncer le fond là où le sujet principal est clair, et éclaircir le fond là où le sujet principal

est foncé...

- il existe plusieurs techniques pour mélanger les couleurs ; il faut les varier sur une même réalisation, comme moyen d'obtenir un premier con-contraste, celui du sujet principal par rapport au fond...
- il y a des « familles » de couleurs ; dans une même famille, les couleurs vont bien ensemble ; si l'on veut les faire contraster, il faut jouer sur les valeurs...
- tout près, c'est grand avec des couleurs vives contrastées ; plus loin, c'est petit, avec des couleurs plus douces ; dans un paysage, plus c'est loin, plus c'est bleu...
- on peut obtenir des contrastes en juxtaposant des couleurs de familles différentes ; il y a des couleurs qui contrastent violemment, mais ce n'est pas beau (*les complémentaires*)...

Ma « réponse » :

Ma « part du maître » consiste aussi, pendant ces présentations, à apporter d'éventuelles *réponses*, c'est à dire à proposer une « écho » issu de la production d'autres enfants d'autres classes ou d'autres années, puis de la culture adulte à une oeuvre d'élève.

Comme pour les textes libres, j'apporte le plus souvent possible une *réponse* à une réalisation en arts plastiques. La trace en existe dans le « cahier d'oeuvre » de chacun (cahier regroupant tout ce que chaque élève produit personnellement : textes libres, « conférences » en étude du milieu, mises au propre de recherches mathématiques et arts plastiques) : à la photo du dessin, de la peinture, de la gravure achevée et présenté à la classe, je juxtapose la reproduction de l'oeuvre d'un artiste adulte... que l'élève peut accepter ou non !

Dans un premier temps, il s'agit de montrer à un enfant, *une fois sa production achevée*, qu'un de ses pairs a eu le même idée que lui, et l'a matérialisée d'une façon similaire ou différente. Cela revient à ouvrir des horizon dans d'autres choix techniques, et surtout à conforter dans un élargissement permanent des champs d'expression.

Dans un second temps, il s'agit d'utiliser les réalisations des enfants comme des passerelles vers la culture adulte, de créer des rapports affectifs avec des artistes reconnus, non pas sur l'idée de modèles monumentaux et intouchables, mais plutôt sur l'étonnement de constater qu'il y a cent ans, deux cents ans, un artiste a partagé avec d'autres moyens une envie, une émotion... Ces propositions de rencontres laissent des traces... ou pas ! C'est bien ainsi : ce ne sont effectivement que des propositions...

Au gré des présentations, les enfants

s'approprient « naturellement » des œuvres de Vermeer, Van Gogh, Cézanne, Gauguin, Klee, Picasso, De Staël, Soulages... Mais aussi des éléments d'autres arts : en regardant « La mer et les rochers » de Maxence, nous avons écouté les éclaboussements grisâtres du dernier mouvement de celle de Debussy.



Comme il y a là une démarche possible pour entrer *avec du sens* dans les apports d'histoire de l'art préconisés par les Instructions Officielles, je développe un peu cette rubrique...

La question du sens...

La lecture des pionniers montre que depuis l'origine, on s'est interrogé à l'ICEM sur l'accès des enfants au monde culturel des adultes, notamment dans le domaine des arts par les expériences et les recherches d'Elise Freinet sur la « part du maître ». On pense qu'il y a un possible danger à présenter aux enfants des œuvres d'adultes très abouties sans se poser la question du *sens* qu'une telle démarche doit revêtir, jusqu'à remettre en cause, fondamentalement, sa légitimité. Il ne s'agit pas, en effet, de « plaquer » comme un verni friable des éléments de culture sur un enfant, mais bien d'intégrer des ouvertures, des références, à sa propre personnalité en devenir. On se méfie de ce qu'on pourrait appeler une « fausse culture », collection des savoirs vides de sens, comme elle est malheureusement si répandue...

De fait, les possibilités d'accès à la culture sont diffuses, très inégalement réparties socialement. Si pour certains enfants, il paraît « naturel » d'entrer au musée, pour d'autres, ça ne revêt aucune signification ; les « références » culturelles adéquates sont absentes. Cette lapalissade montre cependant, ou devrait montrer, qu'une *accroche sensible* - ou une « interface » - est nécessaire, que la vraie rencontre d'une personne considérée dans son unicité et d'une œuvre d'art doit être préparée, justifiée, légitimée...

Nous ne croyons pas un seul instant qu'il suffise de montrer du « beau » (si cela signifie quelque chose !), de tenter de communiquer un enthousiasme personnel, de s'appuyer sur un charisme pour réussir à provoquer une authentique rencontre. Encore faut-il une disponibilité de celui qui est sensé recevoir. Nous ne croyons pas que l'adulte seul puisse « créer de l'appétence » en ignorant ce qu'est, profondément, la personne qu'il se propose d'instruire ; nous pensons au contraire qu'il y a chez TOUS les enfants des potentialités créatrices qui, si elles sont *libérées*, vont donner matière à des liens multiples (entre enfants, entre l'adulte et l'enfant) et à des possibilités d'ouverture vers la création de l'*autre*, pair ou artiste reconnu... C'est bien à ce souci que les démarches que nous utilisons, en les adaptant sans cesse, tentent de répondre. Comment ?

Nous (je veux dire dans le mouvement Freinet) pensons qu'un enfant ne peut être disponible à l'accueil d'une culture qui lui est au départ plus ou moins étrangère (selon son milieu d'origine), que s'il est assuré, d'une part de la reconnaissance de sa propre culture, si humble soit-elle, et d'autre part de la prise en compte de ses propres caractéristiques d'appréhension de la réalité. Puis, comme il est écrit dans le projet de l'école expérimentale en pédagogie Freinet de Mons-en-Baroeul : « *L'enfant apprend par le processus naturel et universel du tâtonnement expérimental. Les pratiques pédagogiques doivent donc permettre des parcours individuels vers les savoirs, en donnant le temps et les moyens de modifier ou de se construire ses propres représentations.* »

Pour replacer la démarche d'ensemble dans son contexte, sans doute faut-il faire un détour vers quelques généralités... La pédagogie Freinet est difficile à définir. Il s'agit d'une *systemique* dont les éléments sont tellement imbriqués qu'une première approche est toujours réductrice. Je crois cependant pouvoir affirmer trois principes essentiels. C'est :

- une pédagogie qui prend pour bases d'apprentissages la production (expression - création dans les textes, « inventions » mathématiques, dessins, peintures, etc.) et qui place *ensuite* l'analyse des productions (constitution personnelle ou coopérative d'une « caisse à outils » de savoirs techniques ou culturels qui doivent permettre l'approfondissement continu des productions et l'appropriation de références partout présentes), c'est à dire qui va du complexe vers le simple ;
- Une pédagogie qui a pu sembler proche de modèles en vogue à certains moments (pédagogies de projets) mais s'en distingue fondamentale-

ment par la recherche systématique des impulsions de départ dans la vie, dans l'expression et dans les créations des enfants. Les projets sont donc personnalisés, mais toujours partagés, communiqués au groupe pour la mutualisation des nouveaux savoirs.

- Une pédagogie « des cercles concentriques », qui élargit sans cesse un *patrimoine*. Le premier cercle de ce *patrimoine* est celui de l'enfant (« mon » texte, « ma » création mathématique, « ma » conférence, « ma » peinture, etc.). Le second est celui de la classe, construit sur les apports de chacun. Le troisième est celui qui se trouve élargi par la correspondance scolaire. Le quatrième est celui des recherches documentaires, et des *réponses* apportées par le maître, d'abord issues de productions enfantines extérieures, puis progressivement de la culture adulte.

La démarche...

Produire

=> *Communiquer, analyser*

=> *Ouvrir, donner un « au-delà »...*

Produire :

Comme partout ailleurs (langue, mathématique, culture générale), dans le domaine de la production artistique nous partons de la *production*. En début d'année, nous ne faisons rien d'autre que *laisser produire* librement, avec toute la difficulté qu'il y a à faire basculer un enfant d'un statut de « consommateur » à celui de « producteur » ; ceci n'est pas simple, car les enfants sont déjà « formatés » dans le sens d'une réponse à une demande précise, et lorsqu'ils se trouvent en position d'écrire ou peindre librement ce qu'ils veulent, il y a toute une phase de déblocage, de libération, qui peut éventuellement prendre beaucoup de temps !

Donc, au bout de quelques semaines, la classe se retrouve en *production*. A partir de cette libération acquise, il va bien sûr falloir trouver les moyens d'une part d'améliorer cette production, et d'autre part de lui donner des possibilités d'ouvertures afin qu'elle ne « tourne pas en rond » sur elle même et qu'elle ne s'« auto-sclérose » pas...

Communiquer, analyser :

Toute *production*, à moins qu'un enfant déclare expressément ne pas le souhaiter, est présentée à la classe. C'est le « premier cercle » de la communication. Il y en a d'autres : les correspondants lillois, les parents lors de nos *Présentations du travail*, un samedi matin par mois, expositions... Ainsi, le « producteur » ne reste pas isolé ; il œuvre dans une communauté qui réagit ou qui l'inspire.

Par « analyse des productions », j'entends tout le discours qui naît au gré des présentations. Celui-ci est mis en forme, sous forme par exemple de listes de questions pertinentes que nous nous poserons à chaque fois que nous écouterons ou regarderons quelque chose de nouveau. J'en donne un exemple plus haut. Au-delà encore se constitue un bagage technique : que retient-on de positif de ce qui est là présenté ? Comment améliorer tel aspect qui ne nous plaît pas ? Etc. C'est tout ce que nous apprenons quand la classe s'approprie, parce qu'un intérêt général apparaît, ou parce que cela correspond à un point de programme que je me suis proposé d'aborder, une réalisation personnelle.

Ouvrir, créer une tension pour avancer :

Ce n'est que consécutivement à la production que je me pose la question d'un *écho* possible. En début d'année, il faut que cet écho soit proche ; l'enfant qui écrit le texte « Mon chien » ou qui achève le dessin « Mon chat » ne peut souvent recevoir qu'une œuvre d'un pair. Ce que je lui donne à ce moment-là (une *réponse*), n'est là que pour lui montrer qu'il n'est pas seul et qu'il peut créer effectivement selon son envie.

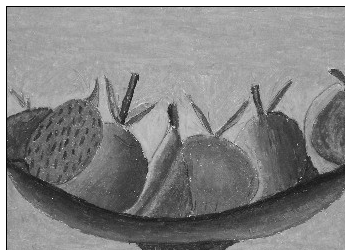
Par la suite, l'écart se creusera entre ce qui est produit et ce qui est proposé en *réponse* : une texte suscitera en retour d'abord un témoignage d'enfant plus âgé, puis *in fine* un écrit d'auteur adulte reconnu, tout comme une peinture recevra à titre de *réponse* une toile de maître. L'essentiel étant que cette *réponse* ne prenne pas le statut de « mieux fait » ou « mieux dit », mais d'*écho* étonnamment proche, générateur d'une tension pour avancer...

Le but est de donner la possibilité d'une rencontre, d'une proximité affective. Nous luttons pied à pied contre toute tentation de « à la manière de... » ; nous pensons que cela revient au final à empêcher l'émergence d'une personnalité, voire à nier une culture première et la possibilité de l'exprimer, de la faire reconnaître, et donc de se construire progressivement en préservant un sens premier. Notre anti-modèle absolu est la *ré-écriture* qui serait sensée tenir lieu d'*expression* écrite, schéma qu'il convient à notre avis de renverser radicalement, même si l'ordre qu'il propose paraît *a priori* logique, alors qu'il ne l'est aucunement !

Très concrètement, si je montre à ma classe des natures mortes de Cézanne, il se peut que quelques enfants soient interpellés. Il se peut aussi que quelques-uns aient envie de produire quelque chose d'approchant, parce qu'ils auront été touchés. Mais quelle proximité affective aura ainsi été construite ?

En revanche, si quand Fahima présente à la classe sa craie grasse « La coupe de fruits », je lui

montre, exemples à l'appui, qu'il y a un siècle, un peintre nommé Cézanne a eu le même bonheur à peindre des pommes et des poires, alors je donne la possibilité d'une vraie rencontre, non pas avec un modèle intimidant, mais avec un ami lointain qui intégrera son *petit musée personnel*... De la même façon, elle peut devenir réceptive aux nymphéas de Monet si je « réponds » en ce sens à ses propres « Ronds dans l'eau »...



Et il en va de même pour Alexiane à qui je parle de Montaigne à la suite de son texte sur le mystère de l'amitié ; pour Maxence à qui je fais entendre un extrait de *La Mer* de Debussy quand il présente sa peinture *La mer et les rochers*, etc. Il est évident que dans ce type d'action, j'engage fortement ma culture personnelle, avec ses points forts et ses innombrables failles !

La technique de la *réponse* correspond à la recherche de ce qu'on pourrait appeler un *point d'ancrage*, ou encore d'une *passerelle* entre les

représentations premières ou le monde imaginaire d'un enfant considéré dans son individualité, et la sphère culturelle adulte. S'y ajoute l'idée que la « culture » peut apparaître comme « morte » si l'enfant n'a pas conscience qu'il y participe très directement par sa propre création, et que l'art, en l'occurrence, est en perpétuel renouvellement.

La place du Musée dans ma pratique est clairement celui d'un « réservoir de réponses ». Je m'y rends très volontiers avec les enfants dès lors que je sais pouvoir y trouver un *écho* à quelque chose qui est arrivé dans la classe, qui donnera un *sens* évident à la visite. C'est dans cette optique que nous allons visiter des expositions ou à l'inverse regarder *une seule oeuvre* : il s'agit d'élargir la perspective ouverte par des créations plastiques d'enfants, et ce que nous y voyons et apprenons ne reste pas sans lendemains.

Projet ? Plaidoyer pour le travail personnel...

La pédagogie Freinet peut être d'une certaine manière considérée comme une pédagogie de projet, mais pas vraiment au sens que ce terme revêt généralement aujourd'hui dans l'Education Nationale.

Nous sommes en effet très réservés sur la manière de concevoir le projet de classe... Nous pensons que loin de constituer une phase ultime de la *perfection pédagogique*, la pédagogie de projet n'est qu'une étape libératrice vers une prise en compte d'authentiques questionnements (Philippe Meirieu : « *L'école devrait être le lieu où l'élève reçoit des réponses aux questions qu'il se pose* »).

Nous ne croyons donc plus au projet d'adulte proposé à la classe entière. Il est évident que tous les enfants ne s'y accrochent pas. Si cette manière de faire à l'avantage de *donner du sens* au travail qui sera organisé - au moins on peut l'espérer, chez une majorité d'enfants - , elle ne répond pas, en revanche, aux critères de la *motivation intrinsèque* telle qu'elle a été pressentie par Freinet (« *Essai de psychologie sensible* », « *L'éducation du travail* ») et confirmée par la recherche la plus actuelle en psychologie cognitive.

Le *projet* tel que nous l'entendons est forcément un *projet personnel*, et son point de départ est à rechercher dans une vraie question ou dans une création d'enfant. C'est pourquoi dans ma classe de 25 enfants, au grand étonnement des visiteurs, il y a toujours en route 25 textes libres, 25 recherches mathématiques, 25 conférences, 25 créations plastiques... la difficulté étant alors de gérer toute cette floraison (ce n'est pas si difficile, cela s'apprend !). Mais le projet personnel n'isole pas pour autant l'enfant acteur de ses apprentissages : il y a toujours retour au groupe, partage,

recours à la communauté : « *C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul* », et il existe de fait des liens multiples, visibles ou non, entre ces innombrables « micro-projets » (*auto-socio-construction des savoirs*, dixit Sylvain). Le projet ainsi conçu devient « de classe » lorsqu'une piste de recherche personnelle est reprise en charge par le groupe entier. Se juxtaposent alors, mais avec des liens forts, des recherches personnelles et des recherches de classe, évoluant en parallèle, dans des temps et sous des formes bien délimités...

Le mot de la fin...

Dernier mardi de classe, il y a sept ou huit ans, voyage de fin d'année au Centre Historique Minier de Lewarde. En attendant l'heure du rendez-vous avec notre guide, nous nous promenons dans le petit bois du village. Après quelques minutes de marche, nous arrivons à l'orée du bois, avec une vue splendide sur des champs resplendissant sous le soleil... Spontanément, toute la classe s'arrête, captivée. Je pense à Péguy, « *Présentation de Notre-Dame de Chartres à la Vierge Marie* » ... *voici la lourde nappe, et la profonde houle, et l'océan des blés...* mais un grand silence m'impose de me taire, jusqu'à quelques remarques surgissant à mi-voix... « *C'est la peinture d'Audrey !*

- ...et aussi le tableau de Van Gogh avec le blé et l'alouette...

- ...si c'étaient des fleurs de moutarde, ce serait le texte de Malory...

- ...moi, ça me fait penser à la musique de Maurice Ravel, quand on a fait la danse sur *Le jardin féérique...* »

« *Pédagogie des liens* »...

Emotion à couper au couteau, minutes inoubliables ! Un sentiment de profonde connivence entre toutes et tous. Dans quatre jours, nous allons devoir nous quitter, et ce sera difficile...

« *Pédagogie des liens* »...



Jean-Marc Guerrien