

Aspects thérapeutiques de la pédagogie Freinet

En introduction à la séance consacrée à ce thème pendant le congrès de Tours (avril 67), j'avais tenu à situer notre position par rapport à la psychothérapie que nous ne cherchions nullement à concurrencer. Si nous en avions eu la prétention, on n'aurait pas manqué de nous opposer des arguments justifiés :

Où est notre compétence de psychothérapeutes ?

Les enseignants n'ont pas toujours une formation suffisante de praticien de l'éducation. Quant à leur formation psychologique et psychiatrique, elle est en général réduite au minimum, pour ne pas dire inexistante, car il ne faut pas confondre avec une solide formation la curiosité personnelle et le vernis de lectures psychopédagogiques. Un mauvais enseignant peut commettre des désastres pédagogiques, qu'en serait-il d'un psychothérapeute incompetent ?

Les enfants de nos écoles ne sont pas, en principe, des malades mentaux à soigner

La psychothérapie n'a donc en principe rien à faire chez nous. Certes, sans prétendre avec le docteur Knock qu'un être sain est un malade qui s'ignore, il est difficile de tracer une frontière entre le normal et le pathologique. D'ailleurs, tous les grands théoriciens et praticiens de la psychiatrie moderne ont souvent évolué du domaine de la maladie caractérisée à celui de la prévention et ont élargi leur théorie à une hygiène de la vie mentale. Il suffit de rappeler l'influence, sur l'éducation et la vie quotidienne, des théories de Freud sur la sexualité, du complexe d'infériorité d'Adler, du sociogramme et du psychodrame de Moreno et, plus récemment, de la non-directivité selon Rogers. Cet élargissement de la psychiatrie au domaine normal mériterait d'ailleurs une prudence que ne respectent pas toujours certains engouements passagers.

Les enfants viennent à l'école pour apprendre et non pour suivre une psychothérapie

L'école est obligatoire et cette obligation ne serait pas sans retentir sur le succès d'un traitement. L'école a essentiellement des finalités d'apprentissage, étrangères à la psychothérapie.

Même si un traitement était souhaitable, la nature même de la classe ne permettrait pas une psychothérapie classique. Les groupes sont généralement trop nombreux, aussi bien pour une psychothérapie individuelle que collective.

L'éducateur est partie prenante à longueur de journées dans l'éducation de ses élèves

Il ne pourrait être à la fois celui qui soigne et qui assume une formation en continu.

Il faut donc lever d'entrée l'ambiguïté que pourrait soulever l'adjectif « thérapeutique » et affirmer que nous le prenons dans un sens qui n'a aucune parenté avec celui que lui accordent les psychothérapeutes de profession.

Pourquoi et comment la pédagogie peut-elle avoir des effets thérapeutiques ?

Nous observons parfois dans nos classes des effets thérapeutiques sur le comportement de certains enfants. D'autres éducateurs utilisant des moyens parfois assez semblables d'apparence, n'observent pas toujours les mêmes changements, soit parce qu'ils ne les perçoivent pas, soit parce que ces changements ne se produisent pas. Ces collègues sont parfois tentés de dire que ce problème ne les concerne pas, que leurs élèves à eux sont

normaux et équilibrés, qu'ils n'ont donc aucun besoin de pédagogie à effet thérapeutique ou alors qu'ils sont trop jeunes (ou trop vieux) pour que ces effets puissent les atteindre.

Les exemples cités plus loin proviennent essentiellement de ma classe de perfectionnement, les phénomènes étant d'autant plus sensibles que les enfants étaient plus perturbés. Des phénomènes identiques se produisent probablement avec une amplitude plus faible chez des enfants plus équilibrés, mais il n'existe aucune différence de nature.

Dans mes premières années en classe de perfectionnement, j'ai assisté avec étonnement à certaines mutations rapides de comportement. Tel ce garçon illettré de 9 ans, catalogué paresseux et débile (tests à l'appui), qui se mit à assimiler si rapidement lecture, orthographe et calcul que je pus le replacer à la rentrée suivante dans un CE2 normal où il poursuivit une scolarité classique avec seulement un décalage de deux années. J'interprétais alors ce type de phénomène à de fausses interprétations de départ. Ce n'est qu'après plusieurs changements inexplicables que je m'aperçus qu'il s'était effectivement produit un déblocage subit et, en analysant de plus près ces changements, je parvins à mieux les favoriser.

La plupart des documents cités sont des textes libres car ils sont la forme la plus communicable des réactions des enfants. Il serait pourtant faux de croire que tout passe obligatoirement par le texte libre, simplement celui-ci est un moyen privilégié de communication et de prise de conscience.

Les textes cités, choisis parmi des centaines d'autres, ont été reproduits sans retouche, sous leur forme initiale, même quand ils ont donné lieu ensuite à une mise au point collective. Seule l'orthographe a été corrigée afin d'en faciliter la lecture.

Je propose donc d'examiner de plus près les facteurs qui, à mon avis, favorisent ou amplifient les effets thérapeutiques que nous observons, parfois avec étonnement, en précisant à nouveau que, dans mon esprit, le terme « thérapeutique » n'a pas une résonance médicale mais une acception hygiénique et prophylactique.

Croire l'enfant dit « normal » à l'abri des problèmes psychologiques est une vue de l'esprit aussi erronée que de le croire inaccessible à toute maladie somatique. Nous pensons que certaines pratiques pédagogiques peuvent renforcer le terrain psychologique de l'enfant, tout comme l'hygiène peut renforcer sa santé physique. Elles lui permettent de mieux surmonter les écartèlements, voire les agressions psychiques qui se multiplient dans nos sociétés, elles l'aident à mieux résoudre par lui-même des problèmes psychologiques qui, dans certains cas, suffiraient à bloquer son évolution.

Parmi les facteurs favorables à cette action thérapeutique, je voudrais étudier l'importance de la réussite, de l'expression libre, de l'initiative personnelle, de la relation enfant – adulte, du rôle du groupe-classe et de l'élargissement de ce groupe.

Primauté d'une pédagogie de la réussite

Une pédagogie de la réussite est la première clé d'une action thérapeutique et ce n'est pas là un caractère exclusif de la pédagogie Freinet, à moins de baptiser de ce nom les activités physiques ou manuelles, le sport, le jardinage ou le bricolage. Toute réussite incontestée dans un quelconque domaine peut retentir sur l'être tout entier et l'on pourrait parler sérieusement, dans certains cas, d'une thérapeutique du scoutisme ou de la colonie de vacances.

Je peux dire, à ce propos, que j'ai assisté à l'âge de 18 ans (un an avant de rencontrer Freinet) à un premier effet thérapeutique dans la colonie que j'encadrais. Plusieurs enfants du même coron minier du Pas-de-Calais s'étaient trouvés réunis par hasard dans la même équipe et se comportaient en bande indisciplinée. Au bout de quelques jours, le directeur décida de disperser cette bande dans diverses équipes et je reçus en surnombre le plus turbulent de ces enfants. Tout imprégné de mon récent stage des CEMEA, j'avais décidé de rompre avec le système coercitif que j'avais trop connu dans le milieu scolaire traditionnel. Je fis comprendre à ce gamin de 11 ans que nous étions en vacances pour nous amuser et non pour nous

disputer. L'ambiance amicale de mon équipe ne tarda pas à l'influencer favorablement et je ne manquais aucune occasion de lui montrer les réussites quotidiennes qu'il multipliait, notamment sur le plan du comportement. A tel point qu'un jour il fut cité en exemple par le directeur, ce qui l'émut jusqu'aux larmes. Entre la fin de la colonie et la rentrée scolaire, comme un de mes oncles habitait près de leur quartier, j'en avais profité pour rendre visite à quelques enfants de mon équipe pour mieux connaître leur ambiance familiale et sociale. Quelle ne fut pas ma stupeur d'apprendre que la famille de ce gamin l'avait trouvé complètement transformé, beaucoup plus calme et raisonnable. Je me réjouissais d'un tel changement que je ne savais à quoi attribuer.

Nous assistons parfois à des déblocages se produisant de proche en proche comme, dans les anciennes usines, une poulie, mue par un moteur rapide, finissait par entraîner par sa vitesse les poulies voisines libres sur leur axe. En classe, l'effet de répercussion de la réussite est d'autant plus fort qu'il y a unité de l'éducation, sans « matières importantes », avec une attitude globale qui donne cohésion à la personne de l'enfant ; une réussite parcellaire retentit alors sur l'ensemble. Au second degré, malheureusement, à cause du morcellement des disciplines, le premier en dessin ne se trouve pas forcément rééquilibré par sa réussite, considérée parfois comme marginale.

Me rendant régulièrement à la piscine avec ma classe, j'avais remarqué que tout exploit nautique était souvent suivi chez mes élèves par d'autres progrès sur le plan du comportement et même par un bond en avant en lecture ou en calcul. Ce qui me met en fureur lorsque j'apprends que certains enseignants privent de piscine les enfants qui n'ont pas assez bien travaillé scolairement, oubliant que les activités sportives ne sont pas une récompense mais une obligation et surtout que la réussite à la piscine peut engendrer ensuite des réussites plus scolaires.

L'importance de la liberté d'expression la plus large

L'expression libre, notamment avec le texte libre, est le fondement de la pédagogie Freinet. Il sembla longtemps implicite que le journal scolaire était essentiellement le vecteur de textes objectifs : tranches de vie, récits documentaires, témoignages et opinions. Néanmoins, l'imaginaire faisant partie intégrante de la pensée des enfants, ces derniers trouvèrent rapidement le moyen de s'exprimer de façon pseudo-objective sous forme de rêves. C'est incroyable comme les enfants rêvaient dans les textes libres d'avant-guerre. Certains de ces textes étaient peut-être la transcription d'authentiques rêves, mais la plupart étaient de pures inventions (que dire d'un récit de rêve signé par plusieurs copains ?). Rappelons à ce sujet que c'est un rêve racontant la mort symbolique du maire qui servit de prétexte à « l'affaire de St-Paul » fin 1932.

La seule licence accordée par rapport à la réalité était d'ordre esthétique avec les poèmes ou quelques contes inventés par les enfants. Or, le problème de nombreux élèves en difficulté est que leur réalité est souvent marquée par l'indigence et les interdits et que la préoccupation esthétique ne peut pas être pour eux un préalable. De ce fait, il en résulterait une réelle inhibition de leur expression.

Le droit à l'imaginaire

Sous l'expression : « texte libre libre », Paul Le Bohec incita à donner toutes ses lettres de créance à l'imaginaire, hors de toute préoccupation esthétique. C'est parmi les enseignants spécialisés de l'enfance dite « inadaptée » que cette stratégie a obtenu le meilleur écho.

On observe dans ces classes des effets parfois spectaculaires : l'enfant bloqué qui ne pouvait aligner cinq mots se met, après avoir été incité à inventer librement ses histoires, à

couvrir des pages. Grâce à la libération de l'expression, peu à peu, sa pensée s'assouplit, s'ordonne, s'approfondit grâce à l'échange avec la classe.

Une telle conquête ne s'est pas toujours faite dans l'assentiment général et Freinet lui-même restait parfois réticent. Avec son réalisme paysan, il se méfiait des débordements de l'imagination, cette « folle du logis ». Néanmoins son intérêt pour les effets thérapeutiques de l'expression libre le rendait attentif aux documents que nous lui présentions.

N'oublions d'ailleurs pas, pour calmer la moindre inquiétude, que toutes les techniques Freinet tendent à enraciner les enfants dans la réalité, ce qui ramènerait rapidement sur terre ceux qui auraient tendance à s'enfermer dans leur monde imaginaire.

Le journal scolaire et la correspondance interscolaire servent parfois de justification d'une limitation du texte libre aux rubriques journalistiques et documentaires, alors que l'enfant exploite spontanément tous les registres de la création littéraire : reportages bien sûr, mais aussi courtes nouvelles plus ou moins réalistes, contes, poèmes et parfois roman à épisodes. Le limiter inconsciemment à un seul genre (et souvent le plus banal) serait aussi regrettable et stupide que de le cantonner en dessin dans le croquis de sciences ou la carte de géographie.

Il n'existe d'ailleurs pour l'enfant aucune barrière entre l'objectif et l'imaginaire. Christian, après une fugue, raconte dans un texte l'histoire d'un garçon qui a vécu une aventure très semblable. Lorsque ses camarades lui disent : « *C'est toi ?* », il nie farouchement, exprimant probablement son désir de se détacher de cette histoire regrettable.

Gilles (10 ans) écrit un jour le texte suivant :

Un jour, une petite fille qui s'appelait Marie-Christine ne faisait que des bêtises. Un jour que sa maman était partie aux courses, elle sauta par-dessus la fenêtre et se cassa le bras.

Sa mère revenait des courses, elle vit sa fille pleurer. Elle lui dit : « Qu'est-ce que tu as à pleurer ? » Elle dit en sanglotant : « J'ai sauté par-dessus la fenêtre et je me suis cassé le bras ». La mère eut peur, elle reprit ses esprits, elle téléphona au docteur. Plus tard le docteur arriva et dit : « Votre fille s'est cassé le bras ». Alors le docteur appela l'ambulance et on la mit sur une civière. Dès l'arrivée, on la transporta sur un chariot et on la mit dans un lit. On lui présenta une seringue pour une prise de sang, elle n'était pas rassurée. On prit son bras et on lui mit un caoutchouc et on lui enfonça l'aiguille, elle se mit à crier et à pleurer et cassa l'aiguille. On mit des pinces spéciales et on saisit l'aiguille, la prise de sang est ratée et, cette fois, la prise de sang est réussie.

On lui mit un plâtre, elle se leva pour le petit déjeuner, elle commença à faire tomber son bol de café au lait et la dame de service la disputa, elle cassa une assiette en mangeant. Le soir venu, elle voulut boire et renversa le verre d'eau. Elle cassa son plâtre et le médecin a dit : « On la déplâtrera demain pour lui faire le replâtre. » Le lendemain, on la descendit par l'ascenseur, elle revint avec son plâtre.

Pendant 30 jours, elle avait son plâtre. Le médecin vint avec une civière et on la mit sur une table, elle vit une scie électrique et on la déplâtra, elle retourna chez elle, elle promit d'être sage toujours. Le 15 mai, elle pourra retourner à l'école.

Pour bien comprendre ce texte, il faut savoir que Gilles revient à l'école après un accident. Un soir il a été bousculé par un motocycliste et a eu le bras fracturé. Enfant de divorcé, il est élevé par sa tante qui le trouve insupportable et aurait voulu le laisser à l'hôpital le plus longtemps possible en prétextant : « *Il est tellement dur, il serait capable de casser son plâtre.* » Gilles vit avec sa sœur jumelle, Marie-Christine, qui est, aux yeux de la tante, une petite fille exemplaire.

Alors, que pensez-vous maintenant des textes d'imagination ?

L'abondance de l'expression écrite est par elle-même significative

Le nombre et la longueur des textes devraient nous renseigner sur l'importance qu'ils représentent pour l'enfant. Lorsqu'il a conquis sa véritable liberté d'expression, l'enfant passe souvent de quelques lignes à une ou deux pages. Le rythme des textes écrits s'accroît soudain notablement et, lorsqu'un enfant bloqué se met brusquement à écrire un texte par jour, parfois davantage, on peut dire qu'il se passe quelque chose d'important en lui, même si l'on ne comprend pas l'importance de ce qu'il écrit.

La symbiose fréquente entre la fiction et le monde réel

Le droit à la liberté d'expression ne place pas l'enfant à l'écart du monde réel, même dans ses textes de fiction. Pour lui, il existe une telle symbiose entre sa personne et le monde extérieur qu'il serait souvent vain de prétendre démêler l'écheveau. Ce qui est certain, c'est que l'on reconnaît souvent, dans les textes et les dessins, des événements d'actualité ou des incidents personnels redigérés ou réaménagés. Dans certains textes, j'ai parfois pensé retrouver des thèmes dont parlait l'actualité du moment : les débuts de Cerdan junior, le lancement du paquebot France, le voyage de la Joconde, etc. Mais était-ce important ?

Jean-François (12 ans) écrit :

Cette nuit tragique où la montagne s'effondra

Ce jour-là, les animaux étaient nerveux, crispés. Qu'est-ce qu'il pouvait bien se passer ? Ils allaient et venaient, affolés sans savoir où ils allaient. Les vaches du village poussaient de longs meuglements. Les poules s'agitaient sur leur perchoir. Enfin la nuit arriva. On entendit un grondement et les maisons s'écroulèrent. Ce fut une grande catastrophe où deux mille personnes trouvèrent la mort.

Faut-il voir là un lien avec le terril du pays de Galles dont l'effondrement écrasa une école, quelque temps auparavant ? Ou, par delà toute actualité, l'enfant n'a-t-il pas exprimé son angoisse personnelle devant la mort ?

Importance de l'initiative personnelle

En pédagogie Freinet, le milieu éducatif est organisé de manière à favoriser un travail (dessin, rédaction de textes, impression pour le journal scolaire, travail individuel autocorrectif, etc.), mais rien n'est décidé d'autorité par l'adulte. Tout acte de l'enfant prend alors valeur d'engagement. Alors qu'on n'est pas vraiment responsable d'une rédaction imposée, on l'est pleinement du texte libre dont on a choisi le sujet et le moment de l'écrire, qu'on a le droit de présenter ou non à ses camarades.

Certains enfants ont d'ailleurs senti pourquoi ils étaient plus émus quand ils lisaient publiquement leur texte libre plutôt qu'un passage de texte d'auteur : « Avec un texte de lecture, les autres critiquent notre façon de lire. Quand nous lisons nos textes, c'est nous qu'ils critiquent. ». Dans les cas extrêmes, l'importance de cet engagement suffirait d'ailleurs à bloquer l'expression si n'existait un climat d'accueil et la sollicitation constante des autres.

Hervé (9 ans) est considéré par les spécialistes comme un enfant psychotique. Il obéit passivement quand il le peut, mais chaque fois que l'on s'adresse à lui, il répond par une comptine stéréotypée. Pourtant, chaque jour, dans le climat général d'échange, les autres le sollicitent : « Hervé, qu'est-ce que tu as dessiné ? Hervé, tu n'as pas inventé de texte ? ». Si bien qu'au bout de trois mois de ces sollicitations permanentes, les barrières craquent : Hervé commence à s'exprimer à sa manière, en reproduisant jusqu'à 17 fois dans la journée le même dessin délirant. Peu à peu, il devient accessible à une véritable psychothérapie exercée chaque quinzaine par le Dr Françoise Dolto. C'est néanmoins la pédagogie Freinet qui a fait sauter le verrou de blocage en sollicitant pour la première fois de cet enfant un engagement personnel dans une véritable expression. Voir les détails dans le document n° 2.

La multiplication des occasions de choisir (individuellement pour le travail personnel, collectivement pour retenir le texte à mettre dans le journal, pour décider d'une sortie nature, d'une activité sportive ou manuelle commune, etc.) oblige les enfants à s'engager dans ce qu'ils font. Il faut également rappeler l'importance des outils autocorrectifs qui permettent aux enfants de s'évaluer réellement, sans l'intervention permanente de l'adulte.

La relation personnelle entre l'enfant et l'éducateur

Le fait de montrer son texte à l'éducateur est une première étape, à condition que cela aide l'enfant à approfondir son expression, car la véritable réussite est dans la charge d'expression personnelle plutôt que dans la qualité formelle.

Sous le terme ambigu de « part du maître », on centre parfois trop tôt l'effort dans le sens de la qualité littéraire ou de la poésie (pour ne pas parler de l'orthographe), avec l'objectif d'obtenir un « beau texte ». On risque alors de maintenir l'enfant à un niveau d'expression superficielle. Cela ne signifie pas que l'adulte refuse d'intervenir dans l'amélioration du texte, mais il doit le faire davantage par un questionnement que par des conseils directifs qui parfois dénatureraient le projet du jeune auteur, en le transformant en objet littéraire ou en œuvre d'art, ce qui n'était pas son objectif principal.

Certains enfants ne s'expriment profondément qu'en fonction d'une certaine qualité d'écoute de l'éducateur. Il ne s'agit pas pour lui de « se pencher » sur les enfants et de les écraser ainsi de sa hauteur, mais de les respecter et d'avoir avec eux une relation de plain-pied.

La qualité d'écoute de l'éducateur

Cette écoute, aidante et bienveillante mais relativement neutre, ne doit témoigner d'aucune complaisance particulière pour des thèmes qui révéleraient « un cas », car l'enfant risquerait de s'enfermer dans un état peut-être passager, en croyant mieux retenir ainsi l'attention. Son expression perdrait alors sa valeur d'engagement pour devenir une relation conventionnelle, chacun jouant au mieux son personnage.

L'échange réel entre l'enfant et l'éducateur dépend en grande partie de l'attitude de ce dernier. J'ai vu des psychologues de métier entrer difficilement en contact avec des enfants, alors que des gens simples, n'ayant fait aucune étude de psychologie, possèdent parfois le sens de l'échange vrai.

En fait, l'attitude est très complexe à analyser. Il doit s'y mêler une sympathie spontanée difficilement définissable. Je voudrais, pour ma part, insister sur trois points : l'authenticité, l'absence de jugement, le calme mêlé parfois d'humour.

L'authenticité des relations

J'ignore par quel sixième sens les enfants perçoivent l'authenticité d'un adulte mais, à coup sûr, ils y sont sensibles. Cela ne signifie pas qu'ils ne peuvent pas être impressionnés par des attitudes fabriquées. Ils peuvent alors entrer dans une sorte de jeu de rôle, chacun jouant son personnage. Chercher à séduire est le contraire de l'authenticité. Si des enfants s'y laissent prendre un moment, ils seront d'autant plus déçus et rancuniers quand ils s'apercevront qu'ils ont été manœuvrés.

Certains adultes croient que, pour être de plain-pied avec les jeunes, il faut adopter leur genre, parler leur langage. Cela me semble un leurre qui ne fait qu'inférioriser les interlocuteurs. Bien entendu, il faut parler de façon à être compréhensible et les jeunes sont très capables d'entendre un langage vrai qui n'a nul besoin de se déguiser. Dans l'échange, ce n'est pas la similitude de langage qui importe, c'est le respect sans condescendance.

Quand j'étais éducateur de rue dans un quartier déshérité de Lille, les enfants parlaient patois. Je les comprenais sans difficulté, mais je n'éprouvais pas la tentation de les imiter pour mieux me faire accepter d'eux. Et cela ne posait jamais problème, ils me sentaient proche d'eux. A tel point que l'un d'eux me fit un jour cette réflexion : *« Toi, tu n'as pas peur de boire à la bouteille après nous. Geo ne ferait jamais ça, il nous prend tous pour des tuberculeux. »* Geo était l'autre éducateur, issu du milieu ouvrier, qui parlait pourtant leur langage, mais je savais par nos conversations qu'il éprouvait un peu de mépris pour ces sous-prolétaires vivant dans des conditions du XIXe siècle.

L'absence de jugement préalable

C'est probablement le point déterminant pour amorcer le dialogue. Trop souvent, les éducateurs se prennent pour des magistrats chargés de défendre les valeurs de la société. Ils devraient pourtant se sentir d'abord comme des avocats commis d'office pour aider les jeunes.

Ce n'est jamais sans angoisse que l'on parle à un juge que l'on sent prêt à vous critiquer, voire à vous condamner. En revanche, on ose plus facilement parler à un avocat si l'on sait que sa fonction n'est pas de juger, mais d'aider à la défense.

Dans ce type de relation, l'enfant prend conscience que toute question qui l'inquiète n'est pas un interrogatoire policier, mais la recherche d'un éclaircissement afin de mieux l'aider. Un peu comme on répond à un médecin rassurant pour faciliter le diagnostic et les soins.

Combien de fois ai-je entendu certains de mes élèves parler entre eux, par exemple pendant des travaux manuels, et dire sans se soucier de ma présence assez proche : *« Tu ne trouve pas qu'il a trop de patience avec Untel. Si j'étais à sa place... »* Les premières fois, j'étais tenté d'intervenir, alors qu'on ne m'avait rien demandé, et j'eus raison de me retenir, même pour me justifier. Il était préférable de ne pas porter de jugement sur le jugement qu'ils portaient. De ce fait, ils percevaient mon refus de juger.

Beaucoup d'adultes croient que l'absence de jugement est un « encouragement au mal ». Cela ne signifie pourtant pas que l'éducateur, assumant la défense réelle de l'enfant, ne lui signale pas les interdits ou les erreurs à éviter, mais il le fait dans un second temps pour éviter notamment l'aggravation des situations. Et il est alors mieux écouté.

Le calme dans l'accueil

L'enfant a besoin d'une écoute bienveillante et décontractée. Quand il est angoissé, il se figure que tous ses problèmes sont énormes, monstrueux.

En revanche, il y aurait beaucoup à dire du rejet par les adultes de thèmes angoissants, peut-être parce que cela réveille en eux leur propre angoisse. Certes, on peut légitimement être un peu effaré que le premier dessin de Patrick (10 ans) montre une opération de l'appendicite, accompagnée du texte suivant :

Il était une fois un petit garçon, un docteur et une maman. Le docteur et la dame s'entendaient bien. Le docteur dit à la dame : « Tue ton petit garçon et mets-le à l'eau. Si tu ne veux pas le faire, c'est moi qui le ferai. »

La dame répond : « Tu me le paieras, je te tuerai à coups de couteau si tu jettes le petit garçon à l'eau. »

Alors le docteur dit : « On va le garder. » Ils sont tous les trois d'accord. La dame et le monsieur se marient.

Cet enfant ne faisait pas partie de ma classe, mais de mon groupe de piscine. Un jour que je le sentais particulièrement nerveux, je lui ai proposé de venir pendant la récréation, de faire un dessin, puis de me raconter un texte inventé. C'est le texte qui précède.

Je l'encourage à revenir me voir quand il en sentira le besoin. Quelques semaines plus tard, il me croise dans l'escalier et m'aborde par ces mots :

- *Dîtes, c'est vrai, l'autre jour vous m'avez dit qu'il fallait tout vous dire.*
- *Je t'ai dit que tu avais le droit de me dire tout ce que tu voulais, même si c'est secret.*
- *Oui ! Alors je dois tout vous dire.*

Devant une telle ouverture, rien d'autre à faire que de lui proposer un entretien individuel pendant la récréation. Patrick me parle de son père, interné psychiatrique depuis des années. Depuis quelque temps, un autre homme vient de plus en plus souvent à la maison et sa mère a dit à l'enfant qu'elle envisageait de divorcer pour que cet homme vive à la maison. On comprend que Patrick avait besoin d'un interlocuteur et il a placé la confiance sous le signe de l'obligation de tout dire. En fait, c'est l'acceptation de son premier texte qui l'a encouragé à en dire davantage. Il se détend du fait de l'encouragement à venir parler quand il le voudra des problèmes qui le préoccupent.

Parfois l'adulte n'exprime pas clairement son refus de certains thèmes d'expression, mais l'enfant sent très vite s'il existe des domaines interdits et il prend l'habitude de s'autocensurer.

L'éveil progressif de la confiance

Lorsque l'on relit rétrospectivement les textes libres d'un enfant, on remarque que des moments d'expression forte ont été précédés de petites tentatives, passées souvent inaperçues, de ballons d'essai sans valeur propre, mais dont l'acceptation par l'adulte a permis à l'enfant d'aller plus loin. Il existe là un véritable tâtonnement expérimental de la confiance.

Ainsi, Jean-Yves (10 ans) écrit un jour le texte suivant :

La grenouille

Une grenouille se promenait. Le papa lui disait : « Tu devrais avoir des enfants. » Elle fit des efforts et les petits sortirent, ils recherchèrent la maman grenouille. La maman rechercha les petits têtards et elle se dépêcha de les rattraper.

En réalité, Jean-Yves a eu un remords, il a censuré son texte en rayant : *Elle fit des efforts et les petits sortirent*. Comme le texte devenait incompréhensible, il lit : *Ils allèrent chez le marchand et ramenèrent des œufs*. Dans la discussion collective sur le texte, la version du marchand est contestée et, après un entretien rapide sur la reproduction des grenouilles, on aboutit à cette conclusion que, si l'on a le droit d'inventer une histoire fausse, on a aussi le droit de raconter la réalité telle qu'elle existe.

Trois jours plus tard, Jean-Yves veut écrire un autre texte, mais il s'agite sans y parvenir, casse son crayon, trouble la classe. Pendant la récréation, je lui propose d'écrire sous sa dictée le texte qu'il veut faire. Le voici :

Le bébé

Une fois, le bébé jouait avec un petit accordéon et il faisait une chanson un peu fausse. Il n'était pas content parce qu'on lui disait que c'était faux et il a tapé le chat qui n'avait rien fait. Le chat l'a griffé, le bébé a pleuré. Sa mère a mis le chat à la porte. Le petit chat griffait la porte et l'abîmait, il défaisait tout le vernis. La mère a jeté le balai au chat. Le petit chat a pleuré, il a sauté sur la fenêtre, il a bu tout le lait sans que la maman le voie.

La maman a voulu donner du lait au bébé, il n'y en avait plus. Le bébé pleurait. Sa mère a couru chez le marchand. Il y avait de la glace, elle a glissé, elle est tombée. Elle a descendu toute la côte, elle a acheté le lait et elle l'a rapporté. Le bébé a bu.

Dans la conversation que j'ai ensuite avec lui, il apparaît que Jean-Yves s'identifie au chat et a pensé à son petit frère pour le bébé. En fait, il prend conscience pour la première fois de sa jalousie pour son petit frère et cette expression lui permettra désormais de la surmonter

(voir document n° 6). Peut-être, sans l'acceptation de la tonalité sexuelle du texte sur la grenouille, celui sur le bébé n'aurait-il jamais vu le jour.

Comme on le voit, l'enfant qui, grâce à l'attitude accueillante et aidante de l'éducateur, parvient à s'exprimer plus profondément, permet du même coup à l'adulte de mieux le comprendre et de mieux l'aider, si bien que le cycle infernal de la culpabilité angoissée cesse de s'auto-alimenter et finit par s'inverser.

Nous devons toutefois nous entendre sur le sens de « connaître les problèmes de l'enfant ». L'expression authentique prend généralement une forme imagée et symbolique et, lorsque l'enfant peut parler en clair de son problème, c'est qu'il est déjà en passe de le surmonter. Les enfants qui rencontrent de graves problèmes familiaux parlent rarement d'emblée de leur famille, mais ils ne cessent de traduire leur drame personnel à travers tout ce qu'ils expriment.

Patrice (13 ans) écrit :

L'enfant singe

Il était une fois dans une famille un garçon qui voulait se transformer en singe et il a fait un laboratoire sous terre et il s'y rendait tous les soirs à minuit. Un jour, il avait mis le courant à 500 degrés et il se transforma en singe. Quand il rentra chez lui, sa mère tomba dans les pommes et il dit : « Maintenant c'est moi le plus fort, c'est moi qui commanderai. »

Mais son père qui avait entendu la mère faire tomber une casserole, descendit et cria : « Ça va faire de la casse. » Il prit le rouleau à pâtisserie et voulut taper le singe. Mais le singe se reculait et le père assomma le petit chat. Il ne restait que le père face au singe et ils dirent : « Nous allons faire un combat loyal. » Et le singe a étranglé le père qui est mort. La mère était restée évanouie. Le garçon est resté singe dans sa maison, il ne pouvait plus redevenir un garçon. Il était content d'être singe pour grimper dans les arbres, mais la mère aurait préféré avoir un garçon.

Quelques semaines plus tard, se mêlant à une conversation où un de ses camarades parle d'un conflit avec son père, Patrice ajoute : « C'est comme chez moi. Quand mon père rentre bourré, il insulte ma mère et traite ma grande sœur de putain parce qu'elle préfère sortir avec ses copines que de rester à la maison ». Je lui réponds alors que je comprends sa colère et qu'il a droit d'en parler avec moi quand il en sent le besoin, mais qu'il doit penser aussi à sa mère qui en supporte encore davantage, afin de leur permettre un jour de ne plus dépendre du père. Le meilleur moyen de la soutenir, c'est de devenir progressivement plus autonome. Patrice a bien compris et redouble d'efforts pour devenir un grand.

Etre disponible sans se laisser accaparer par un seul cas

On se demandera peut-être comment mener des dialogues personnels sans être débordé. D'abord, l'effectif total de la classe ne doit pas être trop important (d'où la revendication du maximum de 25 en classe dite normale). En classe de perfectionnement, j'avais entre 15 et 18 élèves, mais la plupart étaient des cas très difficiles recueillis dans toute l'agglomération.

On ne pourrait s'en tirer si l'on prétendait accorder à tous au même moment la même part, ce qui relève d'un égalitarisme borné. Les élèves n'ont pas à tout moment des besoins identiques et il est heureux que tous ne soient pas en crise en même temps.

L'important est de ne pas se polariser sur un seul cas en oubliant les autres qui se rappelleraient d'ailleurs rapidement à l'attention. Des enfants en détresse affective ont parfois tendance à reporter sur leur éducateur le manque ou la défaillance d'un parent, en recherchant une attention exclusive. Sans les heurter, je leur faisais comprendre que je me devais d'aider chacun des autres enfants. Cela n'a jamais créé de déchirement. Il faut dire que j'étais aidé par une organisation pédagogique laissant une grande part aux activités personnelles, n'exigeant pas ma présence continuelle et permettant une attention particulière à tel ou tel. En revanche, les activités réellement collectives (et non juxtaposées comme dans de nombreuses

classes), en nécessitant les interventions de tous, incitaient à l'intégration au sein du groupe. Les autres enfants n'étaient pas perçus comme des rivaux, tout le monde coopérait dans le même but.

La part du groupe

Le dialogue de l'enfant avec l'éducateur devient à un certain stade insuffisant. Certes les enfants les plus perturbés commencent souvent à s'exprimer pour l'adulte qui, seul d'ailleurs, saurait parfois accueillir leur message ; mais il s'agit justement de dépasser cette relation interpersonnelle et de permettre l'insertion dans le groupe. L'enfant qui refuserait systématiquement de lire ses textes publiquement ou de montrer ses dessins aux camarades serait encore loin d'avoir trouvé un point d'équilibre.

Certes, il faut du courage pour oser lire en public le texte où l'on exprime, même sous forme symbolique, des problèmes affectifs. Avoir pu le faire sans provoquer de catastrophe, sans être foudroyé ou ridiculisé, dédramatise la situation et permet d'amorcer une réconciliation avec soi-même.

Pour peu que l'atmosphère de la classe soit amicale, les autres enfants réagissent généralement bien devant les textes chargés d'intensité affective. Souvent le texte qui exprime en profondeur, même sous forme détournée, les sentiments de son auteur recueille un grand nombre de suffrages. Il semble même que tous les enfants accèdent par son entremise à une prise de conscience plus nette de leurs propres sentiments. La discussion sur le texte est alors passionnante et l'auteur en tire bien des enseignements.

Parfois la classe amène l'auteur à modifier une histoire incohérente ou par trop morbide. C'est alors moins le résultat qui est intéressant que le débat qui s'instaure, avec les questions, les critiques, les justifications.

Dominique (11 ans) écrit ce texte :

L'idiot

(Le début du texte raconte les colères incontrôlées de « l'idiot »)

L'idiot était un enfant qui avait été retrouvé pendant la guerre et il avait été à l'école à six ans. J'avais reçu un éclat d'obus à la tête et j'étais devenu fou et je ne peux plus me guérir. Il quitta l'école à 15 ans. Il partit à Orly pour y trouver un métier mais il fallait qu'il fasse des études et il ne voulait pas, car le collège était comme l'école. Alors il devint clochard, il couchait sous les ponts de Paris. Un jour un monsieur cherchait un homme bien grand et fort, alors il le trouva, le prit ; il lui donna de beaux habits et il travailla dans le métier qu'il voulait faire, à 19 ans. Mais il était trop vieux, alors il prit, la nuit, un silencieux et alla se tuer dans le garage.

La classe remarque les passages à la première personne et demande de les rectifier. L'éducateur ayant demandé si 19 ans, c'est trop vieux pour apprendre un métier qu'on aime, la classe refuse la fin tragique. Dominique préfère remanier complètement la fin du texte :

L'homme trouva l'idiot, il était bien fort, alors il lui demanda : « Veux-tu venir travailler avec moi ? » « Oui, oui. » « Alors viens, monte sur mon bateau et viens dans ma cabine, je vais te donner des habits et tu vas faire un bain. Après je te présenterai à mon équipage, ils sont 9, avec toi ça fera dix. Mon bateau s'appelle l'Aurore. » Il le fit sous-chef. Le bateau était grand, alors il vit toutes les îles de l'océan atlantique. Mais le bateau fut pris dans une tempête, il y avait un trou à la coque et il coulait. On mit les deux canots mais il n'y eut que 5 hommes qui réussirent à fuir. L'idiot mourut à 81 ans et les autres hommes moururent avec lui dont le capitaine.

Malgré l'alibi de son âge canonique (81 ans), Dominique a quand même fait mourir son héros, mais le débat avec la classe a dû jouer un grand rôle dans sa prise de conscience (voir plus de détails dans le document n° 6).

Une organisation réellement coopérative de la classe

Il est important que le dialogue soit permanent au sein de la classe. Lorsque la classe réagit non à un texte mais à un auteur, le problème ainsi manifesté doit être résolu au niveau du groupe. Pascal (12 ans) voit tous ses textes rejetés et ses propositions écartées systématiquement, même quand elles semblent intéressantes. C'est moi qui pose la question au groupe en conseil de coopérative. Les réactions des autres sont brutales : « *Mais vous ne voyez pas comment il est en dehors de la classe ? Il veut tout commander !* » On discute alors du comportement brutal et autoritaire de Pascal qui, pour la première fois, entend les autres se rebiffer ouvertement, en profitant de la protection coopérative ; il prend conscience des réactions qu'il provoque. Mais le groupe apprend aussi à penser à l'intérêt de la classe, avant de réagir contre un camarade. Chacun faisant un effort, les initiatives de Pascal sont désormais discutées comme les autres.

La réflexion collective sur le titre du texte

Dans la discussion, le titre donné par l'auteur est parfois mis en question. Le fait de trouver un titre qui illustre véritablement le contenu du texte est un bon exercice intellectuel, en même temps que la meilleure occasion de prendre conscience de ce qui y est exprimé.

L'un des premiers textes de Gérard (10 ans, assez perturbé) raconte ceci :

Un monsieur de Paris a vu un monsieur qui était chez lui et puis il est parti tout seul en ville et il dit : « Moi je voudrais une balle de foot. » Mais il est parti, il a dit : « Adieu et à demain. » et alors, s'il avait pensé à acheter des pommes de terre. « Mais si je n'étais pas bête, je serais gentil. »

Le seul travail possible sur ce texte, c'est de lui trouver un titre. Après une courte discussion, nous notons : « *Un monsieur étourdi* ». C'est peu de chose, mais Gérard sait qu'il a parlé de l'étourderie. En avait-il conscience quand il a écrit son texte ?

Le respect d'un minimum de logique

Nous craignons parfois l'imaginaire, alors que c'est la confusion qu'il faut craindre, notamment chez les enfants en difficulté. Si l'enfant a le droit de choisir librement les prémices de son texte, nous pouvons lui demander une certaine logique, même dans l'invraisemblable.

Gérard a écrit un texte confus comme cela lui arrive souvent.

Christophe au cinéma

*Christophe demande à sa maman : « Je voudrais aller voir un film américain. »
Après le cinéma, Christophe voit un camarade, il lui dit : « As-tu été au cinéma ? »
– Oui ! – Est-ce que ça te plaît le film américain ? – Non, je n'y comprends rien.*

Dans la discussion, Gérard est incapable de justifier pourquoi Christophe n'a rien compris. Après un court débat, il ajoute à son texte : « *Ça parlait anglais et je ne sais pas lire les sous-titres* ».

Collectivement, nous avons défini la frontière entre le texte objectif et l'imaginaire. Le « je » est réservé à l'histoire vécue, les lapsus n'en sont que plus révélateurs dans les textes projectifs (voir plus haut avec **L'idiot**). Cette habitude paraît bénéfique en évitant toute confusion entre invention et mensonge, en écartant donc toute culpabilisation. Nous n'avons

plus besoin du rêve comme alibi de l'imagination créatrice, sauf s'il s'agit du récit d'un véritable rêve.

Les prolongements pédagogiques du texte

Même les prolongements pédagogiques du texte devraient toujours s'appuyer sur sa tonalité dominante. La pratique de la chasse aux mots, recommandée par Freinet pour enrichir le vocabulaire, ne doit pas être arbitrairement orientée par l'adulte. Dans les textes à forte teneur émotive, c'est vers le vocabulaire affectif qu'il est préférable de se diriger. C'est une façon de mieux prendre conscience des sentiments que d'apprendre à les nommer. Le meilleur moyen d'exorciser l'angoisse est de la définir. D'ailleurs, d'un point de vue strictement pédagogique, tout jeune aura besoin d'un vocabulaire des sentiments dont on ne songe pas toujours à le munir.

Quand nous avons du mal à savoir dans quel sens approfondir un texte à forte tonalité affective, faisons confiance aux enfants, ils sentent ce qui les accroche et nous montreront ce qui les intéresse pour l'approfondir, même si cela n'a rien à voir avec les programmes scolaires.

Les cercles concentriques de la communication

Après avoir ouvert largement la porte de la classe à l'imaginaire, P. Le Bohec a eu tendance à contester l'intérêt de la correspondance et du journal scolaire auxquels il reproche de disperser la concentration du groupe. Ce serait le cas dans une application rigide de ces techniques qu'on déconnecterait de l'expression libre. Je crois pourtant que la volonté d'ouvrir largement le groupe-classe est sans doute l'idée la plus révolutionnaire de Freinet.

Au départ, il faut reconnaître à chaque enfant le droit de s'exprimer pour lui-même, y compris en détruisant ce qu'il a fait. La première étape de la communication, c'est de le montrer à quelqu'un de confiance : l'éducateur ou un ami privilégié. Puis, si le climat du groupe est favorable, la présentation volontaire à l'ensemble de la classe est une étape naturelle. Mais, en restant à ce stade, on risque de tourner en rond dans une sorte de narcissisme collectif.

Je n'ai jamais oublié la réaction d'un enfant marqué par des échecs prolongés et que j'encourageais à progresser par étapes mesurées, tout en lui signalant ses progrès : « *Oh ! je sais, avec vous c'est toujours bien.* » Une telle réaction montre que cet enfant n'est pas convaincu d'avoir changé. Après avoir subi longtemps des jugements négatifs, il se trouve soudain face à un adulte bienveillant qui l'encourage. Ce qui a changé, à ses yeux, ce sont les réactions d'adultes, pas lui. Face à un tel doute, pas d'autre solution que de rechercher des repères objectifs qui lui prouveront que ce n'est pas par gentillesse qu'on lui dit que c'est bien. Pour cela, les exercices autocorrectifs dont l'enfant compare lui-même la correction, sans jugement de l'adulte, apportent une réponse objective.

Mais rien ne vaut la sortie du cocon douillet du groupe. Je me souviens que, lors de notre première sortie scolaire commune avec les autres classes dites « normales », pendant l'arrêt pique-nique en forêt, les gamins avaient fini leur sandwich bien avant les enseignants. Pour canaliser l'énergie de mes élèves qui se sentaient un peu les parias de l'école et pouvaient être tentés de se bagarrer contre les autres, je leur avais suggéré de faire une cabane avec du bois mort et des fougères, en leur rappelant seulement qu'il faut construire d'abord une armature solide. Ils se mirent au travail, bientôt imités par d'autres groupes de gamins. La différence, c'était que les miens étaient habitués à travailler en groupe, après avoir résolu coopérativement les rivalités entre meneurs, et le résultat fut bientôt évident. Ils vinrent me chercher pour montrer leur cabane, incomparablement plus belle et plus solide que les autres. « *Eux, ils nous prennent pour des imbéciles, mais ils peuvent toujours s'aligner pour réussir*

une cabane ! » Aucun de mes encouragements n'aurait valu cette évidence née de la confrontation.

C'est ce qui m'incita à provoquer d'autres rencontres extérieures à la classe, par exemple un concours de photographies proposé un jeudi par l'Office départemental des Coopératives scolaires qui prêtait des appareils et fournissait une pellicule par enfant pour réaliser un reportage sur la ville. Mes élèves avaient appris à photographier et je ne fus pas surpris de leurs résultats comparés à ceux d'enfants du même âge. Ces occasions amenèrent les parents à leur accorder davantage d'autonomie hors de l'école.

La correspondance scolaire est un moyen supplémentaire d'ouvrir le cocon. Au début, on se méfie un peu de cette classe inconnue, mais on tisse rapidement des liens amicaux. La possibilité de les rencontrer physiquement renforce cette ouverture, tout en motivant d'autres activités pour financer la rencontre.

Avec nos correspondants d'Aulnay-sous-Bois, nous avions prévu de nous rencontrer une journée à Rouen et, un mois plus tard, à Paris. Dès l'annonce de leur visite à Rouen, une mère vint me dire, affolée, que son logement ne permettait pas d'héberger le correspondant, ce qui n'avait jamais été envisagé, le séjour ne durant qu'une journée et le repas se passant en commun à notre cantine (mais peut-être les deux enfants avaient-ils espéré se recevoir chez eux). L'histoire n'est pourtant pas terminée. J'appris qu'un beau dimanche la famille du correspondant était venue en voiture rendre visite à celle de mon élève et que tous avaient si bien sympathisés que les deux familles prirent la décision d'aller passer ensemble quelques jours d'été dans le même camping.

L'ouverture du groupe sert parfois de révélateur

Faute de matériel, nous ne pouvions pas toujours réaliser un journal scolaire. Ce fut enfin possible et à la prise de décision sur le titre, des enfants demandèrent si on mettrait sur la couverture : « Ecole de Perfectionnement ». Certains réagirent violemment :

- *Je ne veux pas que mes voisins sachent que je vais à cette école !*
- *Je dis à tout le monde que je vais dans un collège en ville.*
- *Moi, je descends du car de ramassage à l'arrêt d'avant pour qu'on ne sache pas que je viens d'ici.*

Notons que ces enfants ne remettaient pas en cause leur désir de rester dans notre classe, mais ils exprimaient leur sentiment de ségrégation d'enfants rejetés par leur ancienne école. Devant ce problème que, dans notre univers clos, je n'aurais jamais cru aussi brûlant, je proposai un débat enregistré sur « *Les écoles où nous étions avant de venir en classe de perfectionnement* ». Le résultat fut assez bouleversant dans la mise en accusation de toute une conception de l'éducation dont ils s'étaient sentis exclus. Aussitôt après, les enfants qui s'étaient exprimés le plus profondément et douloureusement demandèrent qu'on efface la bande enregistrée. Je demandai à la réécouter un autre jour, mais je dus promettre de ne la faire entendre à personne. A la seconde audition en classe des passages les plus intenses, je leur demandai s'ils devaient avoir honte d'avoir exprimé les problèmes de cette façon et ils m'accordèrent enfin la permission de garder la bande et de la faire entendre « *aux gens qui peuvent nous comprendre, mais pas aux imbéciles qui ne comprennent rien* ». Je crois que cet incident mit l'accent sur un problème non résolu (le sentiment de ségrégation) et que les discussions qui suivirent contribuèrent à mieux le surmonter.

Peut-on interpréter les textes d'enfants ?

C'est bien sûr la grande tentation de tous ceux qui ont quelques connaissances en psychologie, mais nous devons nous méfier de ce jeu facile qui voit partout des intentions cachées. Il m'est arrivé parfois de céder devant l'enfant au démon de l'interprétation. Sauf dans les cas où l'enfant en prenait conscience en même temps que moi, j'ai rarement eu à m'en féliciter.

Par exemple, Rémy (13 ans), longtemps handicapé par l'asthme et resté très timide, mené par son frère cadet plus entreprenant, écrit un jour :

Un rêve

Un soir, je m'endormis, je rêvais que mon frère avait mis un scaphandre, il ouvrit la fenêtre et il y descendit. Je pompais pour lui donner de l'air. Il arriva sur le sol et cueillit des fleurs. Tout à coup, la pompe se cassa dans mes mains, il fit des signes désespérés. Je remontai le scaphandre, je le mis par terre. Je le déshabillai du scaphandre. Ouf ! il respirait. Je me réveillai en sursaut. Ah ! quel rêve !

Soucieux de le valoriser, je fis ce simple commentaire : « *C'est toujours toi qui pompes pour les autres, mais cette fois c'est toi le héros. Et même tu aurais pu plonger à l'eau pour le repêcher puisque tu es le seul de la famille à savoir nager. C'est toi le plus fort.* »

Le lendemain, Rémy nous lut cet autre texte :

La boule

*Il était une fois un homme qui se promenait dans la campagne un soir. Dans un champ, il y avait beaucoup d'étoiles. L'une de ces étoiles brillait plus fort et elle se rapprochait, elle devint plus grosse qu'un point et elle tournait en faisant du bruit. L'homme eut peur et se cacha. Ce n'était pas une étoile, mais elle avait la forme d'une boule d'une couleur indéfinissable. La boule se posa tout doucement et jetait des lueurs aveuglantes, elle était grosse comme une maison de trois étages. Tout à coup un bruit, une plaque de métal descendit sur le sol. Le haut de la boule s'ouvrit. Une chose étrange en sortit, elle n'avait pas de pied, mais cette chose roulait on ne sait pas comment. Il en sortit une autre plus grosse qui tenait une lueur qui tournait : la couleur était aussi indéfinissable. L'homme n'y tenant plus prit son fusil et tira. Une grande poussière s'étendit. Quand l'homme reprit ses esprits, il n'y avait plus rien. (et Rémy a changé de couleur de stylo pour écrire la fin) **C'était un rêve.***

Je ne fis cette fois aucun commentaire, j'eus la nette impression que Rémy répondait à ma réaction à son texte précédent. Trop timide encore pour répliquer autrement que par un texte, Rémy semblait vouloir me rappeler : « *Un rêve n'est rien de plus qu'un rêve. Il ne faut pas en tirer d'autres conclusions.* »

Quelques textes significatifs

Même en refusant d'en faire l'interprétation aux jeunes auteurs, nous nous trouvons parfois devant des textes presque aussi clairs que dans une anthologie psychologique. Je me demande d'ailleurs si certaines monographies d'enfants ne pourraient pas contribuer à l'initiation des étudiants. J'ai relevé quelques textes qui me semblent significatifs.

A propos du complexe d'Œdipe

Voici deux textes de Dominique (11 ans) écrits à 11 jours d'intervalle :

Le boxeur

C'était dans un petit pays, il y avait une famille et le père était boxeur, il avait gagné plus de dix matches. Quand il mourut, le fils Philippe prit sa place. Il commença à Paris pendant 5 ans. Au bout il fit son premier match qui fut perdu. Le deuxième fut la première victoire.

Un jour au milieu du round, il y avait une jolie fille qui regardait avec attention. A la fin du match, il gagna, il avait reconnu sa mère car il y avait longtemps qu'elle avait divorcé. Et ils se marièrent et eurent 3 enfants qui voulurent être boxeurs et ils étaient très gentils et la mère aussi et le père acheta la télévision et un frigo.

Lorsque Dominique raconte ce mariage du héros avec sa mère, je m'attends à de fortes réactions. Or personne ne bronche. Je me sens obligé d'intervenir sous forme de calcul :

– *Quel âge avait la mère à la naissance de son fils ?* – 22 ans. – *Quel âge a le fils le jour de la rencontre ?* – 19 ans. – *A ton avis, quel âge a sa mère ?* – (après calcul) 41 ans. – *Est-on une jeune fille à 41 ans ?* Dominique reprend alors son cahier en disant qu'il préfère modifier son texte. Il revient presque aussitôt avec cette correction dont vous admirerez, je pense, le raccord parfait :

... Un jour au milieu du round il y avait une vieille dame qui avait 41 ans, il avait reconnu sa mère, mais à la fin du match, il n'a pas été la voir car il avait vu une jolie fille qui regardait avec attention et ils se marièrent et eurent 3 enfants qui... etc.

Nous avons parlé beaucoup ce jour-là de l'impossibilité d'épouser sa mère. Onze jours plus tard (mais avec six textes d'intervalle), Dominique écrit ce texte:

Un jour

Un jour, le peintre René voulait faire le portrait d'une belle fille mais il ne pouvait pas l'avoir car elle était journaliste. Alors il fallait la prendre. Comme il savait qu'elle devait aller en Amérique, elle devait prendre le France au Havre. Alors je pris tout mon matériel de peintre et je pris un billet d'avion pour arriver avant le France en Amérique. Il l'attendait avec une voiture mais elle ne descendit pas, elle avait loupé le France. Alors il repartit et ne put jamais faire son portrait et il reprit sa vie normale.

Tout commentaire affadirait cette poursuite sans espoir où la projection est manifeste. On notera le retour à « la vie normale ».

Le transfert de culpabilité

Lorsque Jean-Yves avoua, à sa grande surprise, sa jalousie pour son petit frère, je lui avais proposé de parler d'un enfant jaloux, ce qui provoqua ce texte :

Un garçon jaloux

Un jour un garçon jaloux s'appelait Loulou. Son petit frère s'appelait Daniel. Le petit était toujours sage et le grand toujours méchant. La maman dit à Loulou : « Va chercher des tomates parce que ta tante va venir ». Il a fallu que ce soit le petit qui y aille. Sa marraine lui a donné 200 F parce qu'il était mignon. Comme sa tante s'en allait le lendemain, Loulou a tapé le petit frère et a volé ses sous et il a acheté des bonbons. La mère avait préparé un martinet. Loulou s'est vengé, il a boxé Daniel ; il saignait. Il lui a crevé un œil. La mère avait tellement peur qu'elle est tombée dans les pommes. Elle l'a porté à l'hôpital. Le petit gars était mort. Loulou a été fouetté jusqu'à la mort. La mère était vieille ; plus tard elle est morte.

De la discussion qui suivit avec moi, il apparut que c'était en fait le petit frère de Jean-Yves qui refusait de faire les courses, chapardait son argent et que, parfois, Jean-Yves n'avait d'autre ressource que la bagarre dans laquelle, étant le plus fort, il avait toujours les torts, d'où sa difficulté à ne pas abuser de sa force avec ses camarades de classe. Mais dans le texte, c'est le grand qui est chargé de tous les péchés de la famille.

L'ambivalence des sentiments

Un autre texte de Jean-Yves, à la même époque, donne une claire illustration de l'ambivalence des sentiments :

Le trembloteur

Un jour, un trembloteur ne savait pas quoi faire. Il va faire la quête au coin d'une église. Il y a un petit chat qui vole son argent. Le petit chat va acheter des bonbons et les met dans la boîte du trembloteur. Le trembloteur était content. Il marchait avec des béquilles, c'est le petit chat qui était allé lui chercher. Il se lève, le petit chat suit le trembloteur. Avec sa patte, il pousse la béquille et le trembloteur tombe. Le petit miaulait parce qu'il avait fait une bêtise. Le petit chat riait dans sa moustache. Le trembloteur le voit, il le poursuivait avec sa canne. Le petit chat est rentré dans un trou, il voit une petite souris, il ne l'a pas mangée, il ne voulait pas lui faire de mal, il jouait avec elle. Le trembloteur entre dans la maison et les a vus jouer. Il prend un fusil et tue la souris. Le chat se cache dans un sabot, monte au grenier, saute sur le trembloteur et lui crève les yeux. Le trembloteur est allé à l'hôpital, il était encore plus vieux, il avait 100 ans et il est mort. Le petit chat est resté dans sa maison. Il est allé dans le lit de la dame et la dame l'a battu à coups de balai.

Les traumatismes laissés par le sentiment d'infériorité

Rémy, grand timide, écrit après plusieurs mois de libération par le texte libre :

Le gorille

Il était une fois un gorille qui mangeait des enfants noirs et la nuit il allait dans les villages et faisait fuir les habitants, c'était un carnage. Un soir, un enfant de 15 ans voulait tuer le gorille mais comment ? Il prit un poignard et alla dans la direction du gorille. Il n'en avait jamais vu d'aussi gros, il avait peur, il voulait s'enfuir mais trop tard ! Le gorille était à quatre mètres de lui. Il planta le poignard en plein cœur. Le gorille était mort mais il l'avait griffé au visage et ces marques seront marquées toute sa vie.

Les textes servent parfois de baromètre de l'évolution psychique

Je voudrais, pour terminer, rapprocher deux textes écrits à quelques mois de distance par le même enfant, Dominique, auteur du boxeur et du peintre. Le premier date de mars :

La bête anormale

Il était une fois un grand chien qui avait 15 ans. C'était d'une chienne qui avait fait des petits deux jours avant sa mort. On nourrissait les petits comme on pouvait. Elle avait fait cinq petits et il y en avait quatre de morts et le dernier ne mourut pas.

Quand il eut 7 ans, le chien ne faisait pas de petits, alors il était anormal car il était né avec une chienne malade. Mais le petit chien parlait, il pouvait faire des conversations en cachette, car il ne fallait pas que tout le monde le sache. Mais il avait fait une conversation avec un journaliste et il avait marqué dans le journal tout ce qu'il avait entendu, mais le chien qui avait appris ça était furieux et il s'enfuit dans la campagne. Il était sale, il était gras, il était déjà vieux. Il avait 10 ans. Il trouvait un os par ci par là. Un jour quelqu'un le vit et le prit.

Le second, ayant le même adjectif dans le titre, a été écrit en juin alors que j'étais absent :

L'enfant anormal

Il était un petit garçon qui commença l'école à six ans. Il alla dans une école maternelle. Il faisait toujours l'imbécile et un jour sa mère vient à l'école et elle parle à la directrice qui dit : « Ce garçon est trop grand, il doit aller dans une autre école. » et la mère dit : « Je veux bien mais laquelle école ? » « L'école qui se trouve au Tronquet. » Et 5 jours après la rentrée, il alla à l'école libre, mais il travaillait toujours aussi mal.

Au milieu de l'année, il était dans une classe de bébés et il était 5^e mais ma mère dit : « J'aime pas bien parce que tu es dans une classe de bébés. » La mère écrivit dans une école de perfectionnement et au bout de quatre mois elle put le faire rentrer.

Le petit garçon rentra le lundi, il alla dans une classe où il savait tout faire et deux jours après il fut dans une classe de grands. Il travaillait si bien qu'il fut toujours premier et, 3 mois après, il fut guéri. Et il put rentrer dans une école pour apprendre un métier. Il fut content et heureux et il ne regretta jamais l'école de perfectionnement qui avait fait son bonheur et à 75 ans il mourut dans la joie car il avait gardé des photos de l'école de son bonheur.

La différence de tonalité des deux textes est flagrante. Ajoutons pour conclure que Dominique, comme il l'avait prévu, après un apprentissage sérieux, est entré dans la vie professionnelle. Certes, peut-on dire qu'il a été définitivement sauvé ? La société reste cruellement traumatisante à ceux qui ont mal démarré dans la vie. Du moins pouvons-nous espérer qu'il est reparti avec de meilleures perspectives et qu'il a maintenant appris la notion du bonheur. C'est au moins aussi important que ses réels progrès scolaires.

Car, est-il nécessaire de le préciser, les effets thérapeutiques n'étaient qu'un aspect de notre pédagogie et que nous avons fait aussi beaucoup de français, de math, de sciences, etc. Avec une énergie d'autant plus forte et efficace que s'était desserré le carcan de l'échec et de l'angoisse.

Michel Barré