

Collection  
documents pédagogiques  
Ceméa

# Dossier : Repères sur l'Activité

Textes  
de référence  
n°2



Direction "Vie pédagogique, Vie associative"

# Dossier : Repères sur l'Activité

Dossier préparé par la direction de la vie pédagogique

# sommaire

<b>Préambule</b>	<b>4</b>
<b>Introduction</b> <i>Guy Manneux et Bertrand Chavaroche - Janvier 2012</i>	<b>6</b>
<b>De l'activité</b> <i>Alain Gheno - Janvier 2012</i>	<b>10</b>
<b>À propos de la notion d'activité</b> <i>Francine Best - Mars 1975</i>	<b>20</b>
<b>Origines et idées de base de l'Éducation nouvelle (III)</b> <i>Gisèle de Failly - Avril, mai et juin 1982</i>	<b>26</b>
<b>L'Agir</b> <i>Conférence de Tony Lainé - Novembre 1971.</i> <i>Texte réécrit en partie par Robert Lelarge et André Sirota - Janvier 1993</i>	<b>32</b>
<b>Activités spontanées</b> <i>Patrick Dessez - Juin 1982</i>	<b>46</b>
<b>Activité et culture</b> <i>Robert Lelarge - 1992</i>	<b>54</b>
<b>Quelques réflexions sur le besoin d'expression</b> <i>Gisèle de Failly - 1971</i>	<b>72</b>
<b>Prévenir les vulnérabilités et renforcer les compétences des adolescents</b> <i>Patrick Dessez - Octobre 2008</i>	<b>104</b>

**C**e dossier, second de la collection, traite d'un sujet pour le moins central dans nos références puisque l'activité, telle que nous la définissons, constitue un des fondamentaux de notre réflexion et de notre identité pédagogique.

Il s'inscrit dans la continuité des travaux engagés à la suite du congrès d'Aix en Provence avec l'organisation des « Rencontres pour agir » puis des « Rencontres pédagogiques nationales », en réponse à l'expression d'un besoin fort de formation des militant(e)s sur les questions des compétences et savoir faire dans le domaine de l'activité. Il s'agit de réaffirmer, de renforcer le sens des actions des militants sur l'AGIR. Les orientations du congrès d'Aix en Provence de 2010 ont réaffirmé l'importance d'un dispositif national de formation des militants, des groupes nationaux et régionaux d'activités et d'une direction pédagogique.

C'est également dans cette dynamique qu'ont été organisés les « états généraux de l'activité ». Ils ont eu lieu tout au long de l'année 2012 et se poursuivent en 2013.

C'est cette logique et l'ensemble de ce dispositif qui a conduit au choix des textes présents dans ce dossier.

Ceux-ci ne sont pas organisés de manière chronologique, mais plutôt à partir d'une logique privilégiant une lecture allant des repères fondamentaux aux réflexions plus spécifiques. Il ne s'agit pas de figer et normer nos références. Il s'agit de rendre plus accessible, plus claire, plus lisible, tout le patrimoine du travail du mouvement, historique et actuel afin de permettre une plus grande cohérence pédagogique et une meilleure qualité de nos actions.

Dans un texte préparatoire à une semaine d'étude sur « La notion d'activité et d'apprentissage aux CEMÉA », *Bertin Leizerovici*\* écrivait déjà en 1991 « Pour préparer cette intervention j'ai dû rassembler énormément de documents, relire beaucoup

# b u l e

d'écrits, et je me suis aperçu que, jusqu'à un passé récent, tout ou presque tout avait été écrit dans nos publications, que ce soit VEN ou Instructeurs ».

Le contenu de ce dossier n°2 vient confirmer, pour partie, ce constat, pour partie seulement puisque le premier texte présenté est issu d'un dossier de VEN de janvier 2012 et fait le point sur notre actualité en la matière.

Dans la continuité du premier volume de la série, ce dossier à valeur documentaire. Il n'est pas une fin en soit, mais un outil et doit s'enrichir des pratiques et des réflexions qui ne manqueront pas d'exister au détour des rencontres, des projets et de l'agir collectif. Notre réflexion s'ancre dans la pratique, c'est ce qui en donne toute la pertinence.

D'autres numéros concernant les grandes familles d'activités suivront et traiteront plus spécifiquement de chacune d'entre elles.

*\* Permanent national entre 1981 et 1992 responsable du secteur enseignement et de la revue « Instructeurs Actualités »*

# introduction

**Ce texte d'introduction, est extrait de la présentation du dossier « De l'activité » du VEN 545 de janvier 2012. L'extrait du texte ci-après initialement rédigé pour la revue par *Guy Manneux* \* et *Bertrand Chavaroche* \*\* s'est révélé tout à fait adéquat à la présentation de ce dossier consacré aux textes de référence des Ceméa sur l'activité.**

Ce dossier se propose de rappeler des références et de réaffirmer nos conceptions de l'activité, du sens de l'Agir et leur évolution au regard des pratiques d'aujourd'hui dans les lieux éducatifs. C'est le sens de l'article d'*Alain Gheno*. (voir texte suivant)

Des pratiques de l'activité aujourd'hui continuent d'afficher un écart important avec notre conception du sens et de la mise en activité des personnes. Il y a quelques raisons à cela, ou les conditions indispensables de notre point de vue ne sont pas réunies ou bien parce que ces pratiques d'activités sont purement occupationnelles ou/et consommatoires. D'autres pratiques dans le champ des loisirs comme dans ceux de l'école et de l'intervention sociale démontrent au contraire que l'activité dans certaines conditions est un facteur essentiel de réalisation d'épanouissement et d'émancipation de la personne.

L'objectif de ce dossier, comme le sigle même des Ceméa nous y invite, est de pointer à nouveau les différences fondamentales entre des méthodes d'éducation active et des méthodes actives mais pas forcément éducatives de notre point de vue de militants pour une éducation nouvelle.

Pour ouvrir ce dossier et situer notre propos, nous reprenons et prolongeons ci-dessous quelques réflexions d'un groupe de travail des Ceméa dont la mission est de veiller à la qualité des productions de notre mouvement d'éducation.

La réflexion de ce groupe \*\*\* s'articule autour des idées suivantes :

L'une des pratiques les plus anciennes et les moins contestées pour les Ceméa consiste à proposer des activités aux personnes, puis à conduire avec elles une réflexion portant, au moins, sur trois aspects :

- Qu'apporte l'activité aux personnes qui viennent de la vivre ensemble sur la connaissance d'eux-mêmes, sur celle des autres et sur le fonctionnement de leur groupe ?
- Quels savoirs et savoir-faire les personnes ont-elles investi dans cette activité ?
- Quels savoirs et savoir-faire les personnes ont-elles construit ensemble à l'occasion de cette activité, grâce à elle et pour la mener à bien ?

Les savoirs et savoir-faire ainsi construits concernent évidemment l'objet de l'activité conduite : savoir faire voler son cerf-volant, comprendre le fonctionnement d'un moteur électrique, percevoir les influences mutuelles des divers éléments d'un milieu, mieux connaître et maîtriser son corps et son être pour libérer son expression et sa créativité...

\* *Guy Manneux* est enseignant / formateur en IUFM et responsable du groupe national AMETPS des Ceméa

\*\* *Bertrand Chavaroche* est Rédacteur en chef de VEN et responsable national du pôle culture

\*\*\* *Comité de la Charte*



Mais pour les militants, ces savoirs et savoir-faire concernent aussi la situation pédagogique créée par l'animateur, l'éducateur, l'enseignant ou le formateur et la mise en œuvre des principes d'Éducation nouvelle dont elle est l'application.

### **INVENTER DES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES À LA NATURE DE L'ACTIVITÉ, AU PUBLIC, AUX MOYENS ET À LA DISPONIBILITÉ DES PERSONNES.**

Une pratique répandue consiste, dans les situations de formation, à donner d'abord les explications dites « théoriques » et à demander ensuite aux apprenants de les appliquer. Cette manière de faire réduit considérablement l'initiative, donc le champ de réflexion de l'apprenant. C'est pourquoi les militants des Ceméa agissent pour une inversion des phases du processus d'apprentissage : d'abord, faire vivre une activité en communiquant, si nécessaire, quelques savoir-faire assurant un minimum de réussite, puis proposer une réflexion commune sur ce vécu et permettre ainsi à chacun de se construire des savoirs. Il est essentiel que les acteurs éducatifs que nous formons comme en premier lieu les militants-praticiens comprennent et intègrent les principes de l'Éducation nouvelle en prenant conscience qu'il ne s'agit pas, pour nous, d'appliquer des recettes mais d'inventer des situations pédagogiques adaptées à la nature de l'activité, au public auquel l'on s'adresse, au temps, au lieu et aux moyens dont on dispose, à la disponibilité physique et intellectuelle des personnes qui composent le groupe.

Dans toutes les activités que les Ceméa font vivre aux stagiaires, ces pratiques répondent à des caractéristiques communes, à des invariants, qu'il nous paraît indispensable de recenser et d'analyser pour les théoriser et les généraliser en permanence. Si depuis plus de soixante-dix ans nos principes fondateurs restent pertinents, ils nous demandent néanmoins d'ajuster nos actions et nos discours aux réalités du monde d'aujourd'hui, aux évolutions de la société, aux créations de la vie culturelle, à l'état de la recherche scientifique... Ces principes doivent se retrouver aussi bien dans la conduite des actions de formation que dans l'accueil, la vie quotidienne ou l'organisation de la vie collective et dans la formation de bénévoles ou de professionnels à l'animation de groupes d'activité ou de réflexion, à l'action directe avec les publics les plus divers, des délégués d'élèves au parents et aux élus, en passant par les ateliers-relais et les organisateurs d'ACM.

Pour chacun de ces domaines nous avons déterminé les situations sur lesquelles nous agissons. Pour rester crédibles, nous sommes à l'écoute du langage d'aujourd'hui. S'il est important que nous soyons curieux des recherches en cours et de leurs résultats, il est tout autant important d'avoir des relations avec des praticiens des différents domaines d'activité dans lesquels nous intervenons, contribuant ainsi à l'enrichissement de nos réflexions, de nos savoirs et de nos savoir-faire. Il ne s'agit pas pour autant de rejeter notre patrimoine, mais, au contraire, de l'affiner et de l'actualiser pour mieux le promouvoir, sans

céder aux effets de mode qui peuvent constituer des pièges redoutables, susceptibles de pervertir nos objectifs éducatifs. Nous accordons une telle place aux activités, parce que l'activité nous apparaît à la fois fondatrice, fédératrice et transversale si on lui donne toutes ses dimensions d'action mais aussi de réflexions multidimensionnelles, s'inscrivant dans une(des) histoire(s). C'est, nous semble-t-il, un bon moyen pour amener ceux qui la conduisent et ceux qui la vivent vers l'Éducation nouvelle.

**Le tatônnement  
n'est pas l'intelligence,  
il en est son équivalent  
fonctionnel.**

**L'activité est toujours suscitée  
par un besoin, le besoin  
est le moteur de notre conduite.  
Toute conduite est dictée  
par un intérêt, toute action  
consiste à atteindre la fin  
qui nous importe au moment  
considéré. »**

***Edouard Claparède*  
(1873-1940)**

# DE L'ACTIVITÉ

**Alain Gheno \***

Tout ce qui s'agite n'agit pas ! \*\*

**Ce texte est issu du dossier « De l'activité » VEN N° 545 / janvier 2012**

Qu'en est-il aujourd'hui, d'une notion d'activité qui fut pointée très vite par les militants de l'Éducation nouvelle. Le *learning by doing*, apprendre par l'action, de **John Dewey** date de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée « d'activité pédagogique » de **Rousseau** ou de **Locke**, toute fulgurante qu'elle fut, se rendormira cent cinquante ans après la disparition de ses auteurs. Il est de plus en plus difficile, aujourd'hui, de définir l'activité. Ce qui semble prédominer, c'est une approche statistique. À écouter bon nombre d'acteurs impliqués dans le domaine des vacances et des loisirs, voire du sport et des activités physiques, il faudrait « faire du chiffre » ! Il reste ainsi très compliqué de trouver des analyses ou des approches plus qualitatives, exemptes de toutes notions de rendement. À se demander si, et de façon la plus objective possible, l'activité ne se subirait pas. En dehors de tous projets conscients et organisés à partir des choix propres des personnes. Tout ce qui s'agite n'agit pas.

La phrase de **Roger Cousinet** n'a peut-être jamais de son histoire eu une actualité aussi criante qu'aujourd'hui. L'activisme, l'activité pour l'activité, est dénoncé, quotidiennement, à longueur d'écrits « pédagogiques ». Une dénonciation qui semble pourtant plus tenir de la renonciation, du constat découragé, voire d'alibi. Il est du coup intéressant de se ressourcer aux écrits de celles et ceux qui en quelques dizaines d'années ont défini l'activité, au-delà de la simple effectuation, ou d'instrumentalisations confortables. Il n'est pas certain que les conditions d'organisation et de pratiques aient eu un âge d'or et qu'il ait été facile pour les militants pédagogiques qui nous ont précédés d'installer cette philosophie particulière de l'activité, nourrie des réflexions sur l'activité humaine et sur ce qu'elle donne à voir des relations entre les hommes. En bref, l'activité, comme le reste des échanges entre humains, ne peut être exonérée des rapports de domination. Faire faire une activité ou réfléchir sur une activité, la théoriser pour ne plus que la transmettre dans un schéma pyramidal d'éducation portent en soi tous les germes d'une éducation à la soumission.

\* *Alain Gheno : Ancien rédacteur en chef des cahiers de l'animation et ex responsable national du secteur animation des Ceméa.*

\*\* *Cousinet in Ven 281, 1974.*

## EDOUARD CLAPARÈDE

Toutes les idées qui tentèrent de rompre avec cette forme d'éducation centrée sur l'activité de l'individu furent, et sont d'ailleurs, toujours violemment critiquées.

**Edouard Claparède**, qui le premier parla d'intérêt, de pédagogie de l'intérêt, avec **Ovide Decroly**, fut accusé de défendre une pédagogie de l'enfantillage. Plus tard, nous le verrons, on parla avec mépris des pédagogies de l'enfant-roi. Parce que la notion d'activité dont il est question ici part effectivement de l'enfant, plus tard de l'apprenant et du participant, et non pas d'un savoir délié de la pratique, d'un savoir de l'à-côté ou du au-dessus. Au début du XX<sup>e</sup> siècle donc, quelques médecins psychologues émirent l'idée d'une activité organisée à partir des besoins et des intérêts des enfants mêmes. Les termes ne recouvrent plus les mêmes réalités aujourd'hui, pourtant une activité se doit de répondre aux besoins de ceux qui vont la pratiquer. Et à défaut, tenir compte de qui sont les pratiquants ou les participants. **Edouard Claparède** le définit assez bien : « Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant <sup>(1)</sup> ». Les acceptions contemporaines des termes, y compris celles d'envie et de désir, les progrès d'une psychologie à l'époque balbutiante n'ont fait que conforter l'approche de **Claparède**, en gommant les outrances d'une démarche jugée trop « théorique ». Mais le mouvement initié par **Edouard Claparède**, **Ovide Decroly** et **John Dewey** aux États-Unis, de concevoir l'éducation par l'activité était en route. Il allait révolutionner l'éducation. On parla alors de méthodes actives ou d'école active selon **Adolphe Ferrière**. Il fallut encore quelques années pour arriver à des méthodes d'éducation active.

Des mouvements pédagogiques multiples, dont les Ceméa, sous l'impulsion des « principes » d'Éducation nouvelle, réfléchissaient, dans le cadre de l'école, sur la place de l'enfant, son rôle dans ses propres apprentissages, sur le fait qu'il soit au cœur, au centre de l'éducation <sup>(2)</sup>. La réflexion, les expérimentations portaient autant sur la place de l'adulte que sur la relation éducative (jargon contemporain) et autres adaptations du cadre de l'éducation à son unique sujet (et non pas objet), à savoir l'enfant.

## POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉVEIL AU PROJET

L'Éducation nouvelle s'est développée sur l'enseignement, sur l'instruction. Elle s'est alimentée de multiples courants de pensées, issus d'un début de XX<sup>e</sup> siècle tumultueux, de débats sociaux et de guerres, de conquêtes sociales et de reconstructions. De **John Dewey**, aux États-Unis à **Anton Makarenko** en Union Soviétique, des anarchistes **Ferrer** ou **Robin**, aux réformistes humanistes, quasiment tous les courants de pensées progressistes se

1. In *L'Éducation fonctionnelle*, éditions Fabert, 2009.

2. Il s'agit bien d'une image ou d'un symbole. Il a été trop facile pour les détracteurs de l'Éducation nouvelle d'utiliser l'image de l'enfant roi contre l'esprit même de l'Éducation nouvelle.

préoccupèrent de la place de l'enfant dans sa propre activité, et par extension à la place de la personne dans une activité émancipatrice.

D'autres structures d'accueil des enfants, y compris en vacances, réfléchissaient, à partir de principes d'éducation populaire, à la façon d'amener l'enfant à gérer sa propre démocratie, ses propres « républiques ».

Si les systèmes éducatifs étaient directement questionnés par l'expérimentation de l'Éducation nouvelle et ce, déjà, à une échelle européenne, les activités liées aux vacances le furent aussi très tôt. On oublie trop souvent qu'avant 1936, plus de 30 000 enfants partaient en colonies de vacances et que les centres aérés en accueilleraient au moins autant et que les premiers objectifs sanitaires qui reviendront après chaque guerre avaient cédé le pas à des objectifs plus largement éducatifs. Il faut se souvenir que la très grande majorité des encadrants et surtout des directeurs de colonies de vacances, puis de centres de vacances, étaient des enseignants. Plus précisément, d'ailleurs, des institutrices et des instituteurs. Sans faire injure à qui que ce soit, on peut dire que les colonies de vacances, mais aussi les centres aérés ont fait office de creusets d'expérimentations à de nouvelles approches pédagogiques, pour ne pas dire éducatives, qui trouvaient plus difficilement à se mettre en œuvre dans le cadre plus contraignant de l'école et de l'instruction publique. Pour autant, les deux structures ne s'opposaient pas et une véritable dialectique se mit en mouvement. Il y a encore peu de temps, de grandes coordinations portaient des titres rappelant le lien générique entre école et vacances, enseignement et loisirs ; les œuvres complémentaires à l'école publique, regroupaient organisateurs de séjours, organismes de formations, mouvements éducatifs.

Cette dynamique allait déboucher sur ce qui fait le lit de l'activité des vacances et de loisirs aujourd'hui. Et peut-être le déclencheur de pédagogies qui vinrent un peu « réveiller » une école trop refermée sur elle-même. Rappelons-nous la pédagogie de l'éveil <sup>(3)</sup>, les activités d'éveil et autres pédagogies de prise en compte de la réalité et des environnements.

En vrac : réveil individuel, organisation de la colonie en petits groupes ou grands groupes d'âges, organisation des repas, mais aussi des locaux, réunions d'enfants, et beaucoup d'autres choses dont il faut extraire deux axes forts qui se développeront en parallèle avec le monde de l'école, la pédagogie du projet et une certaine notion de l'activité. Tout cela portait des noms différents, selon le lieu de la pratique. Ici, pédagogie institutionnelle, là, association de l'enfant aux décisions, ici, vie collective, là, organisation du groupe classe, les deux se retrouvant sur la pédagogie du projet <sup>(4)</sup>.

3. Francine Best, « À propos de la notion d'activité » in Ven 290, 1975. Voir aussi le site externe des Ceméa dans la rubrique Textes de référence : [http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?article 1099](http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?article%201099) et [www.cemea.asso.fr/ispip.php?rubrique559](http://www.cemea.asso.fr/ispip.php?rubrique559) pour l'article « La pédagogie de l'éveil ». William Lemit, « Techniques et activités » in Ven 26, 1948. Gisèle de Failly, « Le Besoin d'activité » in Ven 146, 1960.

4. Idem

Les premiers socles de la réflexion sur la notion d'activité seront renforcés, au fur et à mesure des évolutions autant sociales que sociétales et culturelles par les apports sur le et les groupes (de **Kurt Lewin** à **Fernand Oury**), au sein desquels se développent la coopération, l'entraide, l'élaboration collective. **Célestin Freinet** y instillera la démarche d'expérimentation qui devra être présente dans toute forme véritable d'activité. **Maria Montessori** aura largement influencé tout ce qui sera désormais de l'aménagement des cadres, pour qu'ils puissent répondre aux besoins et aux capacités. **Henri Wallon** et son approche du milieu auront une influence considérable, qui devrait encore aujourd'hui renvoyer toute activité « hors sol » aux musées des horreurs. Par activité « hors sol », il faut entendre une activité déliée de tout ce qui constitue son environnement direct, qui s'externalise de tout milieu, qui n'existe que dans l'artifice ou une pratique routinière qui ne s'interroge pas.

### ■ UNE RÉELLE ACTIVITÉ

Et la notion de projet, initiée sous une forme peut être un peu instrumentalisée, sera revivifiée par les interrogations sur la vie et la liberté des existentialistes, **Jean-Paul Sartre**, entre autres, pour devenir une pédagogie en tant que telle, vivace encore aujourd'hui, tant qu'elle ne se confond pas avec une méthodologie, voire une méthode ! Nous sommes aujourd'hui dans des réflexions et des pratiques qui s'appuient toutes, consciemment ou non, sur ces fondations, dès lors qu'elles concernent ce que nous nommons une « réelle activité » ! Pour simplifier, la définition donnée par **Robert Lelarge** et le groupe national activités manuelles des Ceméa de l'époque <sup>(5)</sup>, appuyée et alimentée par les recherches de **Francine Best** permet d'analyser ce qui fonde l'activité laquelle se définit comme une succession d'actions :

- Qui est fondée sur un besoin.
- Qui répond à un intérêt.
- Qui est déclenchée par un désir.
- Qui fait l'objet d'un projet ouvert.
- Qui se déroule par opérations fonctionnelles.
- Qui constitue une expérience personnelle.
- Qui donne lieu à une réflexion.
- Qui permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

5. [www.cemea.asso.fr/spip.php?article2772](http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2772). Voir aussi Robert Lelarge, « L'Agir : l'activité, la culture » in Ven 477-478, 50e anniversaire ; in L'Activité manuelle enjeux actuels, ed. Ceméa, 1988 et in Ven 526, Hommage à Robert Lelarge.

Le texte de **Tony Lainé** sur l'Agir, apportera une dimension supplémentaire à la réflexion <sup>(6)</sup> : « C'est ainsi que l'on doit toujours se situer de telle manière que le choix de l'enfant puisse s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le déchiffrer du point de vue des activités. Il ne faut pas préconcevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous qui prévaut, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant. Il faut susciter la parole, les suggestions de l'enfant, d'un groupe d'enfants et en tenir compte [...] Il faut toujours se placer au plus près de ses possibilités imaginatives et n'aborder la dimension technique que secondairement. Ceci est fondamental quand on mène une activité avec des enfants. Il y a une manière de faire qui dit : « Vous allez maintenant faire de la poterie. Alors je vais vous expliquer un peu la technologie de la terre. La terre c'est comme ça ; ça se manipule comme ça... »

La technique a priori, puis on commence. Si on fait cela, on crée des conditions de déperdition du besoin de l'enfant. On se retrouve dans le schéma de l'apprentissage du travail rentable autrement dit du travail industriel. Il faut faire l'inverse, ce qui ne signifie pas que la technique ne doive pas intervenir ; elle doit aider l'enfant à aller plus loin, à être plus épanoui, mais il faut qu'elle apparaisse secondairement, après que l'on ait mesuré le besoin et que l'on ait proposé une réponse au besoin. Il y a là une sorte de dialectique entre la technique du travail dans tous les domaines ; la lecture du besoin et la réponse au besoin de produire de l'enfant. »

## **LA CONSCIENCE D'ÊTRE OU D'ENTRER EN ACTIVITÉ**

À mettre en face à face, aujourd'hui, ce qui précède et fonde ce qu'est l'activité, et ce que nous constatons ou percevons des pratiques, fait ressortir pour le moins un besoin d'analyses fines. Le premier degré d'analyse pourrait être de se demander qui l'activité pratiquée valorise : la personne à laquelle elle s'adresse, ou celle ou celui qui propose et anime ? Une activité, quelle qu'elle soit, qui ne tient pas compte des besoins, envies, désirs ou toutes autres définitions d'une motivation personnelle ne peut être qu'au service de l'organisateur ou de l'animateur. On dépasse alors la simple définition de l'activisme, pour aller vers une activité de consommation, dans laquelle le participant est l'objet même ! Être parfois soi-même en plein activisme, en pleine agitation peut procurer quelques plaisirs immédiats, être objet de consommation ou simple objets de l'effectuation de l'activité d'un autre est plus... ambigu.

De fait, cela présuppose une conscience d'être ou d'entrer en activité. Une conscience de sa place et de son rôle. La notion de choix n'est pas suffisante. Parmi les activités proposées, on pourra toujours « choisir » passivement. Le choix n'implique pas une entrée dynamique dans l'activité, une façon de s'appropriier l'activité, les conditions de sa réalisation, le cheminement pour y accéder ou la réaliser.

6. Tony Lainé, « L'Agir » in Ven 276-277-459 et in Ven dossier hors série : *Toujours Nouvelle ! 2005.* (document présenté plus loin)



De fait, le type d'activité n'a pas une importance considérable. Le bon sens nous fera dire qu'elle doit bien correspondre pour le moins à une attirance, une appétence.

Il n'y aura pas de bonne ou de mauvaises activités. Il y aura celles où on pourra trouver réponse, consciente ou non, consciemment reste quand même une avancée vers sa propre autonomie, à des besoins, des intérêts. La manière d'y accéder est plus intéressante. Le cadre, l'environnement dans lesquels cela se réalise a une grande importance. Si l'on s'en réfère à des enfants ou des adolescents, c'est très souvent le cadre, l'environnement et le milieu qui vont servir à la fois de déclencheur et d'aliment à l'activité.

## **EXPÉRIMENTATION, APPROPRIATION, CHEMINEMENT**

*Henri Wallon* <sup>(7)</sup>, puis les Ceméa ont parlé de cadre enrichi ou de milieu enrichi. Ce peut être de l'aménagement de local ou de terrain, voire de territoire, mais ce peut être une façon d'être dans un environnement naturel, une connaissance du terrain par la personne qui encadre et qui proposera un milieu le plus riche possible pour que les pratiquants trouvent potentiellement des voies possibles de réponses à des intérêts.

C'est alors une stratégie particulière de l'encadrement, quel qu'il soit, de proposer un environnement large et riche, sans amener de réponse préétablie, qui ne pourrait qu'être la sienne propre, à ses propres besoins.

Cette remarque sur l'entrée en activité nous semble être à interroger en permanence.

La première image renvoyée par les pratiques actuelles, de toutes natures, est plus une image de consommation d'activités courtes et intenses, sans préalable, ni d'ailleurs de fin, de signal précis permettant au participant d'envisager le « tout », la cohérence entre le début et la fin de l'activité.

Une autre remarque pourrait interroger l'aspect expérimentation, tâtonnement, voire, et même si ce n'est pas de même dimension, prise de risque. Il n'y a clairement pas d'activité, au sens d'activité humaine comme nous l'entendons, quand il ne peut pas y avoir une expérimentation, une appropriation par le tâtonnement, des cheminements de type expérimentaux. Qu'on nous évite le procès du « On ne va quand même pas réinventer l'eau chaude tous les jours ». Il ne s'agit pas de ça ! Il s'agit de pouvoir, dans un domaine d'activité choisi, se réapproprier, dans son cadre de références autant personnel que culturel ou social, un chemin qui ouvre la curiosité, qui suscite une dynamique positive de découverte. Il s'agit bien d'une prise de risque. D'ailleurs, y a-t-il des activités sans prise de risque ? Il est dommage que l'on puisse confondre aujourd'hui prise de risque et mise en danger. Les raccourcis sémantiques dus à des communications rapides peuvent expliquer ce glissement. Se réaliser dans une activité sans se mettre en risque est un leurre. On comprend alors mieux la nécessité que l'activité réponde à un intérêt personnel. La prise de risque pour soi-même dans une activité choisie par un autre peut conduire à des aberrations dommageables. Il est peut-être important, à ce moment de notre propos, de rappeler que grandir sans prendre de risque, sans se mettre en risque, sans expérimenter,

sans s'expérimenter ce n'est pas grandir « totalement » qu'il s'agisse du maniement d'un ordinateur ou de son couteau de poche bien affûté bien sûr !

Il semblerait que la réglementation des activités tende à vouloir limiter au maximum le risque. À quel risque ? Une approche sécuritaire de l'activité, un sur-encadrement technique, une déresponsabilisation de la personne dans son approche de l'activité met en fait plus en danger qu'elle ne protège. Le manque criant de prise en compte de tous les aspects affectifs de l'activité et de l'encadrement que cela sous-entend met également les personnes en danger. Parce que le danger ne peut pas être approché simplement sur un aspect physique, voire corporel. <sup>(7)</sup>

## ■ L'ACTIVITÉ SPONTANÉE

Un autre volet d'approche de l'activité a disparu, en tous cas des consciences : l'activité spontanée. Là encore, la pression culturelle fait qu'une activité se doit d'être planifiée, organisée, pensée à l'avance. Toute tentative d'activité spontanée, d'organisation de cadre pédagogique qui la facilite est vouée aux gémonies de la raison et de la sur-organisation. Quand elle n'est pas accusée d'un laxisme suspect. La peur du laisser-faire conduit à un activisme absurde.

Or, la seule vraie « primactivité » est l'activité spontanée. **Patrick Dessez** a écrit dans les colonnes des Cahiers de l'animation un remarquable texte sur l'activité spontanée, qui en montre toute la richesse, et combien elle reste indispensable. « La spontanéité provient du dedans. Elle émane de l'énergie vitale de l'être tout entier qui s'actualise en activités lorsque l'adulte construit pour l'enfant un milieu qui permet une pratique répondant à son intérêt et ne nécessitant pas des simulations artificielles des motivations. L'action pédagogique s'étaye sur l'activité spontanée. "Il ne suffit pas que l'enfant soit actif mais il faut qu'il soit actif par lui-même et qu'il soit actif par lui-même ne signifie pas seulement qu'il doit être lui-même actif mais que le principe de ce qui le contraint à l'activité doit être en lui-même et que cette contrainte doit émaner de lui-même, de ses propres intérêts, et traduire l'urgence avec laquelle ceux-ci réclament les moyens de leurs satisfactions <sup>(9)</sup>". La conduite active ne se définit plus par l'intensité d'activités constatées chez l'enfant mais par le degré d'initiative mentale opérée par l'enfant et permise par l'adulte. » <sup>(10)</sup>

7. Henri Wallon, in Ven dossier hors série : Hommage à Henri Wallon (épuisé), archives Ceméa.

8. Pierre Parlebas, « Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant », in Ven 256-257 1971 et in Ven dossier hors série : Toujours Nouvelle ! Voir également les fichiers de jeux et les dossiers : Éducation motrice jeux et sports de in Ven 523 et Jeux sportifs traditionnels et éducation nouvelle, in Ven 542. Jean-Claude Marchal, « L'Affectivité, l'expérimentation et la représentation mentale, clés de l'apprentissage en canoë-kayak », in Ven 290, 1975.

9. M. A. Bloch, Philosophie de l'Éducation nouvelle, Puf, 1948.

10. Patrick Dessez, in Les Cahiers de l'animation n°34, 2001, page 17. Tout l'article nous semble important pour la compréhension de ce que peut et doit être une approche de l'activité spontanée (article présenté plus loin dans ce dossier)

Enfin, une réflexion sur l'activité se doit d'interroger la notion de projet. D'abord parce que le terme même est tellement galvaudé qu'il n'a plus de sens ou qu'il en a trop. L'écoute attentive d'une heure de radio d'information, la lecture d'un quotidien fera tinter des dizaines de fois le terme de projet. Tout est projet, tout le monde a des projets et « quel est ton projet ? » devient une antienne banale.

Dans le domaine de la pédagogie, il importe de bien maîtriser la distinction entre une méthodologie du projet adaptable à toute forme d'activité, y compris industrielle et une pédagogie du projet qui, et cela s'est considérablement dilué dans l'emphase verbale, est une pédagogie de la liberté !

## **L'ACTIVITÉ SUPPORT D'ÉMANCIPATION**

Et c'est bien pourquoi il s'agit d'une pédagogie pensée, réfléchie et organisée. Sinon elle devient enfermante ! Le projet recouvre l'ensemble de ce qui précède : il part d'un intérêt, d'une idée, d'un besoin. Il se nourrit de projet individuel, de réalisations individuelles dans un cadre collectif, avant de passer par des phases de négociations pour devenir collectif. Mais il n'est pas pour autant linéaire. Il ne peut se confondre avec une pédagogie par objectifs, par une pratique en paliers successifs.

Un projet d'activité, c'est quelque chose de vivant qui se nourrit des idées de chacun et les nourrit, qui peut prendre son temps quand cela est nécessaire. Et même si le but prévu (projeté) doit être au mieux l'aboutissement, il reste possible de le faire évoluer. Il sera d'ailleurs très souvent le point de départ d'autres projets. Projet et programmation s'opposent, en théorie, pourtant trop souvent, la confusion entre méthode ou méthodologie du projet et pédagogie du projet conduit à une organisation programmatique de l'activité qui tue instantanément tout ce que la pédagogie du projet porte de projet d'émancipation des personnes <sup>(11)</sup>.

Penser aujourd'hui bon nombre d'activités en terme de projets, tant individuels (dans notre esprit un projet de type individuel ne peut vivre que dans un cadre collectif), que collectifs, leur redonnerait une belle vitalité, au service de ceux qui les pratiquent ! Même si le début d'année est passé, faisons un vœu qui se rapproche de l'utopie. Il est raisonnable de penser que cette définition de l'activité s'adresse à tous. Certes dans le cadre de temps collectifs, de loisirs ou de vacances, de l'école, mais également dans des temps plus individualisés ! Imaginer des temps et des espaces, qui loin des supermarchés de l'activité, offre des cheminements permettant de laisser venir des intérêts, des envies, des besoins, des désirs mêmes, puis de trouver les moyens de les réaliser.

*11. Voir article de Marc Lavogez, « Planifier n'est pas projeter » in L'Accueil de loisirs, Dossier des Cahiers de l'animation 20. Voir également Projet éducatif et projet pédagogique, Dossier des Cahiers de l'animation*

Cette utopie existe. Y compris dans ce qui semble le plus codifié, comme le sport, certaines fédérations ont saisi tout l'intérêt du tâtonnement, de l'expérimentation. Le fait également, que devant le geste précis de l'activité physique, il ne pouvait y avoir clonage et que chacun devait trouver à partir de ce qu'il est, les solutions aux problèmes qui se présentent. Quitte ensuite à choisir délibérément de pratiquer une activité « sportive », la plus contraignante qui soit en termes d'autonomie dans l'activité. Et pourquoi pas une démarche quasiment inverse dans le domaine culturel, en imaginant des cheminements très « enrichis », qui puissent permettre à terme, après avoir croisé et expérimenté y compris des techniques, une expression dont on peut penser (ou que notre inconscient collectif nous conduit à penser) qu'elle est « libre ». Pourquoi alors, ne pas revendiquer un droit à l'activité pour tous et non pas AUX activités. Un droit à l'activité pour tous, support de l'émancipation de chacun dans la société, support de la construction de sa culture, permettant de prendre et d'assumer une place responsable et citoyenne dans une culture plus large.

**« L'individu entre en contact  
avec le monde par une activité  
globale, d'abord confuse,  
puis progressivement organisée  
et structurée. »**

***Ovide Decroly*  
(1871-1932)**

# À PROPOS DE LA NOTION D'ACTIVITÉ

**Texte de Francine Best\* paru dans la revue Vers l'Éducation Nouvelle (VEN)  
n°290 - mars 1975**

L'étude du milieu a été, est l'objet de nombreux travaux de la part des instructeurs des Centres d'Entraînement. L'ouvrage « Pour une pédagogie de l'éveil » destiné aux maîtres de l'école élémentaire s'inspire très largement de leurs réflexions et de leurs expériences pédagogiques. La méthode proposée, qui nous semble valoir pour l'ensemble des activités d'éveil et même pour toute activité à l'école élémentaire, est celle qu'ont proposée, imaginée, expérimentée des instructeurs, tant lors des stages « de base », d'animateurs-moniteurs de centres de vacances, qu'au cours de stages spécialisés.

Par ailleurs, les semaines d'études qui se sont déroulées à Bénouville en janvier 1972, l'une sur le thème « l'éducation nouvelle », l'autre sur « l'activité » m'ont permis de préciser et de nuancer des analyses reprises dans ce livre. Aussi désirerais-je que tous mes amis des C. E. M. E. A. trouvent ici l'expression de ma très grande reconnaissance et de ma gratitude. En signe de remerciement, je propose l'étude que l'on trouvera ci-dessous, de la notion d'activité; cette étude est la reprise de l'intervention orale que j'ai pu faire, à la demande de **Robert Lelarge**, lors de la semaine d'études de Bénouville en janvier 1972, intervention qui s'inspirait largement d'un chapitre de « Pour une pédagogie de l'éveil ».

## ■ LA NOTION D'ACTIVITÉ

Notre propos est de conceptualiser l'activité qui, bien entendu est d'abord une pratique vécue. Mais la théorie, surtout en pédagogie, nous paraît nécessaire. Pourvu qu'elles correspondent à des pratiques effectives, que les réalisations sous tendent sans cesse les concepts, des notions abstraites, qui tendent à constituer des explications et des fondements théoriques de l'action, permettent de préciser notre pratique, d'avoir une idée synthétique de ce que nous faisons, de savoir pourquoi nous agissons de telle manière, selon telle méthode. En tant que Membres des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, nous vivons quotidiennement l'idée d'activité, nous « faisons » des activités. Aussi, nous est-il sans doute plus nécessaire qu'à d'autres de tenter l'analyse de cette notion. Cette analyse n'est qu'une esquisse, un essai. Jamais aucune analyse philosophique n'est achevée, définitive. Ce caractère provisoire n'empêche peut-être pas notre effort d'être utile.

L'activité peut être définie par quatre caractéristiques, situées à deux niveaux différents :

- Le premier niveau est plutôt d'ordre psychologique. Que l'activité soit fonctionnelle, qu'elle soit opératoire, voilà deux aspects fondamentaux qui relèvent de l'analyse et de l'observation des activités de l'enfant.
- Le second niveau serait de l'ordre de l'analyse philosophique. Que l'activité soit liée à un

*\* Philosophe de l'éducation, elle a été présidente des CEMEA, directrice d'École Normale, directrice de l'INRP, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale*

projet, qu'elle n'existe que si elle constitue une expérience personnelle constituent des résultats provisoires d'une philosophie possible de l'activité, rejoignant les principes mêmes de l'Éducation nouvelle.

## ■ L'ACTIVITÉ EST FONCTIONNELLE

**Claparède** a mis en évidence le caractère fonctionnel de l'activité, et nous aurions intérêt à relire les pages connues, mais trop souvent par ouï-dire, qu'il a écrites sur l'intérêt <sup>(1)</sup>. L'activité est fonctionnelle d'abord parce qu'elle fait fonctionner les potentialités biologiques et psychologiques de l'individu et que sans ce fonctionnement, ces pouvoirs possibles s'étiolent jusqu'à parfois disparaître. L'activité est le fonctionnement soit de l'organisme dans sa totalité, soit de l'une des parties du corps, soit de l'ensemble du psychisme qui est lié à l'organique et au biologique - soit de certaines structures de l'intelligence. Parfois les aspects sensori-moteurs de l'intelligence sont surtout en fonctionnement, parfois ce sont surtout les structures verbo-conceptuelles qui opèrent. En tout cas, l'intelligence fonctionne dans l'activité, en elle et par elle.

Il faut préciser que ce fonctionnement n'est pas extérieur au sujet. L'activité n'est pas la simple « effectuation » d'un projet, d'un ordre venus de l'extérieur. Il n'y a qu'effectuation si l'on dit à un enfant « lève le bras » et qu'il le lève. Il y a activité si, de lui-même, pour lancer un ballon, l'enfant lève son bras. Cette distinction entre effectuation d'un geste et activité est capitale pour l'éducateur qui doit, de ce fait, éviter les ordres à exécuter passivement et tout mettre en œuvre pour susciter la véritable activité du sujet.

C'est pourquoi l'activité est fonctionnelle surtout en ce qu'elle est réponse à un besoin, aboutissement d'un désir, d'un intérêt. Ce n'est pas l'exécution de gestes, d'actions qui rend compte de l'activité mais son lien étroit avec le besoin et l'intérêt.

Précisons que l'intérêt n'est pas abstrait comme dans le sens où l'on déclare « il n'a aucun intérêt pour rien », qu'il ne réside pas dans de vagues sentiments du sujet mais qu'il jaillit de la rencontre du sujet avec le milieu qui l'entoure, qu'il est la relation même du sujet à l'objet <sup>(2)</sup>. Donc, l'activité vient de l'intérêt et le prolonge. L'intérêt lui-même n'a de vitalité que s'il est engagement dans l'action. Le besoin n'est, écrit **Paul Ricœur**, « ni sensation, ni réaction; c'est un manque de... qui est une action vers ». L'intérêt, ce désir de connaître le monde, les objets, ce désir de faire et de réaliser, est donc au cœur de l'activité. C'est lui qui la rend fonctionnelle car elle n'existe de manière authentique qu'en fonction d'un besoin qui se précise sous la forme d'un intérêt.

Toutefois, les gestes, les formes extérieures de l'activité sont aussi très importants puisqu'ils dénotent l'engagement de notre corps propre dans l'action. « L'activité, dans la plus haute acception du terme, c'est l'activité au sens fonctionnel, mais si l'on combine le besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acception la plus complète du terme » <sup>(3)</sup>.

1. CLAPARÈDE (E.) : *L'éducation fonctionnelle*, 2 tomes. Editions Delachaux Niestlé, 1964

2. Il faudrait ici développer la conception Wallonienne de l'intérêt, ce que nous avons fait par ailleurs – cf. V.E.N. n° 278.

3. CLAPARÈDE, op. Cn., page 163.

## **L'ACTIVITÉ EST OPÉRATOIRE**

Cependant la fonctionnalité de l'activité ne suffit pas à rendre compte de la totalité de ses traits essentiels. Toute activité a un caractère opératoire qui est fondamental.

En agissant, on agit sur quelque chose, on opère un changement, une transformation, soit du réel, soit des structures de sa propre pensée. Même si cette caractéristique appartient surtout aux actions intériorisées de l'intelligence conceptuelle, elle existe à tout niveau : une coordination des éléments - réels ou pensés -, une organisation structurent toute activité.

Ces opérations ordonnent le réel et permettent son assimilation par l'intelligence - l'activité ne peut être opposée à l'intelligence sans que l'on commette un contresens fondamental. À la limite, on peut dire que toute activité est intelligente, qu'intelligence et activité ne font qu'un <sup>(4)</sup>.

« Même en ses manifestations supérieures, où elle ne procède plus que grâce aux instruments de la pensée, l'intelligence consiste encore à exécuter et à coordonner des actions, mais sous une forme intériorisée et réflexive » <sup>(5)</sup>.

L'activité est une totalité ordonnée de diverses actions, de divers moments. Ce qui la distingue des actes et des actions, c'est qu'elle les structure en une succession rationnelle et en une organisation intelligente. Il faut insister sur le caractère structuré et structurant de l'activité, lié à son aspect opératoire. Dans la succession d'actions, d'idées, de projets, d'hypothèses, de recherches, de résultats qui jalonnent une activité il y a un ordre, même s'il est peu conscient ; il existe des relations nécessaires entre les différents moments.

Ces relations structurent l'activité, véritable organisation rationnelle qui n'a rien de l'aspect fugace et désordonné que l'on attribue de façon peu fondée aux activités dites spontanées. L'activité est structurée; elle opère des structurations et des restructurations de la réalité. Les activités manuelles montrent bien ce processus. Mais des représentations graphiques de l'espace perçu et vécu transforment aussi cet espace et l'organisent, comme on le voit en étude de milieux.

## **L'ACTIVITÉ SE DÉROULE SELON UN PROJET**

Il est un moment important du déroulement d'une activité - qu'elle se déploie dans le champ de la connaissance scientifique (écologie, géographie, économie, physique, etc.) ou dans celui de la création artistique, où l'enfant, à partir de 6-7 ans prend conscience de la cohérence et de l'ordre nécessaires au déroulement de l'activité : c'est celui où se forme le projet de recherche ou de création.

Nous abordons ici une qualité de l'activité plus philosophique que psychologique, donc un autre niveau d'analyse. Au reste, il n'est pas certain que l'activité ludique du jeune enfant n'échappe pas à cette caractéristique : L'activité ludique est vécue pour ainsi dire - dans l'immédiateté de l'instant ; elle obéit plus au principe du plaisir que toute autre

4. Nous suivons ici les analyses faites par PIAGET, notamment dans « Psychologie et pédagogie » ouvrage dont nous avons rendu compte dans V.E.N. n° 249.

5. PIAGET : Psychologie et pédagogie, page 49.



action et elle est à elle-même sa propre fin. <sup>(6)</sup> Toutefois dans les « grands jeux », dans les jeux sportifs, sont inclus des projets de tactique sous-tendus par le désir de gagner, qui ont toutes les caractéristiques, bien que plus ramassées dans le temps, du projet qui donne vie et cohésion à une activité prise dans sa valeur générale. Le projet donne une direction à l'activité ; il lui confère une intentionnalité, un sens. Lors d'une étude de milieu en stage, le moment où un groupe de stagiaires se constitue en véritable équipe de travail est celui où se trouve engendré, pensé, communiqué un projet. Un projet peut être collectif - comme c'est presque toujours le cas dans nos pratiques - et c'est même autour de lui que se forge une communauté d'action. Lorsque des stagiaires se communiquent leurs intérêts, en partageant certains, naît peu à peu le projet de tous et de chacun le « quid de l'action... », le « à faire par moi dans l'avenir »... <sup>(7)</sup>.

Dès l'âge de 7 ans les projets à court terme sont possibles. Il n'est pas nécessaire de structurer avec précision l'avenir pour penser un projet ; il suffit d'avoir le sens du futur et ce sens pourrait bien être conquis par l'enfant, justement, grâce à la possibilité de se projeter dans l'action à venir.

L'image mentale qui sert souvent de support à un projet de création dans le domaine plastique est tantôt une aide tantôt une gêne. Imaginer un objet réalisé alors que l'activité n'est pas entamée peut aboutir à des déceptions très vives, alors que projeter de réaliser un objet avec tel matériau selon telle technique peut conduire à des réalisations différentes de l'image initiale qui ne déçoivent pas. Autrement dit un projet doit être très « ouvert » ; il est une ligne directrice, une intention plus qu'une préfiguration précise de l'aboutissement de l'activité. C'est ce qui différencie fondamentalement le projet, marque de l'activité authentique, du modèle reproduit qui serait plutôt l'indice d'une absence d'activité « vraie ». (*cf. ce que nous avons dit plus haut de l'effectuation qui n'est pas vraiment l'activité*).

Toutefois, existe un jeu de l'imagination à l'intérieur même du projet général sous-tendant le projet. Ce jeu de l'imaginaire intervient surtout dans le domaine de l'activité artistique. L'enfant qui sculpte, l'enfant qui peint, l'enfant qui « monte » un pot rencontre ou provoque plusieurs images de l'objet, qui correspondent à des étapes de la création. Dans ce cas l'imagination féconde le projet et relance la tension de la volonté. Avec ou sans le secours de l'imagination, le projet est essentiel à l'activité. Nous pensons, par là même, que l'activité de l'enfant est le signe de sa liberté. C'est bien parce qu'au cœur d'une activité vit et prend forme un projet d'étude ou de production d'objet, que toute activité est la marque de l'engagement de notre liberté. Le projet, c'est « cette perpétuelle production de soi-même par le travail et la praxis, c'est notre structure propre... Comme cet élan vers l'objectivation prend des formes diverses selon les individus, comme il nous projette à travers un champ de possibilités dont nous réalisons certaines à l'exclusion des autres, nous le nommons aussi choix ou liberté » <sup>(8)</sup>.

6. Lire pour mieux cerner la spécifique de l'activité ludique le numéro hors série de VEN « l'activité ludique dans le développement psycho-moteur et social des enfants ».

7. P. RICOEUR in « Philosophie de la volonté », T.I. p. 156, 157.

8. J.-P. SARTRE : Critique de la raison dialectique, p. 95.

## UNE ACTIVITÉ EST UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE

Toutefois, une activité ne garantirait en rien les possibilités de liberté, si elle restait extérieure à la personnalité de l'enfant, si elle n'était pas une expérience personnelle.

Il est souvent question, dans la littérature pédagogique contemporaine, du « vécu ». Il faut, dit-on, partir du vécu de l'enfant pour le faire travailler, etc. À vrai dire, ce terme nous semble avoir une résonance plus faible et plus empreinte de passivité que l'expression rousseauiste d'« expérience personnelle ».

Une connaissance nouvelle ne s'intègre aux précédentes pour constituer un savoir personnel que s'il y a eu engagement de la personnalité globale - c'est-à-dire avec tout son corps, toute son intelligence, toute sa sensibilité - dans une expérience.

Pour que la vie d'une forêt, pour que l'idée même de forêt soient comprises, il faut avoir marché dans les sous-bois, regardé les arbres, écouté les oiseaux, observé les empreintes des animaux, fait craquer les branches et les feuilles mortes. Lire un manuel de géographie ne suffit pas. Et plus un phénomène physique ou biologique nous a touchés, étonnés personnellement, voire affectivement, plus il permet la compréhension véritable et la construction de la notion envisagée. S'il est vrai que l'émotion, au moment même où elle est vécue, empêche parfois la compréhension intellectuelle <sup>(9)</sup> lorsqu'elle est suivie d'étonnement, d'interrogation, de recherche d'explications, elle engendre une compréhension active et authentique. Si, avec **Piaget** et avec tous les théoriciens de l'éducation nouvelle, nous pensons que l'enfant est un être essentiellement actif, que « l'enfance est... douée d'une activité véritable » alors, dans un processus pédagogique éclairé par la psychologie de l'enfant, l'activité se trouve au centre du développement intellectuel et personnel. «L'enfant tend à se rapprocher de l'état d'homme non plus en recevant, toutes préparées, la raison et les règles de l'action bonne, mais en les conquérant par son effort et son expérience personnels » <sup>(10)</sup>.

Pour reprendre la terminologie de **Freinet**, il faut mettre l'enfant en situation de faire des « expériences tâtonnées » pour que progressivement il aborde la véritable démarche scientifique et que le « tâtonnement expérimental » soit bien une succession d'émissions d'hypothèses et d'expérimentations.

Non seulement l'activité aide l'enfant à mieux saisir le réel, non seulement elle lui permet d'accéder, à la pensée opératoire, à l'habileté à manipuler les choses, mais encore elle lui fait prendre conscience de lui-même, de ses possibilités, de son pouvoir sur la réalité. Allant de son désir de connaissance ou de création - de son intérêt - à un travail qui comporte effort et volonté, l'activité authentique permet à l'être humain de prendre conscience de sa force, de son adresse, de sa puissance intellectuelle, de ses aptitudes créatrices.

9. Cf. une théorie des émotions de M. MARTINET, ouvrage sur la psychologie de Wallon dont nous avons rendu compte in V.E.N. n° 278.

10. J. PIAGET, op. cit., p. 246

**« On n'apprend bien que ce que  
l'on a appris soi-même. »**

***Carl Rogers***  
**(1902-1987)**

**« Tout apprenant  
est un constructeur. »**

***Jean Piaget***  
**(1896-1980)**

# ORIGINES ET IDÉES DE BASE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE (III)

*Gisèle de Faily* \*

**Ce texte constitue la troisième partie d'un document paru dans les VEN 362, 363 et 364 (avril, mai et juin 1982), il aborde plus particulièrement la question de la place de l'activité dans l'éducation nouvelle.**

Notes prises à partir de deux interventions de **G. de Faily** à deux regroupement d'instructeurs (délégations régionales de Marseille et Créteil).

Les notes qui suivent ne sont ni un exposé, ni une étude du sujet proposé. Mais étant donné que les principes de l'Éducation nouvelle sont souvent pris comme référence de notre action, un certain nombre d'instructeurs ont souhaité un rappel de quelques-unes de ses idées de base, non pas conçues comme éternelles, mais comme origines d'un mouvement pédagogique né il y a déjà longtemps, au début de ce siècle.

Ce mouvement a évolué, mais certaines idées restent fondamentales, on les retrouve toujours, même si, sous d'autres influences, elles ont été temporairement dénaturées, oubliées ou contestées. Leur justesse est confirmée par les découvertes actuelles des psychologues. Ce sont elles dont nous reconnaissons la vérité dans l'action et qui forment les fils conducteurs de notre pédagogie.

**J'en arrive maintenant** à quelques réflexions sur un sujet sur lequel nous avons beaucoup travaillé dans notre association : l'activité. Pour l'éducation nouvelle elle est tout à fait importante. Beaucoup de psychologues ont dit « l'activité se confond avec la vie, s'il n'y a pas d'activité, il n'y a pas de vie ». Et l'activité, c'est ce que l'individu projette constamment, que ce soit manuel, que ce soit intellectuel, que ce soit artistique... Son activité, c'est ce qui lui permet d'agir sur le monde, de le transformer, c'est ce qui, à travers les siècles, crée une civilisation. C'est ce qui a permis à l'homme, grâce à la main et au cerveau, de devenir de plus en plus « homme ». On parle beaucoup aujourd'hui des gens qui ont des difficultés au moment de leur prise de retraite, parce qu'il y a soudain cessation d'activité ; si bien que beaucoup de retraités quittant leur travail rémunéré, indépendamment des questions d'argent, essaient de trouver une occupation, un milieu où ils puissent travailler, parce que ce travail est indispensable à la vie.

Cette activité peut prendre des formes diverses et elle est aussi souvent mal comprise.

Un mot qui a fait beaucoup de tort, c'est le mot d' « éducation active » utilisé à tort et à travers : des livres, des manuels ont été publiés expliquant une « méthode active »... mais c'est toujours la méthode où le maître, au lieu de parler pose des questions et où il faut

\* *Gisèle de Faily (1905 - 1989) co-fondatrice des CEMÉA, déléguée générale jusqu'en 1969.*

lui répondre, si bien qu'il y a en effet une certaine activité, mais c'est surtout celle du maître... L'enfant aussi la manifeste, mais il très guidé. Si on lui pose une question, il est dans des limites, il ne peut répondre à côté, donc son activité n'est pas libre, elle est peut-être d'attention, de logique, de mémoire, etc. mais elle n'est pas créatrice, elle n'a pas valeur de formation et de développement. L'activité créatrice va de l'intérieur vers l'extérieur, elle crée un « produit » soit intérieur à l'individu, donc invisible, soit extérieur et visible. Cette création s'exprime dans n'importe quel domaine. En général, le mot « création » induit plutôt le domaine artistique : créer quelque chose à partir de rien, c'est splendide, c'est merveilleux. Mais la création peut être manuelle, familiale, sociale : quelqu'un qui se livre à un travail ingrat, même si celui-ci consiste à écrire des lettres ou à classer des objets mais dont le but a une résonance en lui : aider des prisonniers, faire progresser l'éducation, etc. un but qui vise à modifier quelque chose, par exemple faire marcher une organisation, s'il y croit et qu'il l'accomplit dans ce sens, son activité est créatrice et c'est celle-là que l'Éducation nouvelle considère comme formatrice et libératrice pour l'individu. Naturellement, ce type d'activité ne peut se réaliser que dans la liberté, c'est-à-dire à la fois sans que quelqu'un vous suive constamment, mais aussi dans une liberté de choix de ce que l'on veut faire et qui vous intéresse : l'école maternelle, lorsqu'elle est bien conçue, en est un exemple ; dans une bonne école maternelle, des activités sont mises à la disposition des enfants et ils peuvent choisir suivant leur désir, ce qui les intéresse. Au moment où il y a choix, l'engagement de l'individu est beaucoup plus grand : c'est vrai pour nous, adultes ; si nous pouvons choisir notre métier, notre profession, nous nous y engageons, même s'il y a des moments difficiles ou des moments de déception ou des moments où nous avons l'impression de ne pas créer, mais nous nous y engageons vraiment parce que nous l'avons choisi, donc cela correspond à un désir qui vient de l'intérieur de nous-mêmes et qui, de ce fait, est profond.

On emploie beaucoup maintenant un mot qui a fait fortune : la « motivation ». Autrefois, on employait un autre mot : l'« intérêt » ; les fondateurs de l'Éducation nouvelle et leurs successeurs, ont donné une grande importance à l'intérêt ; Claparède par exemple, qui a beaucoup écrit sur l'activité, donne le nom d'intérêt au mouvement qui attire l'enfant vers l'activité et je pense qu'il y a une différence entre intérêt et motivation. Lorsque des mots nouveaux apparaissent, c'est qu'ils expriment une idée différente de celle du mot dont ils prennent la place. Être motivé pour une chose, ce n'est pas forcément éprouver un intérêt pour la chose elle-même, ce peut être un intérêt pour les avantages qu'elle procure. On comprend que les petites annonces de voyage dans les journaux emploient souvent le mot motivation. Par exemple, je peux avoir envie de faire un voyage parce qu'en ce moment j'ai une situation difficile, je ne m'entends pas avec ma famille, et je veux prendre l'air. Ce n'est pas forcément l'intérêt pour le voyage en tant que tel qui domine, mais plutôt la motivation.

Nous avons déjà vu que la forme supérieure de l'activité est la possibilité de créer et on

parle beaucoup de « créativité ». Les journaux annoncent des « stages de créativité ». Cet intérêt actuel est sans doute une réaction à une éducation qui enseigne surtout à recevoir, à accueillir ce qui vient de l'extérieur et non à agir en suivant le mouvement inverse qui nous pousse de l'intérieur vers l'extérieur. Le mot est d'ailleurs ambigu car on dit souvent indifféremment créativité ou création. La créativité est semble-t-il une attitude devant la chose à faire, quelle qu'elle soit, la création se rapporte plutôt au produit, que ce soit un objet ou toute autre production.

Parmi les activités, celles qui mettent en jeu la créativité sont surtout les activités d'expression et l'Éducation nouvelle leur a donné une grande place.

Ce n'était pas par innocence ou naïveté, ni seulement pour aider à la réussite des fêtes de fin d'année dans les écoles que nous avons proposé des activités d'expression, c'est parce que nous sommes convaincus qu'elles jouent un rôle de première importance dans la formation de l'individu. Ce rôle commence à être reconnu.

Comment expliquer ce que signifie l'expression ? Chacun de nous ressent des sentiments plus ou moins confus qui sont difficiles à éclaircir. Malaise général dont le motif nous échappe, sentiments de peur, de crainte d'angoisse parce qu'on va commencer un travail dans un milieu inconnu, faire une démarche qui coûte, dire à quelqu'un ce que nous n'osons pas lui dire. Au contraire, état de bien-être dans une situation de joie intérieure et d'espoir. Comment nous exprimer ? La parole souvent ne suffit pas, l'enfant surtout n'est pas assez conscient de ces états ni assez maître de son langage pour les traduire verbalement. L'activité peut l'aider à se projeter hors de lui-même, à trouver l'apaisement, la vitalité que donne la réussite.

Lorsqu'un enfant fabrique un objet, par exemple en modelage, s'il se sent entièrement libre, s'il le fait à son propre rythme et sans craindre le jugement des autres, quelque chose de lui se trouve traduit. L'objet n'a sans doute pas de valeur pour d'autres, mais il en a une immense pour le « fabricant » puisqu'il y a eu pour lui une expérience très importante, une recherche du passage d'une sensation éprouvée à un objet : c'est pourquoi les enfants tiennent tant aux objets qu'ils ont fabriqués, que ce soit un cerf-volant, un dessin, une peinture. Ces objets représentent une part d'eux-mêmes. En tant qu'éducateurs, nous ne savons pas toujours les lire et y attacher un prix suffisant.

À propos de l'activité, pensant que vous vous disiez peut-être : « que peut-on faire dans une classe ? », j'ai eu l'idée de vous proposer l'extrait d'un texte qui a été écrit par une jeune femme, ancienne élève d'une école nouvelle, aujourd'hui professeur dans un CES. « Je vais essayer de raconter comment les années que j'ai vécues à l'école marquent encore actuellement ma vie d'enseignante. L'idée, le fait qu'il ne faut pas interrompre un intérêt naissant. Nous n'avions pas de programme, nous travaillions très librement, quand nous découvriions un centre d'intérêt, nous le poursuivions jusqu'au bout. En math par exemple, comment se fabriquent les nombres, la numérotation.

Jamais on n'aurait eu l'idée de nous dire « maintenant que tu sais compter jusqu'à 100,

on va passer à autre chose ». Compter jusqu'à 100, avec le matériel de **Montessori** qu'on utilisait, c'était découvrir comment compter jusqu'à 1000, c'était découvrir le principe des divisions et des additions, et comme nous nous passionnions pour les divisions, nous faisons des divisions de plus en plus grandes et de plus en plus difficiles. Je m'étais passionnée pour les triangles. Pendant des jours et des jours j'avais dessiné des triangles. Je voulais découvrir toutes les formes de triangles possibles : isocèle, équilatéral, rectangle, quelconque, et à travers chaque catégorie je cherchais à faire les triangles « semblables », je ne connaissais même pas le mot. Quand j'avais découvert une forme de triangle rectangle, je le faisais très grand, moyen, petit, minuscule et c'était toujours ainsi : le grand, le moyen, le petit, le triangle isocèle, le grand, le petit, le minuscule, c'étaient toujours des triangles semblables. Puis je cherchais à enrichir cette notion des différentes formes de triangles, et je cherchais dans les triangles les droites remarquables, les hauteurs, par exemple... Je reprenais alors mes différents triangles et je mettais à chacun leurs trois hauteurs. Je me souviens très bien d'un jour où j'avais construit un triangle qui avait un angle obtus, le point de rencontre des hauteurs était à l'extérieur. Cela me troubla. Il était midi, j'ai poursuivi le professeur dans l'escalier : elle était en train de mettre son manteau et je lui ai demandé « Est-ce que c'est juste ? Est-ce que je l'ai bien construit ? » J'étais étonnée, en fait, j'avais découvert moi-même que le point de rencontre des hauteurs était à l'extérieur... ».

Je trouve qu'il est intéressant de voir comment on peut travailler justement dans une école où on n'a pas toujours l'idée qu'on « perd du temps » : une des idées fondamentales de l'Éducation nouvelle, est qu'il faut laisser aux enfants le temps de faire ce qu'ils veulent, qu'il ne faut ni les bousculer, ni les interrompre, qu'un travail laissé à midi peut se reprendre à 2 heures. Naturellement on ne suit pas à ce moment-là les horaires classiques, mais ce temps qui paraît perdu est gagné parce que quand on fait un travail approfondi sur une notion historique, scientifique, etc. on sait ce qu'elle signifie, on a fait des recherches, on n'a pas appris quelque chose par cœur.

Je voudrais dire quelques mots sur un article \* de **Tony Lainé**, paru dans VEN n° 276, 277, l'Agir, que je vous conseille de relire. Vous y verrez que Lainé, qui est psychiatre, approche l'activité sous un autre aspect. Nous prenons ordinairement l'activité à partir du moment où elle se fait. Lui, prend l'activité dans le déroulement de l'humanité. Il rappelle que l'agir a toujours été la caractéristique de l'homme, car les animaux agissent, mais non d'une manière créatrice, et il donne à l'agir un sens social. Il fait aussi un certain nombre de remarques très intéressantes du point de vue psychologique et psychiatrique, à propos de l'idée de l'objet, de l'objet expression dont je viens de parler et aussi à propos de l'opposition généralement admise entre le travail et le loisir, alors que le loisir peut être du travail et le travail du loisir : cette séparation, tellement incluse dans notre société, manifeste une compréhension fautive de l'activité.

\* Voir article suivant

La notion d'activité, dans les mouvements d'éducation, a subi quelques avatars et pendant un certain temps, on a donné une telle place à la réflexion et aux questions que nous pouvons nous poser sur nous-mêmes (qui sont très importantes et que tout le monde se pose) : pourquoi est-ce que je fais ceci ? Qu'est-ce que je suis ? Où j'en suis ? ... On a tellement donné de place à ces discussions, que l'on n'en a plus eu pour l'activité, mais surtout, que l'on a mésestimé l'activité, parce que la réflexion apparaissait être l'essentiel. Alors qu'il y avait eu un travail extraordinaire accompli sur ce sujet, notamment dans notre association, on a affiché une désaffection pour les activités. On n'en faisait plus du tout, ou très peu, dans les stages.

Je dirais volontiers qu'il est quelquefois moins fatiguant de « penser », de discuter, que de dire voilà une boule de terre, il faut que j'en fasse quelque chose ; ou : voilà des papiers de couleurs, il faut que j'en fasse quelque chose. Cela vous met en jeu d'une façon terrible et justement, je crois que c'est ce qui n'avait pas été tellement bien compris. On a vu l'activité sous le jour le plus mesquin et il y a eu une reconquête à faire de la valeur réelle de l'activité.

On a aussi dit que l'activité était un moyen de ne pas réfléchir, de fuir la réflexion. Peut-être n'est-ce pas faux, mais je pense que le contraire est souvent vrai aussi, c'est-à-dire que la réflexion, quand elle se prolonge trop et qu'elle prend le temps de l'action est un moyen de fuir l'activité. Or, l'activité demande quelquefois un gros effort.

Je ne sais si vous faites des jeux dramatiques, mais si vous avez choisi de représenter une situation, un personnage, un animal, un objet, c'est une expression qui demande de voir, de sentir, de transmettre malgré les autres, malgré la maladresse, malgré les difficultés corporelles... On ne peut dire que ce soit facile.

Nous ne faisons pas auparavant l'analyse de l'activité, ou très peu, parce que nous pensions que l'activité avait une telle valeur en elle-même, une telle valeur de formation, d'expression, de projection de soi, de travail de soi, de recherche, qu'il était dommage de briser ce travail intérieur (d'ailleurs pénible) en passant à un autre registre, celui de la discussion. De même, quand on a vu un film, si aussitôt on commence à en discuter on risque de perdre quelque chose du film, parce qu'il y a toute une émotion que nous avons vécue, sous l'empire de laquelle nous sommes encore ; on ne peut pas passer immédiatement de quelque chose de vécu par la sensation, par le corps, à autre chose qui est l'analyse.

Il faut un minimum de durée, d'ailleurs souvent maintenant on essaie de mettre du temps entre activité et analyse de l'activité. En tout cas, c'est une question qui certainement est très importante et sur laquelle il serait intéressant de s'attarder.

**Voici, à peine effleurées**, quelques idées de base de cet immense sujet. Je pense qu'elles peuvent être le point de départ de notre échange.

**G. de Failly**



**« La double originalité de ce fondateur de l'école moderne française est d'avoir compris, d'une part, que l'action effective, et non la logique - qui lui est postérieure, puisqu'elle la formalise - est le moteur essentiel du développement des fonctions cognitives : d'autre part d'avoir saisi la dimension sociale de toute éducation et de tout apprentissage. »**

**(Piaget, à propos de Freinet)**

***Célestin Freinet***

**(1896-1966)**

# L'AGIR

Tony Lainé \*

**Le texte présenté ici, provient à l'origine d'une conférence que Tony Lainé a prononcée en novembre 1971, dans le cadre de journées réservées à des formateurs des Ceméa, de l'Académie de Poitiers. Il a été publié sous sa forme initiale dans les numéros 276 et 277 de Vers l'Éducation Nouvelle en 1973 et en 1992 dans le numéro hors série : "L'activité manuelle, enjeux actuels".**

**Dans sa forme présentée ici, il a été pour partie réécrit par Robert Lelarge \*\* et André Sirota \*\*\* et publié dans le numéro 459 de VEN en Janvier 1993.**

Je ne suis pas des mieux placés pour parler des activités manuelles, À première vue, là n'est pas le cœur de ma pratique. M'expliquer sur ce thème, devant des gens qui ont une expérience bien plus large que la mienne, me met dans l'embarras. Aussi, c'est en m'appuyant sur un ensemble d'interrogations que j'ouvrirai avec vous un débat sur l'agir.

Nous sommes là en un lieu de rencontre entre des personnes et des préoccupations relatives à la vocation des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active et d'autres relevant de la pratique et de la vocation des personnels psychiatriques. Parler ensemble sur l'agir, c'est aussi s'interroger pour savoir quelle est la place du personnel psychiatrique aux Ceméa ? Qu'est-ce qui explique que depuis vingt ans, des personnels psychiatriques, confrontés à la maladie mentale, au soin, à l'effort de réadaptation, se tournent vers les Ceméa, leur demandent de travailler effectivement avec eux ?

Nous, qui travaillons dans les hôpitaux psychiatriques, dans les services de santé mentale, nous sommes désireux de rompre avec une conception strictement médicale de la maladie mentale. Nous sommes insatisfaits de ce que nous avons appris par la psychiatrie classique qui nous a amenés à considérer que tel et tel signe ajoutés permettent de poser le diagnostic de telle ou telle maladie. Nous ne sommes pas satisfaits, parce que notre pratique devrait toucher de plus près la réalité des besoins humains et la réalité des rapports de l'homme à son environnement. Or, la réalité des rapports de l'homme au monde commence par les rapports de l'homme aux objets et à la nature qui l'entourent.

\* Tony Lainé (1930-1992) : Psychiatre et psychanalyste, il a été, à partir de 1971, chef du service de psychiatrie infantile de l'hôpital Barthélemy-Durand à Étampes et de l'Institut médico-pédagogique du Pradon, à Sainte-Geneviève-des-Bois. Dès les années 60 il s'était impliqué dans les Ceméa ; il a nourri les débats du secteur santé mentale. Ce texte se réfère à la théorie marxiste pour ce qui est du rapport au travail et au statut de l'activité, il est lié à la sphère de l'inconscient et de la psychopathologie pour ce qui concerne les notions de projection et des réflexions s'appuyant sur la clinique des enfants handicapés

\*\* Robert Lelarge (1920-2007) : Entré aux Ceméa au sortir de la guerre, il a été une des figures historiques de la construction de la pédagogie aux Ceméa notamment vis à vis des arts plastiques et des activités manuelles.

\*\*\* André Sirota : Président des Ceméa, est professeur émérite et ancien directeur de l'UFR des Sciences Psychologiques et des Sciences de l'Éducation de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Il a notamment publié « Être l'animateur en centre de vacances », 1984 document VEN.

Les Ceméa placent au centre de la formation ou de l'éducation de la personne, l'agir, le faire ou une certaine manière d'être en mouvement pour l'homme dans le monde, ce qui lui permet d'aller de plus en plus vers une capacité d'action sur son environnement pour le transformer, c'est-à-dire vers de plus en plus de liberté, d'autonomie vis-à-vis de ses contraintes et des destins qu'elles orientent. C'est pourquoi il existe depuis plus de vingt ans un rapprochement entre les centres d'entraînement et les hôpitaux psychiatriques.

### **TRAVAIL CRÉATEUR ET TRAVAIL ALIÉNÉ**

Il faut revenir sur la notion même de travail. Quand je parle d'activité manuelle, je parle aussi de travail. Il me semble que cette notion a été profondément faussée. Notre tâche consiste à la reprendre dans une pratique pour voir quelle est sa dimension profonde de réponse à des besoins humains authentiques, La notion de travail a été profondément pervertie par l'histoire de l'exploitation de l'homme et en particulier par la valeur marchande qui a été conférée à la force de travail par la société du profit. Voilà une idée qui ne peut être passée sous silence. Dans la mesure où notre société, la société capitaliste, a fait de la force du travail une valeur marchande, la notion même du travail humain a été gravement déviée de son sens premier comme facteur d'autonomie, de liberté. Elle est devenue quelque chose qui suscite une certaine angoisse, une certaine démission. Dès que l'on parle travail on est obligé de se référer à l'exploitation qui est faite du travail humain, ce qui le vide de son sens par rapport au besoin humain de travail. En outre, une autre perversion est conséquente de la division du travail qui résulte des intérêts du grand capital et de la nécessité de réaliser le maximum de profit. On arrive par-là à des formules de travail qui n'ont plus de sens. J'insiste sur le mot sens. C'est un facteur de liberté que de savoir le sens que l'on doit donner au travail, de même qu'il faut savoir le sens que l'on doit donner aux choses sur lesquelles on agit, aux choses que l'on produit. Or, ce qui frappe dans le travail humain à l'heure actuelle, c'est que le travail produit par le labeur, par la peine des hommes est vidé de son sens par rapport aux besoins humains, mais par contre, prend un sens de plus en plus précis par rapport aux profits des grandes sociétés. Si l'activité et le travail humain font l'homme, le travail divisé l'aliène.

Aux centres d'entraînement, dans la mesure où l'on aborde les questions de travail humain, les questions de l'action, de l'agir sur les objets et sur la nature, il est nécessaire de réfléchir à cette dimension politique du problème et de se poser la question : « Comment pouvons-nous donner un sens véritable au travail humain, en retrouver le sens fondamental par rapport aux besoins que l'homme a de se faire homme au travers de son action sur le monde ? »

## LA MAIN, LES MAINS

Les mains pour entrer en relation, pour toucher, pour caresser, pour transformer, pour construire autre chose.

À ce point de notre démarche, il peut être utile de faire un détour par la place du travail humain dans ce que l'on peut appeler l'hominisation, ou l'évolution de l'homme, dans la manière que l'homme a eu, dans son histoire, de se prendre lui-même en charge, de se faire homme. Le travail, l'agir, a certainement été l'un des facteurs fondamentaux de l'hominisation. C'est par une activité de transformation de son environnement que l'homme est advenu à lui-même tout en établissant au travers de cette action un certain type de rapport avec le monde des choses et des autres hommes.

Toute la dynamique de la formation de l'homme et de ses rapports sociaux, intriquée à son accession au langage, à la culture sont constitutifs, en réalité, de la vie psychique de l'homme <sup>(1)</sup>. La spécificité de l'espèce humaine s'est articulée sur la naissance et l'évolution d'un certain type d'activité qu'est le travail humain.

Quand on examine le travail humain sous cet angle, on retrouve vite le sens que peuvent avoir les médiateurs, c'est-à-dire les outils qui permettent à l'homme d'agir sur la nature. Et on est obligé de considérer tous les échanges humains qui se sont noués au cours de l'hominisation, y compris les échanges verbaux. Ces échanges sont autant de produits, de maillons survenus en chaîne avec l'apparition de l'instrument du travail humain, de l'instrument de l'action de l'homme sur le monde.

Dans l'évolution de l'homme, homme social, ce qui réalise la véritable démarcation, c'est un certain nombre de situations spécifiques qui sont apparues dans l'espèce humaine. La grande chance de l'homme est d'avoir pu se mettre, un jour, debout sur ses deux pieds, et d'avoir ainsi libéré sa main. Celle-ci, des lors, est devenue un organe très important, une partie du corps libérée de certaines contingences comme celle de la marche. Cette libération de la main due à la station debout, a donné à l'homme la possibilité de l'utiliser non plus seulement comme un instrument de déplacement puis de préhension, mais aussi d'action sur le monde.

La station debout a permis par la même occasion le développement du cerveau dans sa partie antérieure, laquelle supporte justement les centres qui jouent un rôle fondamental dans le développement de l'intelligence.

Dans toute l'histoire de l'homme, la main apparaît comme un instrument premier, fondamental, qui va dicter tous les rapports de l'homme au monde, et en particulier ses actions sur celui-ci et en retour sur lui-même.

La main est d'abord un instrument pour satisfaire le besoin de nourriture. L'homme très facilement forme avec elle une coupe dans laquelle il peut boire. Elle semble donc avoir un premier rapport avec la bouche. C'est aussi l'instrument premier de la cueillette, l'ins-

*1. Tony Laine pense probablement, dans ce passage, aux travaux et aux textes d'André Leroi-Gourhan, notamment à son livre plusieurs fois réédité et complété : Le geste et la parole, technique et langage, Editions Albin Michel.*

trument premier qui vise la satisfaction du besoin alimentaire. Sans doute, la main s'est-elle constituée très tôt comme médiateur relationnel majeur en devenant le substitut du sein maternel dans le développement psychologique de l'enfant : l'enfant suce ses doigts, joue avec sa main, ce qui lui permet d'assouplir et de mieux contrôler ses rapports avec sa mère. La mère est le personnage qui répond aux premiers besoins affectifs et alimentaires de l'enfant, la main devient vite pour lui un objet substitutif lui permettant la satisfaction de ses besoins tout en maintenant et en facilitant une relation extrêmement profonde avec sa mère.

On conçoit ainsi que la libération de la main a permis d'acquérir une liberté et une autonomie de plus en plus grande aussi bien dans la vie de subsistance que dans la vie socio-affective. À partir de là, vont se constituer un certain nombre d'autres chaînons qui ont permis d'évoluer plus encore.

Les premiers outils qui interviennent dans la vie de l'homme sont faits sur un modèle dont le but est de prolonger ce premier instrument qu'est la main. Dès qu'on en dispose, on peut mieux concevoir de le prolonger avec le bâton, la lance, la bêche, les instruments agraires, des outils de plus en plus perfectionnés. Mais au terme de cette évolution apparaissent les machines qui vont perdre de plus en plus la trace de ce rapport premier avec la main.

La libération de la main et l'action sur le monde qu'elle a permise ont fait naître la notion d'instrument. De l'évolution constante des instruments, de leur perfectionnement, les possibilités d'intervention sur le monde se sont multipliées et complexifiées. Or, cette évolution technique permanente n'a pu s'organiser et se développer que par le développement même de la faculté de penser ou d'abstraire ou du processus de penser.

C'est de cette liberté de mouvement, d'action sur le monde concret que se sont développées de nouvelles situations d'actions, des instruments, des systèmes de plus en plus évolués, de plus en plus libres par rapport à des contingences étroites. C'est dans ce mouvement que la vie psychique et sociale de l'homme trouve en réalité sa naissance, son origine. Par conséquent, l'agir, le faire, l'action sur le monde semblent être les premiers maillons d'une chaîne qui ont conduit l'homme à devenir un être avec une vie psychologique, des besoins de plus en plus transformés, de plus en plus socialisés, c'est dire si nous sommes aujourd'hui dans notre essence la plus profonde, la plus précieuse.

C'est tout en développant son action sur le monde que l'homme a construit sa vie sur des rapports sociaux, substance de la vie psychologique. Cela a introduit ou développé le langage qui signifie et identifie l'homme mais qui dépend aussi de ce premier agir, de cette première action, de cette première libération de la main dans le sens d'une action sur le monde.

Les centres nerveux du langage occupent une très grande surface de l'écorce cérébrale. Ils sont en étroite corrélation et à proximité des centres nerveux moteurs de la main eux-mêmes très développés. Il y a au niveau de la topographie du système nerveux central la

traduction ou le reflet de ce qui s'est passé dans la genèse de l'homme en tant qu'être parlant et travaillant.

L'homme au travail et l'homme dans le langage, ce sont deux chaînons qui sont absolument solidaires. L'un ne prend de sens qu'avec l'autre. Ces deux activités sont consubstantielles de l'homme y compris en tant qu'être social.

## ■ SE CONNAÎTRE ET SE TRANSFORMER SOI-MÊME EN AGISSANT SUR LES CHOSSES

Je voudrais rappeler une idée de *Piaget*, selon laquelle le monde des choses constitue, dans le développement de l'enfant, la première phase des rapports de l'enfant à la réalité. Ce « monde des choses » essentiel au développement de l'enfant n'est pas simplement un monde dans lequel l'enfant se trouve confronté à des choses, où il regarde, où il perçoit des choses. Le stade du monde des choses est un stade centré sur l'action de l'enfant. Ainsi, dans son premier rapport l'enfant n'est pas un réceptacle passif. Il faut comprendre et concevoir d'emblée la première rencontre de l'enfant avec le monde des choses comme un rapport d'action de l'enfant sur les choses.

C'est à partir de mouvements vers les choses qui visent à les manipuler, les transformer, les combiner que le premier rapport de l'enfant au monde, moment essentiel dans son développement psychologique, va pouvoir s'entreprendre.

Dans l'optique ainsi définie, l'action propre est ce qui nous personnalise. Ainsi, à partir d'une action, le réel va se construire, s'organiser dans la vie psychologique de l'enfant. À partir de cette action concrète, l'intelligence se développe puis est mise en œuvre à son tour pour aider l'action. L'intelligence se développe comme une nécessité instrumentale dans cette action propre de l'enfant sur le monde des choses. Elle se structure avec l'installation, dans la vie psychologique de l'enfant, des grandes notions psychologiques comme celle d'espace.

Pour agir, il faut concevoir les rapports des choses dans l'espace. C'est également le temps, le rythme, la succession, la causalité, c'est-à-dire les rapports qui enchaînent les différents phénomènes les uns aux autres. L'essentiel dans cette évolution, est que « c'est par l'action propre de l'enfant sur les choses que sa personnalité psychologique et intellectuelle se réalise ».

## ■ L'OBJET CONTIENT SON CRÉATEUR

Les objets que l'enfant fabrique comme lieu d'extériorisation et moyen de délivrance par le monde extérieur d'un certain nombre d'objets internes restés indéchiffrés et en souffrance.

Quand l'enfant se trouve devoir inventer pour agir sur le monde extérieur à partir d'objets, sa production d'actes va du simple au plus complexe. Sa production graphique, le dessin par exemple, ne doit pas être dissociée de lui-même. Elle contient un peu de lui, elle a sa marque, plus que sa signature. Elle comporte quelque chose de lui-même dans

le sens d'un don. L'objet fabriqué supporte, contient, retient le don que l'enfant lui fait. Cela est évident dans les activités manuelles.

Aujourd'hui, l'individu met de moins en moins de lui-même dans son travail, fort heureusement d'ailleurs : s'il mettait quelque chose de lui-même dans le travail à la chaîne, ce serait tout à fait dangereux. Mettre quelque chose de soi dans l'objet produit, comme l'enfant dans sa production personnelle, c'est mettre ou projeter dans cet objet son invention, son imagination, son fantasme. Il y a là une dimension psychologique absolument fondamentale.

Dans la pratique psychiatrique, par exemple, l'activité manuelle se pratique de deux manières. Une première manière consiste à attendre de l'enfant une production qui soit bien faite, qui soit conforme à un certain nombre de règles et qui réduise la part de l'invention, de l'imagination et du fantasme. Autrement dit, c'est une manière de faire faire à l'enfant ce que l'on veut obtenir de lui. C'est une position technique qui n'aboutit à rien d'intéressant du point de vue du soin, car soigner ne veut rien dire si ce n'est permettre à l'enfant de vivre et d'exister en tant que sujet.

Il y a une autre manière de concevoir les choses en mettant l'enfant en situation d'agir en suivant le cours de son propre besoin, ou pour retrouver son besoin, pour s'exprimer, se faire comprendre et donner là son imagination, son invention et son fantasme et qui quelque part trop contenu ou mal contenu faisait mal à l'enfant et le mettait constamment en danger, faute d'un mode d'expression et d'un lieu pour déposer et recevoir cette expression.

L'enfant malade n'est pas si étranger à l'enfant normal. Il a des mécanismes psychologiques fondamentaux qui sont ceux de l'enfant normal mais qui pèsent plus ou moins dans un sens qui lui est douloureux. L'enfant psychotique a donc en lui un certain nombre d'images comme tous les enfants, celles de ses parents, des gens qui lui sont proches, de son entourage, de son histoire personnelle et ces images qui sont là dans sa tête ne sont pas de « bonnes images ». Tout le problème se trouve là. Mauvaise image, cela ne veut pas dire que les gens qui répondent à ces images sont mauvais, mais que des circonstances diverses, des accidents, enfin une gamme de causes extrêmement complexes ont amené l'enfant à intérioriser dans sa vie profonde, dans sa vie fantasmatique des images dangereuses, qui lui font mal, qui le font souffrir. C'est ce qu'on peut appeler les « mauvais objets »<sup>(2)</sup>.

L'enfant psychotique a intériorisé et ne peut intérioriser dans sa vie mentale, dans sa vie profonde que des mauvais objets. L'enfant normal a lui aussi des mauvais objets mais il les extériorise pour garder principalement des « bons objets » dans sa vie fantasmatique, si l'on peut dire les choses ainsi. À partir de là, il arrive à bien s'organiser. Dans l'histoire de l'enfant psychotique, il s'est passé quelque chose qui fait qu'il ne peut intérioriser que

2. Si Tony Lainé ne donne pas une définition claire des mauvais objets, il en donne une des bons objets : « l'objet produit devient extraordinaire, prend un sens nouveau, sollicite l'intérêt et le plaisir, devient le produit d'une renaissance ».

des mauvais objets. Alors, il souffre, il est dans une situation dramatique, de déchirement, de mort. C'est pour cela que j'ai dit que soigner un enfant ce n'est pas le soigner au sens médical, c'est lui permettre de vivre et, pour lui permettre de vivre, il faut essayer de l'aider à éliminer ce qui est meurtrier en lui, ce qui le fait vivre dans une situation d'angoisse. Chez l'enfant psychotique, l'objet produit lui permet de projeter à l'extérieur, d'extérioriser les mauvais objets qu'il ne peut plus supporter en lui-même et de les contrôler en les rendant différents. Il les fait passer dans des circuits d'échange avec l'entourage, avec les thérapeutes par exemple.

Pour prendre un exemple plus précis : un enfant me fabrique un objet en pâte à modeler (je dis me fabrique car cela prend un sens particulier ; il ne fabrique pas, il me fabrique, il fabrique pour moi). Sur cet objet, il projette ce qui vient de son imaginaire, de son fantasme qui est un mauvais objet intériorisé. Il le contrôle parce qu'il le fait, il le limite, il le maîtrise et il l'échange avec moi. Soit il me le jette à la figure et c'est moi qui supporte l'agression, ce n'est plus lui. Soit il le détruit : on voit souvent des enfants malades qui fabriquent un objet et le détruisent aussitôt. Cela prend un sens extraordinaire dans la pratique du soin. S'ils le cassent ce n'est pas pour le plaisir de détruire, c'est parce qu'ils ont besoin de sacrifier ce mauvais objet pour le conjurer. Ils l'ont extériorisé et ils le conjurent. Et ne croyez pas que chez l'enfant normal les choses se passent tellement différemment. La seule différence c'est que l'enfant normal projette aussi le bon objet, de sorte que l'objet fourni peut rester et entrer dans des circuits d'échange, dans des circuits de don, par exemple. Quand un enfant projette son imagination dans un objet qu'il fabrique et quand il le donne, il y a là une démarche absolument fondamentale dans sa dynamique psychologique. Il établit avec vous un rapport dans lequel il s'est mis lui au niveau de ses mauvais ou ses bons objets, Mais accepter le don d'un enfant ou accepter qu'un objet entre dans un circuit où il est exposé, apprécie, exhibe, vendu, tout cela prend un sens, non par rapport à notre conception de la socialisation mais par rapport à la vie fantasmatique et imaginaire profonde de l'enfant. L'enfant est en train de régler un certain nombre de problèmes intérieurs, il est en train de satisfaire des besoins affectifs et des besoins fantasmatiques profonds. Voilà, il me semble, comment la production d'objets doit être repensée en fonction de cette projection, de cette extériorisation qui part de la vie fantasmatique de l'enfant et qui est dictée par elle. C'est en ce sens que je disais que l'enfant met quelque chose de lui-même dans les objets et qu'ainsi en faisant les objets il se fait lui-même, il règle quelque chose avec lui-même.

L'enfant projette sur les objets ses images intérieures, il s'identifie en partie à ce qu'il a projeté sur les objets. Le sort qu'il leur assigne est le sort qu'il s'assigne à lui-même. À partir de là, vous comprenez que l'on est forcément un peu angoissé devant ce problème de la production d'objets chez l'enfant. Parce que la manière dont on répond à des productions infantiles, nous engage non pas au niveau d'un objet indépendant de l'enfant, mais nous engage en réalité au niveau de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus



grave, de plus essentiel chez l'enfant lui-même. Un adulte qui détruit un objet produit par un enfant, détruit également un peu de l'enfant. Si au cours d'une activité manuelle, par exemple, un enfant a fait quelque chose d'horrible, parce que c'est un enfant maladroit, mais qu'il l'a fait comme il le peut ; si l'adulte dit : « C'est laid ce que tu as fait » et qu'il le détruit, il casse en même temps quelque chose d'essentiel chez l'enfant, un peu de l'enfant lui-même. C'est une castration à un niveau profond.

Dans la mesure où l'objet fabriqué, l'objet produit, contient un peu de l'enfant et lui permet d'agir sur cette partie de lui qu'il a mis dans cet objet, celui-ci sert un peu de miroir à cet enfant. L'objet en retour, les productions de l'enfant lui permettent une action sur le monde, l'aident à élaborer l'image de lui-même, ce sentiment qu'il a de son propre corps, de se situer comme un individu dans son corps et de s'appartenir, autrement dit d'être sujet. Être sujet, se sentir sujet, se sentir indépendant, se sentir soi-même, c'est d'abord se sentir dans son propre corps. Et ce sentiment est fondamental pour se sentir existant, sujet, et dans son désir. Or l'objet produit par l'enfant comme mouvement d'extériorisation, lui renvoie ensuite la possibilité de réintégrer les objets qu'il a fabriqués qu'il a conjurés, qui ont été récupérés par l'adulte, qui ont été mis dans un certain nombre de circuits valorisants, dans des circuits signifiants où l'adulte tient un rôle majeur. Tout cela renvoie à l'enfant une image de lui, un sentiment de lui qui lui permet d'évoluer dans la conscience, dans son propre corps. Cela lui permet de se sentir corps agissant : corps désirant, corps unique, autrement dit sujet.

Dans la relation affective, par l'objet manipulé et produit par l'enfant quelque chose de très important passe dans l'échange avec les adultes parce que le produit. C'est en même temps le donné, ce qu'on donne à voir de soi, mais aussi ce qu'on offre. Il y a dans l'objet produit par l'enfant un circuit absolument essentiel qui est le circuit de la communication et de l'indispensable accès au plaisir.

L'enfant psychotique et l'enfant débile empruntent des voies qui sont un peu moins équilibrées dans ce domaine du bon et du mauvais objet que celles de l'enfant normal, mais ce sont les mêmes mécanismes. Autrement dit, pour comprendre l'enfant normal, il faut comprendre aussi l'enfant malade. Il n'y a pas de frontières. Du point de vue de ces mécanismes c'est la même chose. Quand on les a bien compris au niveau de l'enfant, on est capable de s'occuper des enfants, quels qu'ils soient.

Selon mon expérience, les enfants psychotiques sont des enfants qui n'ont pas de contact avec les autres, qui sont emmurés ; il ne se passe rien, ils ne parlent pas, ils ne font rien, ils sont perdus dans leur rêve, dans une espèce d'activité intérieure, une activité destructrice. Ils semblent ne contenir que des mauvais objets, des objets mortifères qui portent la mort. Ils sont en état permanent de danger et ils s'enferment dedans. Alors, avec ces enfants-là on fait du travail manuel, On fait du dessin, on leur propose des situations où ils puissent s'extérioriser dans des activités. C'est un mode d'approche privilégié avec eux. En dehors de la production d'objets et de la production de peintures, de dessins... il n'y

a guère d'autre approche possible. Lorsque ces enfants évoluent, quand ils arrivent à un stade où l'on peut considérer qu'ils sont en train non pas de guérir mais de commencer à vivre, dans leurs dessins par exemple, dans leurs productions, ils ont tendance à représenter quelque chose qui a un sens par rapport à un événement que l'on a vécu ensemble et ils le donnent, le communiquent. C'est la communication du plaisir au travers de l'objet produit, de la chose produite, qui finalement marque l'introduction d'un enfant, jusqu'à présent emmuré, dans un processus de guérison. Cela fait mesurer combien cet échange au niveau de l'objet produit, à condition que l'on donne à l'enfant la possibilité de le produire, combien cet échange a de signification et de portée, du point de vue du développement de la vie affective.

## **■ QUELS OBJECTIFS PEUT-ON SE DONNER POUR DES ACTIVITÉS AVEC LES ENFANTS ?**

Le premier objectif, être éducateur. Nous n'y parvenons pas sans comprendre d'abord les besoins des enfants. Cela m'apparaît radical.

Je reviens à cette idée que j'ai énoncée au début : le travail humain a perdu son sens par rapport aux besoins primordiaux de l'homme. On ne travaille plus que pour gagner sa vie. C'est insuffisant. Il y a là quelque chose qui s'est profondément perdu dans le travail et qu'il importe de retrouver si on ne veut pas faire des activités une comédie humaine où la formation des enfants se réduirait à les modeler comme futurs instruments de leur propre exploitation. Ce qu'ils vont faire ce n'est pas du rentable, c'est quelque chose d'eux-mêmes. Comprendre les besoins des enfants c'est très difficile mais c'est l'essentiel de la formation de l'éducateur. Il nous faut trouver quels sont les besoins de chaque enfant, à chaque moment, dans chaque geste, dans chaque situation, dans chaque objet produit.

Cela nécessite une formation collective appuyée sur des pratiques et une réflexion permanente dans une situation d'équipe pluridisciplinaire. Cela nécessite qu'on en parle avec des gens qui viennent de partout, qui s'occupent d'enfants de tous les côtés, et que l'on pose ces questions à partir de faits concrets. Il n'y a pas de théorie pour dire comment comprendre les besoins des enfants. C'est à partir d'un champ de pratiques qu'on peut vraiment approfondir l'action et aller vers de la théorisation.

C'est ainsi que l'on doit toujours se situer de telle manière que le choix de l'enfant puisse s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le déchiffrer du point de vue des activités. Il ne faut pas préconcevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous qui prévaut, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant. Il faut susciter la parole, les suggestions de l'enfant, d'un groupe d'enfants et en tenir compte.

Il faut éviter de pratiquer une activité pour une activité, ce serait réduire le sens que peut avoir l'action propre de l'enfant sur des objets. Ce sens dépend de son inscription dans une chaîne. Par exemple, une activité de jeu ou une activité dont les résultats sont très sim-

ples mais qui entraînent l'utilisation de ces mêmes objets dans d'autres circuits correspondants aux besoins de l'enfant : le circuit du don, le circuit de la générosité, le circuit de la reprise de ces objets pour reproduire autre chose. Dans une revue des centres d'entraînement, j'ai lu un article qui va dans ce sens.

Au cours d'un séjour de colonies de vacances on parlait de la naissance des activités. On a trouvé des roseaux. Ils ont commencé à les tailler. L'un d'eux a commencé à souffler dedans, Le moniteur a dit que l'on pouvait même faire des flûtes. Il fournit là une réponse branchée sur un besoin qui est en marche, dans une trajectoire.

Ce n'est pas un besoin donné qui peut aboutir à une activité et se finir dans cette activité, mais c'est un besoin qui suivait toute une trajectoire et le moniteur suivait le besoin du groupe d'enfants, se plaçait dans sa trajectoire. Or, les enfants ont soufflé dans le roseau, ça n'arrivait pas à faire du bruit ; le moniteur a fourni une réponse en disant : « Ça peut faire une flûte ». Il est intervenu non pour suggérer mais pour fournir une réponse à un besoin. Et puis on a fait des flûtes. Et à partir des flûtes on a fait d'autres instruments, des tambours, des instruments en canon... Et puis les enfants ont dit : « On va faire un orchestre ». Et puis, l'orchestre, il fallait l'habiller on a fait des habits...

Une chaîne comme cela passe par des situations qui ne sont pas étrangères les unes aux autres mais où tout vient se mettre en place pour prendre et donner un sens, une réponse à des besoins ; le besoin de s'exprimer par la musique, par le son, le besoin de se faire voir, de se grouper, de produire un son collectif, le besoin de rythme, le besoin du corps au travers d'un costume, enfin le besoin de la fête, du jeu. Tous ces besoins infantiles que notre société et notre école tendent à étouffer.

Il y a là une situation dramatique : on fabrique des enfants inadaptés parce que ces besoins fondamentaux ne sont plus entendus. Ce qu'il faut retrouver ce sont les besoins de l'enfant. Dans une activité comme celle-ci qui en est un exemple très concret et très simple, on sent émerger dans une chaîne, dans une continuité toute la série des besoins fondamentaux de l'enfant, et l'animateur est là qui les déchiffre et qui répond. Une activité permet aussi l'identification sur deux modes : identification à l'objet lui-même, c'est-à-dire qu'on règle un compte avec cet objet dans la mesure où l'on a mis quelque chose de soi et du même coup, il faut être attentif aux productions de l'enfant ; identification par rapport à l'adulte parce que très souvent l'enfant a des besoins d'identification qui s'expriment dans ses productions. Il produit les choses qui lui permettent de jouer à avoir un statut d'adulte. Autrement dit l'image que lui donne l'adulte, c'est-à-dire nous, doit être une image suffisante, satisfaisante. Il y a là un problème très important quand on s'occupe d'activités manuelles. Il faut faire attention à ne pas reproduire le monde des adultes dans son actuelle surdité vis-à-vis des enfants. Ce n'est pas d'ailleurs la faute des adultes.

### D'IDENTIFICATION

Dans les réflexions théoriques sur les inadaptations on dit toujours : « C'est la faute des adultes, de la télévision, les parents ne s'occupent pas assez de leurs enfants ». Cela ne veut rien dire du tout. S'il est vrai que les parents ne s'occupent pas assez de leurs enfants, c'est qu'ils ne le peuvent pas. Eux-mêmes sont prisonniers d'un type d'existence où il est hors de question qu'ils puissent s'occuper des enfants de façon satisfaisante. Dans les grandes concentrations urbaines, comment voulez-vous que les parents s'occupent des enfants ? Dans ses productions, dans ses activités manuelles, l'enfant joue toujours à s'identifier à quelque chose de l'adulte. Il faut donc d'abord que l'adulte lui offre une image qui soit, non pas repoussante, mais attirante, pour qu'il ait le désir de s'identifier à l'adulte. Dans une activité, c'est vous qui êtes l'image d'identification adulte. Il faut que vous fassiez preuve vous-même de perspective d'existence, d'une possibilité d'action sur les objets, sur les choses. Il faut être en bonne santé pour être une image d'identification correcte vis-à-vis de l'enfant.

Or, à notre époque, lorsque l'enfant rentre chez lui, il rencontre ses parents qui disent : « Je fais un travail stupide ». Une majorité de gens pensent cela et c'est vrai. Aussi, vous comprendrez qu'il y ait un blocage pour l'enfant du point de vue de l'identification. Ce ne sont pas les parents qui sont responsables. Ce sont les conditions socio-économiques et culturelles d'existence des adultes qui ne permettent pas actuellement aux enfants de s'identifier à eux. Chez les pédagogues c'est la même chose. Un grand nombre d'entre eux pensent : « Quel métier de chien ! Comment avoir choisi cela ? » Avec de telles images professionnelles, il est difficile aux adultes de se constituer comme pôles d'identification positive qui puissent susciter vraiment le désir de l'enfant de devenir adulte.

Alors comment intervenir, soigner ? Il faut absolument sauver les enfants par cet agir sur les choses. Il faut leur permettre d'évoluer, de mobiliser en eux leur désir d'identification vers l'adulte, ce qui suppose que les adultes pensent davantage leurs propres rôles et soient par-là moins dépendants de leurs propres conditions d'existence.

Il y a là un problème d'une importance majeure que les centres d'entraînement doivent tenter de résoudre. Il est bon d'être heureux dans les stages des centres d'entraînement, d'y trouver du plaisir, de pouvoir transporter ce plaisir-là au centre de vacances, c'est une voie pour susciter le mouvement d'identification de l'enfant, lorsqu'il sent des adultes disponibles et capables de prendre du plaisir à prendre soin d'eux.

Les choix d'activités, les réponses proposées doivent toujours tenir compte des possibilités psychomotrices des enfants. Il faut tenir compte de leur âge, ne pas proposer des travaux qui les mettraient en échec, mais à l'inverse, il ne faut pas sous-estimer les possibilités des enfants dans le domaine de leurs productions. Ils sont capables de faire des choses extraordinaires, géniales. Il faut le savoir, et avoir le goût, le désir, de mettre l'enfant en situation de fonctionner. Il faut toujours se placer au plus près de ses possibilités

imaginatives et n'aborder la dimension technique que secondairement. Ceci est fondamental quand on mène une activité avec des enfants. Il y a une manière de faire qui dit : « Vous allez maintenant faire de la poterie. Alors je vais vous expliquer un peu la technologie de la terre : la terre c'est comme ça, ça se manipule comme ça... ».

La technique a priori, puis on commence. Si on fait cela, on crée des conditions de déperdition du besoin de l'enfant. On se retrouve dans le schéma de l'apprentissage du travail rentable autrement dit du travail industriel. Il faut faire l'inverse, ce qui ne signifie pas que la technique ne doit pas intervenir ; elle doit aider l'enfant à aller plus loin, à être plus épanoui, mais il faut qu'elle apparaisse secondairement, après qu'on ait mesuré le besoin et qu'on ait proposé une réponse au besoin. Il y a là une sorte de dialectique entre la technique du travail dans tous les domaines ; la lecture du besoin et la réponse au besoin de produire de l'enfant.

Si on néglige cette articulation, on s'enferme dans le schéma, dans la définition du travail tel qu'il est perverti par la période historique du capitalisme. Il faut essayer d'assainir cela. C'est le besoin d'abord. Ce n'est pas la production mais la compréhension du besoin ; puis la réponse au besoin, où la technique intervient comme aide, comme instrument.

## **LE JEU ET LE TRAVAIL**

Entretenir le savoir jouer, le goût du jeu, sans opérer de séparation avec le non jeu. Dans la vie de l'enfant, on distingue toujours le travail et le jeu. On dit deux heures pour travailler, trois quarts d'heure pour jouer. Le jeu, si on le met à part, ce n'est pas par hasard. Lorsqu'on dit : « Quand on joue, on joue ; quand on travaille, on travaille », on prononce une formule épouvantable, par rapport aux besoins de l'enfant. Dans les projets pédagogiques, cela veut dire que le jeu, c'est un cadeau que l'on fait. C'est un cadeau en plus, une prime de rendement. On retrouve toujours le schéma du travail dans la société du profit, le jeu c'est du temps perdu. Dans notre culture, même lorsqu'on s'en défend intellectuellement, on a trop souvent tendance à considérer que le jeu c'est du temps perdu et on fait la chasse au temps perdu. En réalité plus on distingue le travail et le jeu, plus on est amené à amenuiser ou à sous-estimer l'importance du jeu dans la vie de l'enfant. Le jeu et le travail, il faut que ce soit mêlé, que ce soit étroitement imbriqué parce que le jeu est au niveau du plaisir, de la production du fantasme, de la vie imaginative. Le travail chez l'enfant doit avoir la même valeur, c'est la même chose. Il n'y a pas le jeu ou le travail, il y a le jeu et le travail, ensemble.

## **LA CAPACITÉ DE FANTASMATISATION EST UNE AUTRE MANIÈRE DE DÉFINIR L'HUMANITÉ DE L'HOMME**

Il y a la dimension ludique, la dimension du jeu, la dimension fantasmatique dans le travail de l'enfant et en particulier dans les activités manuelles. Je crois qu'il faut faire très attention à cet aspect pour éviter une différenciation trop stricte entre les deux ; sinon

cette distinction nous amène à nous placer dans une situation de préparation des enfants à jouer un rôle, à être les instruments de l'exploitation. Au travailleur, on dit : il y a le travail et les loisirs, et les loisirs ça se réduit. C'est normal puisque ça ne rend pas. Cette dichotomie entre les différents aspects de la vie humaine doit être évacuée de la vie des enfants.

Un « agir » sans le « dire » serait vide de sens.

Dans les activités manuelles, comme pour l'ensemble des activités humaines, il nous faut retravailler à redonner du sens là où celui-ci s'est perdu, et là, ça passe par la parole. Dans les activités manuelles, il faut donner du sens, donner un sens aux productions, aux objets, aux activités, aux gestes, aux situations. Une des conséquences de l'infiltration idéologique pernicieuse de notre société, c'est que le sens des objets, le sens du travail, le sens des choses et des situations est de plus en plus vidé, perdu. Donner un sens, c'est une expérience capitale, et pas seulement pour les enfants, mais pour nous aussi. C'est une source de plaisir sans cesse renouvelée. Donner un sens, c'est d'abord donner un sens par la parole : il faut parler des choses, articuler la parole avec l'activité. Il faut en parler pour que le langage vienne s'accrocher avec la chose, pour lui donner une signification.

### **SAVOIR CHANGER SON REGARD SUR LES CHOSSES ET SUR SOI-MÊME**

Mais je crois aussi que c'est un problème d'œil, c'est un problème d'innovation, d'invention. C'est la période du Surréalisme qui a brutalement révélé dans l'ordre de la culture l'importance du sens et de l'invention. Son enseignement majeur a été de proposer que l'on regarde les choses, le monde, avec un œil neuf dans une situation insolite, dans un circuit social dans un circuit de langage qui est insolite. L'objet redevient alors extraordinaire prend un sens nouveau, sollicite l'intérêt et le plaisir, devient le produit d'une renaissance. Dans les activités manuelles, dans cette activité, dans cette production des objets les plus usuels qui ont été vidés de leur sens, qui ont acquis un usage très social, sans du tout se limiter à l'objet d'art, à l'objet qui est pourvu d'une valeur esthétique a priori, la chose faite apparaît dans une situation neuve.

Redonner, pour les enfants, un sens aux choses matérielles au travail de l'homme, à ses productions, doit constamment nous inspirer dans tout ce que nous entreprenons et faisons entreprendre par les enfants, pour qu'ils agissent sur le monde, comme sur eux-mêmes.

**« C'est en jouant, et seulement  
en jouant, que l'individu,  
enfant ou adulte est capable  
d'être créatif et d'utiliser  
sa personnalité toute entière »**

***Donald-Woods Winnicott***  
**(1896-1971)**

# ACTIVITÉS SPONTANÉES

**Ce texte de Patrick Dessez\* a été publié initialement dans le « Bulletin Des Responsables n°94 » Île de France - Champagne-Ardenne (juin 1982). Dans la forme présentée ici, il a été retravaillé et publié dans la revue « les cahiers de l'animation vacances loisirs » - n° 34 (2<sup>e</sup> trimestre 2001). Il y développe la notion d'activité spontanée qui reste une conception d'une grande actualité compte tenu d'une tendance de la marchandisation des activités en vacances et de loisirs et de l'évolution du comportement des enfants.**

« L'éducation sait patienter parce qu'elle est désintéressée, pressée, perfectionniste, activiste, formaliste. Interrogeons-la. Interrogeons-nous. » <sup>(1)</sup>

À Luthezieu, au fond d'un grand parc, un petit bois touffu. C'est ici que le groupe des moyens a décidé de matérialiser son territoire. Idée saugrenue pour quelques-uns : c'est loin du bâtiment, ce n'est pas pratique ; il faut de nombreux déplacements ; les enfants vont s'éparpiller, ils ne vont pas tous venir à la toilette... Et pourtant, ils ont tenu bon.

Dès le premier jour, les animateurs ont commencé à s'y réunir avec les enfants. Quelques-uns construisent des cabanes vite défaits, aménagent des coins ou élèvent un pont de singe. Ce fut leur unique terrain d'activités pendant huit jours. Ils jouent à la marchande, au cheval sur un tronc, aux cow-boys, à la pichenette la vraie, avec le couteau sur le nez et derrière la tête; ils discutent ou jouent à cache-cache. Une fille a commencé un arc, une autre finit une couronne de feuilles puis grave son prénom sur un bâton. Dans un coin, un solitaire plante des clous sur une planche pendant qu'un autre court en sautant des obstacles. Un petit groupe peint un totem en bois. N' imaginez pas des activités successives d'ensemble. Non, ces activités se déroulent en même temps. Aucune ne repose sur un choix verbal ou une inscription préalable. Aucune n'est réellement proposée par un animateur qui dit : « Aujourd'hui, je vais faire... ». Non, ici, rien de tel, simplement des essais, des erreurs, des expériences, des inventions, des tâtonnements, des détours, c'est l'appropriation et l'exploration d'un territoire par sa transformation et «l'agir» de chacun selon son désir, son besoin et son intérêt. Les animateurs auraient pu confectionner un joli tableau et dire : « Qui veut jouer aux Indiens ? Qui veut faire des arcs ? » Non, détrompez-vous, ce n'est pas le lieu, ici, de stériliser l'invention et l'expérience en la restreignant et en la coupant de toute improvisation possible.

\* Patrick Dessez est psychologue clinicien. Ex permanent des Ceméa, il a beaucoup travaillé sur la prévention des conduites à risques chez les adolescents.

1. Les citations contenues dans cette première partie sont tirées de l'excellent livre d'Alain Vadepiéd : *Laissez l'eau faire*. Ed. du Scarabée.



« Le culte du modèle devenu modèle de culture semble bien clôturer l'invention [...] L'être se perfectionnerait mais ne s'invente plus. Il se raffine mais sans doute, en même temps, se fragilise-t-il comme une lame de rasoir. Efficace mais éphémère. Ou bien nous sommes d'un autre temps. Celui du dur désir de durer qui grave sur les arbres, qui apprend de s'étonner, de ne jamais savoir ? Que désire apprendre celui qui sait sans avoir désiré, qui franchit l'obstacle sans l'avoir mesuré ? »

Regardez-bien cet enfant qui enfonce sur une planche une vingtaine de clous. Il est très occupé, croyez-le bien, et ne lui dites surtout pas qu'il faut tenir son marteau sur le bout rouge : ce n'est pas le moment. Vous pourriez aussi lui apprendre à enfoncez un clou droit. Ce n'est pas son but. Il (s') expérimente. Il se sert du marteau et du clou d'une autre manière que vous. Et celui qui essaye de voir si la scie marque une trace sur la pierre ? Allons, souvenez-vous. Qu'importe, il s'arrange toujours pour le faire sans que personne ne le voit, si on lui en laisse la possibilité. Et cet autre garçon qui tient un morceau de bois, croyez-vous qu'il le scie ? Non, il le frotte, le casse, le coupe ou le cisaille dans tous les sens, le tape ou enlève l'écorce. Imaginez-vous combien de temps et d'activités recouvrent ces verbes ?

Après cette expérience sensorielle, il construira un objet mais ce sera un objet bien biscornu, un garage comme vous n'en avez vu nulle part ou une guitare qui n'en a que les cordes. Le détour, l'apprentissage libre de la résistance de la matière, sont nécessaires à l'expression de l'habileté et du désir liés l'un à l'autre. N'allons pas trop vite. Un perfectionnisme précoce est de mauvais augure pour l'avenir.

« Car à quoi pourrait bien servir un outil si nous n'avons pas, dans le même temps, contribué au développement du goût exaltant d'explorer les choses et son propre plaisir d'agir ? » Je ne dis pas que la connaissance et le savoir-faire ne sont pas utiles à certains moments. Si l'animateur sait fabriquer un sifflet ou une corne, il peut commencer la fabrication. Mais n'hésitons pas à « perdre » du temps, à laisser l'initiative d'invention à l'enfant, ne restreignons pas son champ d'expérience nécessaire à une fabrication sans qu'il ait au préalable expérimenté avec originalité le milieu et la matière. La relation de l'enfant au milieu et à la matière est un rapport historique et subjectif qui laisse passer l'irrationalité du désir tout en construisant sa socialisation. Le simple bâton sera d'abord le pistolet du cow-boy avant d'être gravé puis fabriqué plus finement. Le bateau sera auparavant la planche sur laquelle ils essayent de tirer des pierres. N'abrégeons pas cette expérience. Laissons-lui le temps de se développer pour que la fabrication plus fine s'affirme sur la conduite ludique spontanée des enfants.

L'attention aux choses les plus simples et les plus quotidiennes oblige à se poser des questions sur la naissance des activités et les conditions nécessaires au déroulement de l'acti-

tivité spontanée. Trop d'animateurs se plaignent d'une méconnaissance d'activités alors qu'il s'agit d'une mauvaise lecture de l'activité de l'enfant ou d'une organisation pédagogique qui empêche le développement de celle-ci en l'enfermant dans un temps et un espace qui contraignent à une présence constante des adultes et à la pratique unique d'activités productives.

« L'éveil de l'enfant ainsi obtenu au prix d'une longue recherche, de longs détours ne privilégiant aucune spécialité, aucun geste formel, aucun milieu, mais s'opérant dans la diversité des expériences vécues, n'aboutit pas à des apprentissages spectaculaires (mais ne s'agit-il pas d'apprentissage tout de même, pour autant que la somme de ces expériences est enregistrée ? [...] La diversification des itinéraires adoptés par chaque enfant exclut les comparaisons, revalorisant l'unicité de son être. Non seulement elle fortifie ses possibilités motrices, participe à l'organisation de ses aptitudes psychologiques et manuelles mais encore forge sa volonté, son opiniâtreté, enrichit sa conscience de tous les moyens possibles pour parvenir à un but. De la sorte, ces vécus contribuent à préparer l'enfant à la diversité des apprentissages futurs plus qu'à briller dans la pratique particulière où l'on avait rêvé qu'il brille. »

## **LA QUALITÉ DE L'ACTIVITÉ**

La qualité de l'activité devient, en fait, un perfectionnement et une adaptation constante des démarches qui permettent une diversité de chemins, de projets, de traverses et de détours. Nous croyons trop souvent qu'une activité réussie est celle qui permet d'atteindre rapidement un but. À la limite, c'est un peu le contraire. La qualité de l'activité passe par l'instauration d'une « poétique de l'espace » qui multiplie les possibilités d'activités spontanées de l'enfant et les enrichit en respectant les sentiers tortueux qu'emprunte chacun, prémices d'une authentique création.

Alors, c'est sûr, le matériel et les outils peuvent être endommagés plus facilement. Quelques-uns nous ont dit que le matériel était gaspillé. Curieusement, ils nous ont affirmé aussi que le temps était gaspillé (entendez : les enfants font moins de choses productives par rapport à l'année dernière). On nous a même parlé d'attitude de consommation.

En fait, l'attitude de consommation, c'est bien celle qui consiste à faciliter la fabrication, à prédécouper des morceaux de bois pour qu'ils ne soient pas entaillés de mauvaise manière, à apprendre rapidement les gestes nécessaires pour ne pas détériorer le matériel et, en même temps, restreindre l'expérience maladroite utile à la compréhension active de ce geste, à envisager une organisation d'activités (de qualité certes et même, parfois, faites par les enfants eux-mêmes) avec un mode d'emploi précis : l'animateur. Vite, dépêchons-nous de trouver des activités, à raison de quatre par jour (4 x 30 jours = 150 !). Et nous aurons une belle vitrine devant chaque centre : n'oubliez pas la patente... Pour-

tant, si on observe le déroulement d'activités spontanées, on se rend compte que toutes les conditions de sécurité matérielle et psychologique sont réunies : les enfants ont leur rythme propre. Ils sont libres de circuler et d'utiliser les matériaux nécessaires à leur activité. Celles-ci sont variées. Elles ont un sens pour l'enfant. L'occupation du temps ne pose pas de problème. Bien sûr, je ne dis pas que l'activité spontanée se développe facilement. Je développerai ci-dessous les conditions et les caractéristiques des activités spontanées.

### **ESPACE VIVANT ET ACQUISITIONS VÉCUES**

Les centres de vacances se situent le plus souvent dans un milieu rural qui ne porte pas l'interdit de l'adulte et qui se caractérise par un espace diversifié procurant une grande variété de matériaux et de possibilités d'activités. La découverte du milieu naturel et social ne s'opère pas sur un mode scolaire mais se déroule à partir d'une démarche spécifique qui repose sur l'espace vécu.

Pour que ce milieu soit réellement vécu par l'enfant, il est nécessaire que l'organisation pédagogique permette d'abord une individualisation suffisante et la pratique d'activités libres de transformation de ce milieu. Il faut également que la collectivité des enfants et des adultes aide à réaliser les projets exprimés par ces activités dans une forme qui respecte le mode d'appropriation de l'environnement par l'enfant (essentiellement la conduite ludique) et un contenu qui soit le prolongement direct de cet intérêt spontané. Le centre de vacances devient, alors, le lieu de l'espace vivant et des acquisitions vécues, autrement dit des apprentissages liés à l'épanouissement de l'enfant. Apprentissages qui se fondent sur l'expérience personnelle de chacun et un milieu (espace + organisation pédagogique) qui favorise l'émergence d'activités spontanées et se concrétise dans des projets élaborés par la collectivité des enfants et des adultes.

### **ÊTRE ACTIF**

La spontanéité provient du dedans. Elle émane de l'énergie vitale de l'être tout entier qui s'actualise en activités lorsque l'adulte construit pour l'enfant un milieu qui permet une pratique répondant à son intérêt et ne nécessitant pas des stimulations artificielles des motivations. L'action pédagogique s'étaye sur l'activité spontanée. « Il ne suffit pas que l'enfant soit actif mais il faut qu'il soit actif par lui-même et qu'il soit actif par lui-même ne signifie pas seulement qu'il doit être lui-même actif mais que le principe de ce qui le contraint à l'activité doit être en lui-même et que cette contrainte doit émaner de lui-même, de ses propres intérêts, et traduire l'urgence avec laquelle ceux-ci réclament les moyens de leur satisfaction » <sup>(2)</sup>. La conduite active ne se définit plus par l'intensité d'activités constatée chez l'enfant mais par le degré d'initiative mentale opérée par l'enfant et permise par l'adulte. Trouver des activités ne semble pas, alors, la tâche prioritaire de l'équipe éducative. Il s'agit, avant tout, d'installer toutes les conditions nécessaires (qui ne soient pas des stéréotypes mais de véritables réactions personnelles et collectives par rap-

2. M.-A. Bloc *Philosophie de l'éducation nouvelle* - Puf, 1948.

port à l'environnement) de manière à ce que l'adulte puisse agir avec l'enfant pour étendre les possibilités d'activités plus élaborées qui s'expriment dans des projets que les enfants ont, à tout moment, le pouvoir de vivre à leur rythme propre, selon leurs désirs, leurs intérêts et leurs capacités. Cette démarche n'exclut nullement les formes différentes d'organisation (entreprises, choix, propositions...) mais elle procure la condition et la possibilité pour l'enfant de se forger, en agissant sur la matière et le milieu, son projet propre. Elle fixe la direction de l'intervention de l'animateur qui doit ouvrir les yeux sur la réalité présente, comprendre que les moindres choses vues de l'extérieur peuvent être des activités signifiantes (cf. *des gestes pour rien dont parle F. Deligny à propos de « ce gamin-là »*). Il s'agit pour l'animateur d'attacher de l'importance à l'observation et à l'aménagement d'un espace et d'une structure pédagogique support de conduites diversifiées, non déterminées à l'avance. Support également d'une connaissance, liée à la réalité des activités, privilégiant l'ouverture, la liberté individuelle et collective d'organisation, la disponibilité à autrui et à la signification de ses propres conduites.

« Le feu fascine les enfants ; il constitue l'activité presque unique de certains. Qu'il pleuve ou qu'il fasse beau, il y a presque toujours au moins un feu sur le terrain. La plupart des expériences qui naissent à partir de la découverte du feu sont du ressort de l'imaginaire : l'enfermer dans une boîte, l'enterrer, le faire monter à l'infini... Mais cet imaginaire bute le plus souvent sur la réalité sévère de la nature : il est difficile d'allumer un feu qui réponde à l'attente de départ (cuire, réchauffer, éclairer). Si la ville d'aujourd'hui sécrète mille feux artificiels (néons, enseignes lumineuses, feux de signalisation), elle livre à l'enfant une image inaccessible d'un feu magique et tout puissant, d'un feu maîtrisé. La rencontre brutale de cet élément en liberté sur le terrain, pour déstructurante qu'elle soit au début, redonne à l'enfant une vision réelle des choses : la magie n'a pas d'effet sur un feu qui prend trop d'importance... De même, le centre de loisirs qui offre un four électrique ne contribue qu'à renforcer, d'une part, la mystification de l'enfant par des objets magiques (on appuie sur un bouton et ça chauffe) et, d'autre part, sa sempiternelle dépendance à la technique possédée par l'adulte.

Sur le terrain, l'enfant doit pouvoir mener à bien ses découvertes et ses essais : nos débuts d'animateurs de terrains pour l'aventure furent pleins d'erreurs à cet égard. Ainsi nous escrimions-nous à apprendre « aux enfants la façon d'allumer un feu "correct" qui brûle bien : "Il faut mettre d'abord le papier, puis du petit bois, puis du gros bois..." Les enfants, quant à eux, persistaient à ne mettre que du papier sur les premières flammèches. Nous n'avions pas reconnu dans ce "feu-papier" une première étape essentielle de la relation de l'enfant à cet élément ; le feu que nous souhaitions était un feu servile, propre à servir les buts que peut se fixer l'adulte. Ce que cherchaient d'abord les enfants, c'était le jailissement sans cesse renouvelé du feu et non son instrumentalité (qui ne peut, en réalité, surgir que d'une lente expérimentation/compréhension de ses composantes). L'expérience

primitive de la naissance du feu (expérience fortement sexualisée : plaisir né du frottement d'un bâton dans la rainure d'un autre morceau de bois) se revit ainsi dans la genèse de la relation de l'enfant au feu [...] La libre disposition des matériaux est, on le voit, le moteur de l'activité des enfants sur le terrain pour l'aventure »<sup>(3)</sup>.

## **L'ACTIVITÉ CRÉATRICE**

L'individualisation et la coopération sont étroitement complémentaires. Le groupe permet à l'individu d'acquérir son autonomie si l'individu peut exprimer et agir, dans ce groupe, son expérience intime et y épanouir son équilibre individuel sans être dépossédé de la maîtrise de son projet. La constitution de projets individuels nécessite l'existence d'un groupe qui les valide, les socialise et leur donne un dynamisme collectif. Mais en retour, le groupe doit posséder des propriétés favorables au respect des individualités, que l'individu acquiert dans ce groupe, pour pouvoir conserver à chaque projet son authenticité propre (cf. *d'un point de vue génétique, la suite : dépendance, indépendance, interdépendance, chez H. Wallon*). La personnalité repose sur un équilibre individuel et dynamique formé de fixations, de régressions, de progressions et même, parfois, de désorganisations. Il est donc important que, dans les activités, ces possibilités d'expression des dynamismes, aussi bien régressifs que progressifs, puissent être vécues et que l'animateur s'interroge sur la signification de la conduite pour l'enfant lui-même. L'activité ne prend son sens et, en même temps, sa valeur que si l'adulte ne coupe pas l'activité de sa signification et, notamment, de sa signification affective et relationnelle. C'est pourquoi, à mon avis, l'action de l'animateur en centre de vacances n'est pas seulement une application pratique de théories pédagogiques et psychologiques, d'apprentissages d'activités, mais surtout le prolongement d'un questionnement subjectif sur le sens de la réalité de ce qu'il découvre peu à peu, dans lequel la formulation de ses interrogations et de ses réponses, en confrontation avec celles des autres animateurs, joue un rôle fondamental de formation initiale. Le sens de l'activité n'y est pas donné mais il est recherché dans une étude de la genèse de l'activité et de sa continuité à travers les âges. La question fondamentale du rapport global de l'enfant à l'activité peut y être posée plus clairement.

L'activité spontanée est, avant tout, une activité créatrice. Elle introduit entre l'enfant, l'espace, les matériaux et les adultes un lien subjectif qui est la manifestation aussi bien d'un besoin et d'un intérêt assez rationnel que d'un désir plus irrationnel qui repose sur cet équilibre individuel de la personnalité dont nous parlions précédemment.

Une fille du groupe des grandes lit toute la journée. Bien sûr, nous aimerions qu'elle bouge un peu et nous lui proposons (puis imposons parfois). N'est-ce pas, là, ne la comprendre qu'avec nos « projections » théoriques sur le rythme de vie ? Nous pourrions peut-être essayer de parler avec elle, de l'écouter, de comprendre que, si elle lit, ce n'est certainement pas insignifiant pour elle. Le groupe des petits a envie de répéter le même

3. B. Vergnes et coll. : *Du terrain pour l'aventure*, Maspéro 1975. *Pratiques anti-autoritaires de l'animation des loisirs en milieu urbain*. A signaler aussi Dominique d'Allaines-Margot: *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles (ESF)*.

jeu tous les jours. L'animateur voudrait bien varier. En fait, il suffit qu'il s'interroge sur cette envie et qu'il ne censure pas, dans l'activité, le désir qui s'y exprime, qu'on lui permette de parler en réunion de choses « aussi simples ».

### **L'ÉCOUTE ATTENTIVE**

L'animateur n'est ni le parent (plus proche de l'enfant et plus « prisonnier » de sa position affective), ni l'enseignant plus contraint par son statut, son programme. Sa moindre implication historique par rapport à l'enfant, le partage et la médiation de la vie quotidienne et des activités lui permettent d'engager avec les enfants un dialogue réciproque d'une intensité relationnelle importante. Par la brièveté du séjour et par l'organisation du partage collectif d'un vécu global attaché à la qualité de la vie quotidienne comme à celle des activités, le dialogue entre enfants et entre animateurs et enfants peut se fonder sur une écoute attentive centrée sur la découverte de chacun, répétée chaque année et libérée des statuts et des contraintes familiales et scolaires. L'enfant est véritablement sujet de ce qu'il dit et fait ; il est entendu ainsi par l'adulte qui dialogue avec lui. La disponibilité de chacun et le désir de dialogue sont facilités par une organisation pédagogique qui permet «de parler ensemble», d'agir en prenant son temps (prendre le temps et son temps), de faire des choses en échangeant à la fois son vécu quotidien et sa «vie d'ailleurs», d'être sujet responsable dans tous les moments de la vie collective <sup>(4)</sup>.

### **UNE ORGANISATION COLLECTIVE**

Me semble souhaitable toute démarche, qui n'entrave pas l'expérience antérieure et actuelle (historique, sociale, culturelle) de chacun par des raccourcis normatifs et qui au contraire, développe les possibilités variées et présentes d'interactions et de transformations (qui se concrétisent par des activités spontanées) enfants/espace/matériaux /agir/adultes. Toute démarche qui privilégie la pratique de ces interactions pour questionner et construire sa cohérence progressive sous forme de projets et d'activités plus élaborés. Je comprends plutôt cette démarche comme possibilité d'activités ouvertes, liaison dialectique du besoin et du désir, inclusion du sens à l'action, union du travail et du loisir, jonction de l'activité créatrice et de la conduite ludique et motrice, condition de l'irruption de chaînes signifiantes dans l'activité de l'enfant issue de l'expérience personnelle et de la réalité d'un espace Vécu, d'un enfant, d'un groupe et d'un adulte en interaction constante <sup>(5)</sup>. Voici une anecdote significative pour clore mon propos : j'étais « moniteur débutant ». Un jour, assis dans l'herbe, pensant à tout autre chose qu'aux enfants, le directeur vint me voir. Pris au dépourvu, j'essayai d'organiser un jeu. Je me souviens qu'à la fin il me proposa de m'asseoir à nouveau et, en regardant les enfants se rouler dans l'herbe, il me dit : « Ils ont peut-être envie que tu joues avec eux avant d'avoir besoin que tu les fasses jouer. » Il exprimait plus brièvement ce que j'ai voulu dire dans cet article.

4. G. Le Guillant « Parler ensemble » in VEN 264.

5. T. Lainé : « l'agir » in VEN N° 276 – 277 et in VEN 459.

**« L'éducation doit, en réalité,  
se centrer sur la relation  
du sujet au monde des hommes  
qui l'accueille.  
Sa fonction est de lui permettre  
de se construire lui même  
en tant que « sujet dans le  
monde », héritier d'une histoire  
dont il perçoit les enjeux,  
capable de comprendre le présent  
et d'inventer l'avenir. »**

***Philippe Meirieu***

# ACTIVITÉ ET CULTURE

Robert Lelarge \*

**Article paru dans le numéro hors série de VEN L'ACTIVITE MANUELLE enjeux actuels, en 1992.**

Au cours du rassemblement que les Ceméa organisent à l'intention de leurs instructeurs, il était naturel que l'on parle activité. Cet entretien peut être considéré comme une suite, un complément à l'exposition et aux travaux proposés autour de la terre, "argile". Parlant d'activité et de culture, je ferai le plus souvent appel à des exemples qui ont pour cadre les activités ayant à voir de près ou de loin avec l'argile, et plus généralement avec l'activité manuelle. Je ferai également référence à des expériences ou des souvenirs qui constituent ma mémoire : chacun utilise le miel qu'il a pu récolter.

Je n'ai guère de mérite à reprendre à mon compte le contenu d'un des principes établi en 1957 par la fondatrice des Ceméa, **Gisèle de Failly**, à l'occasion du rassemblement de Caen (déjà un rassemblement) qui devait, qui a, qui inspire encore notre mouvement. Le titre même Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, comporte l'idée d'activité ; mais l'entraînement personnel aux méthodes d'éducation active donne fréquemment lieu à des interprétations inexactes. On pense trop souvent que l'idée d'éducation active est liée seulement à l'activité physique dans son ensemble ou à l'activité manuelle. Et l'on pense volontiers qu'être actif, c'est s'agiter. **Roger Cousinet** disait que celui qui s'agite, n'agit pas.

Effectivement, on peut être actif au sens où nous l'entendons et rester immobile. La lecture, occupation sédentaire par excellence, met en jeu l'intelligence et la sensibilité, entraîne la pensée, donne du champ à l'imaginaire. C'est une véritable activité.

La dissociation de l'activité intellectuelle et de l'activité physique ou manuelle est liée à des traditions séculaires, qui, à notre insu imprègnent nos manières de voir. Les anciennes civilisations ont souvent méprisé le travail des mains, le réservant aux esclaves. Il faudra attendre **J. J. Rousseau** pour qu'on commence à concevoir que le travail des mains puisse avoir une valeur formatrice.

L'éducation active doit donc se fonder sur la pratique de l'activité. Mais cette affirmation, confirmée par la psychologie montre que l'activité est globale et que, au moment où elle s'exerce, l'être est tout entier engagé. Et c'est cela qui fait son prix !

\* Voir page 32, texte « L'Agir »



Mon père qui était mécanicien, avait bien compris, lui qui n'avait pas reçu la leçon des psychologues, quand il me voyait bricoler - nous reviendrons sur ce terme - sans avoir pris le temps de m'installer, sautant d'un outil à l'autre, d'une idée à une autre idée, il me disait : tu fais d'une main que l'autre ne s'en ressent pas.

La grande chance de l'homme par rapport à l'animal est d'avoir pu se mettre debout, et de devenir l'Homo erectus de l'arbre généalogique de nos ancêtres.

Arbre présumé, car les découvertes récentes, tel que le squelette de Lucy, risque de chambouler cet arbre en inventant d'autres types d'hominidés ; Homo habilis, par exemple qui aurait inventé l'outil. En se déplaçant debout, l'homme a libéré ses mains d'un certain nombre de contingences et donné les moyens de l'activité manuelle.

À l'image de l'homo habilis, l'exercice de la main chez le jeune enfant va lui permettre d'acquérir une autonomie de plus en plus grande, aussi bien dans sa vie instrumentale que dans sa vie affective et sociale.

Voilà pour la main, mais reprenons *H. Wallon* quand il parle de la station debout.

"...peut-être la notion de verticalité comme axe stable des choses est-elle en rapport avec la station redressée de l'homme dont la colonne vertébrale serait le fil à plomb. Ce qui donne une lumière pertinente sur les apprentissages des postures. L'enfant debout, l'enfant qui apprend à marcher, partent à la conquête de leur territoire, sans savoir où ils vont avec la conscience d'être sur la terre, redressés, prêts à affronter l'univers". La première éducation passerait donc, avant toute démarche vers le savoir par la prise de conscience d'une verticalité et d'une latéralisation (qui en découle nécessairement), par laquelle un petit enfant s'affirme comme un être autonome dont la volonté est d'imprimer ses traces sur et contre les matières qui l'entourent. Nous allons voir comme tout se tient.

Les centres nerveux du langage occupent une très grande surface de l'écorce cérébrale. Ils sont en corrélation avec les centres nerveux moteurs de la main, eux-mêmes très développés. Il n'est pas étonnant que, activité manuelle et langage soient deux chaînons solidaires de l'activité humaine. N'a-t-on pas remarqué que certains malades mentaux parlaient à nouveau, précisément quand ils agissaient. Mais l'évolution ne se termine pas là. Les premiers outils qui interviennent dans la vie des hommes ont pour but de prolonger la main, bâton, galet, silex, os. Puis l'homme va les perfectionner en les rendant plus spécifiques. Au terme de cette évolution apparaissent les machines que l'homme va savoir inventer.

Cette libéralisation toujours plus fine de la main conduit l'homme à développer ses facultés de conceptualisation et d'abstraction renforçant par là même son essence d'homme.

Après avoir rappelé rapidement nos possibilités instrumentales posons-nous la question : Qu'est-ce que l'activité ? Il nous fallait une définition que nous avons trouvée chez **Françine Best** qui écrit : « ...L'activité est la succession d'actions qui est fondée sur un besoin, qui répond à un intérêt, qui est déclenchée par le désir, qui fait l'objet d'un projet ouvert, qui se déroule par opérations fonctionnelles, qui constitue une expérience personnelle qui donne lieu à une réflexion et permet d'atteindre un ou plusieurs objectifs : expression de soi, découverte du monde, acquisitions de connaissances ou de pouvoirs, communication avec les autres ». Cette définition, qui contient plus d'un détour, va servir de plan pour poursuivre notre entretien.

L'activité est donc une succession d'actions enchaînées. Ce n'est pas une simple exécution de gestes et de mouvements sans conscience, déliés les uns des autres, comme pour tuer le temps. C'est maintenant un lieu commun de dire : l'intérêt éveille, provoque, entretient l'activité et je ne m'y arrêterai pas voyant poindre d'autres interrogations moins familières. Toute activité commence par un étonnement devant les choses et les événements du monde, étonnement qui se transforme en désir et contribue à faire surgir une curiosité active et une force d'entreprendre.

C'est ici que se formulent les premières remarques.

Dans la plupart des activités physiques, dramatiques, musicales et autres, la production, comme le plaisir, se situe surtout pendant le déroulement de l'action ne laissant pas toujours en bout de course une trace concrète mais plutôt une tête pleine, un corps rassasié. Je ne dirai que peu de choses de cette première famille, réservant mes propos à la seconde productrice d'objets et de traces concrètes.

Mais je crois honnête de signaler que dans l'acte sportif même, il y a une composante appropriative non négligeable. Le sport est en effet la libre transformation d'un milieu en éléments de soutien de l'action. De ce fait l'acte sportif comme l'art est créateur. Soit un champ de neige, un alpage, le voir, c'est déjà le posséder. Le sens du ski n'est pas seulement de permettre des déplacements rapides et d'acquérir une habileté technique, c'est aussi de permettre la possession du champ de neige. Cela signifie que par son activité le skieur en modifie pour lui la matière et le sens.

C'est ce que nous dit **J. P. Sartre** dans "L'être et le néant". C'est donc à partir de l'agir, du faire, que nous élaborons notre propre corps - en fait notre conscience de sujet - mais qu'au même instant nous agissons sur le milieu pour en faire notre objet.

Une des caractéristiques de l'activité manuelle ou plastique, que je dois bien aborder, est qu'elle s'achève le plus souvent par la production d'un objet, dessin, peinture, sculpture, gravure, etc. L'inévitable objet qui met un point final à l'action.

Momentanément. Si l'on veut bien lire un objet fabriqué par un enfant, on découvre que cet enfant y a mis quelque chose de lui même. C'est évident. L'objet produit n'est pas in-

dépendant de celui qui l'a produit. Il contient une parcelle d'enfant. Il a sa marque, son caractère, mieux que sa signature. Il témoigne aussi de l'environnement de l'enfant.

Disons qu'en faisant des objets, l'enfant se fait lui-même. C'est aussi une façon pour l'enfant de maîtriser ses fantasmes. L'objet fabriqué, nous révèle le psychiatre, permet l'extériorisation d'images qui étaient intériorisées et qui, à ce titre, faisaient mal à l'enfant.

Il est donc intéressant de savoir comment naît le désir d'objet et comment il se développe. En étudiant les divers aspects que revêt la pensée mythique dans "la pensée sauvage" (un subtil jeu de mots) **Claude Levi-Strauss** est conduit à écrire que le propre de la pensée mythique est de s'exprimer à l'aide d'un répertoire dont la composition est hétéroclite.

Ce répertoire hétéroclite lui fait songer à celui qu'utilise le bricoleur pour son activité.

En écrivant ce chapitre, **Levi-Strauss** a été conduit à parler de la différence qui peut exister entre l'activité du bricoleur et celle de l'ingénieur. On a pris l'habitude d'appeler bricoleur celui qui œuvre de ses mains en utilisant des moyens détournés par rapport à ceux de l'homme de l'art comme dans un jeu de ballon on peut dire que le ballon bricole lorsqu'il ne suit plus son droit chemin. La boule de pétanque également. Le bricoleur, s'il en a le goût, est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées. Mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas son projet à l'obtention de matières premières brutes, d'outils choisis pour une fonction précise et utilisés comme il se doit. L'univers instrumental du bricoleur est clos et sa règle est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord". Les moyens du bord sont constitués par un stock de matériaux, un ensemble de résidus de constructions antérieures, de bouts et de morceaux hétéroclites, sans liens entre eux.

Si vous voyez quelqu'un dans la rue ramasser un boulon, un bout de fil de fer ou quelque chose qui "peut toujours servir", vous aurez devant vous un bricoleur.

Les ménagères savent bien à quels hommes elles ont à faire en visitant les poches avant de mettre en marche la machine à laver. Si le bricoleur interroge son trésor, l'ingénieur interroge son savoir technologique. Ces deux types de personnages, depuis la publication de la "pensée sauvage" ont fait réfléchir les responsables du groupe d'étude sur les activités manuelles et plastiques des Ceméa.

Un répertoire d'objets peut en effet susciter l'activité. Mais il faut que le répertoire hétéroclite soit riche et que les propositions qu'il suggère soient suffisamment claires pour être dynamisantes. Parfois l'exploration des décharges n'y suffit pas, car il faut que le résidu, le « ce qui peut toujours servir » soit assez clair et stimulant pour créer un désir d'objet. Une promenade dans l'environnement naturel n'est pas plus engageante si elle n'est pas nourrie de remarques. C'est cette réflexion qui nous a conduits à proposer, particu-

lièrement en stage, la démarche du projet d'activité manuelle, que nous allons aborder par un autre biais.

Dans un article paru dans VEN, l'Agir, **Tony Lainé** trace une perspective pédagogique à ceux qui veulent entrer dans la trajectoire de l'activité manuelle des enfants. Si l'on veut que le choix de l'enfant puisse se manifester, il faut se tenir à son écoute. Il ne faut donc pas concevoir des travaux manuels figés. Parce que dans ce cas nous remplaçons le désir des enfants par notre propre désir. Il faut plutôt faire fleurir les suggestions. Autrement dit, il ne faut jamais figer ou réduire un projet d'activité sans qu'on ait au moins à un moment réfléchi aux intérêts des groupes d'enfants et de chaque enfant lui-même.

C'est pour répondre à cette attitude et après des démarches diverses moins éloignées qu'on a pu le croire de la démarche actuelle, que le groupe activités manuelles des Ceméa propose depuis quelques années une démarche que l'on peut appeler démarche centrée sur le projet. Cette démarche tient compte au premier chef du choix des stagiaires préfigurant le choix des enfants et des adolescents. Ce choix est favorisé de la part des adultes par des suggestions diverses et stimulantes. Ce choix conduit à l'élaboration d'un projet enregistré par un groupe qui aide par ses questions à formuler le dit projet et à le cerner.

Car il n'est pas facile de choisir. Soit que l'on vise au-dessus de ses moyens et l'on reste en panne, soit que l'on se situe trop en dessous de ses possibilités, l'intérêt alors devenant bien maigre. Soit qu'un aspect de sa réalisation ait totalement échappé. Il est donc de première nécessité que le projet reste ouvert, donc adaptable, mais adaptable avec conscience, et que le recours aux apprentissages nécessaires soit possible à tout moment. Alors ce type de démarche s'oppose à l'acte séparé événement morcelé de la vie psychique, et l'on peut dire dans une conclusion provisoire que l'activité est une totalité cohérente et organisée où les actes et les concepts, les projets et leur déploiement dans l'espace et le temps, s'engendrent et s'enchaînent.

La démarche du projet contribue à mettre en évidence la nécessité de l'apprentissage. Il en existe plusieurs formes et quand le besoin s'en fait sentir, il faut choisir la plus appropriée. Cela va de soi, mais ce qui va de soi n'est pas toujours accepté. Une vieille amie disait que le meilleur moment pour proposer des gammes à un jeune pianiste devait correspondre au moment où celui-ci butait sur des difficultés, sans cela disait-elle il faut laisser faire la musique.

Une formule lapidaire serait donc : pas d'apprentissage sans besoin d'apprentissage. Pour nous il n'est pas concevable de reproduire des méthodes d'apprentissages en usage dans la formation professionnelle accélérée. Ce que ces méthodes ont en commun est qu'elles découpent l'apprentissage en phases successives bien délimitées, déliées d'une réalité.

Vous voulez scier. Voici une scie munie d'une lame en duralumin sans dents. Exercez votre geste, ensuite vous prendrez une lame avec dents, et comme il est dans la nature d'une

scie d'avoir des dents, on recommence l'apprentissage, la phase précédente n'ayant guère servi qu'à apprendre à scier avec une scie sans dents.

Nous préconisons des apprentissages sur le tas avec les vrais outils et les vrais matériaux, dans l'élan de l'action. Ils répondent le plus souvent à une demande clairement formulée et c'est une des raisons qui font que l'apprentissage est accepté et utile. Nombreux sont ceux qui se demandent si l'apprentissage est vraiment nécessaire. Pourtant on ne vient pas au monde avec un capital de savoir-faire intégré. Une assistance est aussi nécessaire là qu'elle l'est pour qu'un bébé devienne un enfant.

Comment se nourrirait-il s'il n'avait sa mère et comment l'adulte exercerait-il son affectivité ? La poterie, le tissage, la métallurgie, l'agriculture, nul ne songerait à expliquer ces immenses conquêtes par l'accumulation de trouvailles fortuites, ou par observation du spectacle des phénomènes naturels, ou par des secrets gardés par une caste. Vers les années 40, on s'est interrogé en Angleterre sur ces questions, on a voulu savoir comment était née la métallurgie et pour exemple on a mêlé du minerai de cuivre au feu d'un foyer. Après des expériences multiples, il ne s'est rien passé. Enfin, en pulvérisant de la malachite et en la plaçant dans un godet isolé de fondeur, on a obtenu du cuivre fondu. Pour obtenir fortuitement le même résultat il aurait fallu qu'un potier de terre vernissée emprisonne par hasard cette malachite dans un pot hermétique et le place dans son four. Ce qui est peu probable ! Je comprends d'autant mieux cette recherche que j'ai voulu enduire de verre pulvérisé une pièce en terre ordinaire pour faire du grès. Je m'étais mépris sur le terme de glaçure. Ce type d'expérience peut conduire à ce que l'apprentissage soit fortement sollicité.

On peut tirer des enseignements de ce tâtonnement. Le cadre d'un cerf-volant fait de grosses baguettes de coudrier donne du poids à l'ensemble et l'engin n'arrive plus à décoller. Dans les modèles traditionnels, pour qu'un cerf-volant vole il faut trouver le rapport entre la surface de la voiture et le poids de la carcasse.

C'est dire que l'activité fortifie le savoir-faire et la réflexion, balise les chemins de découvertes futures, projette de nouvelles expériences. Elle exige aussi un raisonnement au bon niveau pour chaque individu, même si le bilan est collectif.

Examinons maintenant un ensemble de conditions qui influent sur la nature de l'activité en la déroutant parfois. Par exemple on a l'habitude d'opposer imitation à spontanéité. Bien des actes de la vie courante se perpétuent par imitation. Il existe des fabrications qui ne peuvent être transmises que par la simple vision de celui qui agit devant celui qui regarde. Par exemple les petits jouets rustiques, sifflets ou claquettes, qui demandent des tours de mains précis. Personnellement, j'ai appris de nombreux chants par simple imitation de celui qui le savait. Ne sachant pas déchiffrer je me serais privé de chanter.

Permettez-moi donc de considérer l'imitation comme une des formes d'apprentissage et d'en mesurer l'importance par quelques preuves. Je cuisine comme ma mère cuisinait et cette imitation ne m'a jamais posé de questions morales. J'essaie de faire aussi bien qu'elle

le poulet en "barboille" et le confectonnant je retrouve ses gestes, son souvenir. J'ai dans ma tête une liste assez longue d'êtres que j'ai essayé d'imiter. Les sifflets de l'oncle Alexis, les dessins que me faisait mon père, dans la soirée du dimanche, sur un gros cahier relié. Ça n'a pas l'air de m'avoir empêché de dessiner par la suite.

D'autres exemples : mon père avait perdu un œil à la guerre et portait un petit bandeau noir pour cacher sa plaie. Combien de fois a-t-il machinalement porté le bout de ses doigts vers l'œil manquant. Et lorsqu'il était avec des amis, certains d'entre eux, après mon père, portaient leurs doigts à leur œil, le même œil.

L'autre jour, devant moi, une passante se tortille le pied et trébuche. Une autre dame qui avait vu le faux pas trébuche à son tour quasiment au même endroit, sans raison mécanique apparente.

Il ne faut pas rire de ces incidents, car nous ne maîtrisons pas toujours l'imitation. **Jacqueline Nadel**, Wallonienne de formation, a entrepris des travaux sur l'imitation chez les jeunes enfants, en particulier pour la tranche des deux ans sept mois.

Je ne veux pas utiliser des travaux qui ne sont pas encore totalement publiés, mais il semble que les enfants de cet âge, en dehors des adultes, ont un comportement d'imitateurs spontanés. Si le lieu où ils évoluent est habité de quelques paires d'objets identiques, deux paires de lunettes par exemple et si un premier enfant en chausse une, un deuxième ne tardera pas à l'imiter. Alors, mais seulement alors, ils entrent en communication parlée. Attendons la publication des travaux de **Jacqueline Nadel** pour en savoir plus long sur l'imitation.

De l'imitation passons à la copie. Voici quelques années, Vers l'Éducation Nouvelle a rassemblé dans un dossier, "Une planche, un jouet", un ensemble de propositions pour fabriquer des jouets en bois. Depuis nous avons vu construits des centaines et des centaines de jouets roulants, visiblement inspirés du dossier. Nous pouvons dire que les camions étaient différents sous la même apparence. L'archétype était respecté et la forme pour des raisons diverses était personnalisée.

À ceux qui s'inquiètent de ce que la copie place le copieur (vous sentez le sens péjoratif du terme) en situation de dépendance, nous pouvons les rassurer.

Cela tient en premier à la capacité du copieur à reconnaître et traduire le modèle. Cela vient aussi de la non similitude entre les matériaux du modèle et ceux qui sont disponibles. Il existe des jouets en hêtre que le sapin ne saurait traduire.

Fibres homogènes, contre-fils coriaces et nœuds. La finition des chants n'est pas comparable à la main ou à la machine-outil. Nous pouvons énumérer toutes les opérations qui entravent la reproduction du modèle et qui, abandon après abandon, transforme l'aspect de l'ouvrage en transformant l'ouvrage.

Les éducateurs ne sont pas les seuls à être attentifs à ces situations. Pour les ethnologues, les préhistoriens, la question de savoir comment et pourquoi se transmettent les techniques, les modèles artistiques, et peut-être les valeurs culturelles, se pose avec acuité, continuellement.

En fait, quel est l'état technologique d'une ethnie, ses aspirations, lorsqu'elle emprunte des solutions à une ethnie voisine ? C'est cette question de l'emprunt qu'a retenu **André Leroi-Gourhan** dans un chapitre de "Milieu et technique".

"...On a vu que l'emprunt pur n'est possible que pour un groupe dont le milieu technique possède déjà le moyen de le recevoir. Ce qui n'est pas dire que l'emprunteur soit au niveau exact du prêteur : un léger retrait est au contraire normal. Pour l'invention, la même condition s'impose : le groupe n'invente que s'il est en possession d'éléments préexistants suffisants pour créer l'innovation. Une certaine identité se révèle par conséquent entre l'invention et l'emprunt et nous reviendrons sur cet état dans lequel indifféremment le groupe emprunte ou invente. Dans de nombreux cas il y a fusion entre l'emprunt et l'invention. Il est presque normal que le groupe possédant des éléments préexistants qui n'ont pas encore trouvé le jeu d'association favorable, tire de l'extérieur un objet ou une idée qui le conduit à des applications nouvelles...".

D'autre part, il existe une véritable culture du matériau qui n'apparaît pas dans les premières utilisations. Pour beaucoup d'entre nous, le papier kraft est un papier résistant que nous utilisons volontiers comme papier d'emballage.

Sa force permet de construire des équerres solides que l'on utilise comme des tés.

Sa force encore nous permet de construire des petits cerfs-volants sans armature. En collant ensemble plusieurs feuilles on obtient un contrecollé encore plus solide mais souple.

Le kraft a deux faces, une lisse, une mate. Le côté mat accroche bien la peinture à la colle.

La face brillante résiste à l'eau, un moment. Sa texture fait apparaître des petites lignes plus claires qui donnent un sens à la feuille et l'effet peut être utilisé en décoration.

Il en existe en blanc et dans toute une gamme de teintes sourdes.

Il en existe du renforcé par une résille de fils textiles. C'est parce qu'on le fréquente que l'on utilise l'étendue de ses caractères. Le caractère du matériau a une influence sur le déroulement de l'activité. Plus le matériau est simple, connu, reconnu dans une utilisation précédente, plus il est mis rapidement en service, plus le chemin est court, non corrompu, entre la main et la pensée, plus ce matériau est riche. La terre, l'argile est un matériau de ceux-là. Elle est suffisamment malléable, rustique et sans façon, pour que la moindre pression du doigt imprime notre volonté - ou notre maladresse. Pendant une longue période de l'histoire des stages des Ceméa, nous avons préconisé la fabrication de la peinture à la colle propre à tous les modes d'expression et de protection, l'adjonction d'un vernis la rendant extrêmement solide. Nous savions par expérience que celui qui fabrique sa peinture a une soif de peindre. Il y a d'ailleurs des gouaches qui se préparent de cette façon encore aujourd'hui.

On y apprenait aussi à reconnaître une terre, un charbon, un oxyde ou son substitut, ainsi que le type de liant donnant telle ou telle peinture. Cette envie d'agir se retrouve lorsqu'on fait calciner à feu réducteur dans une boîte métallique des bâtonnets de fusain champêtres. Lorsque l'on retire la boîte des cendres, gare aux dégâts. Tout ce qui peut recevoir des traces en recevra. Là encore on retrouve une chaîne d'activités : reconnaître le fusain dans la haie, couper des bâtonnets, construire l'équivalence d'une meule de charbonnier, rassembler du bois de feu, le faire, etc.

Parfois les matériaux sont trompeurs et ils ne peuvent se substituer les uns aux autres que dans de rares cas. Souvent la différence visible est peu sensible.

Au cours d'un stage dans la banlieue d'Alger, nous utilisons une terre maigre qui avait l'avantage de sécher rapidement, ce qui facilitait la cuisson.

Après la première séance de travail, les pots sur lesquels nous faisons nos apprentissages avaient belle allure. Nous sommes donc passés sans transition à des projets plus libres. Ce que nous remarquons toujours à cette étape, c'est que, libérés des contraintes technologiques, les stagiaires semblent avoir une soif de débordements libérateurs. "Rien ne leur semble impossible comme si désobéir à la première réussite était la preuve immédiate et décisive de l'autonomie". J'emprunte cette citation à **Gaston Bachelard**. Dans l'enthousiasme, il a bien fallu accepter les projets de chacun, les pots ventrus, les cols tendus, les anses grandiloquentes. Au matin du jour suivant nous constatons que toutes les anses sont brisées. Nous en soudons de nouvelles. Dans la journée en séchant, toutes se brisent à nouveau. Déception. Dans la foulée, une visite aux potiers du Ruisseau fait apparaître qu'aucune pièce fabriquée avec cette terre n'avait d'anse. Par ces exemples on soupçonne aussi comment va poindre l'idée de culture et comment on passe d'une simple activité à un capital culturel plus étendu qui commence d'abord par ce que font « les autres ».

Pour être bien traités les bons matériaux demandent de bons outils. Je ne résiste pas au plaisir de vous raconter une séance du CCI, Centre de Création Industrielle de Beaubourg qui a mission d'étudier les ustensiles de la vie quotidienne et de mettre ces études à la disposition des constructeurs. Le CCI étudiait ce jour-là divers presse-agrumes que l'on trouvait sur le marché. La gamme des ustensiles allait du presse-citron acheté au Prisunic au presse-agrumes le plus sophistiqué. Pour chaque ustensile il fallait répondre à une centaine de questions assorties parfois d'un quotient d'ergonomie.

Les uns étaient encombrants ; d'autres demandaient un temps exorbitant pour être lavés, d'autres pour être démontés et rangés, les couteaux de certains pouvaient blesser, etc.

Enfin, les résultats permirent d'affirmer que le presse-agrumes le plus rapidement mis en service, efficace, lisible dans son fonctionnement, sans risque de blessure, d'un excellent rapport qualité/prix était le presse-citron de Prisunic. Cette aventure fait penser à une nouvelle d'**Alphonse Allais** <sup>(1)</sup>. Mais cela doit nous conforter dans l'idée que l'outil, l'ustensile, l'appareil prolongement de la main et du corps, doit avoir les caractéristiques voi-

1. Célèbre à la Belle Époque, reconnu pour sa plume acerbe et son humour absurde, il est notamment renommé pour ses calembours et ses vers holorimes.



sines de celles du presse-citron : une simplicité d'utilisation. Un simple couteau, à virole de sécurité, au manche suffisamment étudié pour ne pas blesser la paume est un outil de bon aloi à usages multiples. Vous avez vu, je n'ai pas cité de marque. Certains diront qu'il manque un tire-bouchon. C'est une discussion trop sérieuse pour l'engager maintenant.

Si fabriquer sa peinture engage l'action de peindre, fabriquer son métier à tisser engage le tissage. Nous avons donc cherché des métiers faciles à fabriquer en leur ajoutant une dimension supplémentaire. L'action de tisser isole parfois celui qui tisse seul. Nous allons donc proposer des métiers à deux tisserands, à quatre mains, chacun prenant sa part dans le fonctionnement du métier encourageant l'autre par ses remarques (ou sa simple présence) à être plus attentif ou plus inventif. Les tisserands qui débutent ont des problèmes de lisières, entre autres, qu'il est possible de maîtriser.

Je rapprocherais volontiers ce soutien mutuel à ce que dit **Donald Johanson** <sup>(2)</sup> dans le livre qu'il consacre à la découverte de Lucy, un ancêtre de 3 500 000 ans.

Parlant de la structure de l'ADN, il affirme que les deux chercheurs qui ont bâti cette structure en double hélice n'ont pu le faire que par une étroite collaboration. Une généticienne qui avait travaillé en même temps qu'eux fut plusieurs fois sur le point de résoudre ce problème. Mais elle n'avait personne avec qui discuter. Il lui aurait fallu la dernière impulsion : un autre esprit.

Ayant passé en revue les conditions de l'activité nous pouvons entrevoir la question des rapports entre activité et culture. Voici quelques mois lorsque j'ai accepté de parler de l'activité, j'ai d'une manière rapide lié les deux termes en donnant un titre à mon entretien.

Depuis 1968, le terme de culture était malmené, sinon condamné. Et puis je n'avais peut-être pas une très forte envie de parler de culture. Mais aujourd'hui, plus j'y pense, plus la liaison me paraît juste et intéressante à souligner. Au milieu de ce siècle est née ce que l'on a appelé la culture

populaire. Une culture qui voulait s'adresser au peuple. Plus subtilement au peuple considéré comme peu ou pas cultivé. Les tentatives les plus généreuses reposaient sur des idées philosophiques et sociales nées dans les camps de prisonniers de la dernière guerre. Peuple et culture, Travail et culture, mais aussi le livre Vivant et d'autres entreprises suivies de près par le Secrétariat à la Jeunesse et aux Sports, autour de l'art dramatique, des arts plastiques, du chant choral, etc. ont pris leur essor à cette époque. Tous ceux de ma génération ont cru à la culture populaire et les Ceméa ont frayé avec ces idées-là.

Ces activités faisaient entrevoir qu'un jour serait abattue la barrière qui sépare un public dit cultivé qui a accès à la culture parce qu'il en a le temps et les moyens d'un autre public considérablement abandonné à qui on donnerait le désir et le pouvoir de se cultiver.

2. Donald Johanson et Maitland Edey, *Lucy : une jeune femme de 3 500 000 ans*, Paris, R. Laffont, (1981)

Et chacun de chercher des activités et des outils qui permettent l'appropriation d'une culture qui colle à la vie et où chacun peut reconnaître ses racines. Le retour au contenu et activités d'expression folklorique en est une preuve. À cet endroit, j'ouvre une parenthèse pour dire que le TNP de **Jean Vilar**, voulu par **Jeanne Laurent**, issu du théâtre populaire de **Firmin Gémier** avait fait référence à populaire dans son titre.

Autre temps, autres mœurs, lorsque **André Malraux** a inventé les maisons de la culture, il a mis l'accent sur l'aspect culturel de l'entreprise. Or le TNP diffusait une culture désirée et écoutée. Pensons à Chaillot, à Avignon, alors que les maisons de culture ferment leurs portes ou sont détournées de leurs missions, pour ne pas être populaires.

Saluons cependant toutes ces tentatives de "culture populaire" même si certaines ont capoté.

Nous avons vu naître des sessions d'entraînement, des stages, des séminaires de réflexion, des universités populaires d'été, et tout un matériel culturel. La remarque que nous pouvons formuler sur ces essais est qu'ils ne compromettent pas toujours ceux qui sont concernés. On revient en fait à une situation traditionnelle ; ceux qui lisent et ceux qui écoutent, comme les auteurs des fiches de lecture se sont substitués aux lecteurs potentiels. Et cela ne met pas en cause les qualités des fiches de *Peuple et Culture*. Apporter la peinture "au peuple" qui ne fréquente pas les musées était une des raisons pédagogiques pour présenter des tableaux dans les ateliers et les cantines, chez Renault par exemple.

Si ces initiatives présentaient le travail des peintres, elles ne firent pas peindre d'avantage les ouvriers. En tous cas pas d'une manière notable.

Cela conduit à nous poser une question, plus facile à formuler aujourd'hui qu'à cette époque. Subit-on ou participe t-on à l'élaboration de la vie culturelle ? Je réponds que l'on participe peu, sinon par des redevances que nous versons à l'État.

Existe t-il une culture officielle qui serait unique et dont on peut trouver l'image dans la page "culture" du Monde ?

Ou existe t-il un ensemble de culture diversifiées dont personne ne peut affirmer que leur capital en marche est moins riche ou moins fécondant que la précédente ?

Encore qu'il faille séparer culture officielle de culture régionale ou nationale plus stables et permanentes, mieux ancrées, créatrices de réflexes d'adhésion. Si nous tenons à une définition simple, celle du dictionnaire, nous pouvons dire que le terme culture s'applique à tout ce qui peut être cultivé. L'agriculture est la culture de la terre.

La culture n'est donc pas seulement un capital de connaissances et de produits, précieux par une élite qui, entre parenthèse, doit se tenir au courant des fluctuations possibles. Le go-

thique a été éliminé par l'amour de l'art roman faisant place lui-même ces derniers temps à un renouveau de la statuaire gothique. Brecht, Brechtien, anti-Brechtien comme une valeur qu'il faut suivre en bourse.

La culture baigne les moindres évènements de la vie.

Qu'on l'accepte ou non, aujourd'hui, de plus en plus, la culture reconnue comme la connaissance, s'adresse, ou est le fait de groupes restreints spécialisés. Cela doit attirer notre attention sur le savoir des ethnologues et leurs méthodes d'investigation. Sur leurs définitions aussi. Parmi les plantes et les animaux, l'Indien ne nomme que les espèces utiles, ou nuisibles. Les autres sont classées indistinctement comme oiseau, ou herbe, etc.

Si une chose n'est pas nommée, si elle n'a pas de place dans le vocabulaire c'est qu'elle est inutilisée et ne fait pas partie du capital culturel de l'Indien, sans pouvoir affirmer que celui-ci est inculte. Nous ne pouvons pas le dire non plus du fait qu'un certain nombre de groupes d'hommes n'ont pas utilisé la roue.

L'ensemble de la pensée d'un groupe se situe donc dans les limites de l'utilisable. Mais quel capital ! Nous ne sommes pas si éloignés de cette façon de voir, nous qui ne nommons plus par leur nom, à défaut de ne plus utiliser, la saponaire, l'herbe à verrue, l'herbe du bon Henri, etc. Car notre monde rural, les plantes sont désignées par leur vertu ou utilité, comme chez les Indiens. La vie c'est l'expérience chargée d'exacte signification.

Vocabulaire, savoir, pensée, forment et témoignent de la mémoire culturelle d'un groupe, continuellement adaptée mais stable dans vérités. Mémoire culturelle n'existe que par rapport à l'activité du groupe sinon de l'individu, activité qui la maîtrise et la fortifie. Citons quelques exemples pour montrer comment les pratiques d'une activité fertilisent le domaine culturel qui lui correspond.

Avez-vous déjà dessiné une feuille de houx ? À côté de la primevère au printemps, de la feuille de vigne en automne, c'est un sujet souvent proposé à l'écolier lorsqu'on parlait de dessin d'observation. Elle a tellement de caractère que nous pourrions même la reproduire de mémoire. On affûte son crayon et en quelques arabesques voici une feuille de houx. Ouais ! Regardons de plus près. Les piquants de la feuille sont clairs et nos traces rapprochées font la pointe noire. Ne faut-il pas dessiner chaque côté de la pointe pour que celle-ci apparaisse blanche ? C'est une manière de faire entre autres, si l'on veut s'approcher du modèle, car le dessin n'est qu'une transposition personnelle, une écriture. Cette activité, le dessin, nous fait découvrir et traduire plus que nous ne soupçonnions. En tous cas elle nous oblige à mieux voir et à mieux regarder ce que font les autres. Si j'ai pris comme exemple la feuille de houx, c'est qu'il est commode, mais on peut très bien appliquer ce traitement aux visages pour en faire des portraits.

Le dessin oblige à mieux regarder, à aller plus loin, nous dit **Henri Moore**. Nous avons connu **Monsieur Tripp**, potier à Annecy, d'une curieuse façon. À la fin d'un stage d'activités manuelles, nous avons allumé un four pour cuire des pots. Nous vîmes alors arriver un personnage vêtu d'habits du dimanche. Je me souviens encore de son chapeau de feutre noir et de son gilet, vous allez savoir pourquoi.

- "J'ai senti que l'on cuisait de la poterie, dit-il en se présentant, alors je suis entré, je suis potier". Il faut dire qu'à un certain moment de la cuisson, quand l'eau de constitution disparaît, vers 500°, il se répand une odeur fugitive caractéristique. Monsieur **Tripp** l'avait sentie et il était entré.

Après quelques paroles, il quitta veste et chapeau, apparut en petit gilet et commença à entretenir le feu avec nous, nous faisant bénéficier de son expérience. Tout de même un peu étonné.

L'activité favorise la rencontre, ce n'est pas un de ses moindres pouvoirs. Puis il nous invita. Il cuisait une belle poterie vernissée, utilitaire, à fond noir, enrichie d'engobes posées au barolet. Certaines séries d'assiettes étaient décorées de trois petits canards nageant, faits d'un filet d'engobe blanche pour la tête et pour le ventre et d'une tache verte pour l'aile. La régularité des canards était remarquable tant le geste était sûr. Nous l'avons interrogé sur son inspiration. Je fais les mêmes canards que faisait ma mère. Je suis Hongrois. Je suis venu très jeune en France, j'ai perdu mes parents et je ne suis jamais retourné en Hongrie dont j'ai presque tout oublié.

Après le stage, rentrés dans nos foyers, les petits canards nageaient dans notre mémoire jusqu'au jour où, consultant une revue de folklore européen, nous découvrîmes sur des assiettes les mêmes petits canards que ceux de Monsieur **Tripp**.

Vous imaginez la suite. Examinons les rapports qui peuvent exister entre ceux qui pratiquent une activité et la culture qui baigne l'homme de métier. Quand on manie l'argile, on entre dans la communauté des manieurs d'argile. Et l'on questionne, et se questionne. Quelle terre, quel moule, quel four, quelles formes, quels émaux... Les manieurs d'argile sont divers. Sont-ce des potiers-laboureurs comme on l'était en Puisaye, partageant leur temps entre les champs pour subsister, les bois pour chauffer la maison, le four et la boutique au milieu de laquelle, chaque hiver, on remettait le tour en marche : le **Lion** ou le père **Gaubier** ?

Sont-ce des artisans/artistes au sens où le Bauhaus a tracé les conditions de la création contemporaine : les **Lerat**, les **Pierlots**, **E. Joulia**.

Ceux dont les formes évoluent de cuisson en cuisson, ou ceux qui n'ont dans leurs têtes qu'un modèle unique. Il faut voir comment le père **Gaubier** sait réunir le col à la panse

d'un de ses pots à lait en grès. Le col droit, le ventre pansu avec entre les deux un raccord fait d'une gorge légère dégagant deux plans. Un grand potier japonais, *Hamada*, venu en Puisaye est resté longuement en admiration devant ce détail qui signe une œuvre.

C'est peut-être par des exemples comme celui-là que l'on comprend le mieux ce que peut être une culture spécifique issue d'un métier. Le père *Gaubier* n'a jamais changé la qualité de son raccord résultat d'un geste bien adapté, net, propre, sinon élégant.

Ce potier-laboureur a étendu le patrimoine de la céramique. En quoi cette culture ne serait-elle pas signifiante alors qu'elle n'est pas toujours perçue par ceux qui font culte de culture officielle. Les ors, les rinceaux, les personnages peints et les guirlandes encombrant le musée national de la céramique comme si le superflu était l'œuvre. Pas trace d'un pot du père *Gaubier* à Sèvres.

La pratique d'une activité peut transformer radicalement les rapports entre des personnes et un terrain culturel.

Dans notre mouvement, nous nous sommes interrogés sur la meilleure manière d'entreprendre la découverte d'un monument. Fallait-il faire une visite guidée qui suppose que le guide ait une bonne connaissance préalable, mais laisse passif le visiteur. Ce qui nous est apparu plus satisfaisant, c'est que le visiteur mène l'enquête - quand cela est possible - et devienne actif.

Voici une petite église propre à l'étude. Combien mesure t-elle ? Longueur, largeur, hauteur, inclinaison du toit. Un plan s'élabore. Sa dissymétrie devient apparente. Elle correspond à une différence de matériaux. Lesquels ? La porte au pignon semble enterrée, le sol s'est-il exhaussé ? Les fenêtres sont parentes mais pas sœurs. Des pierres forment un décor qui reçoit la lumière. Des pierres taillées apparaissent dans un mur, certaines sont calées par des plus petites, ou par des tuiles cassées dont on peut déterminer le galbe donc l'origine, etc.

On n'a rien dit avant l'enquête cette église, de son siècle de construction ni sur les corbeaux la corniche. Ni sur la voûte en berceau, ni sur rien qui ferait que l'on applique une donnée culturelle architecturale ou historique - le roman c'est un arc, le gothique une ogive - avant de découvrir par la marche, la mesure, le comptage, l'examen des matériaux, leurs agencements, etc et réfléchir.

Une découverte faite d'une série d'activités conduisant à des hypothèses. Une activité qui va faire surgir une construction, mais aussi une émotion et une inscription dans la mémoire.

Alors, mais seulement alors, tournons-nous vers la documentation. On a pris l'habitude d'enfermer les œuvres d'art dans les musées afin de les conserver, de les protéger et d'en faire des objets d'éducation. Je n'ai pas le temps de dire ici ce que devrait être un musée

ouvert à tous. Rappelons cependant que le musée est une conquête de la République sur les collections privées. L'activité fait prendre le chemin du musée.

Si l'on rencontre quelques difficultés dans l'art et la céramique, on peut questionner les œuvres des musées. En interrogeant les œuvres, en fait on interroge les hommes.

En particulier les musées d'arts et de traditions populaires. Mais aussi les galeries. Particulièrement ceux et celles qui présentent une production régionale ayant quelques rapports avec la terre que vous utilisez.

À des terres grossières correspond la poterie néolithique trapue, sans anse, mais avec des percements pour passer des liens, sans oublier la terre vernissée, la faïence, le grès, la porcelaine. Le réflexe devrait être le même lorsqu'il s'agit de problèmes mécaniques - disons mécaniques plus que scientifiques mis à toutes les sauces - et ne baptisons pas électronique ce qui relève d'un simple courant électrique. En dehors du Palais de la Découverte, du Conservatoire, des Arts et Métiers, certains musées ont des sections technologiques très riches sur des thèmes particuliers.

Le musée du lait à Montebourg montre l'évolution de la baratte et de ses mécanismes. Le musée de la bonneterie à Troyes ou les premières machines à tricoter en bois ont un appareillage très lisible.

Celui qui agit entre en sympathie avec les matériaux et les outils. La connaissance intime des matières ne pouvant s'acquérir de l'extérieur, nous dit encore **Bachelard**. Pensez à la feuille de Kraft.

Avec l'exemple qui suit, nous allons mesurer l'impact de la nécessaire activité, sur la création. Dans l'immédiate après-guerre, **Legueult**, un jeune peintre de renom enseignait la composition décorative à l'École Supérieure des Arts décoratifs de la rue d'Ulm.

Aubusson commandait des cartons à de jeunes peintres. **Legueult** reçut donc commande. Il transposa une de ses peintures en carton de tapisserie qu'il expédia au lissier. Il lui fut promptement retourné. Il était intissable. Legueult avait utilisé le procédé des hachures, repérables dans toutes les écoles de tapisserie, pour faire passer un ton dans un autre, ou créer des demis-tons.

Mais **Legueult** avait utilisé ce procédé aussi bien pour les hachures verticales que pour les horizontales. Or il n'est pas possible de leur donner la même importance, ce qu'il avait fait. Horizontale, elle a l'épaisseur d'un fil, verticale elle sera plus large, un fil et deux espaces.

Ah mes pauvres enfants, disait-il à ses élèves, il faut que je recommence tout. Il faut tisser pour comprendre le mécanisme de création en tapisserie. L'activité recentre la création.

Il en est de même pour ceux qui parlent et jugent de la chose peinte sans avoir tenu un pinceau. Ou ceux qui discutent de sculpture sans avoir jamais construit un plan dans la lumière pour définir sa forme. Dans ce domaine et pour notre compte, nous devons affirmer : celui qui enseigne doit pratiquer ce qu'il enseigne pour parler juste. Le graphiste dessiner, le sculpteur sculpter, le musicien jouer et composer, même si nous comptons dans notre histoire des exceptions. L'activité favorise l'épanouissement de la personne. Vous ne vous souvenez plus du champion de France du lancer de marteau voici une trentaine d'années. Moi je m'en souviens. J'ai eu le privilège dans un CREPS de déjeuner à sa table. Nous avions un repas copieux mais j'étais stupéfait de son appétit pantagruélique. On ne devait pas encore surveiller l'alimentation des champions : un beef pour nous, trois pour lui ! Et notre affamé n'avait pas le temps de se mêler à la conversation. Un jour pourtant, le lanceur de marteau a parlé. Dès cette minute tout son comportement a changé. Il dit avec des mots précis ce que l'on ressent à chaque appui, ce qui se précipite dans la tête du lanceur en quelques fractions de seconde, l'impression psychique que fait la chute du marteau en un point géographique parfaitement ressenti.

Parler du marteau l'avait rendu bien plus que disert. Il était devenu celui qui savait le marteau et en parlait avec précision et sensibilité. Tant celui qui engrange des sensations et les ayant retrouvées au cours d'actions répétées sait les reconnaître, les restituer et en profiter pour son épanouissement. Ces sensations ne sont pas l'apanage du lanceur de marteau.

J'ai pris ce détour pour ne pas fixer l'activité manuelle autour du travail manuel seulement. Le potier sur son tour a le même genre de sensations spatiales. Et quand un apprenti potier "monte" un pot au colombin après quelques enroulements ses doigts contrôlent la forme autant que son œil en restituant tactilement la sensation du volume. Mais voilà, il faut le faire pour y croire, comme dit la sagesse populaire. L'activité sert la communication et la communication sert la culture.

Au Liban, pour préparer un stage d'activités manuelles destiné à des éducateurs, je visitais à Zouck Michael, un ensemble d'ateliers de tisserands. L'un deux, légèrement souffrant, avait tenu à nous recevoir enveloppé d'une grande robe de soie tissée. La langue arabe dans laquelle il s'exprimait me faisait défaut et une interprète était nécessaire, quand nous sommes arrivés devant un de ses métiers. Et plus je posais de questions en français, plus il me répondait aussitôt en arabe. Tant et si bien que notre interprète s'arrêta d'interpréter. Il paraît, nous dit-elle ensuite, que ça fonctionnait bien.

L'espace d'un moment, autour de l'activité, nous nous comprenions. Il existe alors une langue universelle pour ceux qui parlent d'une même action. Puis de la suite et des li-sières nous sommes passés à la collation. Il me demanda (en quelle langue) si j'aimais les lentilles qu'il allait arroser du jus de quelques oignons frits. Et nous avons cuisiné et mangé

ensemble. Puis nous sommes montés sur le toit de sa maison pour voir la montagne parmi les bouteilles de fleur d'oranger qui mûrissaient au soleil.

Dans mon propos, vous avez remarqué que je suis souvent passé des problèmes d'éducation aux questions de métier, même si ce métier n'était que loisir. Monsieur *Tripp* ne chauffait pas différemment le four de son atelier et le four du stage. Quelques différences dues aux dimensions, mais une similitude dans la manière. Il n'y a qu'une façon de transformer la terre en pierre - comme on disait dans l'ancien temps : la cuire.

Celui qui pratique une activité pour son plaisir a une gestuelle comparable à celle de l'homme de l'art, même si elle ne s'exerce pas au même niveau, le rendement par exemple. Ayant les mêmes gestes, les mêmes mouvements de pensée. J'ai donc par touches successives montré ma position qui peut se résumer ainsi.

Si l'on est étonné par la peinture et profondément touché, il ne faut pas seulement aller voir des expositions ou visiter les galeries et les musées. Il faut faire de la peinture. D'ailleurs au musée d'Art Moderne de New-York des salles et du matériel sont mis à la disposition de ceux qui veulent s'essayer. Des l'envie de voir. Si vous êtes conquis par des productions de la céramique voyez Sèvres, mais surtout faites de la céramique. Il existe de petits débuts. Enfants, nous cuisions nos billes dans le poêle à coke de l'école.

N'allez pas seulement au théâtre alors qu'il fleurit partout sur tous les thèmes contemporains, même si les spécialistes disent qu'il existe modes, manières, périodes, bides ou succès. Faites du théâtre. N'écoutez pas seulement la musique. Jouez. L'histoire du jazz est encourageante. Construisez votre pipeau, votre guitare. C'est dans le sens de la fabrication du fusain. Ensuite jouez note après note, accord après accord. Si vous voulez confronter vos joies avec celles des autres : allez au Printemps de Bourges, vous y rencontrerez vos semblables.

Il y a ceux qui vont construire leur canoë, qui vont démonter et remonter leur "mob", qui vont ouvrir le ventre de leur moto pour en saisir la puissance. Devenez cibiste. Enregistrez. Naviguez. Escaladez. Si l'activité engendre une démarche vers une culture spécifique, elle fait aussi une brèche dans l'héritage culturel pour une appropriation.

Choisissez une activité et agissez. En agissant vous rentrerez dans la culture propre à cette activité et vous marcherez vers l'appropriation d'une culture plus universelle.

**Robert Lelarge**



**« Le groupe est indispensable à l'enfant, non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre... en y prenant une place, un rôle déterminé, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitre de ses exploits ou de ses défaillances, bref, en faisant parmi eux figure d'individu distinct qui a son honneur à lui et dont, par la suite, l'autonomie ne doit pas être méconnue. »**

***Henri Wallon***  
**(1879-1962)**

# QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE BESOIN D'EXPRESSION

**Cet article est paru pour la première fois dans les VEN 236, 237, 238 en 1971, il a été republié, en partie, dans le dossier VEN « Toujours nouvelle » en 2005.**

*Une réflexion de Gisèle de Failly\* sur le besoin d'expression offre un excellent exemple des synthèses qu'ont opérées les Ceméa à partir de divers courants de la pensée scientifique et pédagogique contemporaine.*

*L'éducation nouvelle ne se réfère pas à un seul auteur, fût-il des plus grands. Elle constitue plutôt une synthèse, toujours modifiable, toujours en mouvement, des idées qui renouvellent les principes et les orientations sur lesquels peuvent s'appuyer les éducateurs, qu'ils soient enseignants ou responsables des vacances et des loisirs des enfants. Ce texte est bien ainsi : synthèse ouverte, à propos de l'expression, notion qui a joué et joue encore un rôle majeur dans l'éducation et la pédagogie de notre temps.*

L'enfant est actif et l'activité est le ressort même de son développement. Mais l'activité est un phénomène complexe qui risque, comme tout phénomène vivant, d'être faussé par l'analyse. Tout en engageant globalement et entièrement l'enfant, l'activité peut prendre de nombreuses formes qui s'entremêlent et résistent au classement <sup>(1)</sup>. Ainsi, une activité comme le jeu de ballon avec des camarades fait appel au mouvement, à la force, à l'adresse, à l'intelligence, à l'ingéniosité, au sens social, à l'expression. Elle met en jeu tout l'individu. Cependant, nous lui reconnaissons, dans le langage courant, une dominante physique. Ce même jeu s'il donne lieu à des inventions ou des recherches personnelles pourra avoir un autre caractère. Certaines activités manifestent plus particulièrement l'expression de l'enfant, ce qui n'exclut pas que de nombreuses composantes - habileté manuelle ou corporelle, imagination, par exemple - y aient leur place.

En effet, l'expression est une des formes du besoin plus général d'activité. Elle est si importante qu'elle mérite d'être étudiée en elle-même et que de nombreux et remarquables ouvrages lui sont consacrés. Mais ces ouvrages, écrits par des artistes qui relatent leur expérience, se rapportent pour la plupart à un type particulier d'expression (dramatique, musicale, corporelle, plastique, écrite, orale, poétique) et l'envisagent habituellement du point de vue de la forme d'art familière à l'auteur.

\* Voir page 26 (texte « Origines et idées de base de l'éducation nouvelle »)

1. Nous renvoyons le lecteur à l'article que nous avons publié dans *Vers l'Éducation Nouvelle*, n°146 : « Les conditions de l'activité aux différents âges ».

Pour nous, écrire sur le besoin d'expression aurait été une entreprise ambitieuse et même téméraire si nous n'avions accepté à l'avance de n'en aborder que quelques aspects très liés à notre pratique pédagogique quotidienne. Nous nous en tiendrons à ce que notre expérience a pu nous apprendre et à ce que tant d'éducateurs éclairés, tant de psychologues, d'écrivains ou d'artistes ont pu, par leur exemple ou leurs écrits, nous aider à comprendre.

Les pionniers de l'éducation nouvelle, dès la fin du siècle dernier, considéraient le besoin d'expression comme vital pour les enfants et revendiquaient une place prépondérante pour l'expression à l'école en tant que moyen de formation et de culture. Mais l'enseignement traditionnel, hors l'école maternelle, restait sourd et même un peu méprisant à ces appels. La notion d' « arts d'agrément » subsistait et subsiste encore. Pouvait-on enlever aux apprentissages de base un temps qui semblait perdu ?

L'éducation telle qu'elle a été conçue jusqu'à aujourd'hui considère l'expression comme une technique à acquérir, et bien que l'expression orale et écrite ait une place de choix dans les programmes scolaires, les enfants, il faut le constater, n'ont pas le droit de s'exprimer : l'école exige le silence. « Taisez-vous, dit le maître, afin que je puisse parler et vous instruire ». Il pourrait ajouter : et aussi m'exprimer moi-même. « Communiquer » est l'une des fautes les plus répréhensibles de l'écolier. Le terme nous fait sourire aujourd'hui alors que le besoin de communication entre les êtres est universellement reconnu.

Depuis de nombreuses années pourtant, les psychologues, les médecins, les sociologues ont apprécié l'importance de l'expression dans notre vie : l'idée première de la psychanalyse n'est-elle pas la recherche et la libération de soi-même par l'expression ? La psychologie des groupes l'envisage sous un angle un peu différent et, par des expériences et études multiples, en a mis au jour des éléments nouveaux, eux-mêmes points de départ de nouvelles découvertes. Mais le besoin d'expression, dont l'étude restait limitée à nos milieux éducatifs ou médicaux, a explosé soudain sur la place publique en mai 1968 comme une des premières exigences de tous ceux - enfants, jeunes et adultes - que leur situation place en état de dépendance et qui n'ont que « le droit de se taire » en face d'autres, plus forts ou mieux pourvus, et de s'insérer dans des structures solidement établies. La vague a déferlé avec une force qui marque la violence développée et contenue par notre organisation scolaire et sociale et pose à tous les niveaux un problème qui, s'il n'est pas nouveau, est du moins mis en évidence de telle manière qu'on ne peut plus l'ignorer. La nécessité d'aller à sa source, le besoin d'expression de l'enfant, est évidente.

Il est hors de doute que ce phénomène collectif a été en grande partie la manifestation d'un besoin fondamental non satisfait et même interdit pendant toute l'enfance et l'adolescence. Les affiches et graffiti portant le mot « expression » furent nombreux, allant jusqu'à l'absurde.

« Je n'ai rien à dire, mais je veux le dire ». Dans son ironie, qui n'a certainement pas échappé à son auteur, ce mot dénote un sentiment confus d'idées, de sensations, de revendications insuffisamment conscientes pour être traduites en paroles mais qui témoignent d'un puissant besoin de s'exprimer, c'est-à-dire « d'être », « d'exister par rapport à soi et aux autres.

Espérons que cet événement étonnant parviendra à renverser les habitudes séculaires - ou millénaires - et que les intéressés finiront par réussir là où les efforts des éducateurs les plus avancés n'ont rencontré qu'indifférence, incompréhension ou hostilité. Déjà, des instances de dialogues sont ouvertes où lycéens, parents, étudiants « peuvent parler » et l'on sait qu'il faudra de plus en plus tenir compte de ces « usagers ». Mais les méthodes pédagogiques, elles aussi, devront inéluctablement changer ; l'expression verbale et toutes les formes d'expression devront avoir leur place dans la vie scolaire avec la même valeur que les disciplines actuellement privilégiées. Du point de vue pédagogique, le mot « expression » recouvre des notions très diverses que nous tenterons d'éclaircir. Son usage est parfois impropre : il s'applique souvent, actuellement, dans les cercles qui se préoccupent de l'éducation des enfants et des adultes, aux activités de loisir, par opposition aux activités de caractère scolaire.

Cette distinction nous paraît inexacte. Ce n'est pas tant la nature de l'activité qui est en jeu dans « l'expression », car toute activité est, dans une mesure plus ou moins grande, une manifestation de soi : sa valeur expressive dépend surtout des conditions dans lesquelles elle s'exerce. De toute façon le mot a fait fortune. Des stages « d'activités d'expression », très différents dans leur contenu, sont annoncés par de nombreux organismes.

Sous le nom d'expression, il est d'usage fréquent de désigner des travaux qui n'en ont que l'apparence ou qui sont guidés, retouchés, voire imposés par le maître avec, maintes fois, le but d'une exposition ou d'une démonstration. Le respect par l'adulte de la création enfantine libre est rare.

Certains pensent que le besoin d'expression est uniquement lié au besoin de contact avec les autres, de communication. L'expression chantée, dessinée, gestuelle et plus généralement encore le langage et l'expression écrite sont bien le moyen de la communication, mais il convient ici de différencier les âges de l'enfance. Dans la première période de la vie, le besoin d'expression fait partie du développement de l'enfant et nous pensons qu'il existe indépendamment du besoin de « communiquer » : l'enfant babille, puis parle, se parle, dessine, chantonne, fait des constructions, joue d'abord pour lui-même, pour sa propre joie et sa propre satisfaction. C'est seulement lorsqu'il a ressenti le plaisir, puis le besoin de l'échange avec « l'autre » qu'il cherche à trouver l'instrument de cette communication. Et même plus tard, la première enfance passée, nous voyons les enfants ser-

rer contre eux leurs travaux et les emporter, non pas tant pour les montrer que pour vivre avec eux comme avec une partie d'eux-mêmes qui s'en est détachée mais lui appartient encore. On peut observer ce même fait dans certaines circonstances de la vie à des âges où cependant, l'expression a pour but essentiel la communication : de nombreux adolescents (et même des adultes) tiennent un journal que nul ne verra jamais, simplement parce qu'ils ont besoin de parler. De même nous éprouvons une grande joie à réciter pour nous-même et dans le secret de la solitude, des poèmes que nous aimons. De nombreux peintres ou sculpteurs refusent de se dessaisir, quel que soit le prix qu'on leur en offre, de celles de leurs œuvres auxquelles ils sont le plus attachés. Certains musiciens de l'époque contemporaine affirment composer uniquement parce qu'ils ont quelque chose à exprimer et non pour un public dont l'opinion les laisse indifférents.

Ces remarques étant faites, il n'en reste pas moins vrai que notre besoin d'expression est très lié au besoin de communiquer avec autrui. Dans le domaine artistique, bien des œuvres sont des actes. Le *Guernica* de *Picasso* était destiné à soulever l'émotion devant l'horreur de la guerre et à porter l'indignation dans la conscience du public. Nous serons amenés à faire des incursions dans la vie des adultes. Elles peuvent nous éclairer car le besoin d'expression existe chez nous tous et à tout âge. Si d'autre part, nous faisons souvent des références à l'art, c'est que l'effort de l'artiste consiste à rechercher les moyens les plus vrais, les plus personnels de son expression, et que son analyse met en lumière des points communs avec la recherche, inconsciente d'abord, puis, de plus en plus consciente, de l'enfant et de l'adolescent. On peut voir une similitude dans les tâtonnements et les essais des uns et des autres. Ce point appelle d'ailleurs des précisions exposées dans un des paragraphes de notre brève étude.

Nous nous efforcerons donc de situer et de préciser la notion de « besoin d'expression » dans la vie des enfants. Nous espérons ainsi aider les éducateurs à favoriser chez eux et chez les jeunes une expression réelle et authentique. Les bienfaits s'en feront sentir dès le présent par l'enrichissement et la libération qu'elle apporte aux enfants et se retrouveront plus tard dans leur équilibre personnel comme dans leur action au sein de la communauté.

## **L'EXPRESSION EST UNE MANIFESTATION UNIVERSELLE DE LA PERSONNALITÉ**

La plupart des actions humaines, sans que nous le voulions, traduisent, « expriment », notre psychologie et notre personnalité. Chacun de nous s'exprime tout le temps : notre démarche est indolente ou décidée, embarrassée, hésitante, rapide ; notre abord, bienveillant, chaleureux ou froid ; notre intonation est vivante ou monotone ou heurtée ; les mots que nous employons traduisent, suivant le cas, l'agressivité, la précision, la délica-

tesse, la finesse, la recherche, la vulgarité. On perçoit aisément la dissimulation d'un regard qui se veut franc mais nous a trompé ou cherche à nous tromper. Le geste et l'attitude en disent bien plus long que la parole.

Tout cet ensemble expressif est le résultat complexe de notre constitution biologique, des mille expériences de notre petite enfance, puis de notre enfance, de notre jeunesse et des habitudes inconscientes que nous avons acquises. Indépendamment des gestes qu'il n'a jamais vu faire, mais qui sont liés à son stade de développement (le petit enfant dans son berceau remue les pieds et les orteils), l'enfant reflète le sourire de sa mère. Il imite les mimiques qu'il voit, les sonorités parlées qu'il entend le plus fréquemment. En imitant, en réagissant, en recréant, il crée sa propre expression corporelle, gestuelle, parlée.

On dit de quelqu'un - et c'est un éloge - qu'il est « naturel » lorsque, dans les circonstances banales de la vie, son expression traduit sa personnalité sans aucun obstacle, en se montrant lui-même, tel qu'il est.

Grâce à cette « transparence », (le mot est du psychologue américain **C. Rogers**) le contact avec les autres est facile. Nous n'avons pas le même élan envers celui - même s'il est honnête - dont on ne sait jamais ce qu'il pense. Encore faut-il le pouvoir. Pour être « naturel » il faut déjà, soit avoir évité ou surmonté un grand nombre de difficultés, soit avoir eu une éducation (parfois de hasard) qui ait facilité notre connaissance et notre acceptation de nous-même, la conscience de nos gestes, notre situation par rapport aux autres.

L'aisance corporelle, si belle à contempler dans l'enfance, se perd souvent à l'époque de la préadolescence où se posent confusément tous les problèmes de l'adaptation au milieu. Pour le « jeune », la conscience de son corps devient aigüe. Les inhibitions se multiplient. Le grand garçon ne sait quoi faire de ses bras et de ses jambes, l'adolescente (comme l'adolescent) se trouve laide, trop grosse ou trop maigre et se réfugie parfois dans une originalité vestimentaire qui masque son embarras. L'aisance que leur aurait fait acquérir la pratique du mouvement libre, le jeu, les activités, les multiples formes de l'expression va beaucoup plus loin que l'apparence. C'est un accord de soi et avec l'entourage. Mais cette expression involontaire - si révélatrice pour l'éducateur car il doit observer et reconnaître les signes qui l'aideront à découvrir l'entant dans toute sa réalité - n'est pas celle sur laquelle nous désirons aujourd'hui nous attarder. Nous étudierons plutôt le besoin d'expression, les diverses formes sous lesquelles il se manifeste et le rôle de l'éducateur pour permettre de donner les meilleures conditions à son épanouissement.

Chacun a, en effet, besoin de projeter d'une manière plus consciente sa personnalité profonde vers l'extérieur, de créer, pour lui-même, d'abord sous quelque forme que ce soit, puis, aussi, de communiquer avec les autres. Si bien que l'expression est à la fois une manière d'agir ayant pour but son propre développement puis un moyen d'établir avec les

autres des contacts à divers niveaux. Chacun cherche, dans les données de sa vie, le moyen de cette création. Certains ont la chance que leur vie professionnelle, si elle comporte une liberté d'initiative, de choix, d'affirmation, leur permette de se réaliser, au moins partiellement. Ils sont hélas, jusqu'ici, bien rares. La plupart d'entre nous font un travail qui n'offre pas de possibilité de création personnelle. Ils sont les rouages d'une machine dont le fonctionnement leur échappe et donnent leur énergie à des buts qui leur sont étrangers. Ils trouvent alors la compensation à cette vie sans horizon dans des activités professionnelles : action politique ou syndicale, sport, vie du groupe familial, art, même si les moyens et les résultats sont modestes, car, en l'occurrence, ce n'est pas tant le résultat qui compte que la satisfaction du profond besoin de celui qui a tenté, suivant le cas, d'aider les autres de s'affirmer ou de traduire sa vision de la réalité.

Nous éprouvons aussi le besoin de communiquer avec les autres. Beaucoup d'adultes ressentent des sentiments très profonds mais ne peuvent les exprimer par la parole : une jeune mère me disait que malgré ses difficultés matérielles, elle était heureuse d'avoir des enfants parce que « c'était mignon ». Bien sûr, les autres savaient voir, au-delà de ce mot futile, que toute son attitude, son attention, ses soins « exprimaient » le sentiment qui emplissait sa vie. Mais la parole n'avait été qu'un véhicule pauvre et inexact. Il est fréquent que le récit d'un événement survenu la veille soit incompréhensible : le même prénom se rapporte à des noms différents, le passé et le futur se mêlent, les incidents nous font perdre le fil de la pensée, bref, les efforts de l'interlocuteur pour comprendre usent son intérêt et sa patience. Pourtant, la simple expression des faits et des sentiments, lorsqu'elle est exacte, ouvre cette communication avec les autres qui apparaît aux psychologues comme un des besoins essentiels de notre équilibre et dont nous ressentons si vivement l'absence lorsque nous sommes avec des étrangers dont nous ignorons ou savons imparfaitement la langue.

Les enfants, eux aussi, ont besoin de s'exprimer. Ils le ressentent de façon sans doute confuse, vague, tout comme de nombreux adultes et le manifestent par un désir d'agir qui peut prendre des formes extrêmement diverses : courir, remuer, jouer, parler, crier, pleurer, chantonner, danser, faire des gestes avec le corps ou des mimiques avec le visage, écrire, dessiner, peindre, modeler... Toutes ces actions peuvent, avec un résultat analogue aux yeux d'un observateur non informé, avoir des significations différentes. Copier « je m'amuse beaucoup » est tout à fait autre chose qu'écrire la même phrase dans une lettre. L'expression est caractérisée par une poussée intense qui entraîne l'enfant (où l'adulte) à « faire sortir » au dehors de lui ce qu'il sent en lui, à « l'exprimer ». Cette poussée est plus ou moins impérieuse suivant l'importance, pour lui-même, de ce que l'enfant a besoin d'exprimer. Elle est parfois si violente (dans la colère) qu'elle brise notre contrôle. Le langage, lorsque l'enfant en possédera l'instrument, deviendra un moyen d'expression privilégié, mais non le seul. Certaines impressions, sensations, certains états intérieurs (de

joie, de tristesse, de jalousie) sont inexprimables par la parole, alors que l'enfant fera directement, sans un instant d'hésitation, une « peinture » qui traduira ce qu'il éprouve. Le célèbre test qui consiste à dire à l'enfant : « Dessine ta famille » est révélateur. La grandeur des personnages les uns par rapport aux autres, leur place relative, leur aspect général, protecteur ou parfois effrayant nous renseignent aussitôt sur le rôle qu'ils jouent dans l'esprit de l'enfant. Une petite fille de sept ans, très jalouse de l'affection que ses parents portaient à sa jeune sœur, dessina celle-ci de toute petite dimension, dans un coin de la feuille et se dirigeant vers l'extérieur, faisant clairement comprendre qu'elle aurait souhaité la voir disparaître.

« Toute étude valable du dessin de l'enfant nous met en présence de l'enfant lui-même. Elle nous conduit inévitablement au cœur même des problèmes qui se posent pour lui, de son histoire, des situations qu'il vit » <sup>(2)</sup>. C'est ce qui explique que tant de travaux aient été accomplis par des psychologues sur ce sujet et que le dessin soit largement utilisé pour déceler les troubles profonds des enfants. Nous n'en parlons ici qu'à titre d'exemple de l'expression spontanée pour rappeler les liens qui l'unissent à la personnalité profonde de l'enfant. Nous n'évoquerons que rapidement plus loin les raisons pour lesquelles, à partir de sept ans environ, l'enfant cesse progressivement de s'exprimer dans son dessin.

Certains enfants s'expriment plus volontiers par le mouvement, le geste ou bien en se racontant des histoires, en mimant des situations vécues - et particulièrement celles qui les ont frappées ou celles qu'ils regrettent et souhaitent revivre - par des « récitatifs », ou bien par la musique en inventant des airs ou par tout autre moyen.

## **EXPRESSION INDIVIDUELLE ET EXPRESSION COLLECTIVE**

L'expression peut prendre des formes très différentes et il semble déjà que l'on puisse distinguer : l'expression individuelle, l'expression individuelle au sein d'une collectivité, l'expression collective ou très liée à la collectivité. Il est facile d'observer que le jeune enfant n'éprouve aucune retenue, aucune inhibition à s'exprimer individuellement. Pour peu qu'on lui ait donné quelques indications sur leur usage, il utilise spontanément et joyeusement les matériaux qui sont à sa disposition : pinceaux, doigts, crayons, craie, peinture, laines, papiers, cubes, outils, et cela sans se soucier de notre esthétique. Il choisit sans hésiter la couleur qui lui plaît et la pose sur le papier d'une main sûre. La terre qu'il pétrit prend une forme bizarre à nos yeux. Qu'importe ! la satisfaction et l'épanouissement se lisent sur son visage.

Malheureusement les comparaisons avec d'autres, les critiques, le manque de moyens techniques à la mesure de ses désirs - qui entraîne l'échec - font perdre à l'enfant qui



grandit cette belle sécurité et le jour arrive où nous recevons dans nos stages un garçon ou une fille de dix-huit ans pour qui chaque geste et chaque action posent un problème. L'adolescent, on l'a assez dit, est embarrassé de lui-même. Il ne sait comment marcher, se présenter, se tenir. Il va être ridicule, on va le juger, il va se trahir, il ne saura pas... L'expression la plus légère, la plus superficielle est entachée de crainte. C'est alors que l'expression collective apporte un inestimable secours. Chanter seul est difficile. Même si l'on chante juste, notre voix se trouble si nous sommes devant des camarades. La gêne s'empare de nous. L'émotion contracte notre gorge. Dans le groupe, le chanteur est soutenu par les autres voix dans lesquelles sa propre voix se fond. Une erreur n'est pas perçue. Pourtant, il « s'exprime ». Il éprouve à chanter avec d'autres une joie plus grande encore que s'il était seul. Il doit s'accorder aux autres, affiner son timbre, s'adapter à l'ensemble car la qualité individuelle donne sa beauté à l'ensemble du chœur, et cela dans la sécurité, la protection que lui donne le groupe.

Si la première activité de nos stages est le chant collectif, si l'organisation du stage est telle que nul n'échappe à cette première expérience d'une activité en commun, c'est qu'elle oblige chacun à jouer son rôle dans une action d'ensemble, « sans être entendu », « sans danger » ! C'est nous qui sourions de ceux qui taxent de puérole une telle activité. Ils n'en voient que l'apparence et toute sa réalité psychologique leur échappe.

Les danses collectives, qui permettent à l'enfant ou à l'adolescent de nos stages une expression limitée, sans mettre en jeu les mécanismes plus profonds de la création sont très précieuses pour aider le danseur novice à oser se manifester devant les autres avec un risque réduit. Chacun tient sa place comme il peut, et souvent de façon fort gauche, pour que l'évolution ou la danse ait sa forme, son rythme, son mouvement. Expression du même type, à un titre différent, la participation individuelle à un jeu d'équipe qui traduit si bien le caractère et les qualités du joueur et aide tellement son adaptation sociale. Pour l'artiste, le jeu de l'instrument dans un orchestre est une forme précieuse d'expression : il est moins libre que s'il était seul, son expression est plus limitée, mais sa réceptivité, son souci des autres sont accrus, il doit écouter, s'adapter, renoncer à se faire valoir et même savoir se faire ignorer, tenir strictement le rôle qui lui est imparti. Même si ce rôle est apparemment modeste, le véritable artiste en recherche la perfection. L'importance et la difficulté du rôle des timbalistes qui n'ont qu'un son à donner à un moment précis sont bien connues. Le climat de la collectivité apporte aussi le bénéfice d'un puissant stimulant pour les activités (dessin, activité manuelle, musicale, dramatique, expression écrite, ou parlée). C'est déjà au moment de la perception des impressions, souvent plus nombreuses et plus riches lorsqu'on est avec les autres, puis lors de la préparation du travail. Ce que l'on voit faire par d'autres, leur approche du travail, leur utilisation des matériaux s'ajoute à nos propres idées. Le milieu créé par la collectivité (classe, groupe de travail), soutient, encourage, anime celui qui n'est en fait plus seul. Son activité quelle qu'elle soit, est en-

richie, modifiée et même parfois engendrée par la présence des autres. Ce n'est pas tout : l'expression se nourrit d'elle-même et un travail créateur en appelle un autre, surtout dans un milieu vivant.

L'expression collective donne la dominante à l'expression du groupe. Un jeu de marionnettes est une expression collective qui commence par la recherche d'un thème. Les idées naissent, l'invention, l'imagination se multiplient. Le thème accepté, les tâches se répartissent. Chacun va trouver sa place dans sa réalisation. Le plus timide va peut-être se réfugier dans des tâches où l'expression a peu de place mais où elle existe pourtant comme faire des accessoires. D'autres vont choisir un rôle. Mais la fabrication de leur personnage doit se plier à l'ensemble des besoins : leur expression personnelle vit en dépendance de la réalisation d'ensemble. Le jeu, le bruitage, le décor sont autant d'expressions à la fois individuelles et collectives et l'élaboration collective aide à vaincre les difficultés techniques qui se présentent. Cependant, cette valeur d'expression n'est laissée à cette activité que si l'éducateur sait intervenir sans s'imposer, en donnant confiance, en limitant ses conseils à l'indispensable, de telle manière toutefois que les enfants ou les stagiaires, suivant le cas, sentent sa présence comme un soutien toujours à leur disposition. Chacun éprouve la joie de la réussite - même si celle-ci est partielle - parce qu'un peu de lui-même est passé dans la réalisation collective.

On peut rapprocher cet exemple du jazz, qui est essentiellement un art collectif. La création y est rarement individuelle. « Lorsque, dans un orchestre, un soliste improvise » (tout comme dans notre jeu de marionnettes ou un jeu dramatique réalisé dans les mêmes conditions) « il est soutenu par les membres de la section rythmique qui peuvent influencer énormément sa manière d'improviser, de même que le jeu du soliste influence, de son côté, le style de la création collective ».

La classe éprouve le besoin de s'exprimer en tant que groupe si elle a une vie en commun, des expériences partagées, si des événements vécus ensemble se produisent. Son expression se fonde sur ces réalités. Elle peut prendre toutes les formes bien connues du travail collectif : recherche de documents, aménagement de la classe, expositions, texte libre collectif dont *Freinet* a fait la base de l'enseignement du français et dont la motivation se trouve non seulement dans la vie de la classe, mais dans les échanges inter-scolaires avec tout ce qu'ils comportent d'enrichissant, de passionnant pour les enfants. Chacun fait alors l'abandon de certains de ses désirs pour donner la prépondérance à ceux qui ressortent du groupe. L'expression individuelle s'est manifestée et sans doute a-t-elle influencé l'expression collective, mais elle a aussi parfois dû céder devant la direction prise par le groupe.

La faillite survient lorsque ce groupe, n'existant pas en tant que tel, n'a en fait rien à exprimer et c'est là que l'on peut constater qu'une classe est composée d'enfants ou de

jeunes juxtaposés qui n'ont aucune vie commune. « Chez moi, les enfants n'ont pas d'idées », disent certains maîtres. En fait, c'est à eux-mêmes que s'adresse ce reproche. Les « idées » ne peuvent venir que de la vie et de et de l'action. De même un jeu de théâtre n'est vraiment expressif que lorsque « la troupe » existe avec les expériences communes, les sentiments mutuels qui la rendent vivante. Sa qualité d'expression se développe si elle a de plus un but élevé, désintéressé. Ainsi voit-on des troupes « d'avant-garde » douées d'une étonnante valeur expressive, même si elles sont dénuées de moyens matériels et techniquement moins parfaites que d'autres.

Nous sommes en maintes circonstances surpris par les réalisations de jeu dramatique des équipes de stages.

Elles font ce qu'elles n'auraient pas pu faire quelques jours auparavant : à l'arrivée, le groupe n'avait pas grand-chose à exprimer positivement. Même s'il avait voulu traduire ses sentiments d'alors - inquiétude, appréhension, hostilité, espoir - il n'aurait pas eu les moyens de le faire. C'est toute la vie du stage qui lui a donné les moyens de cette expression.

## LES DEGRÉS DE L'EXPRESSION

Non seulement l'expression peut prendre les formes individuelles, semi-collectives ou collectives que nous avons évoquées, mais les activités qui la matérialisent peuvent mettre en œuvre notre sens créateur à divers niveaux : il y a des degrés dans l'expression. La forme la plus complète est sans doute celle qui traduit une impression directement ressentie par l'enfant : sa sensibilité a spontanément recueilli ses perceptions, a fait dans l'instant même son choix parmi elles, les a organisées à son gré, désire les projeter à l'extérieur de lui-même et le fait à travers l'activité dans laquelle il se sent le plus à l'aise. Toutes ces opérations sont parfois presque simultanées. La gamme des matériaux qui lui sont offerts doit être assez grande pour permettre son choix. Mais il n'en est pas toujours ainsi. Si nous revenons au chant dont nous parlions plus haut, il donne lieu à des types d'expressions de degrés divers : un musicien peut composer un chant, paroles et musique ; il peut créer une mélodie ; il peut inventer des paroles sur une mélodie. On peut aussi (c'est le cas de nos stages) vivre un chant que l'on n'a pas composé, le chanter seul, et c'est encore une expression, car, même en respectant les indications données par l'auteur, chacun ressent et exprime ce que ce chant représente pour lui, en y intégrant son propre passé musical et sa sensibilité. On peut encore le chanter collectivement et l'expression prend alors une autre signification pour nous. Si ce chant ne nous plaît pas, qu'il ne corresponde à aucun sentiment que nous ayons plaisir à exprimer ou même qu'il a pour thème des sentiments ou sensations que nous rejetons, nous ne pouvons nous exprimer à travers lui.

Il est quelquefois amusant, mais surtout fort triste, d'entendre des enfants chanter des chants dont ils ne comprennent pas le sens. Sans doute peuvent-ils en ressentir un certain agrément mais la signification vraie leur reste étrangère et leur expression est faussée. Il en va tout autrement des comptines qui sont un jeu fantaisiste et souvent poétique de paroles et de sonorités rythmées dénuées d'un sens précis. Les répertoires composés par nos instructeurs sont typiques : certains choisissent des chants alertes, rapides, gais, d'autres, sentimentaux, d'autres, graves, certains préfèrent ou non les rythmes syncopés. Tous ces choix correspondent à des dispositions intérieures et, à travers eux, ils les expriment, malgré les efforts de ceux qui les ont choisis pour équilibrer les genres.

On voit que le chant - et ce n'est qu'un exemple - offre une grande variété de niveaux dans l'expression. De même la composition d'un poème est une expression très profonde. Mais on peut aussi réciter, « dire » un poème - pour soi ou pour les autres. En le disant, on le vit et par son intermédiaire, on s'exprime. Nos poètes, nos écrivains préférés, sont ceux qui ont pu exprimer ce que nous ressentions le plus fortement, mais qui restait inexprimable. Leur lecture nous aide à l'éclaircir, à mieux le percevoir et à mieux nous comprendre nous-mêmes.

Mais d'autres activités nous sont précieuses, en tant qu'éducateurs, justement parce que la part de création est plus modeste et qu'elles sont plus rassurantes pour celui qui n'ose et ne peut se lancer dans l'expression de lui-même. Le tissage, par exemple, dont la technique est assez accessible, mais qui laisse la liberté des matières utilisées, du choix et de la disposition des points, de l'harmonie des couleurs, offre un grand intérêt pour certains enfants. Il peut être un premier pas vers une expression plus complète. Le travail du papier, le découpage de motifs, leur impression, leur répétition pour en faire des affichages, des rythmes décoratifs, offrent des qualités semblables.

## **L'INTERPRÉTATION**

Un auteur dramatique a conçu un drame. Sur cette donnée, une grande part reste ouverte à des interprétations diverses : la mise en scène avec sa structure, ses mouvements, ses couleurs, son rythme ; le jeu des acteurs. On va même jusqu'à dire que l'acteur « crée » un rôle. L'acteur est alors imprégné de son texte. Il en vit chaque mot, chaque sonorité, chaque silence, il en éprouve les émotions, les situations dans toute leur profondeur. Il recherche la traduction la plus fidèle, la plus transmissible pour rendre les intentions de l'auteur qu'il a faites siennes. Le bon acteur n'est pas celui d'un seul personnage. Toutefois on ne peut nier qu'en exprimant l'auteur, il s'exprime aussi lui-même.

Parfois, acteurs et metteurs en scène ont pris de grandes libertés avec les textes et leurs interprétations présentent entre elles de telles différences que l'on reconnaît à peine l'œuvre écrite. La discussion reste toujours ouverte sur le point de savoir si l'on a le droit de modifier ainsi les intentions d'un auteur ou si ce dernier demeure seul maître de son œuvre. D'une manière analogue, l'on entend une symphonie de **Mozart** « par » tel ou tel chef d'orchestre et, même dans la perfection des interprétations et le respect des interprètes pour l'œuvre qu'ils dirigent, on préfère l'une à l'autre. Il reste de même encore une grande part de liberté et de possibilité d'expression à l'enfant ou à l'adolescent lorsque le « matériel », la proposition (thème, matériau, cadre) sont fournis par l'adulte.

Nous voulons dire que la même histoire jouée par différents groupes d'enfants ou d'adolescents donne lieu à des interprétations entièrement différentes, à des inventions qui nous surprennent et font parfois notre admiration car elles nous montrent que notre seule imagination n'aurait jamais atteint la richesse, la fantaisie de ce qui émane d'un groupe. Une classe vivante et travaillant librement à qui l'on propose un sujet à peindre donnera des travaux aussi variés qu'elle compte d'élèves.

La plupart des jeunes ayant dépassé l'âge de la première enfance auront probablement toujours besoin que ce premier élan leur vienne de l'extérieur et seuls les plus créateurs, ceux chez qui les dons de la créativité ont été préservés, pourront découvrir en eux-mêmes et dans les occasions qu'ils rencontrent, les sources de leur inspiration. Réjouissons-nous-en et respectons toute leur liberté. Mais n'oublions pas les autres : notre tâche d'éducateur, nous le verrons plus loin, est de ne pas craindre de fournir cette impulsion initiale, ce point de départ faute duquel les enfants - surtout lorsqu'ils ont subi une éducation traditionnelle étroite - peuvent se trouver « sans idée » et bloqués dans leur expression. Pour avoir voulu trop attendre leur initiative, on les prive de tout l'enrichissement que leur aurait donné leur action. L'équilibre entre l'initiative - ou le désir latent d'action - de l'enfant et la proposition que nous allons lui offrir si nous sentons que son initiative se tarit est l'une des plus grandes difficultés de notre travail d'éducateur.

## POUR FAVORISER L'EXPRESSION, PUIS, DÉVELOPPER CHEZ LES ENFANTS LES MOYENS D'EXPRESSION, UN CERTAIN NOMBRE DE CONDITIONS DOIVENT ÊTRE RÉALISÉES.

### **LA CONFIANCE**

L'expression ne peut s'épanouir que dans une atmosphère de détente et de totale confiance et cette condition préalable est aujourd'hui si généralement reconnue que nous ne nous y étendrons pas.

L'enfant (ou l'adolescent) doit pouvoir faire des essais heureux ou malheureux sans que leur succès ou leur insuccès donnent lieu à un jugement moral ou, s'ils sont très jeunes, à un jugement de valeur. L'activité, l'expression sont souvent liées au souvenir de certains échecs. La crainte de notre critique est inconsciemment ressentie comme un obstacle, autant dans l'expression verbale que dans les activités.

En d'autres circonstances, le désir trop vif des parents de voir réussir leurs enfants, même sans pression apparente <sup>(1)</sup> suffit à créer une inhibition ou, dans les cas plus graves, une opposition. Combien d'enfants se réfugient dans la copie de dessins de crainte de « ne pas savoir » dessiner eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils sont victimes d'une appréhension qu'ils ne peuvent surmonter ! Nous la retrouvons au niveau des adolescents. C'est au cours de conversations sur des sujets familiers, avec les stagiaires, que nous découvrons des circonstances de leur vie qui nous font mieux comprendre les causes de leurs difficultés, beaucoup plus profondes et lointaines que le simple signe de l'inhibition n'aurait pu le faire penser.

Tel modelage est bien ou mal venu. Les camarades, l'éducateur donnent ou non leur opinion, mais celle-ci n'est pas indispensable. En tout cas, elle n'est jamais critique, jamais malveillante ou railleuse. Une multitude de témoignages nous apportent la certitude que l'expression spontanée a été brimée chez la plupart des enfants. Il suffit d'une remarque désobligeante ou simplement réticente dans le ton pour que l'enfant se taise, qu'il se replie sur lui-même parce que personne ne le prend en considération, qu'il abandonne ses tentatives maladroites - de quelque nature qu'elles soient - et que, blessé par le « tu chantes faux », il devienne un jour un « non-chanteur ».

Cela signifie-t-il qu'il faille, comme le croient certains, s'exclamer devant tous les travaux spontanés des enfants ? Non, certes ! L'enfant attend et recherche notre encouragement, mais il ne nous demande ni les compliments, ni la comparaison avec d'autres, ni le succès. La joie de l'action lui suffit largement.

Impression et expression.

Pour que l'enfant s'exprime, il faut - cela semble bien banal - qu'il ait quelque chose à exprimer : sensation, observation, émotion, sentiment, « impression ». Plus celle-ci est forte, plus grand est le besoin, plus impérieuse la « tension interne », pour prendre une expression de **Roger Cousinet**, qui pousse l'enfant ou l'adulte à s'exprimer. Nous savons bien nous-mêmes que lorsqu'un événement nous a fortement impressionné, nous n'avons de cesse de le raconter. Mais comment concevoir que l'on demande aux enfants d'exprimer dans une rédaction ce qu'ils n'ont pas ressenti, ce qui n'a pas retenu leur intérêt ? On attend d'eux alors une expression correcte, dans laquelle la forme et la syntaxe soient respectées, mais non une expression sincère, c'est-à-dire qui traduise le plus exactement possible une impression.

Une simple promenade dans la nature peut être source d'impressions nombreuses : sonores, visuelles, formes, couleurs, odeurs, qualité des matières, sensations plus globales : souffle d'air sur la peau, chaleur du soleil, plaisir de la marche dans l'herbe, ces contacts divers s'accompagnant certainement d'événements touchant la vie humaine, et ils sont baignés de l'affectivité qui donne sa tonalité et son relief à toute chose : le paysage le plus serein garde le goût de l'amertume s'il a été le cadre d'une atteinte douloureuse à notre sensibilité.

L'enfant, l'adolescent recueillent une moisson qui en elle-même a le plus grand prix et que, peut-être, ils souhaiteront traduire. Notre rôle d'éducateur commence donc au niveau de l'impression et de l'observation libre : donner l'occasion de recevoir des impressions de qualité qui émanent d'une vie fertile en événements vécus et ressentis, encourager les enfants à observer ce qui les entoure, sans lourdeur, sans insistance, et plus par notre propre attitude à l'égard des choses, notre enthousiasme, que par des conseils. Cependant, nous ne devons jamais forcer ni hâter cette expression. Celle-ci, arrive à maturité à un certain moment et, comme le fruit est prêt à se détacher de l'arbre, elle a un impérieux besoin de se manifester.

Mais il est des périodes de la vie où l'on n'a rien à dire ou bien où l'on ne peut rien dire, soit que l'on vive trop intensément et que l'émotion trop forte nous absorbe entièrement, soit que, dans la monotonie apparente des jours on accumule une multitude d'impressions qui se déposent en nous. Elles mûrissent à notre insu dans un travail intérieur et un long temps pour séparer l'impression de l'expression.

De nombreux écrivains ont gardé enfouis en eux-mêmes jusqu'à un âge avancé des souvenirs qui les avaient profondément marqués et qu'ils ne songeaient pas à traduire. Puis, le jour venu, ces souvenirs nous ont été retracés, rendus dans une admirable netteté.

À une première impression les matériaux se sont accumulés, la personnalité s'est formée et affirmée dans un système particulier de pensée, les expériences de la vie ont apporté leur coloration dominante. Le temps a fait son œuvre de construction intérieure.

Mais, ainsi que nous le disions plus haut, la vie n'apporte pas directement une matière suffisante à l'enfant, surtout lorsqu'il grandit. Il revient à l'éducateur de lui fournir sous toutes sortes de formes une matière choisie qui s'ajoutera aux impressions directement nées de la vie : documents, œuvres d'art, narration d'un voyage avec illustrations ou brochures à l'appui, etc... Visites dans un jardin zoologique ou simple observation des animaux familiers apporteront des éléments à l'expression picturale et plastique, dramatique, écrite, parlée. Tapis, tissus, reproductions, objets de la vie quotidienne de toutes sortes serviront de points de départ à des travaux personnels. Nous pourrions proposer des thèmes de jeux dramatiques, mettre à leur disposition des textes littéraires dont la lecture leur donnera le sens du rythme de la phrase, la connaissance et l'usage des mots, dont ils apprécieront la composition. Les artistes sont peut-être nos meilleurs éducateurs.

Il ne s'agira plus tellement, dans ce cas, d'impressions, que d'observations et de connaissances servant de support à l'expression.

## LE MILIEU

Le milieu dans lequel vivent les enfants (et les adolescents) joue un rôle dominant. Bien des enfants de milieux populaires sont victimes du manque de beauté de ce qui les entoure et dont le fameux calendrier des postes est un exemple. Intérieurs pauvres, objets tarabiscotés, de mauvais goût, de qualité inférieure, que l'enfant trouve beaux, auxquels il est affectivement attaché et qui s'inscrivent dans sa culture. L'éducateur doit, en cette occasion comme en tout autre, comprendre les enfants et tenter ce pendant avec délicatesse d'élargir ses goûts et peu à peu de les transformer car ils serviront de « matériel » à leur expression. Que peuvent-ils admirer et exprimer sinon ce qu'ils ont vu apprécier et valoriser autour d'eux ? Les achats de « souvenirs pour les parents » les derniers jours de la colonie de vacances, sont des moments difficiles pour les moniteurs car ils se sentent complices du choix des objets les plus laids, les plus inutiles et pourtant on ne peut décourager la bonne intention qui a fait économiser aux enfants leur argent de poche pour faire plaisir à leur famille et ne pas partager la joie qu'ils s'en promettent à l'avance. Dire « c'est laid » serait de notre part un grave manque de tact. C'est en créant un milieu qui aide le goût à se former, et non par des paroles, que les éducateurs aideront les enfants. Certains maîtres ont créé dans leur classe un « coin de beauté », dont les enfants (ou les jeunes) ont la responsabilité, qu'ils entretiennent, dans lequel ils exposent les gravures, photos, plantes, roches, objets, découvertes qui leur plaisent. On s'y réunit, on regarde, on apprécie sans étroitesse et l'école exerce ainsi indirectement une influence sur le goût.



La qualité pour laquelle les professeurs de français sont si exigeants s'arrête souvent aux textes étudiés, alors qu'elle devrait s'étendre à tout ce qui entoure leurs élèves. Il faut dire que la formation des maîtres met l'accent sur les textes et ne les prépare guère à apprécier les autres formes de la culture. Ici encore les enfants des milieux aisés sont très privilégiés car, comme le disait *Beaumarchais*, « ils savent tout sans avoir jamais rien appris » : l'atmosphère dans laquelle ils ont baigné les a formés sans même qu'ils s'en doutent.

L'éducateur doit cependant se méfier d'être trop soumis à sa propre culture et d'avoir des goûts trop exclusifs. Il a fallu beaucoup de temps pour découvrir la beauté de l'art nègre, jugé naguère « sauvage ». L'art précolombien n'a été que récemment apprécié grâce à des chercheurs et critiques possédant une imagination peu commune. Sans sortir de nos frontières, rappelons-nous que *Manet* fut refusé dans les salons officiels et que l'Olympia universellement admirée aujourd'hui créa un scandale. Qu'en ont dit à leur époque les maîtres à leurs élèves ? Les formes contemporaines des arts sont en avance de plusieurs décades sur le goût du public puisque ce sont elles qui le forment.

Le goût est aussi esclave de la mode. Le mobilier de 1890, après avoir été considéré comme « affreux » revient dans les salons de la bourgeoisie. Cheveux longs de *Lamartine* scandalisent aujourd'hui les employés des douanes. Déduisons-en qu'il faut être très prudent et préparer les enfants à un esprit ouvert et disponible en ne nous contentant pas d'offrir à leurs yeux et à leurs oreilles des œuvres classiques.

Cependant, si l'ouverture doit être très large dès l'enfance sur les diverses cultures - ce qui permet par la suite d'y accéder directement - celle dans laquelle nous baignons, et qui traduit notre civilisation, joue un rôle privilégié.

Le mot « culture », qui a pris place dans notre langue depuis moins d'un siècle, recouvre toutes les notions morales et esthétiques parmi lesquelles nous vivons et qui malgré nous nous imprègnent. L'important est d'être conscient que notre culture n'est pas unique et que les développements de la pensée humaine sous d'autres latitudes ont leur prix, de même que les autres langues que la nôtre ont leur beauté.

## L'IMITATION

Souvent, si l'impression est assez forte, elle pousse les enfants à la « rendre » directement en reproduisant ce qu'ils ont vu et éprouvé. Le jeune enfant imite alors, il se donne entièrement à cette imitation, il vit la situation « canard » ou la situation « cheval », (s'il en a vu), le conducteur d'automobile, le pilote d'avion, puis l'automobile, l'avion, le train ou la locomotive eux-mêmes, le cow-boy que lui a montré la télévision. La petite fille transpose sa propre situation lorsqu'elle joue avec sa poupée et rejoue ses conflits, car elle est en même temps elle-même et sa mère, d'où l'extériorisation de problèmes vécus, conscience et l'aide apportée par le jeu à la solution du conflit. On comprend l'intérêt des déguisements qui facilitent la transposition.

En imitant, les enfants assimilent et par suite se forment. Ils « n'inventent » pas, au sens propre du mot car on ne peut reproduire que ce que l'on a perçu, donc, ce qui existe, mais ils le rejouent, chacun à leur manière. D'où l'importance des jeux dramatiques libres tant pour la compréhension de situations multiples que pour la libération qui en résulte, importance que nous pouvons observer aussi bien au niveau des adolescents et des adultes - qui en ont moins souvent l'occasion - qu'au niveau des enfants dont cette imitation est une des activités les plus répandues <sup>(3)</sup>.

Naturellement, l'imitation n'est pas à confondre avec la copie qui présente, en certaines circonstances, son intérêt, mais ne peut être considérée comme une activité d'expression.

## **L'EXCÈS DES IMPRESSIONS**

Mais l'impression n'est vraiment recueillie que si les enfants sont dans un état de réceptivité qui, lui aussi, est favorisé ou freiné par l'adulte. On nous dit parfois que dans les collectivités de vacances des disques bien choisis éveillent les enfants, le matin, dans une atmosphère de beauté et contribuent à leur formation esthétique. De plus, ajoute-t-on, ils facilitent la discipline parce que, pour écouter, les enfants doivent, en principe, se taire. Mais un tel moyen éducatif ne fait-il pas perdre ces impressions précieuses : naissance de la journée, joie que les enfants en attendent, chant des oiseaux ou bruit de la pluie, petits incidents nés du contact des enfants entre eux, ou avec les moniteurs, bruits familiers de la maison ou de l'extérieur, vie en somme <sup>(4)</sup>. Il faut craindre, par le développement des moyens de masse, un excès d'impressions qui se superposent, se brouillent, parce que le temps manque pour que l'enfant ou l'adolescent en soit imprégné, baigné au rythme qu'il est capable de supporter et de suivre. Les impressions sont alors trop superficielles, trop rapides, elles n'apportent pas la nourriture qui enrichit la pensée et les sensations et éventuellement fournit matière à l'expression. L'impression, par sa définition même, doit laisser une trace ; La réceptivité de l'impression exige des moments de calme, de silence et une vie trop agitée, trop dispersée ne lui est pas favorable.

La recherche de ces moments de calme devrait être favorisée par le maître dans la vie scolaire et, lorsqu'ils surviennent, respectés par lui. Contrairement à l'apparence et à ce qui a souvent été dit par des psychologues autorisés, nous avons pu observer chez les enfants normaux, lorsque ceux-ci font des activités qui les intéressent (et à cette condition seulement), une grande faculté de concentration. Si cette faculté se perd avec l'âge, c'est justement parce que les enfants se sont détournés d'activités qui ne correspondent pas à leur développement et à leur intérêt et ont pris la néfaste habitude de papillonner - habitude qui leur sera si préjudiciable tout au cours de leur vie et dont nous serons les responsables <sup>(5)</sup>.

3. Voir à ce sujet le passage sur l'imitation dans « l'École Nouvelle Française » v, cahier n° 2 sur « L'expression dans l'Éducation nouvelle » o, p. 2 et l'article de H. Gratiot - Alphanféry paru dans le numéro spécial de « Vers l'Éducation Nouvelle » en hommage à Henri Wallon.

4. Marcel Proust a admirablement décrit en plusieurs endroits de son œuvre ces moments du demi-sommeil et du réveil. Voir notamment les premières pages de « Du côté de chez Swann ». Le calme.

Toute activité demande du calme et de la concentration. Le petit enfant qui joue « à l'eau » ou « au sable » à quoi rien ne peut l'arracher nous en donne l'exemple, que nous retrouvons chez l'enfant plus grand attaché à son chemin de fer électrique, puis chez l'étudiant cherchant la solution d'un problème, chez le « bricoleur », chez le sportif qui se concentre avant de sauter; le public retient spontanément sa respiration, sentant que de la qualité de la concentration va dépendre la qualité du saut.

Cette concentration prend un caractère peut-être plus intense encore lorsqu'il s'agit d'une activité d'expression. Un acteur « intériorise » son rôle dans la paix de la solitude avant de le jouer, il le vit intensément. Le pianiste se concentre avant d'interpréter une œuvre, il se met dans la disposition intérieure de la vivre. Un moment de silence riche de pensées et auquel spontanément s'associent les auditeurs ou les spectateurs précède toute manifestation publique de l'expression.

## LA SINCÉRITÉ

C'est encore à l'éducateur qu'il appartient de sauvegarder, puis d'éduquer la sincérité des enfants, de leur permettre, en faisant l'effort de les exprimer, d'approfondir leurs sensations et leurs sentiments, Malheureusement nos habitudes scolaires vont souvent à l'encontre de cette sincérité. Le petit lapin type dessiné au tableau et que l'enfant copie lui apprend le procédé pour dessiner un petit lapin ; il ne l'encourage pas à saisir sur le vif - ce dont l'enfant est cependant capable - le mouvement du corps, des pattes, de la tête, la position des oreilles qui, provenant d'une impression réelle aurait suscité une observation qu'il se serait efforcé de reproduire - maladroitement certes, mais qu'importe - et qui aurait représenté un travail formateur pour l'intelligence et la sensibilité.

La « rythmique », si en honneur dans les écoles, donne souvent en exemple à l'encontre des intentions de son fondateur Emile Jaques Dalcroze, des gestes stéréotypés, donc vides de sens, que l'enfant apprend à reproduire : le visage penché sur la main indique le sommeil, la main posée dans le prolongement de l'oreille est censée évoquer l'attention au bruit, tout un vocabulaire conventionnel se transmet de génération en génération. Nous ne nions pas que ces gestes amusent les enfants, car pour eux tout mouvement est un plaisir, mais ils n'ont pas de valeur d'expression. Si dans une histoire jouée, il faut dormir, il est certain que les enfants trouveront diverses manières d'exprimer le sommeil : fermer simplement les yeux (et souvent en plissant fortement les paupières...) se coucher par terre, et de différentes façons, se taire, mettre les mains devant les yeux, respirer profondément et avec régularité, ronfler bruyamment, etc... Chacun aura recherché dans ses propres sensations celle qui traduit le mieux le sommeil.

Sans aller trop loin dans les méfaits d'actes qui semblent de peu d'importance, on peut dire cependant que le dessin schématisé, le geste donné en modèle par l'éducateur, blo-

quent la recherche de l'expression vraie et vont à l'encontre des progrès de l'enfant dans sa connaissance de lui-même, alors qu'on pense ainsi faciliter l'expression.

Peut-être pour ce qui est du geste, la « rythmique » n'a-t-elle pu se dégager des habitudes de la danse classique, faite de mouvements séduisants et admirables par leur technique, mais n'exprimant parfois plus rien à force de schématisation. L'enseignement en vient souvent à rechercher et à donner en modèle des gestes « gracieux ». Or la grâce ne se « reproduit » pas, non plus que la beauté. Elles sont l'une et l'autre le résultat d'un geste profondément ressenti et sincèrement exprimé. La beauté d'un geste ne peut venir que de sa vérité.

Dans d'autres domaines, certains éducateurs font des erreurs semblables. Au lieu d'aider les enfants à comprendre et à accepter la réalité, ils mettent dans leur tête des idées fausses qui perturbent et dévient leur formation morale, et brisent leur expression. Il en est ainsi pour les descriptions du faux bonheur des livres de classe : la famille où tout le monde s'aime et s'entend, la chaumière où l'on se retrouve sous la lampe, le père rentrant des champs tandis que la mère prépare le repas du soir sont des représentations troublantes pour des enfants qui souvent vivent à la ville, qui font la comparaison de cet état idyllique avec leur foyer où, la plupart du temps, la parfaite harmonie ne règne pas, qui ne se reconnaissent pas dans ces descriptions, qui, très vite en éprouvent une culpabilité, se sentent « anormaux ». On crée en eux des sortes de poncifs (le facteur marchant dans les blés mûrs, le chasseur rentrant avec sa gibecière dans des régions où nulle chasse n'existe. Mais ne faut-il pas acquérir un vocabulaire ?). Les enfants en suite, n'osent plus exprimer ce que sont leurs vrais sentiments familiaux par exemple, ni même en être conscient, car leur culpabilité les domine et les aveugle. La sincérité, la réalité de l'impression semblent bien passer au second plan, la forme devenant l'essentiel, indépendamment même du fond.

La « rédaction » serait par excellence le moyen d'apprendre à s'exprimer par écrit. Mais telle qu'elle est pratiquée la plupart du temps, les sujets, donnés par le maître; sont sans rapport avec les vrais intérêts des enfants, avec leur vie. Décrire une foire, même si on l'a vue, ou un magasin au moment de Noël, sont plutôt des exercices froids et sans résonance qu'une expression.

## **EXPRIMER ET S'EXPRIMER**

L'école enseigne à exprimer plus qu'à s'exprimer. La différence entre ces deux termes mérite qu'on s'y arrête un instant.

La démarche est bien différente lorsqu'on s'exprime ou lorsqu'on exprime la pensée d'un autre ou des faits qui nous sont étrangers. Au lieu de laisser venir les matériaux de soi ou de les rechercher en soi, dans ses sensations, ses émotions, son expérience, on tente de sor-

tir de soi-même pour « écouter », « comprendre » autrui ou les faits que l'on a à relater, à résumer, à analyser, à développer. L'expression de la pensée d'autrui intervient constamment dans notre communication avec les autres; chacun a besoin, dans sa vie de savoir exposer clairement un sujet dans une lettre. Faire un compte rendu de conférence, une analyse (le livre sont des travaux difficiles et dont peu de gens ont le talent. Écrire la synthèse d'une séance à laquelle plusieurs personnes ont participé demande un effort de réflexion, d'élagage, d'objectivité, d'élucidation, de classement. L'art de la traduction nous amène, tâche plus difficile encore, à trouver des équivalences de la pensée de l'auteur, en nous dégageant de notre propre forme et en trouvant le moyen de rendre l'originalité de l'écrivain. La difficulté de rédiger un texte administratif, par exemple, est considérable et exige, contrairement à ce qu'on pourrait croire, un grand souci des autres. Pourquoi tant de textes sont-ils si obscurs et utilisent-ils des termes incompréhensibles ! C'est que le rédacteur n'a pas su vraiment le lire comme s'il était l'usager ignorant tout de la question qu'on lui présente.

La tâche que s'est donnée l'école en mettant dans ses programmes « l'expression écrite » est de rendre les élèves capables d'écrire le plus correctement, le plus clairement possible. La réticence générale à écrire montre qu'elle n'y a pas parfaitement réussi. Sans doute, les voies qu'elle a choisies ne sont-elles pas les meilleures : nous pensons que c'est en s'exprimant librement, souvent, en toute confiance et en toute sincérité que l'on acquiert le mieux les moyens de l'expression. Ceci n'exclut nullement que certains moments soient particulièrement réservés à l'étude de l'instrument de l'expression qu'est la forme.

De nombreux maîtres estiment de bonne foi que leur seule tâche est d'enseigner comment composer un récit, la « technique » d'une telle « composition » indépendamment même de ce qui est à exprimer; comment analyser le caractère d'un personnage littéraire, comment faire une description (introduction, exposé, conclusion...). Dans le meilleur cas, l'enfant acquiert l'outil, mais l'exercice est fait à vide, car il n'avait rien ou peu de chose à exprimer et son être n'a pas été engagé dans ce travail. L'élève apprend à donner l'apparence de l'expression, à utiliser des formes du même genre que celles qui sont nécessaires pour exprimer réellement un sentiment, de même que nous apprenons des formules qui nous permettent de nous apitoyer sur le malheur d'autrui ou de nous réjouir de son bonheur, ainsi qu'en témoignent bon nombre de cartes de deuil ou de mariage. Les enfants (et les adolescents) se rendent si bien compte qu'on leur demande d'exprimer mais non de s'exprimer qu'il ne leur vient pas même à l'idée de rechercher quelles ont été leurs vraies expériences, leurs vraies sensations, leurs vraies curiosités et leurs vrais troubles. Ceux-ci stagnent enfouis dans leur univers personnel et confus. Mieux, l'enfant et l'adolescent s'adaptent à ce que le maître, les parents, attendent d'eux. L'adaptation n'est-elle pas une des qualités qu'apprécie le plus notre société ? Il n'y a qu'un pas à franchir, dans le langage des éducateurs, pour passer des inadaptes aux délinquants. Les enfants, les

adolescents, font taire leurs déceptions, leurs inquiétudes, leur révolte, entrent dans le moule commun, éduquent leur conformisme, l'apparence convenable et respectable de leur pensée qui fera d'eux des « adaptés », s'habituant à l'idée que c'est seulement dans le secret et la solitude que l'on a le droit d'être soi-même. L'éducation qu'ils « reçoivent » ainsi ne les aide certes pas dans la difficile conquête de la sincérité.

En fait, la forme et le fond devraient être intimement solidaires, la forme étant le moyen propre à chacun d'exprimer le fond . Le même sentiment est traduit au travers de la personnalité de différents poètes par des rythmes, des sonorités, des colorations, des images, des métaphores, des styles, qui donnent à ce fond universel une expression tout à fait particulière et personnelle. Mais le poète ne parvient à trouver cette forme originale et unique que si le « fond » vit intensément en lui-même. Il est alors sincère dans le vrai sens du terme.

Bien sûr, nous n'oublions pas tous les efforts faits par les pédagogues de génie, depuis « *Tolstoï* » qui à Jasnaïa-Poliana découvrit avec émerveillement la poésie des textes des petits paysans russes, jusqu'à *Freinet* qui donna l'essor que l'on sait au texte libre. Dans celui-ci, justement, lorsqu'il est bien compris, la matière à exprimer est vécue, apportée, choisie par les enfants. La recherche et l'étude de la forme sont étroitement liées à une expérience que les enfants souhaitent transmettre avec toute la sincérité et l'exactitude possible à d'autres enfants (leurs correspondants d'autres écoles) avec qui ils entretiennent une « correspondance », avec qui ils sont en communication. Le cycle est complet : richesse du milieu, réceptivité, impression, choix et recherche d'une forme d'expression, communication, retour, et l'activité ainsi réalisée est globale. Mais ces initiatives, même si elles se développent actuellement restent hélas limitées au regard de la grande généralisation que dénonçons.

## **LE RESPECT ET LA LIBERTÉ D'EXPRESSION**

L'expression, si l'on veut en maintenir l'authenticité, doit être respectée et préservée, c'est-à-dire que, ayant créé les conditions pour qu'elle puisse se manifester, nous devons savoir faire preuve de patience et de discrétion sans escompter un résultat et moins encore attendre le résultat qui nous satisferait. « Forcer » l'expression verbale, par exemple, est une atteinte à la liberté de chacun de se taire lorsqu'il n'a pas envie de parler. C'est un malmenage de l'individu que nous retrouvons dans le fameux « dis bonjour à la dame » auquel beaucoup d'enfants se refusent avec une vigueur et une obstination qui nous surprennent. Aussi, nous mettons en garde nos instructeurs contre les erreurs que, par désir d'aider les autres, ils peuvent commettre dans les stages lorsqu'ils insistent pour qu'un stagiaire « parle ». Nous ne saurions trop répéter que l'éducateur ne peut, en une telle circonstance, que créer les conditions favorables. Là se limite son pouvoir. Il est déjà très grand.

Nos moniteurs ont certes besoin de s'exprimer. Mais, de même qu'une personne qui a besoin de sommeil ne pourra pas forcément s'endormir et que, peut-être, plus le sommeil lui serait nécessaire et plus il la fuit, de même le besoin d'expression d'un adolescent par la parole ne se manifesterait-il pas au moment où l'éducateur le désire ou ne se manifesterait-il jamais.

S'exprimer par la parole n'est pas simple. D'abord, les sentiments, les sensations, les idées que nous voudrions exprimer ne sont généralement pas clairs pour nous. Puis, nous ne possédons pas toujours le langage, le mot qui convient. Enfin, il y a loin « de la coupe aux lèvres ». Beaucoup d'obstacles s'interposent entre ce que nous aimerions dire et notre expression. Que de choses l'on n'ose pas dire, on garde éternellement pour soi... Ce que nous pensons des autres, par exemple, de nos amis ou parents les plus proches et qui les blesserait peut-être de façons irréparables. Que de choses qui nous atteignent profondément et ne passeront jamais nos lèvres parce que notre gorge se serre rien qu'à leur pensée et qu'il nous est « physiologiquement » impossible de les exprimer. Les images les plus marquantes de notre vie sont celles que nul ne connaîtra jamais et qui, pourtant, sont les compagnes de nos jours.

C'est dire que la liberté d'expression qui nous est théoriquement donnée par « l'autre », les autres, le groupe avec lequel nous sommes en amitié, ne suffit pas pour que nous puissions nous exprimer par la parole, au-delà d'une certaine profondeur. En tout état de cause, certains adultes, comme certains enfants, sont plus prêts à parler, d'autres sont plus silencieux.

Sur les enfants, si grande est l'importance de notre pensée que notre désir, même non exprimé, est ressenti : ou bien nous créons alors, bien contre notre gré, une opposition, ou bien nous dévions leur spontanéité. C'est donc une attitude profonde de respect, de désintéressement de notre part, de prise de conscience de notre action qui peut laisser les enfants vraiment libres. Comment peut-on, en effet, expliquer que les dessins d'une même classe ou d'une même école aient un tel air de parenté, même si les maîtres ont cru laisser les enfants libres, sinon par leur désir même inconscient d'engager les enfants dans telle ou telle voie ?

Dans une organisation bien comprise du groupe d'enfants que nous aidons à s'éduquer, ceux-ci devraient pouvoir aller vers les activités de leur choix. Suivant leurs dons, leurs expériences passées, le milieu dans lequel ils vivent, ils se trouvent plus à l'aise dans l'expression à dominante individuelle ou collective, plastique ou musicale, manuelle, corporelle, dramatique, parlée, écrite...

Dans les écoles ou classe « nouvelles », comme dans les bons centres de vacances, une grande gamme d'activités est offerte parce que le matériel : peinture, métier à tisser, papier et matériaux divers, outils, bien classés et bien présentés, visibles si possible, faciles à

atteindre, les documents sont prêts pour accueillir, mieux : pour attirer, tenter, « appeler » les enfants, de même que l'organisation de la vie « les appelle » à se joindre à des groupes de jeux, de chant, d'activités dramatiques, de danses collectives, etc... Cette gamme de moyens qui laisse les enfants (ou les adulte) libres d'aller vers ce qui leur convient est de plus une incomparable source d'observation, pour les éducateurs. Mais pour choisir, il faut connaître. Sinon, le choix des enfants est laissé au hasard et n'est pas libre. L'éducateur doit non seulement « mettre à leur disposition » un matériel ou des possibilités d'activités, mais leur en faire faire connaissance. La révélation pour chacun de nous, de ses moyens peut naître de différentes manières : souvent, c'est parce que l'on propose aux enfants (ou aux jeunes ou aux adultes) une activité à laquelle ils n'auraient pas pensé ou qui, à priori ne les intéresse pas particulièrement qu'ils se découvrent un goût pour elle.

En réalité, nous avons probablement beaucoup plus de possibilités que nous le pensons nous-mêmes, mais nous les ignorons. Le fait d'être amenés à les pratiquer nous en fait apprécier l'intérêt ou le charme. Combien de nos stagiaires n'auraient jamais chanté si, dès le premier jour, le chant collectif n'avait « fait partie » du stage ! Ils furent d'abord surpris, quelquefois en opposition, puis après les premières minutes pour les uns, deux ou trois jours pour les autres, ils découvraient la richesse de ce chant commun et mieux, leur capacité d'y participer. Quelques-uns d'entre eux nous confient toujours qu'ils s'en seraient cru absolument incapables. Notre rôle d'éducateur va donc parfois au-delà de la création d'un milieu riche, il va jusqu'à la proposition d'activités par l'adulte, tant pour les enfants que pour les adolescents. Mais ces activités « proposées » ont si souvent été, dans notre éducation traditionnelle, des activités « imposées » sans tenir compte de toutes les conditions de l'expression que nous nous sommes efforcés de décrire, que nous allons parfois, par crainte d'attenter à cette liberté, vers l'excès contraire et attendons que les enfants ou les jeunes manifestent d'eux-mêmes de l'initiative pour des activités qu'ils ne connaissent pas, donc, ne les ayant pas pratiquées, ils ne sentent pas l'intérêt et dans lesquelles ils n'osent s'aventurer. Ils perdent alors de merveilleuses occasions d'agir. Nous les privons, par scrupule mal compris, d'expériences qui leur auraient permis d'enrichir leur vie et qu'ils ne retrouveront peut-être jamais.

## **LE RYTHME PERSONNEL**

Les éducateurs doivent également laisser les enfants libres dans leur rythme qui n'est pas le nôtre ni celui de notre vie d'adultes. Nous sommes obsédés par le temps. À l'école, les enfants lents sont gênés et pénalisés par rapport aux autres - et cela dès le cours préparatoire, c'est-à-dire l'âge de six ans.

Dans les examens et les concours, le temps est limité. Les parents se désolent devant l'enfant « qui traîne » et ils le pressent même lorsque cela n'est pas utile. Sans doute est-ce



en allant à son rythme que le jeune enfant fait peu à peu l'apprentissage des gestes qui nous semblent faciles parce que nous les avons exécutés des centaines et des milliers de fois mais qui, pour lui, sont nouveaux. L'important est plutôt de lui montrer clairement le geste à faire, de le décomposer s'il est compliqué et de le lui laisser répéter à son gré, librement, quand il s'y exerce spontanément. Le rythme intérieur est propre à chacun et, en voulant l'accélérer de l'extérieur, on perturbe l'individu. On ne peut, par des conseils, hâter le rythme de la parole de quiconque ou le ralentir. Son rythme lui appartient. Suivre un débit très rapide ou très lent est fatigant pour l'interlocuteur et nous voudrions ralentir ou presser celui qui parle. Notre intervention est vaine et ne fait qu'apporter le trouble. Nous ne favoriserons pas l'expression des enfants en leur faisant des remarques sur leur lenteur ou leur rapidité, nous la favorisons au contraire, en respectant leur rythme, car il est en rapport avec leur forme de pensée, leur possibilité de concentration, leurs inhibitions, etc... Il est le résultat de nombreux facteurs et on ne peut l'atteindre directement.

Dans le travail intellectuel, la pratique, l'exercice de la pensée permettent à l'élève, peu à peu, de comprendre ou de travailler plus vite. La rapidité est plutôt le résultat de l'acquisition des connaissances, de la clarté d'esprit et il nous semble que, dans un enseignement bien compris, celle-ci peut s'acquérir. Par contre, l'inquiétude de n'avoir pas fini un travail dans le temps fixé peut devenir une angoisse qui contrarie l'activité et va jusqu'à annihiler les moyens d'expression.

Quiconque a vu le « Mystère Picasso » n'a été frappé de la rapidité vertigineuse avec laquelle la toile se remplit de taches et de formes dans une création fébrile : presque instantanée. D'autres peintres, d'autres auteurs (les manuscrits en font foi) sont célèbres pour la lenteur et même le caractère pénible de leur expression. Nous ne demandons à aucun artiste le temps qu'il a mis pour réaliser son œuvre, pour trouver ce mot qui nous éblouit. On voit par ces quelques réflexions combien le rôle de l'éducateur qui veut respecter la liberté de l'expression, le moment et la forme de son intervention est chose difficile et délicate.

## **■ EXPRESSION SPONTANÉE ET EXPRESSION LIBRE**

Dans le langage courant et surtout s'il s'agit de jeunes enfants, on utilise souvent indifféremment ces deux termes. Il nous semble qu'ils ont des sens différents qui demandent d'autant plus à être éclaircis que l'éducation nouvelle a souvent été accusée de n'attacher d'importance et de valeur qu'à la spontanéité et de négliger le travail et l'effort, alors que ses véritables défenseurs considèrent la spontanéité comme un bien précieux qu'il faut à tout prix sauvegarder, mais non en toute occasion comme une fin.

## LES ACTIVITÉS SPONTANÉES

Il faut d'abord remarquer que les activités spontanées, sous leur mille formes, présentent un grand intérêt pour la libération, l'imagination, l'invention, l'adresse, l'expression des enfants, mais elles ne donnent pas forcément lieu à une réalisation qui vaille d'être conservée ou même puisse l'être. Nous avons noté au début de ce texte que la spontanéité diminuait souvent avec l'âge. Pour les enfants « jouer la comédie », en improvisant, jouer des charades, mimer des métiers ou des animaux ne pose en général pas de problème. Ils se livrent sans retenue à ces jeux. Mais pour les préadolescents ou adolescents, il n'en est plus ainsi.

Outre les difficultés déjà évoquées, peut-être est-ce aussi (mise à part la timidité et la peur) parce que les jeunes sentent et, inconsciemment, craignent que l'expression spontanée dévoile, sans contrôle suffisant, leur personnalité. Même si nous ne nous composons en aucune façon un personnage, nous tenons, à partir d'un certain âge, à donner aux autres une idée de nous même que nous estimons vraie ou en tous cas laquelle nous avons pu nous mettre à peu près d'accord. Si nous parlons très librement à des amis, nous ne savons jamais jusqu'où notre parole nous entraînera (on se « grise » de paroles). Il est fort probable que les mots « dépasseront » souvent notre pensée - ou ce que nous voulions en laisser paraître. Les jeunes ont beaucoup de mal à se « laisser aller » à leur spontanéité lorsqu'on les encourage à improviser au cours d'activités dramatiques ; jusqu'où cette libération les mènera-t-elle ? Ils ne le savent pas eux mêmes et, peut-être par une instinctive sagesse, le redoutent-ils.

## DE L'EXPRESSION SPONTANÉE À L'EXPRESSION LIBRE

Lorsque l'enfant grandit, l'expression spontanée demande à être enrichie par l'acquisition de moyens nouveaux qui permettent une expression plus consciente, plus élaborée, que celle du jeune enfant. Nous l'appelons expression « libre » si la liberté du choix, du rythme, des moyens a été préservée, mais aussi si elle traduit le mieux possible l'impression qui en est le point de départ, si elle « coïncide » avec elle. À partir de l'impression, la personnalité crée l'expression. Pour que cette « coïncidence » existe, il faut que l'enfant ait une certaine connaissance et une certaine maîtrise des outils de l'expression. L'éducateur doit lui permettre de les acquérir au fur et à mesure de ses besoins, comme nous le verrons plus loin. Le problème est le même pour l'artiste : toute sa vie se passe à tenter de progresser dans la maîtrise de ses moyens qui, chez les plus grands, atteignent la perfection. On peut suivre son évolution, sa recherche pour devenir vraiment lui même dans ses œuvres.

Écrivains, peintres, musiciens, sculpteurs, danseurs, acteurs, n'atteignent leur style propre qu'après de longs efforts, lorsqu'ils ont pu s'analyser et réaliser le travail « technique »,

souvent immense, auquel est associée la sensibilité, qui leur permet une traduction exacte de leur propre personnalité à travers leur œuvre ou, suivant le cas, l'œuvre d'un autre. Si « le premier vers est un don des dieux » - nous dirons : une expression spontanée (et parfois géniale) - la suite du poème - que nous appellerons l'expression libre - est un long travail. **Valéry** ne le cache pas <sup>(6)</sup>.

On voit l'acteur sur la scène et on ignore trop son travail ardu, régulier, quotidien, ses difficultés. De **Charlie Chaplin** à **Maurice Chevalier** tous nous disent à quels efforts ils se livrent sans relâche pour atteindre une sorte de perfection, se maintenir « en forme », avec une exigence extraordinaire, c'est-à-dire pour être « eux-mêmes ». Combien de fois sommes-nous insatisfaits d'une lettre, d'un article : nous n'y reconnaissons pas ce que nous voulions y transmettre. Nous nous sommes trahis nous mêmes, contents d'une expression spontanée trompeuse sans aller à la recherche, ardue parfois, de l'expression vraie qui nous aurait obligés d'abord à éclaircir notre pensée ou notre sentiment, puis à les rendre avec exactitude.

Ce que nous avons appelé le mouvement spontané de l'enfant ne signifie pas, nous l'avons déjà dit, que l'intérêt naisse toujours d'un mouvement allant de l'intérieur vers l'extérieur et qu'il trouve toujours en lui-même le sujet de l'expression. Souvent l'intérêt est fortuit, fourni par le milieu, le groupe des autres enfants, l'éducateur. L'expérience est souvent à l'origine de l'intérêt de l'enfant ou de l'adolescent, une expérience pour laquelle il a peut-être dû vaincre certaines résistances, (celle de faire des activités manuelles dans un stage, par exemple), mais qui lui a fait découvrir ce qui serait sans doute resté pour toujours en dehors de sa sphère s'il n'avait pas été poussé à la tenter presque malgré lui.

Les artistes eux aussi puisent fréquemment leurs sujets ailleurs qu'en eux-mêmes : mythologie, événements historiques, légendes qui ont toujours une signification universelle, sont des sources d'inspiration dans lesquelles l'auteur trouve des résonances à sa propre vision et deviennent des prétextes à son expression personnelle. On ne peut dire alors que le point de départ est à proprement parler une expression « spontanée » - et pourtant la contrainte du thème donné est en même temps une facilité car le contenu de ce thème est un support pour l'imagination et la création. Il est d'ailleurs fréquent que ce thème initial soit très malmené, l'auteur l'adapte à sa personne plus qu'il ne s'adapte à lui : les tragédies de **Racine** nous présentent des personnages certainement plus proches du XVII<sup>e</sup> siècle que de ceux de l'Antiquité dont ils portent le nom.

On pourrait s'étonner que des œuvres d'art parmi les plus grandes aient été des « commandes ». C'est le cas pour les artistes des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles dont la situation sociale et matérielle était de complète dépendance des « grands ».

6. Les surréalistes sont d'un tout autre avis. Pour eux, seule compte la spontanéité sous sa forme la plus directe et tout travail risque de l'altérer.

**Bach, Mozart**, en diverses circonstances bien connues, composaient ce que les puissants leur commandaient. La réussite de ces chefs d'œuvre s'explique cependant : ces artistes puisaient dans la réserve de leurs impressions, dans leur activité mentale, dans tout ce que leur vie leur apporté, ces matériaux état en eux préexistants à l'œuvre à accomplir. La demande à laquelle ils devaient répondre les forçait à faire l'effort, presque toujours pénible, de les organiser, de les recomposer à l'aide d'une technique qu'ils possédaient parfaitement et utilisaient à leur gré. Mais tout ce qu'ils avaient à dire était déjà en eux. Lorsque **Rousseau** écrit les premières œuvres qui le rendirent célèbre, qui furent pour lui le prétexte à l'expression, la mise en forme de quantités réflexions, d'idées qu'il possédait auparavant, c'était pour présenter son travail à des concours.

C'est aussi le travail qui nous fait découvrir et mettre au jour ce que nous avons en nous. Lorsque nous avons le courage de nous mettre à l'œuvre et de chercher (souvent parce que nous y sommes obligés par des contraintes extérieures), nous savons bien que les idées viennent. **Alain** dit : « je deviens musicien en chantant ». Il aurait pu dire : « je deviens écrivain en écrivant ».

Aussi, les tâches inévitablement proposées aux enfants au cours de leur scolarité ont leur vertu et nous ne pensons pas qu'elles soient à exclure, même dans le cas où, dans un système différent de notre système actuel, nous serions entièrement maîtres de nos méthodes. L'obligation venue du dehors est aussi un stimulant pour l'expression à condition qu'elle s'exerce dans certaines conditions de confiance et de liberté.

Nous sommes séduits par l'image de la muse de **Musset** chantant sur sa lyre des chants que le poète n'a qu'à écouter et à transcrire dans l'extase de la création. Ces images attirantes pour l'esprit des adolescents sont inexactes et même nocives ; elles laissent croire que l'inspiration dicte à l'artiste son œuvre et elles éloignent souvent les jeunes d'un travail formateur : ou elle les fait se contenter, en ce qui les concerne, d'une œuvre facile, ou elle les décourage en leur faisant penser qu'ils ne sont pas « doués ».

## ■ EXPRESSION ET APPRENTISSAGE

Pour que l'enfant n'en reste pas au point de départ de l'expression spontanée mais en arrive à « l'expression libre », il lui faut acquérir les moyens de cet expression, ce qu'on appelle souvent « la technique ».

Certains pensent - et toute la structure de notre éducation traditionnelle se fonde sur cet axiome - que l'apprentissage doit précéder l'expression et, dans la plupart de nos écoles, c'est lorsque le travail est terminé que le maître intervient pour le corriger et en faire l'estimation. « J'enseignerai à mon élève le vocabulaire, la syntaxe, la composition et alors il pourra s'exprimer. Lorsqu'il aura terminé son travail, je le corrigerai ». « Je proposerai à l'enfant des modèles à dessiner, je lui enseignerai les lois de la perspective, les principes

fondamentaux de la reproduction plastique et muni de ces connaissances, il pourra librement dessiner ». Les gammes, les vocalises ressortissent de la même intention.

Ces apprentissages faits « à vide » sont souvent longs, ardu, et très décevant pour les enfants car ils sont détachés de la réalité de l'action et de l'intérêt pour ce qu'il veut atteindre ou exprimer. Certains des plus grands parmi les musiciens (**Pablo Casals** est de ceux-là) considèrent aujourd'hui que c'est en étudiant telle ou telle sonate que l'on travaille le passage difficile dont on recherche la perfection d'exécution : celle-ci n'est pas seulement « technique », elle fait partie d'un ensemble et contient les nuances les plus subtiles que l'on trouve dans ce passage et que l'on ne trouverait dans aucune gamme. Aussi, les gammes sont-elles délaissées par certains grands pianistes comme trop mécaniques, ne mettant pas assez en jeu la sensibilité (pour la qualité de la sonorité, pour l'intensité) ni la concentration. Les méthodes modernes qui ont rénové l'apprentissage des langues étrangères ne se fondent plus sur une acquisition systématique du vocabulaire et de la grammaire précédant les essais de langue parlée. C'est l'usage tâtonné de celle-ci, avec ses nécessités quotidiennes, qui découvre les difficultés à résoudre et l'élève apprend « la technique » (vocabulaire, syntaxe, etc.) en même temps qu'il s'exerce à s'en servir.

## ■ OÙ SE PLACE L'INTERVENTION DE L'ÉDUCATEUR ?

Pour l'éducation nouvelle, l'apprentissage et l'action, l'apprentissage et l'expression vont de pair. Pour être à même de traduire son impression, nous avons vu que l'enfant, au delà des premières années, a besoin d'une connaissance, d'une technique et l'éducateur doit la lui apporter. C'est avec attention qu'il veille à ce que l'enfant ne se trouve pas devant une difficulté qu'il ne pourrait surmonter et qui bloquerait son désir d'action et de progrès. Mais il n'apporte pas plus que nécessaire afin que l'enfant utilise et manie toutes les possibilités qu'il possède jusqu'à ce qu'il en ait épuisé l'intérêt. Il est alors prêt à passer à un autre stade d'acquisition.

L'intervention de l'éducateur est délicate : il doit observer l'enfant qui agit, en restant discrètement sur la réserve puis, au moment où l'enfant semble embarrassé ou bien où son intérêt faiblit et où le découragement pourrait naître, il doit lui apporter le conseil ou le savoir-faire qui lui permettra d'aller plus loin. La technique proposée s'acquiert alors avec beaucoup plus de facilité.

Notre éducation « traditionnelle » place l'intervention de l'éducateur avant et après le travail de l'enfant. Avant, pour lui expliquer ce qu'il aura à faire : après, pour le « corriger ». La « correction » comme le dit si justement et si fréquemment **Roger Cousinet**, vient trop tard, lorsque l'erreur est faite, elle n'aide que peu l'enfant à se former. Souvent, loin de le stimuler, elle le décourage. C'est au cours de l'exécution que la correction (ou mieux :

« l'intervention ») à sa place. Observation, vigilance, discrétion, intervention au moment favorable, dosage de cette intervention, telles sont les qualités que, peu à peu, au cours de son expérience, l'éducateur acquiert et développe en lui pour aider l'enfant à progresser. L'une de ses tentations est souvent de ne pas savoir assez attendre et d'intervenir trop tôt. D'autre part, nous remarquons constamment la valeur de la liberté pour l'apprentissage : le même travail, l'acquisition de noms compliqués d'insectes par exemple, difficile lorsqu'il est imposé, devient aisé pour l'enfant qui fait une collection pour laquelle il se passionne.

Dans des activités accomplies avec plaisir, par exemple le déroulement précis de pas dans des danses collectives, des obstacles apparaissent (ici, les difficultés de pas, de changement de direction, etc.). Ces mêmes obstacles peuvent être facilement surmontés ou même n'être pas ressentis comme tels dans une danse inventée par un groupe d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Car lorsque les enfants « inventent », ils peuvent, emportés par leur élan intérieur, vaincre des difficultés qui eussent été importantes en d'autres circonstances. La démarche de l'esprit, dans ces différents cas est tout à fait différente.

## **LA CONNAISSANCE EST AUSSI UNE SOURCE D'EXPRESSION**

Cependant, tout en étant conscients des dangers de la technique et sans renier tout ce que nous venons de dire, il est évident que la connaissance peut, elle aussi, susciter l'action et l'expression. L'apprenti qui a acquis la technique du travail du bois, même de façon abstraite et traditionnelle, aura peut-être beaucoup d'imagination pour fabriquer un meuble, imagination qu'il n'aurait pu avoir s'il ne possédait la technique. L'architecte ne peut avoir d'idées originales et créatrices que s'il domine les différentes techniques qui entrent dans la construction d'un édifice. Le metteur en page ne trouve des solutions intéressantes que s'il connaît parfaitement toutes les ressources de l'imprimerie et de l'illustration.

La « technique » est donc aussi une des sources de l'imagination et on peut dire, en jouant un peu sur les mots, que « l'initiation » conduit à l'initiative. Une acquisition faite : scier du bois, savoir déchiffrer, connaître les règles de la grammaire, est un pouvoir possédé pour toujours.

## **L'EXPRESSION ET L'ACQUISITION DE LA CULTURE**

L'expression est un travail essentiellement actif qui nous met en face d'obstacles à surmonter et nous permet de pressentir ou de découvrir les difficultés qu'ont eu à résoudre les écrivains et les artistes. Lorsqu'on a soi-même écrit de nombreux textes, fait de multiples fois la recherche de la phrase, du mot, de l'ordonnance des idées qui reflètent le mieux possible sa pensée, on est beaucoup plus sensible à l'expression des auteurs qui ont fait ce même effort, on est préparé à goûter les rapprochements de termes, les

contrastes, les nuances, à apprécier les qualités et les particularités d'un style, à le comparer à d'autres, à saisir sa profondeur.

L'expérience, même très modeste, de toute activité artistique, nous permet d'approcher, de « comprendre » telle ou telle œuvre d'art. Celui qui, ayant pratiqué le dessin, a fait la recherche du trait exact, qui sait rendre par une trace plus ou moins appuyée, plus ou moins épaisse ou fine, nette ou indécise, une certaine matière lisse, grenue, duvetée, laineuse, etc. et la différence de matières entre les surfaces que ce trait sépare est beaucoup plus à même d'apprécier un dessin.

On admire mieux ce long trait de *Matisse* qui à lui seul dans la sobriété, la limitation des moyens de l'expression, sait nous faire sentir une matière, la vérité d'un visage si l'on s'est essayé souvent à traduire une réalité par le dessin. On y retrouve peut-être des découvertes que l'on a faites. On le regarde pendant longtemps, en « amateur », on goûte ce contour si sobre mais si riche de signification qui devient pour nous source de réflexion et d'une joie approfondie. L'expression permet aux enfants de mieux approcher le travail des artistes.

Aussi l'activité et l'expression des enfants est-elle une voie d'accès à une culture vraie - même si elle reste élémentaire et non spécialisée - parce qu'elle les met en correspondance avec les artistes et les écrivains et les place dans une situation analogue. La meilleure des formations artistiques est, pour la musique, la pratique du chant, d'un instrument, même très simple; pour les arts plastiques le dessin, la peinture libre, le modelage; pour la tapisserie, le tissage; pour le théâtre, l'activité dramatique ; pour le style, l'expression écrite - sans préjudice de l'audition de concerts ou de disques, de visites de musées et d'expositions, de la participation à des spectacles, de la lecture, l'une des formes d'activités trouvant son complément dans l'autre dans un va-et-vient qui, en même temps, les enrichit et les stimule. L'un de nos camarades, Claude Jeanmart, professeur de dessin, a si justement exprimé ce que nous pensons que nous ne pouvons mieux faire que de citer le passage d'une lettre parue sous sa signature dans le numéro 5 de « Dialogue », bulletin du G. E. M. A. E. (Groupe d'Études (des) Méthodes Actives dans l'Enseignement).

« Que manque-t-il au lecteur d'Hamlet ? de savoir écrire. Et tout le problème est là. Chacun ne se réalise pleinement qu'en s'exprimant et pour s'exprimer, il faut avoir un moyen de le faire. Que manque-t-il à beaucoup de spectateurs du théâtre ? Il leur manque de pouvoir s'exprimer corporellement, par le jeu dramatique, le mime, la danse. Que manque-t-il à ceux qui visitent les galeries ou les musées ? De savoir s'exprimer plastiquement, par le dessin, la peinture, le volume. Que manque-t-il aux acheteurs de disques ? De pouvoir s'exprimer par le chant, par la composition, par le jeu d'un instrument. De même que la lecture de la presse sportive ne développe pas les biceps, se suralimenter de culture, de cinéma, de théâtre, de lecture, de visites d'expositions, donne une idée de la

culture des cinéastes, des acteurs, des écrivains ou des peintres, mais ne permet pas de cultiver activement son propre jardin. Entendons-nous ! Le but n'est pas de devenir à la fois peintre, romancier, comédien, cameraman. Qui le pourrait ? Si, pour nous maintenir en bonne forme physique, l'exercice est indispensable, la création même modeste, sera notre exercice du cerveau et du cœur. Consacrer un moment chaque semaine à modeler l'argile ou à chanter ou à mimer, c'est transformer la culture distraction, consommation, en culture perfectionnement, dépassement. Et celui qui crée devient très proche des créateurs les plus grands, parce que les émotions et les joies, sont les mêmes ; certes, il mesurera peut-être la modestie de ses moyens, mais il en n'aura pas de regret, ayant approché, plaisir extrême, la profondeur et le mystère de la création ».

Nous n'avons pas parlé de l'expression scientifique. Telle qu'elle est actuellement, travail comprise, l'éducation dans ce domaine ne laisse guère de place à l'expérimentation personnelle, à l'invention, à l'ingéniosité, à la découverte qui sont des aspects à l'expression. Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, le maître « démontre » une expérience, les élèves regardent - à moins qu'ils « n'apprennent » l'expérience dans leur livre car la représentation de l'expérience décrite demande un tel effort d'imagination que la plupart des enfants renoncent à la comprendre. Même la « comprendraient »-ils, tous les imprévus qui surviennent lorsqu'on fait une expérience soi-même et qui permettent de comprendre le phénomène observé, dans sa dynamique, leur échapperaient. Mais si, ayant mis à la disposition d'un enfant de 9 ans une casserole, un réchaud, l'eau et un thermomètre, on lui demande d'observer ce qui se passe lorsqu'on chauffe l'eau et si on lui laisse tout le temps nécessaire pour le découvrir, son observation, son initiative, son intérêt entrent en jeu. Il s'y prend de telle ou telle manière, qui n'est pas celle de son voisin, il s'étonne de voir le thermomètre se fixer à 100° lorsque l'eau bout ; il recommence, il « tâtonne », suivant l'expression de *Freinet*, il « s'exprime » par cette activité qui contribue, au niveau très élémentaire où elle se place, à lui donner « l'esprit scientifique » fait de méthode et de précision, certes, mais avant tout d'observation, de réceptivité et d'invention.

L'histoire des sciences est une longue série d'actes d'acceptation des faits, d'imagination et d'audace. Nos objets familiers : moteur, radio, télévision en sont des exemples éloquents. Ces quelques exemples témoignent des raisons pour lesquelles l'éducation nouvelle a donné à l'expression une telle place : on pense souvent à la libération de l'enfant - et c'est en effet important - mais ceux qui font preuve d'une certaine méfiance à l'égard de l'éducation nouvelle oublient trop les rapports de l'expression et de la culture.

*Gisèle de Failly*



**« Tu n'obtiendras rien  
de la contrainte. Tu pourras  
à la rigueur les contraindre  
à l'immobilité et au silence et,  
ce résultat durement acquis,  
tu seras bien avancé. »**

***Fernand Deligny***  
**(1913-1996)**

# PRÉVENIR LES VULNÉRABILITÉS ET RENFORCER LES COMPÉTENCES DES ADOLESCENTS

*Patrick Dessez \**

**Le texte qui suit est un extrait \*\* de la conférence de *Patrick Dessez* lors de la RENCONTRE PÉDAGOGIQUE NATIONALE organisée par les CEMÉA à AURILLAC - sur le thème : AIDER L'ADOLESCENT À ÊTRE SOI - RESPONSABILITÉS ET ACTIONS DES INSTITUTIONS ACTIVES Ceméa/Aurillac - Octobre 2008**  
**Il permet d'aborder la question de l'activité, du point de vue la prévention des conduites à risques et de ses conditions.**

[...]

## ■ COMMENT UNE ACTIVITÉ DEVIENT-ELLE PRÉVENTIVE ?

Venons-en aux questions de prévention. J'ai voulu montrer que les conduites à risques prennent des formes différentes entre garçons et filles, ce qui fait que les garçons sont plus souvent l'objet de l'attention des soucis des adultes. Les conduites à risques masculines se déroulent plutôt en milieu public et produisent parfois des mortalités accidentelles, alors que les conduites à risque féminines sont plus proches de l'excès de contrôle et de l'autodestruction. Les jeunes filles vont avoir un accès plus facile entre la parole et leur sexualité, alors que les jeunes hommes auront tendance à la garder en amont d'eux-mêmes et mettront plus de temps à lier ces notions de plaisir, de jouissance, de satisfaction et de pensée. Je crois donc qu'il faut particulièrement aider les garçons à produire ce travail de symbolisation, il faut pouvoir les aider à se sentir, à s'éprouver, c'est-à-dire à ressentir les émotions, à se voir, à savoir distinguer sa part propre et la part de l'autre dans son action, à s'entendre, à entendre ce qui vient de l'intérieur. Ceci peut se faire à travers une activité psychothérapique, mais évidemment aussi à travers une activité éducative. Dans une psychothérapie on ne transforme pas la réalité, on est là pour penser des choses, alors que dans le cadre de l'éducation il faut transformer la réalité pour comprendre, il faut agir pour comprendre. C'est dans ce sens que je souhaite vivement que les activités soient organisées pour produire de la symbolisation de l'expérience, ce qui n'est pas toujours le cas. La qualité technique et pédagogique ne suffisent pas, faut-il encore que ces activités soient centrées sur la coopération, sur le lien social, et aussi sur une construction humaine du sujet. C'est à ces conditions qu'une activité devient préventive et qu'elle renforce les compétences psychosociales.

\* Voir page 46 le texte « les activités spontanées »

\*\* Vous pouvez retrouver le texte intégral en suivant le lien : [http://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/rencontres\\_adolescents\\_aurillac\\_2008.pdf](http://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/rencontres_adolescents_aurillac_2008.pdf)

Il s'agit donc dans la prévention primaire de renforcer des compétences psychosociales, de produire de la symbolisation expressive, d'échanger des paroles. La qualité d'une activité se perçoit aussi par l'atmosphère thymique qui l'entoure. L'activité est aussi une activité de groupe qui s'enracine dans un espace social. La parole personnelle prise en groupe a une valeur positive pour se construire comme sujet. Elle facilite la capacité de conquérir une maîtrise de sa vie. Il n'y a rien de pire que l'adolescent qui est enfermé dans la passivité, qui est enserré dans la pression fataliste, dans une absence de prise sur le présent de son expérience. Or la prévention, c'est ouvrir à des paroles de satisfaction et de souffrance qui permettent de mettre des mots sur la frustration et sur le plaisir, qui facilitent la création de scénarios imaginaires sur ce qui est en rapport avec la vie, la mort, la souffrance et le plaisir. La prévention, ce n'est pas seulement la prévention du de la transmission du VIH, la prévention liée aux pratiques sexuelles, la prévention des conduites à risques, la prévention des addictions... C'est d'abord ce qui inscrit ces données thématiques dans une éducation à la vie, dans une éducation à la santé. C'est-à-dire quelque chose qui produit une parole personnelle en groupe et produit des cadres d'activités, qui permettent de produire cette parole personnelle en groupe sur des thèmes qui sont souvent des thèmes de santé. C'est par cette activité d'échange sur soi et sur l'autre, sur lesquelles peuvent s'appuyer des valeurs, que se construit une impression de plus grande maîtrise de sa vie. L'adolescent a besoin de se sentir efficace, de construire son estime de lui-même et d'avoir confiance dans les autres.

[...]



Conception, préparation et coordination :

Direction de la Vie Pédagogique

Vincent CHAVAROCHE

Benjamin DUBREUIL

Patrice RAFFET

avec le concours efficace de Bertrand CHAVAROCHE et de François CHOBEAUX

Maquette :

Béatrice NARCY

Secrétariat :

Marie-Christine AMELOT

Contact :

[benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr](mailto:benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr)

[patrice.raffet@cemea.asso.fr](mailto:patrice.raffet@cemea.asso.fr)

Collection

documents pédagogiques

Collection  
documents pédagogiques  
Ceméa



Un mouvement d'Éducation nouvelle  
[www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr)

CEMÉA  
24, rue Marc Seguin  
75883 Paris cedex 18  
t./f. : +33(0)1 53 26 24 24 / 19