

REPERES

POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS (1er degré)

~~~~~  
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
Enseignement Élémentaire - Français

N° 17
OCTOBRE 1972

**POUR LA RENOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS (1er degré)  
~~~~~

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur."

SOMMAIRE

1 - L'ENFANT ET LA POESIE

- LA CREATIVITE ENFANTINE - II -

Suite du dossier réalisé par Françoise SUBLET, responsable des équipes de recherche de l'Académie de TOULOUSE.

Ce bulletin a été réalisé sous la responsabilité de Françoise SUBLET - Professeur à l'E.N.F. de TOULOUSE, et responsable académique des équipes expérimentales de français.

1.1. - Informations et formation

- 1.1.1. Journées Poésie Albi 1970 Mme BASTOUL p. 5
1.1.2. Une expérience de formation des maîtres dans le Tarn : la créativité en expression plastique p. 15
1.1.3. A propos de la notion de créativité Cl. CLANET p. 21
1.1.4. Qu'est-ce que créer pour l'enfant ? Ph. MALRIEU p. 32
1.1.5. L'enfant et les métaphores - première approche G. JEAN p. 41

1.2. - Problèmes de validation

- 1.2.1. Remarques à propos d'une pré-enquête sur les attitudes et situations pédagogiques que favorisent la créativité enfantine Cl. CLANET F. SUBLET - texte de la pré-enquête - p. 52
1.2.2. Problèmes pratiques pour une validation : les tests de créativité A. BEAUDOT p. 63

2 - L'ENFANT ET LE LIVRE

2.1. - Du côté de l'innovation pédagogique

- 2.1.1. Pour une vraie pédagogie de la lecture : comment conduire l'enfant au livre J. HELD - ENG-ORLEANS p. 65
2.1.2. A propos de la lecture à l'école primaire A. JOVENIAUX ENG-NIMES p. 73
2.1.3. La bibliothèque et l'enseignement du français J. HASSENFORDER INRDP p. 77
2.1.4. Vers un enseignement de la littérature pour les éducateurs R. DUBOIS p. 79
2.1.5. Reflexions sur la formation littéraire de la jeunesse A. MAREUIL - Faculté de Lettres - TOURS - p. 82

2.2. - Pistes de recherche

- Enquête sur la lecture réalisée dans la périphérie d'Orléans J. HELD - ENG - ORLEANS - p. 89

3 - INFORMATIONS

Ateliers de Pédagogie - Emprunts de copies optiques

Bulletin réalisé par :
Hélène ROMIAN.
Responsable de l'unité de
recherche - Français 1er degré

p. 94

- discussion - information sur les tendances de la poésie contemporaine.

Samedi 16 h 30 - Un élément du langage poétique : le mot
- Recherche de connotations à partir du mot "nuit"
- Discussion et réflexion sur le mot aliéné : stéréotype - le mot et les mythes - le mot et notre histoire personnelle.

Dimanche 9 h - Le cheminement de la création d'un poème (dans sa structure et sa représentation visuelle).

Dimanche 10 h 30 - Un poème ça s'entend.
Comment le faire entendre sans le trahir.

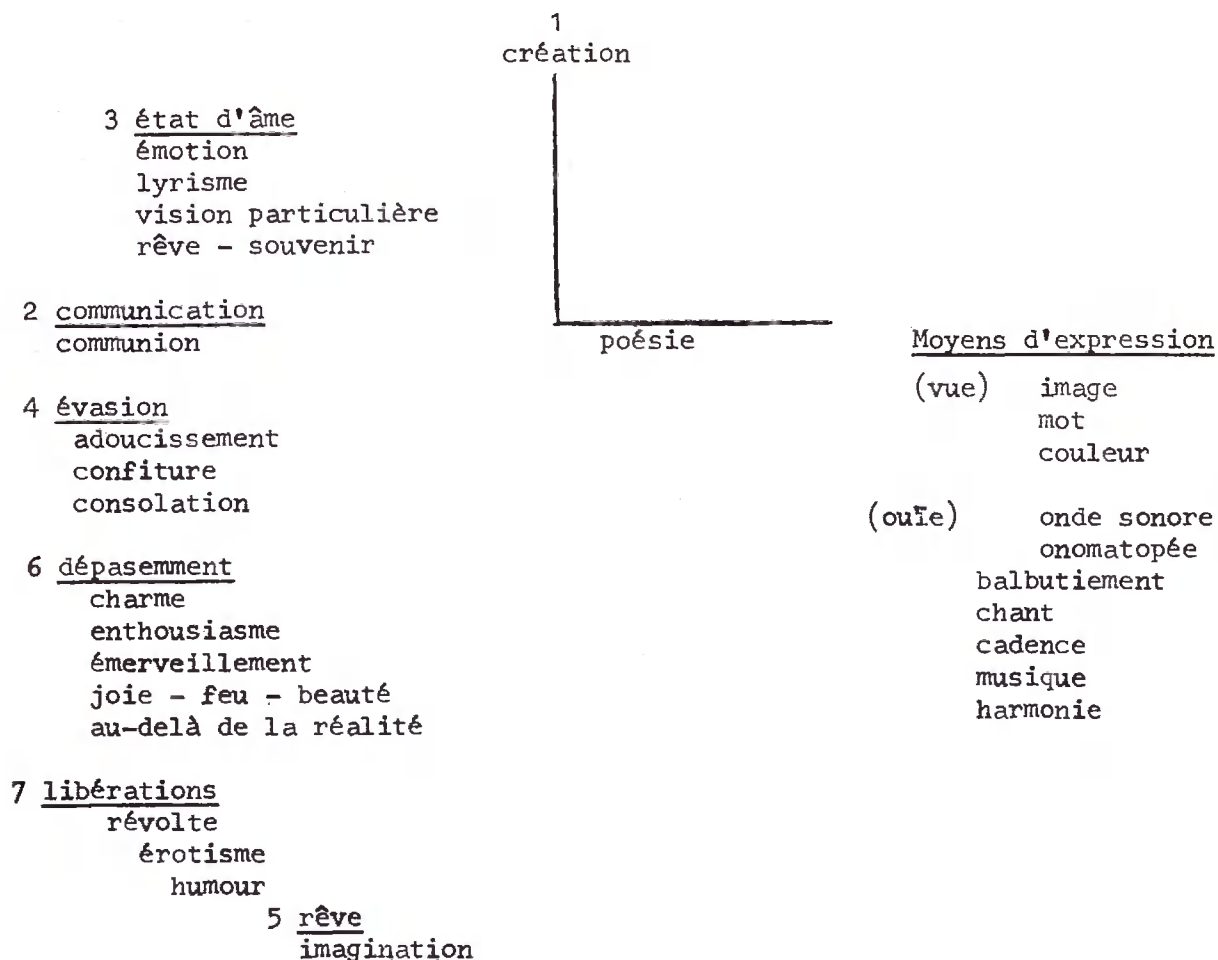
Dimanche 14 h - Pédagogie de la poésie en maternelle
- A partir des expériences des institutrices, réflexion sur :
- choix des poèmes
- présentation aux enfants
- créativité enfantine

A - EXTRAIT DE LA SEANCE DU SAMEDI 14 h 15

APPROCHE DE LA POESIE

Quand on dit poésie, à quoi pensez-vous ?

Réponses orales, spontanées, inscrites aussitôt qu'énoncées sur grande feuille blanche.



Remarque : beaucoup de relations directes entre " poésie " et " auditif " (l'ouïe joue-t-elle un rôle plus important en poésie, et tout particulièrement à l'école maternelle où les enfants n'ont pas encore ?)

Après la lecture de 4 poèmes .

- Michaux
 - Cādou : symphonie du Printemps
 - Ponge : le savon
 - Pleynet : Incantation dite du bandeau d'or.
- } voir plus loin

les participants complètent le tableau précédent en ajoutant : choc - étonnement - prise de conscience d'une époque - virilité - réalité déstructurée - vision par facettes, à partir de la réalité la plus quotidienne (savon...), soit de pureté nouveau symbolisme - identité corps et nature, on pense à PASOLINI, à PICASSO

B - EXTRAIT DE LA SEANCE DU SAMEDI - 16 H 30 | UN ELEMENT DU LANGAGE POETIQUE | le MOT

Travaux pratiques ayant pour but la prise de conscience des racines profondes, lointaines, originales de la poésie.

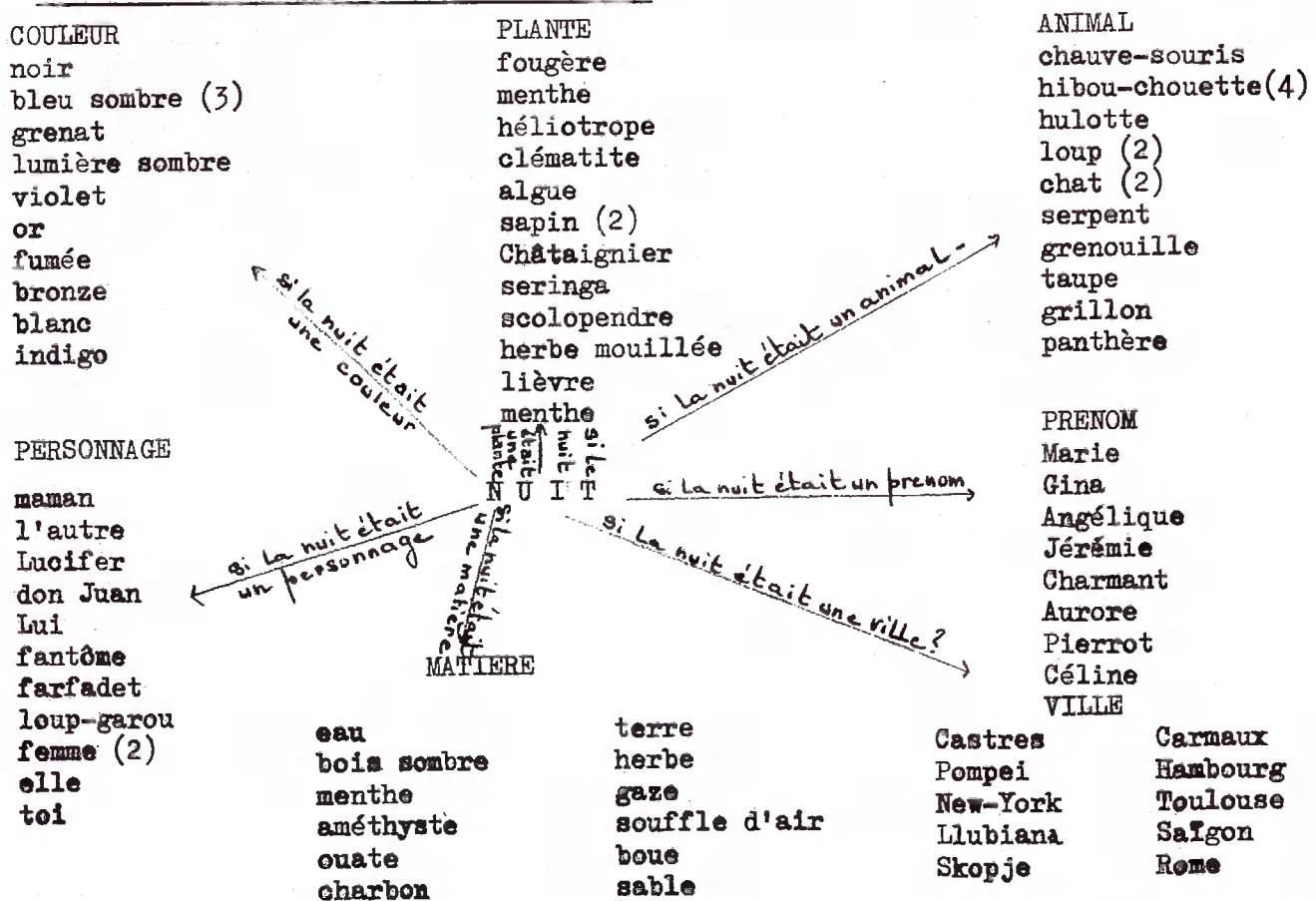
Le mot " nuit " est pris comme support . Participants divisés en groupe de 3 à 4 le travail s'effectuant avec deux variantes :

1ère variante : le mot "nuit" peut être écrit au centre d'une grande feuille et autour, chacun note tout ce que ce mot évoque en lui

2ème variante : il s'agit encore d'écrire les mots évoqués par " nuit " mais cette fois en passant par l'intermédiaire d'autres mots (si la nuit était une ville, ce serait...; si la nuit était une plante, ce serait....).

Recherche d'abord individuelle, puis regroupée par trois ou quatre personnes sur une même feuille

Tableau des connotations du mot " NUIT "



C EXTRAIT DE LA SEANCE DU DIMANCHE MATIN 9 HEURES : QU'EST-CE QU'UN POEME ?

et plus précisément à la découverte de la création poétique

Le matériau utilisé est la première strophe du LAC (LAMARTINE). Les vers ont été écrits en gros caractères sur des bandes de papier, puis chaque mot de chaque vers a été découpé. Les mots ainsi obtenus ont été classés rapidement en deux tas :

- 1 mots-outils (articles - prépositions, etc...)
- 2 mots chargés de sens (noms - verbes - adjectifs, etc...)

1) - PREMIER TEMPS : jouer avec le hasard et se libérer totalement de la structure première du poème connu.

a) - chacun puise dans le tas 2 et prend au hasard les mots qu'il dispose dans l'ordre où il les a pris.

b) - chacun puise dans le tas 1, mais, cette fois, on peut disposer les mots-outils comme on le veut.

On a obtenu par exemple : "poussés vers la nuit jamais
toujours sans retour de rivages nouveaux
emportés dans l'éternelle ancre des âges
seul ainsi l'océan un jour ne pourrons-nous jeter"

La lecture des "productions", le choc des mots entre eux, créent un vif étonnement : les rencontres bizarres et fortuites restent pourtant fortement évocatrices (on redécouvre même la richesse et l'unité du vocabulaire de Lamartine...)

2) - DEUXIEME TEMPS : s'essayer à la "création".

On a maintenant le "droit" de choisir les mots découpés, de les disposer comme on veut en les collant sur de grandes feuilles, en les y disposant à sa guise dans l'espace de cette feuille. Affichés, les textes obtenus sont lus à voix haute par chaque "auteur".

EXEMPLES OBTENUS :

"emportés jamais poussés
dans l'océan de la nuit éternelle
seul
sans ancre
toujours"

"poussés vers la nuit
sans retour de rivages nouveaux
emportés dans l'éternelle ancre des âges
ainsi l'océan... seul pour toujours".

REFLEXION EN COMMUN SUR NOTRE DEMARCHE :

- D'abord panique, puis plaisir de jouer avec les mots - puis surprise de pouvoir les agencer à notre façon.

- Constatation : il fallait passer d'abord par la première phrase de destruction afin de se dégager du "moule" archi-connu de Lamartine.

- Les "productions" ont été bâties de façon très variée.

Certains ont gardé les effets du hasard. (cf les surréalistes et leur goût de l'image insolite ou absurde)

- d'autres ont tout bâti autour d'un mot "ancre", "nuit", qui à son tour en appelle d'autres

- d'autres sont parties de ce qu'elles ressentaient à ce moment-là : surtout

sentiments d'isolement en ce dimanche matin pluvieux, dans cette grande salle vide.

Si nous n'avons pas fait "le voyage intérieur" du poète à la recherche de ses émotions, de ses sensations, nous avons pressenti quelque peu le travail de l'imagination et de l'intelligence, utilisant le langage, matériau de la poésie, nous avons éprouvé le pouvoir évocateur du mot : "carrefour d'images, de sens, de sons", son enrichissement par le choc avec d'autres mots, nous avons senti ce que pouvait être la prise de possession d'une feuille blanche par des mots...

D - EXTRAIT DE LA SEANCE DU DIMANCHE MATIN 10 H 30 : UN POEME, CA S'ENTEND

Travail de lecture et diction sur { un poème de RIMBAUD "le dormeur du val" (équipe 1)
un poème de DESNOS "le léopard" (équipe 2)

C.R du travail de l'équipe 2 sur "le léopard" : distribution d'un exemplaire ronéoté à chacun, lecture individuelle et silencieuse, lecture à voix haute par un volontaire (enregistré au magnétophone).

1) - en vrac, spontanément, on donne les mots que suggère ce poème. soit :

- faune - mystère - danger - arbre - isolement - forêt close - coupé du monde - insolite - bruits et silence - souplesse - corps en mouvement - des yeux - nuit - au delà - sensualité - inquiétude et attirance -

2) - Recherche en commun de ce qui a concouru à donner ces impressions :

des mots : prends garde - léopard - mi-voix - nulle part - miaule et ronronne (rassurants ailleurs...) béante.

des répétitions : mi-voix - nulle part - bois - s'étonne

des sonorités : vient - vas - on - mn -

le rythme : qui coïncide exactement avec le souffle de la phrase (et la notation graphique du poème)

En tenant compte de cet échange (matérialisé au tableau par des traits sous les mots du texte), le premier lecteur relit le poème : on l'arrête, on lui signale ce qui ne nous semble pas correspondre à ce que nous attendons (rythme plus lent, mots plus secrets, etc...); on enregistre ce deuxième essai) Notre démarche visait non pas une interprétation du texte mais, la recherche d'une lecture ne trahissant pas le poème (voir plan de Rénovation, page 60) et dans le sens des conseils de G. JEAN : "on accordera la plus grande attention à la diction de ces textes en insistant sur la respiration, l'articulation, le phrasé grammatical, le rythme enfin de chaque poème. Le premier souci... devrait être ... de faire entendre le poème sans le trahir".

Une écoute de deux enregistrements du "Léopard" (l'un dit par Jean Charles, l'autre par Jean Chevrier) permet des comparaisons fructueuses et de nouvelles discussions...

E - EXTRAIT DE LA SEANCE DU DIMANCHE APRES-MIDI 14 HEURES PEDAGOGIE DE LA POESIE EN MATERNELLE

1) - "donner à voir" (cf Plan de Rénovation) c'est-à-dire mettre les enfants en contact avec les oeuvres poétiques élaborées.

a) - choix des poèmes : peu de surprise; les maîtresses citent des "valeurs consacrées" : P. FORT - RIMBAUD - VIGNY - GUILLAUME - M. NOEL - HUGO - PREVERT - CARCO - DESNOS - LOUISA PAULIN - VERLAINE - SAMIVEL - LAFORGUE - etc...

Les critères des choix sont très traditionnels aussi : thèmes de vie, rythme des saisons, des fêtes, des intérêts pour les phénomènes naturels. Nous sommes frappés par l'imprégnation d'une culture "rurale" qui ne tient peut-être pas assez compte des intérêts de l'enfant de 1970. Les maîtresses semblent avoir des difficultés à sortir du traditionnel et se laissent trop souvent emprisonner par le "thème de vie", oubliant qu'on peut aussi présenter un poème, tout simplement pour lui-même. Des difficultés aussi pour la documentation (utilise-t-on effectivement les documents qui existent, par exemple dans les revues pédagogiques ?) Lit-on assez de poèmes "pour soi" ? : cette lecture personnelle, curieuse, est indispensable. Songe-t-on assez à choisir des contes pour leur valeur poétique ? N'avons-nous pas trop tendance à ne retenir que l'anecdote ? Lit-on assez de poèmes aux enfants, sans souci de mémorisation ?

b) - le moment de poésie

- poésie occasionnelle : cela suppose une bonne documentation, une classification judicieuse : Ex : un enfant est allé au cirque, il parle du crocodile, la maîtresse dit aussitôt "l'alligator" de DESNOS - Autre exemple : les enfants regardent fondre les dernières plaques de neige dans la cour, la maîtresse dit quelques vers de SUPERVIELLE : "le soleil parle bas à la neige et l'engage - à mourir sans souffrir - comme fait le nuage -", etc...

- le moment de poésie, moment privilégié par la maîtresse, pas forcément à heure et jour fixes, mais très bien préparé sur le plan matériel et pédagogique : installation - disposition - recherche de la décontraction, du silence. La présentation varie infiniment, suivant chaque maîtresse, suivant chaque texte :

- soit lu directement aux enfants
- plus souvent, précédé d'une mise en situation (en parlant de l'auteur mais seulement si cela a quelque intérêt pour la présentation, sinon inutile - en racontant ce qui a pu se passer "avant le poème" - en donnant une autre oeuvre artistique (peinture, musique) afin de créer une certaine atmosphère propice : mais s'il y a musique, il y a écoute réelle, jamais de fond sonore).

Presque toujours plusieurs poèmes sont proposés. S'il y a mémorisation, cela semble se faire :

- soit par répétition de la phrase poétique,
- soit par approches successives,
- soit par reconstitution du poème (après deux ou trois lectures consécutives, les enfants disent ce qui les a frappés, les quelques éléments, qu'ils ont retenus et l'imprégnation se fait à partir de ces bribes (grande section seulement)).

- moment de "récitation"

Ne constitue qu'une partie de la séance de poésie, ce moment est à concevoir de façon souple : quand un enfant en a envie (si le moment le permet) - Durant les activités libres, on peut aller au "coin-poésie" se dire mutuellement des poèmes - A un moment privilégié choisi par la maîtresse, avec, pour l'enfant, une grande liberté dans l'attitude, l'expression corporelle, le morceau à dire.

2) - Favoriser la créativité des enfants

A partir de la petite exposition de créations enfantines diverses recueillies ici et là, dans diverses classes, tentative de distinction entre les textes libres :
a) - ce qui est simplement description, narration : (exemple : "de...)

Provence, le papy de Bruno a rapporté du mimosa, des clémentines et des olives").

b) - des textes qui contiennent déjà une transposition, une image, une utilisation nouvelle du langage :

Exemple 1) : image : "sur la montagne, j'ai rêvé d'une farandole de sapins et de chalets" - Robert -

Exemple 2) création de mots : si les carottes
poussaient sur les arbres
ce seraient des carottiers
un arbre
qui pousserait des lunes
ce serait un lunier - Michel -

Exemple 3) rythme : la lune !
quelquefois toute ronde
quelquefois à moitié ronde
quelquefois vieille
quelquefois jeune
et dedans
les cosmonautes
qui ont dû voir le Père Noël

Comment aider les enfants à parfaire, à prolonger leur créativité ?

- a) - il ne saurait s'agir de "corriger" les productions enfantines, mais d'intervenir avant les productions, en les amenant à des activités d'exploration du langage poétique.

Exemple : pour initier les enfants à une utilisation libre de l'espace dans la feuille, certains ont proposé de jouer avec un mot, voire une lettre avec le mot "oiseau" (document photocopié)

D'autres jeux systématiques sont envisagés ; ils feront l'objet de travaux ultérieurs (stage CARMAUX - film VIDEO, etc...)

- b) - création d'une atmosphère de poésie

"La poésie est d'abord un "état" et l'enfant par tout son être corporel, les rythmes fondamentaux de sa vie, sa sensibilité, son imagination, y adhère spontanément" (cf Plan de Rénovation).

Certaines maîtresses ayant proposé des oeuvres d'art génératrices d'émotion ont constaté, en effet, que cela facilitait l'expression poétique des enfants :
Exemple : audition de "la chevauchée des Walkyries". Peinture sur ce qu'on a ressenti, commentaire des dessins.

Mon petit cheval
Qui sent le soleil
Tu crois que c'est une fleur. - Fabrice -

Joli cheval, où vas-tu ?
- sur la lune
- que fais-tu ?
- je galope pour attraper le soleil. - Philippe -

section de grands.



oieau

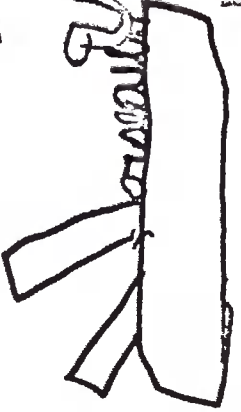
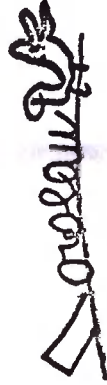
oieau



oieau



oieau



oieau

oieau

oieau

UNE EXPERIENCE DE FORMATION DES MAITRESSES

DE CLASSES MATERNELLES DANS LE TARN

LA CREATIVITE EN EXPRESSION PLASTIQUE

D'octobre 1969 à Juin 1971, dans le cadre des activités du Cercle des Maternelles, une quarantaine de maîtresses des écoles maternelles du TARN se sont retrouvées une fois par mois, pour se former en expression plastique. Quelques-unes faisaient aussi partie des équipes de recherche en français. Elles ont fait appel à un professeur de dessin de TOULOUSE, Claude JEANMART, qui depuis cette année est devenu aussi conseiller pédagogique du C.R.D.P.

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de présenter cette expérience dans ce numéro de "Repères" : la démarche d'initiation à la création plastique adoptée par Cl. JEANMART correspondait tout à fait à notre propre démarche en poésie. Il nous semblait aussi souhaitable de ne pas séparer l'expression poétique d'autres modes d'expression. Enfin, les questions que se sont posées ces maîtresses vis-à-vis de la pédagogie du dessin étaient fort proches des nôtres.

Aussi avons-nous invité deux maîtresses, Mmes FITTE et GARRIGUE, la conseillère pédagogique des maternelles du TARN, Mme PASCOT, à discuter autour d'un magnétophone avec Claude JEANMART. Nous avons joint, à la suite de cet entretien, le plan de travail de la première année.

Françoise SUBLET : pourquoi avez-vous ressenti le besoin, il y a deux ans, de faire "autre chose" en expression plastique et de vous adresser à Claude JEANMART, à la fois pédagogue et créateur, pour vous aider ?

Mme GARRIGUE : J'avais eu une formation en rythmique, que je n'avais pas eue en dessin. Je pensais qu'il y avait autre chose à faire, sans trop savoir quoi, d'ailleurs.

Mme PASCOT : en fait, dans le cadre du cercle des maternelles d'une part, et dans celui de la recherche I.N.R.D.P., en maternelle, nous avons des groupes de travail. Et chaque année, les maîtresses qui le désirent, travaillent dans un de ces groupes. Il se trouvait qu'en 1969, un certain nombre d'entre elles éprouvaient une impression de stagnation. Voici le genre de questions qu'elles se posaient : oui, il faut laisser les enfants libres de s'exprimer en dessin, mais qu'est-ce que cela veut-dire ? La liberté que nous pensons laisser aux enfants, d'abord, est-elle bien réelle ? Est-ce que certains conseils, anodins en apparence, ne limitaient pas en fait cette liberté : nous connaissions des classes où bien des dessins libres se ressemblaient.. Et puis, ne pouvait-on pas aider les enfants à évoluer, à partir de leur expression spontanée ? En somme, derrière toutes ces questions, nous nous demandions quels étaient et quels devraient être les rapports entre la spontanéité des enfants et l'intervention des maîtres.

F.S. En fait, dans le groupe de recherche centré sur la poésie, nous nous posons les mêmes questions : comment aller d'une expression spontanée à une expression plus libérée, en passant par tout un travail systématique et un contact avec les poètes ?

Mme FITTE il y avait pour moi une autre difficulté. Je voyais des dessins

d'enfants : je ne savais pas tellement les apprécier : J'avais l'impression de ne pas savoir en tirer parti . J'avais remarqué aussi que certains dessins étaient proches d'oeuvres contemporaines, et j'avais envie d'en savoir plus sur l'art contemporain, sur la façon dont les enfants, de fait, sont influencés par le langage plastique de leur époque.

Claude JEANMART votre dernière remarque m'intéresse beaucoup - Les enfants, lorsqu'ils dessinent spontanément n'imitent pas les grands modèles du passé. Or l'enseignement que j'ai reçu pour me préparer à mon métier de professeur de dessin est un enseignement du passé. Peu à peu, j'ai été amené à me poser des questions, à m'apercevoir qu'au fond apprendre à dessiner, à faire des traits, à mettre des couleurs, était d'un intérêt limité. Mais si, à travers cet apprentissage, il y a un long cheminement, on arrive à l'acquisition d'un langage personnel, alors cet apprentissage n'est pas vain. On obtient nécessairement à acquérir un langage contemporain, en prise avec notre temps.

Mme P. D'ailleurs, nous-mêmes au départ, apprécions peu l'art contemporain. Beaucoup en étaient restées aux impressionnistes, et nous nous sommes aperçues au fur et à mesure que nous avançons dans notre formation que nous nous rapprochions aussi du langage plastique contemporain.

Cl. J. Et de fait, les enfants sont mis très tôt aujourd'hui au contact de ce langage. Je ne crois pas beaucoup à " l'état d'innocence " des enfants : sans avoir mis les pieds dans un musée, ils voient des revues, la télévision, des affiches et ce langage les touche bien plus que les adultes. Pour eux, percevoir Mozart, est plus difficile que certains rythmes contemporains au milieu desquels ils baignent. Et effectivement, si on joue le jeu à partir du langage de l'enfant, on va aussi à la rencontre du langage contemporain. Et ce n'est que plus tard que l'enfant est réellement capable de percevoir et de retenir les leçons des oeuvres du passé : il vaut mieux remonter peu à peu le temps. (Ceci dit, il est important tout de même de faire la différence entre la production de l'enfant et celle d'un créateur : l'enfant ne se voit pas en train de dessiner, le créateur a un projet, un dessin, il peut revenir sur son oeuvre.

FS : L'enfant est donc effectivement au contact de ce langage contemporain. Mais l'école tient-elle compte de cela ?

Cl.J. Non seulement elle en tient rarement compte, mais très rapidement après la maternelle, l'enseignement primaire, en principe et en fait se contente trop souvent de transmettre des idées reçues : et peu à peu les enfants perdent l'envie et les moyens d'inventer, de s'exprimer librement.

L'école est responsable de notre sous-culture ; la pomme en dessin devient verte et rouge, et puis c'est tout. Dessiner, ce sera copier des modèles: à l'extrême les tampons sont prêts, on les applique sur les cahiers, et il faut colorier sans " déborder ". Et quand l'enfant arrive en 6°, sa pomme est toujours verte et rouge, son toit rouge avec des tuiles, même si la maison qu'il regarde n'a pas forcément le toit rouge (et bien sûr, il ne choisit pas de faire le toit rouge : il le voit ainsi: sa vision est obstruée par une panoplie de stéréotypes). Il n'arrive plus à voir à observer, à dépasser les modèles, les stéréotypes, qui certes, à moment donné, ont peut-être été des découvertes pour lui, mais qui se perpétuent et le figent dans une façon archaïque et desséchée de voir le monde. Je vois encore des gens qui, à 40 ans, dessinent un bateau, comme ils le faisaient à 5 ans.

Mais il me semblait, en acceptant de venir travailler dans le TARN qu'à la maternelle, il y avait beaucoup moins cette tendance à transmettre des stéréotypes: des maîtresses qui acceptent la production d'un enfant telle qu'elle est, étaient, selon moi, plus aptes à se remettre en question.

FS : comment s'est donc passé la première séance ?

Mme F : malgré ce que nous avons dit plus haut, nous attendions quand même un peu des conseils, des recettes, des vues générales, sur la peinture, le dessin.

Mme G : et nous étions venus en observateurs...

Mme P : certaines même m'avaient avertie : "je ne sais pas dessiner. Je ne sais tenir ni un crayon, ni un pinceau".

Et puis à la première séance, on a enfilé des blouses. Claude JEANMART a dit qu'on pouvait s'asseoir par terre si on voulait - on s'est retrouvé peu à peu en rond, avec une feuille de papier blanc par terre et un fusain dans les mains. Et tout de suite, l'animateur nous a dit : "quand vous le tenez ainsi, vous obtenez un trait large, et comme cela un trait étroit. Et puis un jerk violent, celui de "Messe pour le temps présent "a empli la salle. Nous pouvions dessiner pendant ou après l'audition, et effectivement, nous avons dessiné : premier choc ! Tout le monde était capable de dessiner.

J'ai fait alors une découverte : si on m'avait dit, d'entrée, de dessiner ce que je voulais, je crois que j'aurais été paralysée. Or le fait de nous avoir donné au début un support, la musique, comme point de départ, nous a permis d'entrer dans cette démarche. Cette "contrainte" de la musique avait été libérante. Nous avons mis ensuite nos dessins par terre et attendions un jugement de valeur du "maître" : nous ne l'avons pas eu, deuxième choc ! Nous nous imaginions que l'animateur pouvait détenir des critères d'appréciation. Or il s'est contenté d'évaluer avec nous de comparer sans juger les personnes mais en confrontant les intentions et les productions.

A partir de ce moment là, un pas était franchi.

Mme G : ces évaluations collectives nous ont beaucoup apporté et d'abord la surprise de sentir nos intentions comprises, (puisque chacune pouvait expliquer sa démarche aux autres, ou donner son avis sur les productions des autres), et aussi celle de voir la diversité extraordinaire des dessins à partir d'un même support.

Cl. J : pour moi, cette évaluation est essentielle. Elle se fait toujours par rapport au projet qu'on a lu et non par rapport à des critères extérieurs. Lorsque nous avons écouté cette musique et que nous avons dessiné, les critères que nous avons dégagés étaient des critères internes à cette musique et au projet que nous avions eu.

C'est là, peut-être où l'on trouve la cassure entre une conception traditionnelle de l'enseignement artistique et une pratique actuelle de l'éducation plastique : pour nous, aujourd'hui, l'oeuvre sécrète ses propres critères et nous sécrétons donc les nôtres dans le rapport à notre création, ici et maintenant.

FS : Mais pourquoi avoir commencé cette première séance de "libération", en se servant de la musique ?

Cl. J. : je crois que le fait de se donner une contrainte, une règle du jeu facilite une certaine libération, ne laisse pas les gens dans une situation angoissante. La pire des contraintes est peut-être de laisser faire les gens, en les laissant face à leurs critères et à leurs problèmes : leur donner au début une contrainte leur permet de se confronter aux critères propres à un objet, qu'ils ont à percevoir avec leur tempérament propre. Ceci dit, à l'intérieur de cette contrainte, je laisse la plus grande liberté d'exploration.

FS : Quelles sont les contraintes que vous avez utilisées au début ?

Cl. J : d'une part, il y a eu celle du matériau (fusain, gouache, dimension des feuilles), et celle de certains supports destinés à provoquer l'acte de dessiner : j'ai alors utilisé la musique en priorité, car elle permet d'aboutir à une production peu narrative, et demande aux gens d'inventer des formes qu'ils n'avaient jamais inventées ni tracées avant. Certains mots ont eu aussi ce pouvoir. Nous avons peint par exemple en 30 secondes, sans réflexion ce qu'évoquent les mots fiesta, Maldoror, amer, Nightingale, sécurité, polyédron etc... Ou encore, après une promenade de l'esprit et des sens, nous avons peint ce que nous avions envie d'exprimer d'un mot qui nous touchait : feu, soleil, café, bois... (Et à partir de ces productions spontanées, nous poursuivions un travail plus élaboré, seules ou en groupes). L'utilisation de ces "supports" permettait aussi de créer une attente active et créatrice: l'oeuvre musicale était véritablement écoutée par chacune qui l'intégrait à son procédé de traduction.

Mme P : dès la première séance aussi, nous avons fait des créations individuelles et collectives. Au cours d'une séance ultérieure, nous avons fait une expérience passionnante; nous travaillions avec des craies grasses par terre, chacune avait son coin et devait inventer des dessins géométriques, mais de telle sorte que son propre dessin puisse se raccorder à celui des quatre collègues qui étaient autour d'elle : peut-être avons-nous commencé à comprendre ce que pouvait être la création en groupe.

De plus, j'ai expérimenté que peindre ou dessiner n'était pas seulement une affaire de crayon ou de pinceau, mais qu'on dessinait aussi avec ses yeux, son oreille, son ventre, son passé, sa racine, son désir, son être total.

Cl. J. : après cette première phase de "libération", (menée pendant quelques séances), j'avais aussi envie de faire découvrir certains moyens techniques. En fait, je refuse l'attitude traditionnelle : apprenez d'abord les techniques et puis vous dessinerez. Pour moi, l'apprentissage des techniques est une démarche qui se fait en même temps qu'on dessine. Apprendre la technique de la gouache, dans un premier temps, c'est agiter le bidon, mettre de la gouache sur la palette, et découvrir, en peignant, les possibilités qu'elle offre.

Mme G. : pour les craies grasses, vous nous les avez distribuées d'abord, nous les avons manipulées. Et puis, vous nous avez dit ce qu'on pouvait en faire : les étaler, faire des dégradés, les superposer; et nous nous sommes mises à la tâche.

Cl. J : et les évaluations collectives de dessins sont essentielles pour faire progresser la technique. On découvre alors de nouveaux procédés que certaines ont inventés.

Mme F : et ces approches techniques m'ont permis d'être bien plus sensible à certaines créations contemporaines. Je m'aperçois que le matériau riche, noble, perd tout prestige et toute auréole et qu'on s'exprime aussi bien avec du broux de noix, des boîtes en fer ou du polystyrène. J'ai récemment visité une exposition où un artiste avait utilisé certains matériaux sur lesquels nous avons travaillé : le papier craft et le papier ondulé.

Et je me suis demandé comment il s'y était pris, pourquoi il avait utilisé ce matériau, comment moi, je pourrais intégrer, sans la copier, sa démarche. En fait, à travers cette découverte technique, j'arrivais à mieux comprendre l'oeuvre d'un autre.

Cl. J : oui, car la technique est le support visible, palpable, d'une démarche intellectuelle ou d'une émotion.

FS : et après coup, que vous est-il resté de ce travail pour vous, pour les enfants ?

Mme F : j'en ai senti un grand encouragement : tout ce que je voyais faire par les enfants prenait de la valeur.

Mme G : pour moi, j'ai appris un plus grand respect des créations d'enfants.

Mme P : moi, j'ai mieux senti que ce n'était pas le beau (vu par les adultes), mais le vrai qu'il fallait chercher chez les enfants.

Mme G : bien sûr, j'ai aussi découvert beaucoup d'applications pratiques : j'ai pu mettre à la disposition des enfants diverses possibilités d'expression. Mais j'ai eu surtout une attitude intérieure nouvelle.

Mme P : en fait, nous aimerions continuer. Mais ce n'est plus possible de le faire dans les conditions passées : nous prenions sur nos jours de congés; les déplacements, le matériel, tout était à notre charge. Cl. JEANMART devait venir de Toulouse. Il serait essentiel que ce travail puisse se faire dans le cadre d'une formation permanente des maîtres à qui l'on donnerait enfin les moyens de se former.

Cl. J : cette expérience conduite sur deux années, et les résultats obtenus, visibles dans les classes, dans les productions exposées au Congrès des Maternelles à VICHY, dans les rencontres avec les maîtresses, me confirment dans la certitude que la formation permanente (et initiale bien sûr), est l'investissement le plus productif, et le plus rentable, à court, moyen et long terme..

ANNEXE

PROGRAMME DES SEANCES DE FORMATION EN EXPRESSION PLASTIQUE - 1969 - 70

Groupe de MAZAMET

- 1) - Couleur - déconditionnement.
- 2) - Du geste au dessin
- 3) - La couleur - théorie.
- 4) - Le collage.
- 5) - Le volume.
- 6) - 10 techniques plastiques.
- 7) - Observation et abstraction (le geste avec le pinceau - le crayon - la plume)
- 8) - Relations avec l'expression orale.
- 9) - Relations avec l'expression corporelle.
- 10) - Dessins d'enfants et art contemporain.
- 11) - Comptes-rendus d'expérience et synthèse du travail de l'année.

Il en sera bientôt de la "créativité" comme de "l'intelligence" pour laquelle Piéron dénombrerait une centaine de définitions. Comme le remarque Lucie Leboutet (1), le mot créativité "revêt diverses significations selon les auteurs, les situations variées dans lesquelles on l'utilise, les théories explicites ou implicites qui sous-tendent son emploi".

Mais pourquoi créativité au lieu d'inventivité ou d'imagination ? Il semble en effet que les verbes desquels dérivent ces substantifs soient plus ou moins synonymes. Nous nous référerons (une fois n'est pas coutume) au Littré :

- Inventer : 1° Créer quelque chose de nouveau par la force de son esprit
2° Imaginer
- Imaginer : 1° Se représenter quelque chose dans l'esprit
2° Inventer
- Créer : 1° Tirer quelque chose du néant
2° Inventer, imaginer en parlant de l'homme

Ceci ne nous avance guère. Remarquons toutefois que l'usage courant confère au verbe créer un sens plus général, un champ d'application plus large qu'aux deux autres termes. En quelque sorte, il les contient. Par ailleurs le mystère et l'incompréhension qui entourent certaines conduites de création - à rapprocher du sens premier du mot créer (tirer quelque chose du néant) - ne sont sans doute pas étrangers au fait qu'un mot de la même famille se soit finalement imposé.

Lucie Leboutet distingue avec à propos les substantifs "créatif" et "créateur" et nous la suivrons volontiers, lorsqu'elle propose de réserver le terme de "créateur" à l'auteur d'un produit, d'une oeuvre (autre que les tests de créativité) et celui de "créatif" pour tous les autres cas "l'individu créateur serait donc celui "qui a la vertu (nous dirions la capacité) de créer" (Littré), ce serait un créateur potentiel. (Nous pourrions d'ailleurs établir une distinction analogue entre les substantifs inventeur et inventif).

En rapprochant le néologisme "créativité" (importé des Etats-Unis) du terme "créatif", nous aboutissons à la définition de la créativité, donnée par Sillamy dans le Larousse de la psychologie :

"La créativité est la disposition à créer qui existe à l'état potentiel chez tous les individus et à tous les âges... Le petit enfant qui s'étonne et s'émerveille... est particulièrement créatif".

Définition générale, qui serait satisfaisante, si nous savions en quoi consiste cette disposition à créer, dans quels domaines et en quelles circonstances elle se manifeste, quels sont les processus psychologiques qui la sous-tendent. Or, ainsi que nous le signalions, les explications diffèrent, suivant les auteurs, les théories, les méthodes, ce qui rend très difficile, sinon impossible de donner de la créativité une interprétation unique et cohérente. Par ailleurs, il serait fastidieux de faire le tour des différentes interprétations. Nous allons simplement nous attacher à montrer que la notion de créativité, en psychologie est une notion

(1) Lucie Leboutet : "La créativité" Année psychologique 1970/72, P 579 - 625

relative au contexte théorique et méthodologique dans lequel elle se situe. Nous envisagerons successivement trois modes d'approche de la notion :

- une approche directe (ou phénoménologique)
- une approche à partir d'une théorie générale (la psychanalyse)
- une approche à partir d'une théorie et méthodologie rigoureuses (théorie des "traits" et méthode des tests).

Nous nous efforcerons de noter les points positifs et les insuffisances de chacune des interprétations et nous pourrions nous demander pour terminer s'il n'existerait pas un moyen ou une méthode susceptibles de donner à la notion davantage d'unité et de cohérence. Sans que cela soit notre objet principal, nous essayerons, au passage, d'attirer l'attention sur certains prolongements ou implications dans le domaine de la pédagogie.

Un certain nombre d'approches de la notion de créativité ont pour point de départ, une expérience directe, un engagement dans la conduite créatrice, ou du moins une sorte d'identification à travers l'oeuvre à celui qui crée. A partir de cette expérience directe, de ce "vécu" vont se définir certaines positions vis à vis de la créativité, type de démarche que nous avons (peut-être) plus ou moins effectuée à un moment ou à un autre, si nous nous intéressons à ce problème.

Bien entendu, à partir de cette expérience initiale, les attitudes diffèrent, quant à la possibilité de comprendre le processus créateur, allant de la négation pure et simple de toute possibilité d'explication, jusqu'à la possibilité de le comprendre, de le décrire et même de l'étudier de manière objective.

Certains chercheurs affirment en effet que les études de la créativité sont impossibles sans détruire l'"essence" de l'acte de création. Ce point de vue est celui de la plupart des artistes qui s'insurgent contre tout essai d'étude scientifique de la créativité, mais aussi celui de psychologues connus. Par exemple Mc LEOD déclare "Le psychologue qui insiste sur le fait que la créativité peut être étudiée scientifiquement doit soutenir la thèse de la preuve, en face de certaines de témoignages venus de mystiques, d'artistes et même du tout venant qui prétendent que dans les moments d'inspiration, l'homme n'est pas sujet aux lois de la nature". De même Rogers, qui, après avoir énuméré les conditions susceptibles de favoriser la créativité affirme "... nous ne pouvons espérer une description correcte de l'acte créateur car il est dans sa nature même indescriptible".

Comment dans ces conditions approcher la notion de créativité ? "C'est seulement par l'audace de prendre part à la création qu'un individu peut consciemment être appelé à devenir partie vitale de la création" (Mooney). Donc, refus de se laisser enfermer dans "les limites du verbal et de la rationalité conceptuelle", compréhension et exploration de la créativité sont plus ou moins synonymes d'expérience humaine directe qui défie toute analyse objective basée sur des lois causales. La créativité ne peut être embrassée qu'au travers d'une compréhension "subjective et empathique" de l'expérience et interprétée en termes de vécu.

Il faut dire cependant que l'attitude ci-dessus apparaît comme une attitude extrême - du moins chez les psychologues - et, dans la plupart des cas, la prise de conscience, le "vécu", vont être décrits et analysés à travers un langage.

Il est bien évident que cette description, cette analyse vont dépendre des cadres conceptuels et du système de valeurs de leur auteur, qu'il soit psychologue, pédagogue ou artiste.

Ainsi, pour certains psychologues, s'inspirant des théories existentialistes, c'est d'une "rencontre" entre le sujet et le monde que naît la créativité. "Ce que nous notons d'abord dans l'acte créateur, c'est qu'il consiste en une rencontre. L'artiste rencontre un paysage... le regarde l'observe et pour ainsi dire est absorbé en lui. Dans le cas de peintres abstraits, la rencontre peut avoir lieu avec une idée, une image intérieure... la peinture, la toile et les autres matériaux deviennent les éléments secondaires de la rencontre, ils constituent son langage, le moyen de bien la traduire" (May) - L'auteur insiste sur la profondeur de cette rencontre, sur cette espèce de fusion entre l'individu et le monde, intensité des rapports, authenticité de l'artiste qui engendrent la création. La créativité devient donc une rencontre, malheureusement ce concept n'est pas défini d'une manière précise et l'auteur fait sans doute appel à la créativité du lecteur pour combler cette lacune.

Cette interprétation de la créativité a cependant le mérite de mettre l'accent sur le fait que la créativité n'est pas une faculté en soi, mais ne peut exister qu'à partir de relations ou d'interrelations du sujet au monde. Schachtel va insister sur l'importance de cette relation; ce serait la manière dont l'individu perçoit le monde qui permettrait à chacun d'être ou non créateur. Cet auteur définit deux modes de perception : le mode "allocentrique", (1) centré sur l'objet, consistant en "une pleine rencontre avec les objets en tant que choses en elles-mêmes", induisant une attitude ouverte, souple et le mode "autocentrique" (1), centré sur le sujet, dans lequel les objets sont perçus "en termes d'utilisation ou de non utilisation" conduisant à une attitude fermée, rigide, conformiste. Seule l'attitude "allocentrique" suscite la créativité qui est définie comme "l'art de voir les choses familières dans leur inépuisable être, en dehors de leur usage "autocentrique" afin d'atteindre les restes endormis en elles et redécouverts en elles".

La créativité en vient à être définie comme une attitude, ou mieux une manière d'être au monde, de le percevoir de façon originale, de le vivre de manière constamment renouvelée. C'est ainsi que pour Rogers, l'existence est devenir au contact du réel "vivre dans l'instant, signifie une absence de rigidité, d'organisation étroite et de prépondérance de la structure sur l'expérience. Cela signifie un maximum d'adaptabilité et une organisation fluide et changeante du moi et de la personnalité". La créativité est donc "la tendance de l'homme à s'actualiser, à devenir ce qui est potentiel en lui" ou encore, plus précisément "le processus créateur se définit pour moi comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes et des circonstances de sa vie d'autre part. (Rogers : le développement de la personne).

Créativité : rencontre, attitude ouverte, tendance à être, à s'actualiser dans une relation au monde... pour le psychologue ce type d'approche de la notion serait de peu d'intérêt, si de telles prises de conscience n'avaient des prolongements sur le plan de la pédagogie et plus généralement de l'éducation.

(1) Traduction littérale des termes "allocentric" et autocentric".

Il ne s'agit pas pour les auteurs que nous avons cités de comprendre le processus créateur, les mécanismes psychologiques qui le sous-tendent, mais, la créativité étant considérée comme bonne à partir d'expériences personnelles réussies, de conceptions culturelles ou idéologiques plus ou moins précises, il s'agit avant tout de promouvoir les méthodes propres à la développer. D'où la naissance (surtout en Amérique) de méthodes (plus souvent de techniques) destinées à développer la créativité, méthodes et techniques dont quelques unes paraissent reposer sur des bases psychologiques pour le moins incertaines.

Certes, le développement de la créativité est nécessaire, mais à la condition de bien prendre conscience de ce que nous mettons sous ce mot et il paraît dangereux de développer une pédagogie de la créativité à partir de bases sentimentales ou idéologiques aussi floues que celles dont nous avons fait état. A notre avis (et ceci n'est qu'une parenthèse qu'il faudrait développer) la "mise en place" d'une pédagogie de la créativité nécessite de la part du pédagogue une réflexion et une information psycho-sociologiques à plusieurs niveaux :

- Au niveau des finalités de l'éducation d'une part : comment l'individu parviendra-t-il à s'intégrer dans la société de demain ? Quelles fins est-ce que je poursuis en développant sa créativité ? Pourquoi les études sur la créativité ont-elles été entreprises aux Etats-Unis une vingtaine d'années plus tôt qu'en Europe ?
- Au niveau des déterminants personnels du pédagogue d'autre part : Quelles sont finalement les raisons personnelles qui me poussent à vouloir développer la créativité ? Les raisons que j'invoque sont-elles les vraies ? (Je peux par exemple faire un appel inconditionnel à la spontanéité de l'enfant parce que j'ai vécu (ou je vis) dans des conditions contraignantes me libérant ainsi par personne interposée et justifiant tout autrement mes actes).
- Au niveau de la connaissance de l'enfant enfin : Mon expérience et mes sentiments d'adulte ne sont pas directement transposables; (ce qui était pour moi libération peut devenir pour l'enfant source d'anxiété) qu'est-ce que créer pour l'enfant et plus particulièrement pour un enfant de tel âge ? La créativité peut-elle se manifester dans tous les domaines ? ... etc

L'approche de la notion de créativité, au travers d'expériences personnelles ou de la réflexion idéologique pose un problème au pédagogue, dans la mesure où il exerce une influence sur autrui, sur l'enfant. La connaissance directe ou réflexive de la créativité est d'un grand intérêt (du moins dans un premier temps), mais remarquons tout de suite que la notion est très vite intégrée à un système (philosophique, idéologique...) et une systématisation précoce ne saurait constituer que la "vérité" d'un homme, ou la "vérité" d'une école. Or il ne suffit pas de connaître sa vérité, d'avoir sa propre conception de la créativité, il faut encore que cette conception s'accorde avec les finalités de l'acte pédagogique (donc finalement avec un système de valeurs) et aussi que cette conception tienne compte de l'enfant, de son développement, ainsi que des processus psychologiques qui sous-tendent la conduite de création.

Puisque l'expérience directe et la réflexion idéologique ne nous paraissent pas satisfaisantes, nous allons faire appel aux psychologues (ou aux psychologies) qui essaient de cerner de plus près "la notion de créativité". Nous nous trouvons alors en face de deux types d'interprétation :

- ou bien la créativité va nous être présentée à l'intérieur d'une théorie psychologique générale cohérente et nous aurons alors quelque difficulté à vérifier la théorie dans les faits.

- ou bien la créativité sera "opérationnalisée" et étudiée de manière scientifique, le plus souvent à partir de tests, mais cela ne nous éclairera pas forcément sur la nature et les mécanismes du processus.

Afin d'illustrer la première interprétation que peut nous donner le psychologue de la créativité, nous allons essayer de la présenter (très schématiquement) à travers la théorie psychanalytique; d'une part parce que la théorie psychanalytique est très connue, et nous utilisons (parfois à notre insu) certains de ses concepts, et d'autre part parce que la psychanalyse s'est intéressée au problème qui nous préoccupe. Par ailleurs des tentatives de validation d'hypothèses inspirées par la psychanalyse ont abouti à certains résultats, ce qui distingue la psychanalyse des théories purement spéculatives dont il était question plus haut.

Les conceptions générales de la psychanalyse sont trop connues pour qu'il soit nécessaire de les rappeler ici, si ce n'est d'une manière très sommaire: Schématiquement, la théorie psychanalytique, considère que tout organisme dispose d'une certaine quantité d'énergie -ou libido - énergie puisée dans le milieu ambiant et dont le niveau doit être maintenu constant par le moi. Une partie de cette énergie est utilisée pour le maintien de la vie; le surplus qui tendrait à perturber l'équilibre de l'organisme est libéré, chez l'adulte par la reproduction biologique, chez l'enfant par la croissance. Mais reproduction et croissance ne suffisent pas à épuiser le surplus d'énergie, le reste doit être "canalisé" par des activités ludiques (surtout chez l'enfant) et par des activités sublimées et créatrices (surtout chez l'adulte).

Pour comprendre le processus, nous devons faire intervenir la notion de refoulement. La fonction essentielle de moi est de "maintenir à un niveau constant dans l'organisme la quantité d'excitation" (Freud). Le moi peut être décrit comme un système à deux faces perceptives" l'une dirigée vers l'intérieur, les besoins instinctuels, la deuxième dirigée vers la réalité extérieure grâce aux fonctions sensorielles". Le moi est soumis à deux forces directrices souvent contradictoires : l'affirmation des besoins individuels par les forces instinctives (le "ça") et leur négation par le "surmoi", le code social, élaboré à partir des premiers interdits parentaux. Les désirs, pulsions, idées qui pourraient être générateurs d'angoisse s'ils parvenaient à la conscience, sont filtrés par un mode primitif de jugement inconscient (la censure) et rejetés, refoulés dans l'inconscient. Mais, les forces refoulées ne cessent pas d'exister et leur accumulation compromet les conditions optimales de vie. Aussi, lorsque ces forces, par suite de refoulements excessifs, font irruption hors des barrières du moi, elles s'expriment dans le comportement manifeste à travers une névrose à moins que l'énergie ne soit investie ou déplacée sur un objet non sexuel qui devient un substitut de l'objet initial. Il y a donc "déplacement" de l'énergie, déplacement aboutissant à des créations plus ou moins spontanées (du rêve à l'oeuvre d'art) plus ou moins riches dans la mesure où sur un seul objet ou sur une seule image se "condensent" plusieurs affects refoulés.

Les activités créatrices peuvent donc être comprises comme des activités de substitution, ainsi que le précise Freud : "Les forces utilisables pour le travail culturel parviennent ainsi en grande partie de la répression de ce qu'on appelle les éléments pervers de l'activité sexuelle...

..."Les mêmes voies par lesquelles les troubles sexuels retentissent sur les autres fonctions somatiques, devraient servir chez le sujet normal à un autre processus important.

C'est par ces voies que devrait s'accomplir l'attraction des forces de pulsion sexuelles vers des buts non sexuels, c'est-à-dire la sublimation de la sexualité". Ainsi se trouve introduit le concept de sublimation par lequel la psychanalyse rend compte des activités créatrices dans tous les domaines : artistique, littéraire scientifique, idéologique.

La différence entre individus créateurs et non créateurs tiendrait, d'une part à la force de l'instinct sexuel (Freud admet que l'artiste est doté d'une constitution instinctuelle particulièrement forte), d'autre part à la capacité pour chaque individu de transformer l'aspiration sexuelle en aspiration non sexuelle. Cette capacité paraît dépendre de l'entourage, du milieu socio-culturel, mais aussi et surtout de l'histoire de l'individu ce qui ne peut manquer de poser au pédagogue un problème. En effet, les premiers investissements de la libido, les premiers interdits, façonnent les structures du psychisme et conditionnent les investissements actuels de la libido, donc ses possibilités de sublimation.

La conduite créatrice peut ainsi apparaître comme une interférence entre le passé et la situation présente ; le présent "s'accroche" affectivement au passé, à moins que ce ne soit le passé qui réssuscite dans la situation. Les psychanalystes américains contemporains insistent sur ce processus de "régression", tout comme Freud, d'ailleurs, mais, avec une différence notable. Alors que pour Freud, la régression névrotique et la régression artistique sont de même nature, échappant toutes deux au contrôle du moi, pour les psychanalystes contemporains, cette régression est plus ou moins contrôlée dans la conduite créatrice (Schaefer parle de "régression au service du moi"). Nous sommes ainsi amenés à distinguer une régression incontrôlée, dans le rêve, les états d'intoxication et de fatigue et la régression contrôlée de l'activité créatrice, mais dans tous les cas, la régression ne saurait se produire sans un abaissement temporaire du contrôle du surmoi (Cet aspect pourrait comporter des prolongements et des implications dans le domaine de la pédagogie).

La théorie psychanalytique (dont nous ne donnons ici qu'une image grossière et déformée) (1) nous fournit une interprétation intéressante (sinon une explication) des mécanismes de la conduite créatrice quant à ses déterminations (résurgence d'une énergie refoulée, importance du rôle de l'inconscient) et aussi quant à certains aspects du contenu de créations, résultant de "déplacements", de "condensations" de cette énergie et aboutissant à des élaborations symboliques plus ou moins complexes. L'accent mis sur l'interférence entre les expériences affectives antérieures de l'enfant, les structurations premières de sa personnalité au niveau affectif et l'impact de la situation actuelle devraient attirer l'attention du pédagogue, de même que le concept de "régression contrôlée" permettant un mode d'expression plus primitif moins différencié, mais structuré, sans toutefois échapper au contrôle de la personne. Notons au passage que certaines études de psychologues américains, (essentiellement à partir du test de Rorschach) ont confirmé (en partie du moins) le bien-fondé de cette interprétation théorique.

Sur d'autres points l'interprétation psychanalytique de la créativité ne manque pas de poser des problèmes. Il semble que nous n'envisagions, à travers cette théorie que l'un des aspects de la créativité, celui de la créativité artistique, domaine où l'affectivité joue un rôle prépondérant - La créativité intellectuelle ou technique paraît plus difficile à décrire à travers cette théorie. Jones remarque que la différence qui sépare la création scientifique du simple "groupage" auquel se livre l'esprit primitif réside dans la valeur pratique de la création. "Les généralisations du savant tiennent davantage compte des faits, de la réalité extérieure, elles sont situées sur un plan plus réel et moins subjectif, bref il

(1) Pour plus de précisions voir par ex : "Métapsychologie" de Freud (Coll. Idées)

y a entre les unes et les autres toute la différence qui sépare le simple principe de "plaisir-déplaisir" du principe de réalité". Ici encore, selon Jones, il y a régression vers la tendance infantile à noter "l'identité dans les différences"... le tout se passant sur le plan de la réalité bien que l'élan provienne de l'association entre les idées inconscientes que les idées externes "réelles" peuvent symboliser".

Un autre problème posé par l'interprétation psychanalytique de la notion de créativité tient aux sources, de cette conception, aux éléments même à partir desquels elle a été élaborée. Conçue à partir de l'étude d'êtres exceptionnels (artistes, savants) dont la créativité était particulièrement forte, on ne saurait sans une grande prudence, transposer cette conception au niveau de l'enfant. Le concept de refoulement en tant que générateur d'angoisse est-il nécessaire pour interpréter la créativité de l'enfant ?

Le danger serait donc de considérer l'interprétation psychanalytique comme un dogme, d'appréhender la notion de créativité uniquement au travers des concepts de la psychanalyse, souvent trop généraux ou mal interprétés et qu'il s'agit de toute manière de vérifier dans les faits. Le psychologue et le pédagogue doivent savoir s'évader de ce champ conceptuel théorique qui peut toutefois, au moins pour certains de ses aspects, avoir valeur d'hypothèses.

Avec la psychanalyse, la créativité est décrite à l'intérieur d'une théorie née de l'expérience clinique, théorie dont on essaie de vérifier certains aspects - dont la créativité - par la méthode expérimentale - Nous allons maintenant envisager la notion de créativité à l'intérieur d'une théorie établie à partir de bases empiriques solides et d'une méthodologie rigoureuse : la théorie des "traits" de Guilford. Sans doute cette théorie a-t-elle une portée assez limitée mais elle concerne de près le problème de la créativité puisque la plupart des recherches dans ce domaine aux Etats-Unis (et sans doute aussi en France) se fondent sur cette conception.

La notion de "trait" a été élaborée en observant que des sujets différents varient dans leur réponse à une même situation (test), mais qu'un même individu répondra (avec une certaine probabilité) de façon identique à la même situation en des moments différents, comme il répondra de façon semblable à des situations voisines et de même nature. Une certaine stabilité dans les réponses à un type de situations permet d'inférer une dimension sous-jacente, le "trait". Si nous recueillons des observations sur un grand nombre de personnes, nous pouvons nous attendre à observer des co-variations de réponses, en fonction des traits sous-jacents. Les personnes réussissant une épreuve donnée, auront tendance, (si le trait existe), à réussir telle catégorie d'épreuves. L'analyse des corrélations (ou analyse factorielle) permet ainsi de mettre en évidence certaines dimensions (ou facteurs).

C'est par cette méthode que Guilford a élaboré son modèle structural d'intelligence qui distingue trois aspects des processus intellectuels :

- Le type des opérations (cognition, mémoire, production divergente, production convergente et évaluation ou jugement).
- Ces opérations s'exercent sur des matériaux que Guilford ramène à quatre (figuraux, symboliques, sémantiques et comportementaux).
- Les produits de ces opérations sur les contenus sont de six sortes (les unités, les classes, les relations, les systèmes, les transformations, et les implications⁽¹⁾)

C'est à partir de ce modèle que Guilford et ses collaborateurs font l'hypothèse que la pensée créatrice peut être assimilée à la pensée divergente et aux transformations, mais ni la pensée convergente, ni les jugements n'apparaissent comme créatifs dans la plupart de leurs aspects.

(1) Pour plus de détails voir par exemple "Les composantes de l'intelligence" par Pierre Oléron aux PUF (en particulier p 406-417 pour ce qui concerne les capacités créatrices).

"Les capacités que nous croyons être le plus en rapport avec la pensée créatrice sont de deux catégories. Une catégorie est celle des capacités de "production divergente". Capacité qui consiste à engendrer des idées, à résoudre des problèmes d'une grande diversité. L'autre source potentielle de talents créatifs se situe dans la catégorie des capacités de "transformation" à qui il appartient de réviser ce que l'on sait produisant ainsi de nouvelles formes et de nouveaux modèles"(1).

Dans cette tranche de "production divergente", Guilford a décrit les "traits" primaires relatifs à la créativité. Ce sont une "sensibilité générale aux problèmes", une "fluidité de pensée", une "flexibilité de pensée", l'originalité, la capacité de redéfinition et la capacité d'élaboration sémantique. Ainsi la créativité, définie dans le cadre de l'analyse factorielle, acquiert un statut de "variable" psychologique (un peu au même titre que "l'intelligence" lorsque celle-ci est évaluée à l'aide d'un test).

Mais ne perdons pas de vue que la "créativité ainsi définie et "opérationnalisée" est étroitement dépendante des tâches proposées aux sujets, des conditions dans lesquelles ces tâches ont été effectuées, de même que des systèmes de quantification et d'analyse des résultats recueillis. Nous sommes donc amenés à nous demander quelle est la généralité de la notion, dans quelle mesure elle recouvre les différents contenus que nous pouvons donner au mot créativité. Disons tout de suite que la dimension définie par Guilford (pensée divergente et capacités de transformation) présente un autre intérêt que celui d'être définie de manière objective et d'appartenir à un système cohérent. En particulier des études de validation ont montré une bonne corrélation entre la créativité "mesurée" par les tests et les productions de sujets éminemment créateurs.

La plupart des chercheurs étudiant la créativité à partir de tests n'ont pas fondamentalement remis en cause les conceptions de Guilford. Torrance, Getzels et Jakson entre autres se sont ralliés à la théorie des traits et considèrent que les tests de Guilford (ou des épreuves similaires), constituent, pour l'instant une évaluation satisfaisante de la créativité. Ces auteurs mettent l'accent sur les relations interpersonnelles, la famille, le groupe, les facteurs culturels affectant la créativité, ainsi que sur les relations entre l'"intelligence", (évaluée par le QI traditionnel) et la "créativité"(évaluée par les tests) (2)

Nous nous arrêterons sur une définition proposée par Torrance. Cet auteur n'explique pas les fondements théoriques de ses recherches mais sa conception de la créativité apparaît comme très opérationnelle et inspirée par les travaux de Guilford : "La créativité est un processus comprenant la sensibilisation suivie de l'identification de la ou des difficultés, puis de la recherche des solutions et de la formulation d'hypothèses, ensuite l'expérimentation de ces hypothèses et des solutions, de leur modification si nécessaire et, finalement, la communication des résultats".

La créativité est donc envisagée comme une succession de "moments" dans la résolution d'un problème, moments qui ne sont pas sans rappeler les étapes de toute démarche expérimentale. Le processus est en quelque sorte décrit

(1) Guilford : "Créativité : Yesterday Today and Tomorrow"

(2) Voir le livre d'Alain Beaudot : La créativité à l'école, coll SUP au PUF

"de l'extérieur" et le matériel utilisé pour évaluer la créativité apparaît comme étroitement dépendant de la définition proposée (à moins que ce ne soit l'inverse). Torrance utilise des tâches faisant intervenir la "pensée divergente" dont certaines ne sont autres que les tests de Guilford remaniés et améliorés. (plus grande complexité, effort fait pour accrocher l'intérêt des sujets, système de notation différent).

Nous ne pouvons ici rapporter les résultats obtenus par Torrance et ses collaborateurs. Nous noterons toutefois deux aspects intéressants :

- d'une part il existe une corrélation entre la créativité (ou la pensée divergente) évaluée par les tests et les résultats scolaires (ce qui tendrait à confirmer l'existence de la créativité en tant que dimension psychologique). Torrance a d'ailleurs montré que cette corrélation était différente suivant les matières scolaires (0,48 avec l'arithmétique : ce qui finalement paraît normal, la "convergence" étant privilégiée dans le calcul).
- d'autre part qu'il n'existe qu'une faible corrélation entre le QI et les tests de créativité. (0,16 avec le Stanford-Binet, 0,26 avec le Kulman-Auderson) - Méthodologiquement, l'inverse serait suspect : les premiers tests de créativité, élaborés par Guilford n'ont pu définir une dimension que dans la mesure où ils n'étaient pas en corrélation avec les tests traditionnels d'intelligence. Il est donc normal qu'une absence de corrélation subsiste si la population est différente et puisque le principe des tests de créativité n'est pas fondamentalement modifié. Un point a retenu notre attention : les variations des corrélations suivant le QI : les corrélations entre tests de créativité et QI seraient assez fortes lorsque le QI est bas et pratiquement nulles au dessus d'un QI de 120, seuil au dessus duquel "créativité" et "intelligence", se comportent pratiquement comme deux variables indépendantes. Il semblerait donc qu'une certaine maîtrise de la pensée convergente (évaluée par le QI) soit nécessaire pour que la pensée divergente puisse s'exercer.

Les études psychométriques de la créativité, en mettant l'accent sur deux types de fonctionnement de la pensée à la fois opposés et complémentaires : la convergence et la divergence peuvent amener le pédagogue à repenser le sens de ses interventions (1). Il faut souligner en contrepartie que ce sont peut-être une évolution, des changements dans la pédagogie qui ont suscité la création d'épreuves originales et mis en lumière une "variable" nouvelle. En effet, les tests dits d'intelligence ont été élaborés pour discriminer les "bons" et les "mauvais" élèves, dans un enseignement traditionnel essentiellement convergent. Mais le QI ne suffit plus à "expliquer" la réussite ou l'échec lorsque le pédagogue fait appel à l'initiative, à l'activité de l'enfant, d'où la création par le psychologue d'épreuves destinées à pallier cette discordance. Les tests de créativité, ne cherchent-ils pas après tout à prévoir les capacités d'adaptation de l'enfant à une pédagogie nouvelle ? Ceci pourrait montrer si c'était nécessaire que pratique pédagogique et recherche psychologique sont souvent en interaction sinon en interrelation.

Nous sommes amenés à nous poser la question de la portée de cette conception "psychométrique" de la créativité. Nous avons signalé que Guilford et d'autres chercheurs assimilent créativité et pensée divergente et nous nous demandons si cela ne restreint pas quelque peu la notion de créativité. Sans doute un individu capable de pensée divergente produira-t-il davantage d'idées, élaborera-t-il des hypothèses, résoudra-t-il certains problèmes, mais cette pensée divergente est-elle suffisante pour rendre compte d'autres productions de l'imaginaire, d'autres créations plus personnelles à travers lesquelles l'individu s'exprime ?

(1) Voir l'article de G de Landshere : pour une pédagogie de la divergence (Synthèses 1963).

Est-elle même nécessaire et en un certain sens ne peut-il exister d'authentiques créateurs "convergeants" ?

Un autre problème que pose au psychologue la créativité ainsi définie est celui des processus psychologiques qui sous-tendent la conduite créatrice. Nous pouvons par cette méthode évaluer la créativité d'un individu par rapport à celle des autres membres du groupe mais les mécanismes qui sous-tendent la conduite nous échappent, du moins dans leur aspect dynamique. Par exemple la notation de certains tests de créativité se fait suivant trois scores :

- le score de fluidité : quantité d'éléments produits
- le score de flexibilité : nombre de catégories, de classes différentes parmi ces éléments
- le score d'originalité : défini le plus souvent par rapport à l'ensemble des réponses.

Dire qu'un individu dont les scores sont élevés est créatif, revient à énumérer un ensemble de qualités ou de capacités de cet individu, mais ces capacités ne sont pas articulées entre elles, et, à moins de faire preuve soi-même de beaucoup d'imagination en construisant un "modèle" de fonctionnement, le processus nous échappe.

La conception opérationnelle de la créativité présente donc des insuffisances, voire des lacunes dont nous devons avoir conscience. Elle a cependant un avantage que nous devons lui reconnaître : c'est la seule que nous sachions situer dans un cadre théorique précis. Seule cette approche permet de classer des sujets sur la dimension "créativité" objectivement définie, ce qui n'est pas si mal et devrait d'ores et déjà rendre de nombreux services au psychologue et au pédagogue... en attendant mieux.

Nous avons successivement envisagé trois modes d'approche de la notion de créativité : une approche directe (ou phénoménologique), une approche à partir de la théorie psychanalytique et enfin une approche à partir d'une théorie "scientifique". Ces trois types d'approche ont été développés à titre d'exemples; il est évident que nous aurions pu envisager une approche de la créativité sous d'autres aspects (nous avons entre-autres délibérément laissé de côté l'influence des relations interpersonnelles dans la conduite créatrice). Nous avons essayé de montrer, que la notion de créativité, prise dans son sens large est une notion relative à des présupposés idéologiques, théoriques ou méthodologiques. Chacune des approches présente un intérêt, mais à condition, de bien prendre conscience du cadre théorique et du niveau d'analyse auquel nous nous situons.

Certaines théories, cohérentes, satisfaisantes pour l'esprit, sont malheureusement difficiles à vérifier dans les faits, sinon de manière partielle; par ailleurs, des faits s'articulent entre eux dans un domaine déterminé mais ne peuvent être inclus à une théorie générale. L'erreur serait donc de croire à une trop grande cohérence de la notion de créativité en psychologie car comme le remarquent deux auteurs américains "aucune théorie, partielle ou générale ne décrit de manière adéquate le processus de créativité".

Cela ne devrait pas cependant décourager de nouvelles approches. Il semble en particulier qu'une étude génétique de conduites de création puisse apporter à la notion de créativité ce commencement d'unité qui lui fait défaut. Comment la créativité se manifeste-t-elle chez le jeune enfant ? Comment évolue-t-elle lorsque l'enfant grandit ? Comment se manifeste-t-elle chez l'adulte ?

Le problème est complexe. D'une part, la créativité est susceptible de se manifester dans plusieurs domaines : corporel, graphique, musical, langage... qui seront ou non privilégiés par le milieu culturel. S'il paraît possible sinon facile d'étudier la genèse de la conduite créatrice dans un domaine déterminé, il paraît déjà plus complexe, d'étudier les relations ou interrelations qui existent entre diverses formes de création. Existe-t-il des "créativités" différenciées ou une "créativité" unique susceptible de se manifester dans différents secteurs ? Différentes conduites créatrices sont-elles complémentaires ou antagonistes ? (Par exemple la création en dessin favorise-t-elle la création poétique ? la défavorise-t-elle ? est-elle une compensation à un déficit sur le plan du langage ?).

D'autre part, les processus psychologiques sont difficiles à saisir, car la conduite créatrice engage la personnalité, l'être individuel, sinon dans sa totalité du moins dans une pluralité de dimensions dont il est difficile de comprendre la "dynamique" sans se référer à leur genèse. Il y a loin des "créations" spontanées du jeune enfant aux productions élaborées de l'artiste ou du savant (bien qu'on ait souvent tendance à rapprocher ces deux extrêmes). Entre les unes et les autres, s'intercale le développement d'un individu, ayant intégré une culture et vécu son histoire.

Le jeune enfant nous étonne souvent par les relations qu'il établit entre les mots, les choses, les couleurs... qu'il assemble. Effet du hasard ? Pas entièrement; incapable de se différencier du monde, de coordonner les choses il établit entre elles des liens dont il faut rechercher l'origine dans ses expériences, son vécu et c'est peut-être en ce sens qu'on peut dire que l'enfant crée... Puis, assez vite, au contact d'autrui et de la réalité, les structures intellectuelles et cognitives se différencient, permettant d'établir entre les choses de nouveaux rapports, l'enfant se situe par rapport à autrui et au monde, il intègre les normes culturelles du groupe auquel il appartient et en vient, peu à peu à maîtriser et contrôler ses productions. Les relations qu'il établit perdent leur caractère individuel et se font en fonction d'autrui, du groupe. Souvent, des structures, des normes sont données à l'enfant toutes prêtes avant qu'il ait l'envie ou même la possibilité de les découvrir. Torrance signale une diminution de la créativité jusqu'à l'âge de 9 ans, âge où l'enfant maîtrise le réel et a élaboré les principaux outils de la pensée. La créativité augmenterait à nouveau par la suite mais de manière très inégale suivant les personnes, bien des individus en paraissant nettement dépourvus.

L'adulte créateur a donc intégré une culture à un niveau profond. C'est par les structures qu'il a faites siennes qu'il crée, structures différenciées qui permettent une infinité de possibles, alors que la création du jeune enfant était soumise aux aléas de rencontres accidentelles. Nous pouvons nous demander pourquoi chez la plupart des adultes la créativité ne se manifeste pas, du moins à travers les formes différenciées véhiculées par la "culture". Nous ferons l'hypothèse que ces formes, ces structures n'ont pas été intégrées à un niveau tel que l'individu les sente comme faisant partie de son moi profond et c'est le problème de l'intégration de cette culture par le moi (ou de la structuration du moi par la culture) qui est posé au pédagogue. Est-il possible, lorsque s'organisent les cadres intellectuels et cognitifs si chers à notre école et à notre civilisation, de conserver à l'enfant la possibilité de créer, de découvrir des relations nouvelles pour lui ? Est-il souhaitable de séparer de manière trop radicale les secteurs privilégiés (quand ils existent) où on demande à l'enfant de créer, de se "libérer" et les secteurs où il apprend et dans lesquels se structurent ses mécanismes de pensée ? L'enfant ne doit-il pas être amené à créer ou recréer ces mécanismes-mêmes ?

Autant de problèmes, à peine ébauchés, auxquels des études génétiques de la créativité devraient apporter leur contribution.

LE COMPORTEMENT CREATIF DE L'ENFANT
QUE PEUT ETRE UNE PEDAGOGIE DE LA CREATIVITE ?

Exposé de Monsieur PH. MALRIEU professeur à
l'Université de TOULOUSE - LE MIRAIL
présenté au cours des journées Académiques des
équipes de recherche en Français
C.R.D.P. de TOULOUSE - 29 - 30 Mars 1971

Beaucoup de questions ont été évoquées ce matin. Les unes concernent la psychologie de la créativité : quelle est sa nature et comment se développe-t-elle ? Passe-t-elle par des stades comme l'intelligence ? quelles en sont les conditions, sur le plan des désirs ou des relations affectives ? Est-elle une forme de communication ? N'est-elle pas plutôt une expression du moi prononcé ? Et quelle est son importance dans le développement de la personnalité ?

D'autres questions sont plus proprement pédagogiques. On se demande s'il y a des situations qui favorisent la créativité ? Doit-on produire un choc chez les élèves, soit en leur montrant des choses étranges, soit en leur révélant la face inconnue des réalités familières ? - La langue de l'enfant va-t-elle s'enrichir dans les exercices de créativité, ou faut-il attendre qu'elle parvienne à un certain niveau de développement pour les provoquer ?

Il semble indispensable de commencer par l'étude du comportement créatif pour aborder avec fruit les problèmes pédagogiques. Aussi nous demanderons-nous d'abord : qu'est-ce que créer pour l'enfant ?

On peut dire qu'il y a création dès que l'enfant cesse de s'adapter au réel par la mise en oeuvre d'automatismes, instinctifs ou acquis, par le moyen d'habitudes, perceptives, motrices ou verbales, et leur substitue des comportements "métaphoriques" : des transferts. Ainsi quand l'enfant parle des "bras de la flamme", il y a un transfert de représentation. Le transfert suppose une projection : ici, de l'homme sur la flamme. L'enfant ne se borne pas à percevoir le feu, il le signifie comme un vivant. On obtient un rapport analogique :

$$\frac{\text{bras}}{\text{homme}} = \frac{\text{flamme}}{\text{feu}}$$

Le feu dès lors est animé par l'homme, rendu vivant. Il y a aussi des transferts d'action : l'enfant mime le feu, il intériorise les mouvements de la flamme.

Ayant à parler d'un coup de vent, un élève de Jean Malrieu écrit :
Les gens riches ferment leurs fenêtres
et les pauvres ferment les yeux. (Terres de l'enfance).

- "Pourquoi les yeux ? - Les pauvres n'ont rien, il faut bien qu'ils ferment quelque chose". Il n'est pas sûr que l'enfant, quand il fait cette comparaison ait saisi la double relation riches, pauvres". Parfois, remarque Jean Malrieu, nous prêtons (aux poèmes d'enfant) un sens plus profond qu'ils n'en ont". Il se peut que la langue crée ici davantage que l'enfant, et dans tous les cas crée en collaboration avec lui. Toujours est-il qu'il y a une mise en correspondance de deux régions : en cela précisément réside la création.

On peut dire qu'elle consiste dans la découverte de la relation de similitude

qui existe entre deux domaines, de telle sorte que A' soit à B' ce que A est à B. Cette relation était tout d'abord cachée sous les habitudes et les savoirs routiniers. La création opère l'analyse d'un domaine grâce à son interprétation au travers du modèle expérimenté dans un autre domaine. Le rapport A'/B était, ou bien perçu, ou bien subconscient : il prend une signification nouvelle grâce à la projection sur lui du rapport A/B.

Bien souvent, les deux domaines s'enrichissent l'un l'autre : si le feu s'humanise, l'enfant dans sa danse incarne la flamme.

La création évolue avec les moyens intellectuels, verbaux, dont dispose l'enfant, évolue aussi en fonction des conflits qu'il traverse. On pourrait sans doute distinguer quatre étapes - nous ne disons pas stades, ce mot renvoyant rigoureusement dans la création.

- 1) - Dans la première, l'enfant fournit des représentations concrètes du réel : il en fait le portrait (entre 15 à 36 mois environ).

A l'origine c'est le simulacre. Simulacre moteur, Jacqueline à 15 mois, s'étant balancée sur une planche gondolée, refait ce mouvement quelques jours plus tard, oscille à vide, en disant "bim boum". Simulacre de construction : le train, la maison ... Simulacre verbal : d'un nuage garni de "piquants" "tu vois l'hérisson"? Ce sont les "métaphores" de l'enfant, dont on a souvent remarqué le caractère égocentrique : l'enfant projette sur les objets une relation vécue.

- 2) - Dans une deuxième étape (de 3 à 6 ans), la création met à jour des relations plus complexes. Sur le plan des fictions, on observe des mythes concrets qui deviennent les imaginations d'une période. L'enfant organise ses jeux autour d'un thème central, socialisé par l'exemple des aînés. Ce thème consiste en un support fondamental, qui traverse une série de rapports particuliers, plus ou moins articulés entre eux. Des péripéties font sans cesse rebondir l'action, car ce thème est généralement issu des conflits de la personnalisation. Ce sera par exemple le mythe des animaux sauvages représentés par des arbres, des pierres, des meubles ou l'oiseau de Jacqueline Piaget (La formation du symbole chez l'enfant). On peut alors découvrir des systèmes de relations analogiques, et c'est pourquoi on peut parler de "petits mythes" les éléments nouveaux se subordonnent à une analogie principale. Mais dans cette phase, la création constitue aussi une première forme d'explication. Elle est l'activité intelligente elle-même. Et d'abord en tant que classification analogique. Qu'est-ce que le soleil ? demande H. Wallon (les origines de la pensée) - c'est un ballon - Pourquoi chauffe-t-il ? - Il s'allume par un fil et un bouton, il y a du plomb dedans.

Ces fausses classifications permettent des pseudo inclusions. Si est vivant tout ce qui marche, bouge, la Seine est vivante, la langue aussi. Mais non les yeux, ils ne marchent pas, ni les cheveux. Surviennent ainsi des quasi hypothèses sur la causalité : la nuit est produite par un nuage noir, le jour par un nuage blanc. Si les nuages, comme le pense un enfant, c'est de la fumée, qui vient du feu, comment se fait-il que le nuage tombe en pluie ? L'enfant reste insensible à la contradiction, il juxtapose ses affirmations, ainsi fait le rêve. Mais quand l'imaginaire se communique à autrui, à l'école maternelle par exemple, il ne peut vivre que du consentement des autres, dans un "comme si" provisoire, et dans certaines circonstances il peut

en être ainsi, tandis que dans d'autres cas, la contradiction des imaginaires en se révélant à l'enfant, lui fait prendre conscience que l'on ne peut ramener la nature à un ensemble de mécanismes, qu'elle a ses lois spécifiques en face du domaine humain etc... On saisit alors la fonction intellectuelle de l'imaginaire, qui est de révéler au sujet les possibles qui débordent le perçu, et entre les possibles ceux qui sont innés et ceux qui sont réalisables.

- 3)- A un âge de l'école élémentaire, la création est influencée, et par le développement intellectuel, et par l'approche du monde social. C'est ce que l'on observe dans les jeux de rôle où l'enfant représente les multiples activités de ses modèles, en relation avec ses partenaires, dans une coopération où s'équilibrent les droits et les devoirs de chaque joueur. L'enfant s'empare d'un thème, le plus souvent conflictuel, fourni par les événements sociaux et leur représentation dans les mass-média, prend parti pour une des forces en présence et crée à son service un monde de représentations fantaisistes. - Jeux de guerre, du médecin etc... Sur le plan verbal, c'est souvent, également, autour de contrastes, dans la lutte des bons contre les mauvais, que la création s'organise, il s'agit d'esquisser une solution aux problèmes rencontrés par l'enfant. On en trouvera des témoignages, par exemple, dans les poèmes d'enfants recueillis par Jean Malrieu. "... Ils ont faim, ils ont soif... ils rentrent dans les jardins le soir, et le bonheur n'y est pas. Alors les pauvres gens affamés s'endorment et ne se réveillent jamais" : souvenir de la faim à Marseille pendant la dernière guerre, protestation en forme de résignation. La création sert de fil de conducteur dans la perception du monde, elle prend parti, elle est communication d'un projet mal défini, d'un pré-engagement. Elle est effort, aussi, pour comprendre les relations entre les hommes, où le sujet va devoir insérer sa vie.
- 4) - Aux approches de l'adolescence, la création tente de répondre au sentiment de rupture éprouvé par le sujet, il s'agit de situer l'enfance, dans des alternatives de dépassement et d'intégration de ce qui peut apparaître comme insuffisant et profondément attachant. Situé entre deux temps, l'adolescent les inscrit l'un dans l'autre : il redécouvre la signification nouvelle des personnes ou des lieux familiers, il est poussé à créer par le sentiment de l'originalité de sa vision, qu'il veut défendre contre les banalisations des adultes, il est envahi par l'omniprésence de la sexualité qui transforme le réel et qui lui donne des significations nouvelles. Il arrive que la systématisation intellectuelle dont il devient capable le conduise à construire des systèmes : c'est l'âge des romans et des drames, de la plongée dans l'histoire, dans la science-fiction... La création individuelle s'articule de plus en plus selon les problèmes de la société, redécouverts par le sujet.

Il n'est pas possible de parler de la pédagogie de la créativité sans en connaître les conditions.

Il est aujourd'hui courant d'admettre que la création prend naissance dans un conflit et consiste dans une tentative pour le surmonter. Freud en a fourni un modèle dans "L'interprétation des rêves", l'image, pense-t-il est un symbole des objets désirés, mais interdits par la censure : les pulsions refoulées se satisfont sur un plan symbolique, de telle sorte que la relation impossible soit transcrite sur le plan anodin, où elle ne risque pas de procurer l'angoisse des relations censurées.

On peut se demander si cette description ne sous-estime par l'originalité de l'imaginaire. Il y a en lui autre chose que l'expression d'une relation préexistante : la position d'une relation nouvelle, inaperçue. L'oeuvre d'art s'explique par autre chose encore qu'un drame de l'enfance, réactivé et utilisant les moyens acquis au cours de l'existence. Si ce drame a pu sensibiliser le futur créateur, l'orienter vers une certaine vision de monde, ce sont des problèmes nouveaux qui sont abordés dans l'oeuvre d'art, concernant l'évolution de la société ou la condition humaine.

Mais l'idée de la présence de conflits au fondement de la création semble devoir être conservée. Il faut en effet considérer la situation dramatique dans laquelle se situe l'enfant : elle a de multiples dimensions plus vastes nous semble-t-il, que ne le pense le psychanalyste.

Les conquêtes qu'il réalise l'obligent à se défaire de ses premières habitudes ou perceptions. Il s'interroge : pourquoi les choses sont-elles ainsi plutôt qu'autrement ? Avec la préoccupation plus ou moins avouée : comment pourrai-je m'adapter à ce monde ? Cette obligation de changer, ou bien il a tendance à la refuser s'il est trop à l'aise dans ses rapports de vie premiers, ou bien il voudrait y répondre aussitôt, franchir les étapes. Et encore : il trouve pénible sa sujétion dans l'enfance, mais il craint l'avenir incertain. Cette situation ambiguë dans le temps paraît sous-jacente à beaucoup de drames enfantins. Ainsi dans la jalousie à l'égard du cadet, n'y-a-t-il pas l'expression d'une peur d'être le plus grand - celui qui va devant et qui perd l'appui parental, dans la peur de la mort, dès 4 à 5 ans, dans l'identification à des êtres, les parents, dont il sait qu'ils sont menacés dans leur existence ? L'enfance a abandonné avec joie les servitudes primitives, mais avec anxiété les appuis qui les compensait. "L'enfance n'est pas l'innocence... Elle voit le mal, l'injustice. Elle en souffre, connaît le temps qui passe, régimbe, se débat, subit, accepte."

Parmi les drames de l'enfance qui appellent la création, il faut placer ceux qui concernent les relations interpersonnelles : pour grandir l'enfant a besoin de l'affection que lui offrent les autres, mais il ne doit pas y rester fixé, il doit devenir autonome. Il ne peut grandir qu'en s'identifiant à un modèle, mais il doit aussi lutter contre les affectivités captives, les contraintes pédagogiques, en situant par rapport au travail, aux problèmes sociaux, ses perspectives personnelles.

Or, à ces drames, l'enfant découvre des solutions plus ou moins durables, il a des alliés dans sa lutte contre les difficultés vécues. Les joies qui en résultent constituent le coeur de ses créations. Dans ses jeux, il le revit, il les amplifie, il les maîtrise. Et de même dans ses dessins ou dans ses écrits. Et il y a aussi les victoires qu'il pressent, le sentiment de l'harmonie dans la nature, de l'amour de la victoire contre ce qui fait souffrir. Les créations de l'enfant viennent sur le fondement de cette dialectique entre les anxiétés et l'expérience des succès. Elle approfondissent les premières et prolongent les seconds. Elles sont par là liées en profondeur à son devenir culturel, en découlent et le conditionnent .

Plus précisément, elles effectuent le transfert des situations qui ont été sources de libération, de l'épanouissement, sur les situations conflictuelles et tentent d'appliquer à ces dernières les clefs qui ont servi dans les premières. Il faut connaître les triomphes de l'enfant pour comprendre les thèmes de son imaginaire : il ne suffit pas d'analyser les conflits dont il souffre, et qui ne font qu'un point de départ. Il faut être sensible à ses conquêtes, et à la perception qu'il en a, pour l'aider à découvrir lui-même ses projets.

Que peut alors une pédagogie de la créativité ?

Son souci majeur doit être, semble-t-il de développer en l'enfant le désir de s'interroger et le pouvoir de saisir les correspondances.

Cela exclut sans doute, en premier lieu, que l'adulte pose les questions et fasse les réponses. Précepte négatif opposé à la pédagogie de la révélation permanente.

Au positif, on peut songer à sauvegarder la curiosité par deux méthodes différentes.

Ou bien on se tient au niveau des questions de l'enfant, on se borne à lui fournir les matériaux indispensables - à l'âge de la création concrète, les objets à combiner, et naturellement les camarades ; vers 3 à 6 ans, les situations qui permettent à l'enfant de chercher lui-même les réponses aux questions qu'il se pose, sur la naissance, les relations sociales, etc...

Ou bien on tâche de stimuler le questionnement de l'enfant en le plaçant dans des situations qui puissent l'intriguer. Elles peuvent être de plusieurs sortes :

- présentation de thèmes en consonnance avec ceux qui inquiètent l'enfant : contes, récits, favorables à son identification à des héros multiples et à l'amplification de ses propres questions. Dans ce cadre, on peut offrir des peintures, des poèmes... et ils serviront de point de départ à la création.
- invitation à explorer les matériaux sur lesquels il puisse travailler, les instruments du modelage, de la gravure, soit en laissant l'élève chercher lui-même leur utilisation, soit en lui montrant ce que des artistes en ont tirés. Et de même sur le plan de l'expression verbale : texte, utilisations diverses des mots, révélation de la liberté de la signification verbale.

Dans la première voie, on fait la chasse au pastiche.

"Dites tout ce qui vous passe par la tête et par le coeur, et que tout soit vrai", dit l'instituteur - poète à ses enfants. Rester vrai : ne pas prendre les problèmes des autres en les colorant de sa propre subjectivité. On ne peut qu'approuver cette orientation. Mais est-on sûr qu'elle puisse aller très loin ? Ce qui passe par la tête et le coeur des enfants n'est-il pas réfracté, résigné par la parole des éducateurs, des créateurs ? Et plus l'enfant grandit, plus ses interrogations - point de départ indispensable - trouvent à s'approfondir dans les interrogations des écrivains, plus, aussi, il apprend à apprécier le bonheur que procurent leurs oeuvres, par les réussites formelles qu'elles révèlent. La créativité a une condition culturelle que l'enfant ne peut pas découvrir seul : ce sont les modèles qui lui désignent l'harmonie à laquelle la langue artistiquement utilisée peut parvenir, et, plus profondément, l'harmonie de contenu qui répond à ce "bonheur" de la forme.

Il semble que la pédagogie de la créativité se trouve en face d'une tâche conflictuelle : elle doit maintenir une constante interrogation, fruit d'une insatisfaction à l'égard de soi-même comme à l'égard des modèles, - et elle doit ouvrir l'enfant aux réponses que les autres ont apportées à ces interrogations, parce qu'elles posent de nouvelles questions, et aussi parce qu'il y a en elles un témoignage des termes à atteindre, à viser, à dépasser.

Comment faire pour que l'enfant soit stimulé par les modèles et ne soit pas absorbé par eux, mais au contraire puise en lui-même le désir de participer à leur renouvellement ? C'est sans doute dans un certain climat d'échange de questions, entre les enfants, entre les maîtres et les enfants, entre la classe et les créateurs que l'on peut trouver une voie vers la résolution de ce dilemme. La pédagogie de la créativité apparaît elle-même comme une création incessante, dans laquelle vont alterner les processus qui paraissent commander les transferts :

- la multiplication des incitations à se déplacer hors de soi, à sympathiser avec les autres, à se situer dans leur perspective, ce qui ne va pas sans déclencher un étonnement pouvant aller jusqu'à l'inquiétude,
- l'encouragement à retrouver dans l'entreprise créatrice les satisfactions passées, l'écho des joies des autres, de soi-même, annonce d'une personnalité qui se construit en même temps qu'elle se situe et se mesure parmi les autres : camarades, modèles, adultes.

Pédagogie de la création ? Tentative pour que l'enfant, en sortant de ses habitudes, conçoive le pressentiment de possibilités qu'il ne soupçonnait pas et que l'éducation connaissait mal, pour qu'il prenne joie à ce dépassement de soi que révèle la découverte des correspondances. Elle ne peut se développer qu'à la condition de s'interroger sur la société que nous souhaitons; devra-t-elle être composée de deux catégories d'individus - les inventeurs et les autres, ou devons-nous poursuivre la "démocratisation" de la créativité, attacher l'ensemble de nos élèves, à pratiquer cette alternance de critique et de transfert qui semble en constituer la caractéristique ? Il y a là aussi une question à laquelle, semble-t-il nous ne pouvons nous soustraire...

DEBAT APRES L'EXPOSE DE M. MALRIEU

Mme ZONABEND - pourriez-vous donner des précisions sur la notion de modèle ?
Quand vous dites : "refaire le chemin de l'adulte", cela peut vouloir dire imiter, revenir à une pédagogie traditionnelle.

M. MALRIEU - oui, cette notion doit être précisée. On ne peut pas comprendre l'imaginaire si on ne tient pas compte de l'imitation. Dans ses jeux de fiction, l'enfant imite les adultes qui l'entourent : il y a transfert du sujet en autrui, quand le sujet, avec ses propres instruments, imite son entourage. Le problème est de faire en sorte que, en imitant, l'enfant ne copie pas la forme des gestes, mais qu'il arrive à dominer un certain nombre de ses problèmes personnels, ce que j'appelais les drames de l'enfance.

Il me semble qu'il faut éviter deux attitudes opposées, d'une part "faire copier", d'autre part dire aux enfants : "dites tout ce qui vous passe par la tête" comme le préconise Jean Malrieu. Mais on remarque que les écrits de ses élèves ont un air de familiarité avec ses propres poèmes et que J. Malrieu intervient aussi pour que l'enfant lui-même améliore son expression. Ainsi à un enfant qui lui apportait ce texte : "Je me mis à penser après, doucement, et j'ai commencé à rêver des choses plus jolies que jamais. Plus jolies que jamais ces choses, plus jolies que jamais". Jean Malrieu dit de faire mieux, et l'enfant revient plus tard avec ce texte : "J'ai commencé à rêver des choses plus jolies que jamais, c'était un rêve où l'on pouvait souffrir, c'était un espoir malheureux du temps d'hiver, mais je n'avais jamais vu chose aussi merveilleuse"...

Ce qu'on a à dire passe par le langage, qui peut être divers, inharmonieux. Bien des textes d'enfants sont maladroits : certes, ils sont intéressants du point de vue psychologique mais si on s'en tient là, on laisse l'enfant dépourvu d'un contact avec l'art. Ce qui passe par la tête et par le coeur doit aussi passer par une exigence d'harmonie que l'enfant se donne à lui-même, il ne peut se la donner tout seul, il faut qu'il y ait des "incitateurs", des modèles.

Mme ROMIAN - si ces incitateurs donnent à l'affectivité et à l'imagination un élan, alors nos points de vue se rejoignent. Mais quand vous vous référez au concept d'imitation de la démarche d'un adulte, et qui plus est, d'un artiste créant, à quelle théorie de l'apprentissage vous référez-vous ? Est-ce à la théorie linéaire, reproduction de modèles proposés ou imposés par l'adulte ou bien est-ce à une théorie plus proche de PIAGET, construction continue de structures d'ensemble ? A ce moment-là poserait-on le problème de la créativité et de ses stades de façon un peu différente ?

M. MALRIEU - à mes yeux, l'imitation n'est pas une copie, elle est toujours un transfert, elle est déjà une activité créatrice dans la mesure où l'enfant est obligé de transformer ses propres comportements, et où il donne une signification personnelle à sa conduite. C'est vrai dans les fictions, dans les travaux intellectuels (à condition de laisser poser à l'enfant les problèmes), dans l'imagination. Reportez-vous aux travaux présentés par l'équipe de Rodez : on nous a dit que la fable "tirer le diable par la queue" avait eu comme point de départ l'imitation d'une histoire, "verser des larmes de crocodile" et pourtant il y a eu aussi transposition et récréation. Bien sûr, il y a une conception dangereuse de l'imitation, celle qui en fait une simple copie. En réalité plusieurs conditions sont acquises pour qu'il y ait création : il faut les drames de l'enfant, son émerveillement et aussi les structures culturelles.

Il n'y a pas de création sans une culture reprise et recommencée : il doit y avoir à la fois destruction et reconstruction de la culture.

Pour Piaget, l'évolution intellectuelle se produit par un conflit interne des schémas d'assimilation; les schémas se heurtent au réel ou entre eux, et en viennent à se corriger les uns par les autres pour aboutir à des synthèses. Dans cette conception, l'apport de la société est-il suffisamment pris en considération : apport du langage qui organise l'expérience et dans une grande mesure apport des "modèles". Dans "la formation du symbole chez l'enfant", Piaget ne présente guère les situations qui ont servi de cadre aux créations de l'enfant. Mais une conduite ne peut pas se structurer si elle n'a pas de cadre de référence, et ces cadres ne sont pas donnés tout faits à l'enfant dans son génotype. Certes Piaget ne le nie pas, mais il met l'accent davantage sur les processus proprement intellectuels que sur les cadres de références fournis par la société.

Mme ROMIAN - pensez-vous qu'un enfant peut imiter un adulte, puisqu'il ne dispose pas des mêmes outils intellectuels, imaginaires ?

M. MALRIEU - bien sûr, l'enfant ne peut pas utiliser avec fruit certains instruments de l'adulte. Il doit se produire une intégration critique et progressive de l'apport fourni par la société. Ainsi, lorsqu'un enfant, à qui on a appris une comptine, se sert du support rythmique de cette comptine pour créer des paroles qui correspondent à ses problèmes ou à son émerveillement, il y a effectivement "imitation créatrice".

Mme SUBLET - l'équipe de Cahors nous en a donné un autre exemple : à partir du poème d'Eluard, "La lune perd ses Pierrots et ses pleurs sont des étoiles", une petite fille s'est appropriée cette image qu'elle a recréée pour traduire son émerveillement! "La lune sonne au clair de lune
La lune jette ses pierrots dans le ciel"...

Mme ZONABEND - pourrions-nous évoquer le problème des dangers de la création ? N'y-a-t-il pas un danger pour l'enfant à se nourrir de ses phantasmes, à s'y complaire ?

M. MALRIEU - le premier danger est de nier le pouvoir de création de l'enfant. Les initiations à la créativité doivent être vues comme la constitution dans le sujet d'une attitude de refus à l'égard de ce qui est tout fait, comme un entraînement à saisir le monde au travers de ses propres perspectives, et à désirer créer. La personnalité y gagne, elle peut se mettre à distance du réel, des habitudes et le sujet devient un centre de vision du monde.

Gain aussi pour l'intelligence, avec la construction des hypothèses. Mais une individualité humaine se développera d'autant mieux, qu'elle sera armée d'instruments culturels qui lui permettront de répondre aux problèmes devant lesquels les hommes d'une époque se trouvent placés : nous retrouvons la notion de modèle culturel. Sans doute dans certaines sociétés (société de type primitif où le mythe modèle culturel - s'impose à presque tous les individus, ou encore, dans les sociétés de type fasciste) le modèle va à l'encontre du développement de la personnalité. Mais si le modèle a une fonction d'objectivation, de position des problèmes et de tentatives pour les résoudre, alors il permet à l'enfant d'agir sur son milieu.

M. SOULIE - ne serait-il pas préférable alors de parler "d'imprégnation", ce qui n'implique pas de contrainte ?

M. MALRIEU - c'est un mot dangereux ! Il peut signifier qu'on essaie d'accoutumer insidieusement un enfant à une vision du monde : je doute alors de sa valeur pédagogique. Si vous entendez par là, par contre, une familiarisation qui ne laisse pas l'enfant prisonnier du modèle, si l'enfant, face à une pluralité d'oeuvres, peut les confronter à ses problèmes, il y a alors aptitude à objectiver les positions des autres. Pour moi, c'est peut-être aussi cela la laïcité.

L'ENFANT ET LES METAPHORES

1ère approche

Il semble bien que tout langage, si spontané qu'il soit, traverse de quelque façon le champ rhétorique... Il faudrait beaucoup de temps et des études sérieuses pour comprendre ce fait. On remarquerait certainement alors que, par sa nature même, le langage articulé humain appelle le masque rhétorique - pour dire plus qu'il ne dit - et parce que la culture au sens anthropologique du terme dépose dans la langue les reflets du miroir qui la double et la nourrit. On verrait, quels que soient les présupposés métaphysiques de la problématique de recherche, que la langue apprise par l'enfant, dans sa famille et à l'école, est organisée, en dehors de sa structure purement linguistique, comme un discours qui échafaude un univers toujours différent de celui au sein duquel la communication s'établit. D'une part, on peut dire que tout énoncé s'intègre dans un processus d'argumentation, ce qui est le propre de la rhétorique première : celle de l'invention. D'autre part, que la formulation conceptuelle est très rare et que le plus souvent entre en jeu la très grande variété des figures décrites dans ce que certains appellent la petite rhétorique - ou élocution -. Que l'on me comprenne bien : je ne veux pas dire que la langue des enfants reflète les données très rigides des traités de rhétorique, ce qui serait une absurdité. Je veux dire que la rhétorique codifiée de l'âge classique exprime dans des formes extrêmement dogmatiques et normatives des tendances liées à la nature même de la langue comme moyen de communication et véhicule de la culture vécue.

Sur le plan plus restreint qui intéresse ce numéro de "Repères" je pense que l'on peut dire que la "créativité" verbale de l'enfant (et de l'adulte) subit, qu'elle en ait conscience ou non, certaines contraintes rhétoriques. Je voudrais commencer à le montrer ici (car il s'agit d'une recherche qui débute) à propos d'une figure particulière, la métaphore et d'un aspect - fort mal délimité il faut le dire - de la langue de l'enfant : la langue dite "poétique". En réalité on devrait dire qu'il s'agit de cette parole - orale ou écrite - que le maître et l'enfant (surtout le maître) perçoit comme relevant plus de la poésie que de la prose. On pourrait, il est vrai, étendre les limites d'un tel corpus à tous les textes, oraux ou écrits, dans lequel l'enfant a dit ou a voulu dire (ou écrire) d'une manière qui mettait en jeu, sa sensibilité, son imagination autant que son intelligence, et ceci hors des contraintes, de l'obligation, du devoir etc... En éliminant provisoirement tous les autres aspects des énoncés, il s'agit donc de chercher à voir comment la métaphore dans le langage enfantin fonctionne et ce qu'elle signifie. Ceci sur trois plans : le premier plan, purement rhétorique, concerne la métaphore enfantine en tant que figure. Le second plan, psychogénétique, concerne ce qu'un poète appelait l'"explication des métaphores". Le troisième, anthropologique, envisage une hypothèse sans doute risquée, mais très excitante je dois le dire, et selon laquelle les images de l'enfant rejoignent les champs essentiels des archétypes métaphoriques universels.

Les exemples sont empruntés à des textes d'enfants de 3 ans 1/2 à 11 ans recueillis dans certaines écoles maternelles du Tarn, d'écoles élémentaires de Rodez, Coutances et Lille, dans les cahiers d'Encres Vives et dans quelques classes du 1er cycle du Lycée Stendhal de Grenoble.

Il m'a paru en outre intéressant de faire appel à quelques poètes, Eluard en particulier, pour mieux saisir le caractère spécifique et également les caractères universels des métaphores de l'enfant.

LA METAPHORE COMME FIGURE

La théorie de la métaphore se trouve exprimée pour la première fois dans la "rhétorique" d'Aristote. Affinée par les Grecs, par Cicéron, cette théorie trouve chez certains auteurs du Moyen-âge des développements fort intéressants pour nous. En particulier le savant français Geoffroy de VINSauf (XIII^e) montre dans sa "Poetria Nova Documentum Artis Versificande" qu'il existe une grammaire de la métaphore et qu'il convenait d'étudier autant que la métaphore nominale, la métaphore verbale et la métaphore portant sur l'adjectif. Or il se trouve que l'enfant a une certaine prédilection pour les métaphores verbales par exemple :

" le chêne pleure"
" la feuille s'endort" "la feuille meurt"
" le soleil parle"
" le vent s'enrhume"

On remarquera au passage le caractère apparemment conventionnel de certaines de ces images. Je reviendrai sur ce point. Mais ce qu'on peut dire maintenant, c'est que les métaphores qui portent sur l'adjectif paraissent plus usées encore :

" les pauvres feuilles"
" les tristes fleurs de l'automne"
" les joyeuses rondes des hirondelles" etc...

G. de Vinsauf attire l'attention sur l'intérêt des métaphores portant ni sur le sujet du verbe, ni sur l'épithète mais sur l'accusatif. On trouve rarement cette forme chez l'enfant, et, lorsqu'on la rencontre, on a une métaphore qui sort plus que les autres de l'ordinaire. Par exemple :

" la petite araignée qui tricote son étoile"

C'est chez Du Marsais⁶ - dont les "Traité des tropes" paraît en 1730 pour la première fois, que l'on rencontre la première description purement rhétorique de la métaphore, il est inutile de la rapporter ici. Par contre les commentaires que Du Marsais ajoute sont du plus grand intérêt pour nous. Il dit par exemple que les métaphores sont une nécessité parce que "les langues n'ont pas autant de mots que nous avons d'idée "et que" l'imagination supplée par les images et les idées accessoires aux mots que la langue ne peut lui fournir". Les données de la psychologie génétique et de la psychanalyse, nous le verrons, confirment - sur le plan du langage enfantin - cette idée. Souvent, l'enfant recourt à la métaphore par défaut du matériel lexical propre à exprimer sa pensée. Dans un sens, la métaphore chez l'enfant est assez souvent un moyen de compenser un vocabulaire disponible insuffisant.

Du Marsais fait enfin remarquer que "chaque langue a ses métaphores propres consacrées par l'usage". Il est bien évident que le locuteur français ne s'aperçoit pas de métaphores contenues dans des expressions telles que "le soleil se couche" "le lever du soleil", "la tombée de la nuit" etc... Nous verrons plus loin que l'enfant qui reçoit ces métaphores d'usage, les redécouvre parfois comme métaphores et qu'il existe souvent de sa part une réactivation de clichés ou de stéréotypes. Même il les prolonge. Ainsi :

" le soir tombe"
" le soir tombe dans la mer" C.M

" La mer rentre vite au port
Et chante sa douce chanson
au sable fin qu'elle endort " C.M.

Fontanier, qui dans "les Figures du Discours" (1830) présente un traité à peu près exhaustif de la rhétorique des figures, les décrit comme des "ornements" qui s'ajoutent au discours, l'embellissent, lui donnent un statut de discours "littéraire". Si l'on observe l'évolution des métaphores chez l'enfant, on s'aperçoit qu'à l'école maternelle la métaphore est beaucoup plus souvent une nécessité qu'un ornement. On observe par contre que la scolarisation, et certains modes traditionnels d'approche des textes d'auteurs en général et des textes poétiques en particulier, conduit à l'enfant à "enrichir" comme on dit, ses énoncés, à rechercher " le beau style", à utiliser cette fois les métaphores usées comme des effets de style.

Ce qui rapproche dans un sens les très grands poètes des enfants de l'école pré-élémentaire, c'est que chez les uns comme chez les autres les images valent pour elles-mêmes. Mais alors que les petits enfants n'ont aucune conscience de cela, les poètes - qui cherchent à retrouver l'enfance en eux - savent cependant que la métaphore tend à dépasser le discours quotidien. Et la lecture d'un texte, comme le petit poème qui suit, tiré de " Capitale de la Douleur" exige que l'on retrouve des métaphores banales de l'enfance, rendues tout à coup à leurs pouvoirs :

" Feuilles de jour et mousse de rosée,
Roseaux du vent, sourires parfumés,
Ailes couvrant le monde de lumière
Bateaux chargés du ciel et de la mer
Chasseurs des bruits et sources des couleurs
Parfums éclos d'une bouffée d'aurore
Qui gît toujours sur la paille des astres
Comme le jour dépend de l'innocence
Le monde entier dépend de tes yeux purs
Et tout mon sang coule dans leurs regards "

Paul Eluard
(Capitale de la Douleur)

C'est en 1909 dans le Traité de stylistique de Ch. Bally que nous trouvons des considérations qui, dépassant le cadre de la rhétorique classique, rejoignent quelques unes des idées que nous avons rencontrées.

" La métaphore, écrit Bally, n'est autre qu'une comparaison où l'esprit dupe de l'association de deux représentations, confond en un seul terme la notion caractérisée et l'objet sensible pris pour point de comparaison ". Plus loin il dit que la métaphore, dans le discours quotidien " dénonce une certaine paresse de pensée et d'expression ". Il déduit de ces remarques une classification des métaphores. Il conviendrait selon lui de distinguer :

- les métaphores concrètes, dans lesquelles, l'imagination intervient essentiellement et principalement, par exemple " le vent enfle sa grande voix ".
- les métaphores affectives, dans lesquelles " l'élément affectif est tout ce qui subsiste de l'image autrefois concrète, par exemple " ce malade baisse de jour en jour " ; il serait grotesque de voir le malade baisser concrètement.
- les métaphores intellectuelles, ou périmées ou mortes que nous ne percevons que par un effort intellectuel " étymologique ". Par exemple : " vous courez un grand danger ".

Cette classification, contestable à bien des points de vue, a pour nous le mérite de rendre possible une typologie très sommaire des images de l'enfant.

L'enfant très jeune vit dans le domaine des métaphores concrètes. Chez lui, comme nous le verrons, une certaine forme de l'imagination tient lieu de raison. L'enfant viole même certaines normes de grammaticalité pour faire passer ses images comme dans cette phrase d'un enfant de 5 ans :

" la lune surveille les voitures
et elle rame la terre
pour la faire tourner ".

- Les métaphores affectives sont légion - et les mauvais poètes " pour enfant " le savent bien qui multiplient - par le biais de la personnification la plus banale, les appels à la sensiblerie. Et dans un très grand nombre de cas l'enfant "fait" de la poésie en cherchant l'émotion facile. Par exemple, dans cette évocation parfaitement niaise où l'enfant délaie les stéréotypes :

" La mer méchante
Oh ! toi si jolie, si douce, si belle,
Oh ! toi qui nous apporte la joie
Des vacances
Oh toi comment pourrait-on croire
Que tu puisses être
Si méchante
Les jours de tempête.... CM.1

Quant aux métaphores intellectuelles ou mortes nous avons déjà vu que le petit enfant ne les réalise pas comme telles. Il arrive même qu'il prolonge une métaphore morte par une autre plus neuve qui revalorise l'ensemble :

" La mer revêt ses robes aux couleurs vives
Combien de trésors renferme-t-elle sous ses jupes "

Pour les surréalistes et quelques linguistes contemporains l'image " actualise quelque analogie de forme, de couleur, de goût, de comportement, de fonction etc... dans une relation neuve et non encore perçue ; relation singulière qui correspond à une vision originale qui avait jusqu'ici échappé à la langue " (P. Guiraud - Le langage - Enc. de la Pléiade - Gallimard).

Il arrive assez souvent que la métaphore de l'enfant soit " vision originale qui avait jusqu'ici échappé à la langue ". Et ceci est tellement vrai que souvent la métaphore de l'enfant passe par des néologismes :

" il y a des boutillous (1) de glace sur les branches
et même des croustillous " 6 ans

" Si les carottes
poussaient sur les arbres
ce seraient des carotiers

Un arbre qui pousserait des lunes
ce serait un lunier " 5 ans

Enfin sur ce plan rhétorique et linguistique, il reste provisoirement, à faire trois séries de remarques :

- la métaphore enfantine est le plus souvent simple alors que la métaphore poétique est rétrosignifiante, elle fonctionne sur deux ou plusieurs plans, "l'image primaire refuse de s'abolir et de disparaître dans sa fonction " (Guiraud)

(1) petites bouteilles en patois local.

On peut donner comme exemple, entre mille, Paul Valéry, qui très souvent réalise systématiquement l'ambivalence et la rétrosignification par la remotivation des valeurs étymologiques perdues " (Guiraud).

par ex : " La moindre âme dans l'air vous fait ^{toute} frémir " (Narcisse)

Le poète joue sur l'ambivalence étymologique de âme et de souffle.

Ce travail sur la métaphore, se rencontre très rarement, chez l'enfant, et heureusement. Tout un aspect de la conduite pédagogique dans ce domaine devrait consister à interdire tout travail formel et grammatical sur la métaphore, afin de réserver pour plus tard, cet approfondissement qui se situe naturellement sur un tout autre plan.

- les rhétoriciens depuis Du Marsais, ont souvent caractérisé la métaphore comme une comparaison dans laquelle le terme grammatical de comparaison disparaît. Or les textes enfantins, comme ceux des poètes abondent en comparaisons :

" Il y avait des feuilles
comme des oranges 8 ans

" la pluie pleure
comme un pigeon 8 ans

" il y avait des feuilles sur l'eau
elles nageaient comme des bateaux " 7 ans

" la feuille prise au piège
comme un poisson dans un filet 6 ans

Dans une certaine mesure, la différence entre métaphore et comparaison n'est pas seulement grammaticale et il faudrait beaucoup de place et de temps, pour mentionner seulement les directions de recherches possibles autour de ces deux faits de langage. Ce que je veux dire seulement, c'est que le très jeune enfant est plus à l'aise dans la métaphore que dans la comparaison car il est très peu capable de maintenir dans le même champ deux réalités qui s'enrichissent dans une très complexe relation dialectique. Et si la comparaison se maintient chez les plus grands poètes c'est bien pour que l'écart soit maintenu en pleine lumière, ou en pleine obscurité. Ainsi chez Eluard :

" Le battement de l'horloge comme une arme brisée "

ou encore

" Le soleil doux comme une taupe "

Il faudrait bien sûr faire appel à de multiples " correspondances " dont l'enfant jeune n'est sans doute pas encore capable. Le tout est de préserver le moment où il le deviendra.

Un très bon moyen de faciliter cette réceptivité est de " métaphoriser " certaines comparaisons .
Ainsi cet enfant de 10 ans qui passe de :

" La pluie pleure comme les pigeons

à

" les pigeons de la pluie " .

Un autre moyen consiste à lancer la comparaison par un mot suivi d'un

présentatif verbal, par exemple :

" La liberté c'est " une brise qui donne envie de vivre C.M.1

" La liberté c'est un oiseau qui s'échappe de sa cage et qui sait voler "....

Ou bien, on propose un verbe personnifiant, par exemple :

" Je voudrais être un beau nuage pour que les nuages tournent autour de moi, et pour regarder les petits enfants qui rêvent ". C.E.1

Enfin, il faut dire pour conclure que les métaphores de l'enfant atteignent rarement une totale extension. Elles ne sont jamais le noyau proliférant d'un poème entier, elles n'accèdent jamais au statut de métaphore " filée " ou très rarement - . Si rarement que je pense nécessaire de soumettre à mes lecteurs ce texte dicté par un enfant de 5 ans à sa maîtresse et dans lequel, la métaphore - la personnification emplit le poème.

Tout change !

La branche part de l'arbre

Elle marche
elle va dans la maison
elle va cueillir des fleurs

elle veut remplir le vase

- au lieu de le remplir ...

elle l'a vidé !

elle a inondé sa maison

e t l a m a i s o n a g o n f l é !

elle est devenue
comme

u n g r o s b a l l o n !

et toute l'eau a éclaboussé
les gens dessous !

elle a trouvé ça drôle, la branche :
elle a mis un arrosoir
dans la maison-ballon
et l'arrosoir est devenu
comme

u n o i g n o n !
(et toute l'eau a pleuré)

et après il est devenu p l a t !
(tiens, comme du papier !)

p l a t

pour se cacher
et.... il a disparu !

tout était mouillé
alors, pour se réchauffer, elle a mis
le radiateur

le radiateur s'est éteint
et il s' e s t e n v o l é

Alors
elle a fait des ballons
pour jouer un peu...

l e s b a l l o n s s e s o n t é c l a t é s !

elle a acheté des oiseaux
et les oiseaux lui ont cassé

t o u t

bon ! elle a refait tout avec de la colle
elle a remis tout à sa place.

pour être tranquille
elle s'est déguisée en f a n t ô m e
et la maison s'est déguisée

e n f a n t ô m e

elle a décidé d'aller se promener
mais

un loup est arrivé :
il a renversé tout
il a cassé la maison

elle va dans un pré ;
elle ne trouve rien du tout :

ni d'herbe
ni de fleurs

elle est allée dans un autre pré :
elle a trouvé le bouquet

elle revient à sa maison
elle a tout trouvé cassé.

alors, bon, la petite branche a dormi.

un fantôme est arrivé
il lui a chatouillé les pieds.

Et puis,
plus rien

l a b r a n c h e a d i s p a r u

et c'est comme ça
que ça s'est fini.

Laurent B.

II PSYCHISME ENFANTIN ET METAPHORE

Après cette très rapide revue rhétorique et linguistique qui ne prétend
qu'ouvrir quelques pistes de réflexions et de recherches, je voudrais plus rapi-

dement encore indique ce que peut signifier la métaphore verbale dans le psychisme de l'enfant.

La première question à poser est de ^{se}demander si la métaphore est liée à la langue. Dans son livre sur " La Représentation du monde chez l'enfant ", Piaget montre que le langage n'est pas cause de certains types de représentation du monde, mais qu'il y aurait convergence entre les tendances régressives de la langue de l'enfant et celles de sa pensée.

Toute une partie du symbolisme du jeu (ou du dessin) est bien transposition d'une réalité vécue dans une réalité représentée - (non verbale). La verbalisation intervient alors comme une réduction, dont l'enfant n'a pas conscience, il joint le geste à la parole, la parole est geste, le geste parole, la métaphore, l'enfant l'incarne autant et plus qu'il la profère. En réalité, je me demande s'il n'est pas un moment où l'enfant oublie qu'il parle pour être - nous y reviendrons - ce dont il parle.

L'enfant, dit Piaget (rejoignant Freud), prend à la lettre les métaphores, même usées, nous l'avons vu, du langage " la rivière coule pour aller dans le lac " - "la chaleur fait bouillir l'eau " - " les nuages annoncent la pluie".

Pour lui, dit encore Piaget, "un bras cassé est un bras qui est tombé à terre".

On pourrait même dire à la limite que pour l'enfant, la langue a tendance à substantialiser le sujet qui fait l'action.

Toute cette tendance générale est renforcée par certains aspects très connus du psychisme enfantin, et que je m'excuse d'énumérer aussi rapidement.

- l'égoïsme

Les images de l'enfant le concernent, elles ne sont pas pour les autres. A tel point, fait remarquer Georges Mauco, que " l'altruïsme détruit l'image ". L'enfant socialisé raconte des histoires, passant de l'imaginaire de la métaphore à l'imaginaire du récit, le passage nécessiterait de très longs développements.

- l'inaptitude à la synthèse

L'enfant, nous l'avons vu à propos de la métaphore filée par incohérence logique, juxtapose les images plus qu'il ne les construit. Le vrai poète par contre est celui qui maîtrise dans l'intensité attentive ses images profondes.

- Symbolisme

L'enfant qui verbalise ses " symboles " comme le client du psychanalyste qui raconte ses rêves, les réduit, les détruit, les " prosaïse ", oserais-je dire, alors que le propre des très grands poètes, Hugo ou Hölderlin dans des registres très différents, est de découvrir un mode d'énonciation qui préserve les symboles dans leur réalité de symboles. L'enfant ne sait pas encore saisir ce que Mallarmé nommait admirablement " la forme du sens ".

- Animisme

Il est banal de le dire, la pensée de l'enfant jeune est animiste. Et la majorité des textes d'enfants que j'ai consultés développent des images animistes et plus précisément des personnifications. Ces textes confirment la remarque de Piaget selon laquelle le langage pousse le très jeune enfant à étendre à tous les domaines cet animisme, mais en même temps, le conduisent à le restreindre (à mesure qu'il vieillit et est scolarisé) dans la mesure où la relative pauvreté du lexique et des tournures syntaxiques (de la morpho-syntaxe du verbe en parti-

culier) fait que l'enfant assimile la vie à l'activité, puis au mouvement, puis à des comportements animés plus spécifiques. Autrement dit, cet animisme au départ universel se restreint peu à peu (et dans un certain sens s'appauvrit) au seul monde effectivement animé. Dans les personnifications il s'agit moins d'étendre la vie à toute chose - comme dans le Satyre de Hugo - que de ramener toute chose à l'être vivant proche - ainsi dans les exemples suivants :

" Le train chante dans les campagnes
Il chante parce qu'il est content " 3 ans 1/2

" Madame le soleil, le soir
il a un pyjama tout rouge " 5 ans

A ce sujet, on peut dire que la profonde différence qui existe entre les grands textes poétiques et les textes enfantins est que dans le premier cas les images sont ramenées à la vie, à l'être, au niveau de la " sensualité et non de la sensibilité " disait Bachelard, alors que dans le second cas (à quelques exceptions près) les images sont prises dans l'affectivité relationnelle et sentimentale.

- MAGIE

Le caractère " magique " du langage enfantin préconceptuel n'est plus à démontrer. Pour le petit enfant les " mots sont des choses " et le fait de prendre " un mot pour un autre " selon la formule de Jean Tardieu - fait qui est dans un sens le propre de la métaphore - équivaut à remplacer une chose par une autre, et à susciter l'existence ou la destruction des êtres et des objets en les nommant, comme dans les deux phrases suivantes :

" La nuit fait partir le ciel " 5 ans

" Je marche sur l'ombre de Madame et
je l'écrase. Tra la la la lère " 5 ans 1/2

Mais l'enfant ignore le pouvoir des mots - en tant que mots -, il ne se sait pas détenteur d'un pouvoir sur le monde. Le poète lui, le sait, comme René Char :

" La poésie est à la fois parole et provocation silencieuse, désespérée de notre être pour la venue d'une réalité qui sera sans concurrente "....

comme Eluard :

" Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie..." (Liberté)

L'enfant est dans le langage. Le poète également mais le poète est dans le même temps à l'extérieur du langage ! Il y a dans ces proportions me semble-t-il toute une pédagogie.

Pour conclure sur ce point, on pourrait dire grossièrement que pour l'enfant la métaphore n'est pas "poétique". Elle est un phénomène verbal de suite, de réduction. Elle est le moyen de dire ce que l'on ne peut pas dire clairement.

Nous nous enchantons parfois de la métaphore de l'enfant, nous la récupérons, comme lui-même la récupère dès qu'il découvre l'instrumentalité de sa parole.

Nous savons depuis Montaigne et Rousseau, que le psychisme de l'enfant n'est pas le psychisme d'un " adulte en miniature " mais qu'il est un psychisme différent.

On peut dire de même que le psychisme des poètes est un psychisme différent. Et le poète, fût-il Rimbaud adolescent, cherche toujours à retrouver l'enfant qu'il était, les moments où les images du monde étaient le monde.

Mais le poète n'est pas, n'est plus un enfant. Ce qu'il cherche comme le dit Eluard c'est " retrouver un coeur d'enfant dans un coeur d'homme ". Il importe donc de préserver " les images premières " de l'enfant tout en lui faisant découvrir et maîtriser les structures de la langue qui seules permettent à ces images de revivre en soi ou dans les propositions des poètes.

III - ARCHETYPES ET IMAGES ENFANTINES

Mon dernier point sera très court. Il s'agit de quelques questions qui peuvent servir à entreprendre des recherches originales.

- 1) - Peut-on envisager d'établir un tableau quasi-exhaustif des métaphores " obsédantes " des enfants, en tenant compte, cela va de soi, de tous les critères socio-culturels et génétiques possibles ?
- 2) - Peut-on entreprendre une comparaison féconde entre les images des enfants (en établissant bien sûr des corpus sérieusement définis) et les grandes enquêtes sur les images archétypales telles que Bachelard les a décrites ou encore Hélène Tuzet (L'imaginaire et le cosmos - Corti) et surtout G. Durand dans son monumental travail sur " Les structures anthropologiques de l'imaginaire " (Bordas).
- 3) - Si l'on pouvait établir de telles comparaisons on découvrirait peut-être (ce n'est qu'une hypothèse) que l'enfant est porteur d'un " imaginaire présymbolique " que certains types d'éducation tuent et détruisent, que d'autres types hypostasient à tel point que l'enfant ne sort jamais de son univers et que ses métaphores meurent de toute façon.

Ce ne sont que des hypothèses de travail.

L'exploration de l'imaginaire enfantin est à faire connaître et mérite, comme la poésie, d'être prise au sérieux. Toute une pédagogie lucide de la " créativité " en dépend.

CONCLUSION

Chez le jeune enfant, dans la plupart des cas et heureusement, n'existe bien qu'une réalité ; celle de l'imaginaire. Il ne perçoit pas toujours le réel mais le langage, la langue pour être plus précis est bien une réalité, qu'il rend magique, mais qu'il apprend à utiliser pour saisir, comprendre et maîtriser le réel. On voit l'extraordinaire tâche du pédagogue dans ces domaines. Cette tâche consiste à ancrer solidement la réalité de la langue comme système chez l'enfant, à faire en sorte qu'il maîtrise ses concepts par ses mots. Et en même temps il devrait partir de cette réalité structurée et qui fonctionne selon les lois complexes pour conquérir tout l'imaginaire qui se dit dans le poème. On ne parviendra, me semble-t-il, à cette dialectique essentielle à la survie de l'homme d'aujourd'hui, qui pour bien penser doit bien rêver, qu'en sauvant l'enfant dans l'homme et en formant cependant un homme de cet enfant.

Georges JEAN

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- DU MARSAIS : *Traité des Tropes - Le nouveau Commerce*
n° 14 - 15 - Eté 1970
- FONTANIER : *Les Figures du Discours - Flammarion - Sciences*
Paris 1968
- Recherches Rhétoriques : Communications n° 16 - 1970*
- J. PIAGET - *La Représentation du monde chez l'Enfant - Delachaux -*
- G. MAUCO - *L'inconscient et la Psychologie de l'enfant - P.U.F. 1970*
- J. MALRIEU - *La Construction de l'Imaginaire - Dessart 1967*
- G. BACHELARD : *Psychanalyse du feu (Gallimard)*
L'eau et les rêves (Corti)
L'air et les songes (Corti)
La Terre et les rêveries de la volonté (Corti)
La Terre et les rêveries du repos
La Poétique de l'espace (P.U.F.)
La Poétique de la rêverie (P.U.F.)
La flamme d'une chandelle (P.U.F.)
- Hélène TUZET : *Le cosmos et l'imagination (Corti) 1965*
- Gilbert DURAND - *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*
(Bordas 1969)
- Gilbert DURAND - *L'Imagination symbolique - P.U.F. -*

REMARQUES A PROPOS D'UNE PRE-ENQUETE
SUR LES ATTITUDES ET SITUATIONS PEDAGOGIQUES
QUI FAVORISENT LA CREATIVITE ENFANTINE

Un des objectifs des équipes de recherche en Français au cours de cette année 71/72 est de préparer la validation des hypothèses du Plan de Rénovation.

En ce qui concerne la créativité, il s'agit pour nous :

- 1) d'une part d'évaluer dans le groupe-classe les facteurs susceptibles de développer (ou d'étouffer) la créativité chez les enfants.
- 2) d'autre part, d'évaluer (d'une manière ou d'une autre), les capacités de création des élèves dans une classe donnée.

Pour l'instant, nous ne nous sommes attaqués qu'au premier aspect du problème et nous avons, par questionnaire, effectué une pré-enquête auprès d'enseignants de maternelles et du cycle élémentaire.

Ce sont quelques remarques au sujet de ce travail tout juste amorcé, que nous rapportons ici, remarques ayant trait à l'élaboration du questionnaire, aux difficultés rencontrées, et aussi à l'analyse de quelques réponses et à nos perspectives de travail.

I - LE QUESTIONNAIRE

Nous sommes partis de l'idée que l'épanouissement de la créativité chez l'élève était sous la dépendance de deux facteurs :

- 1) chez le maître, d'une attitude générale plus ou moins consciente difficile à cerner, attitude à rattacher à la personnalité de chaque éducateur et dépendante d'un système de valeurs et d'un cadre de références souvent implicites.
- 2) dans la classe, de tout un ensemble de situations, d'actes, de conduites destinés à permettre à l'enfant de créer.

Bien évidemment, les deux facteurs sont liés et telle attitude du maître vis à vis de la créativité devrait entraîner tel type d'intervention pédagogique, de même que telle conduite pédagogique peut amener des changements d'attitude. Cependant, nous pouvions nous demander si ces facteurs sont toujours liés : telle attitude "ouverte" dans une classe de type traditionnel n'est-elle pas plus favorable à l'épanouissement de la créativité qu'une attitude plus "rigide" dans une classe aux méthodes plus diversifiées et apparemment plus "actives" ? En d'autres termes, quelles seraient les parts respectives de l'attitude du maître et des méthodes qu'il applique pour le développement de la créativité.

Ces considérations nous ont amenés à élaborer un questionnaire comprenant 2 parties :

- dans la première, nous avons essayé de préciser l'attitude du maître vis à vis de la créativité, attitude centrée à partir d'opinions générales sur les fonctions de l'école, les qualités du bon élève, des matières privilégiées etc... et aussi de comportements plus particuliers dans la classe, comportements au niveau des prises de décision, des échanges verbaux, des motivations et sanctions, des travaux de groupe etc... Nous sommes conscients que cette attitude générale vis à vis du développement de la créativité n'a pu être évaluée que par rapport à notre

propre conception théorique de la créativité. L'attitude ainsi définie et "orientée" est donc relative à un ensemble de "symptômes" retenus (on aurait pu en prendre d'autres), et à une théorie sous-jacente... mais était-il possible de faire autrement ?

- dans la 2ème partie, il s'est agi de préciser et d'inventorier tout un ensemble de situations, de conduites pédagogiques relatives à un enseignement particulier, celui du français (expression orale, écrite, approche poétique de la langue). Les possibilités de développement de la créativité sont ici évaluées, au travers de la diversité des méthodes et de situations pédagogiques. En fait, la distinction entre les deux parties du questionnaire n'est peut-être pas aussi nette. En effet dans la mesure où, pour évaluer l'attitude générale à l'égard de la créativité, nous avons retenu certaines opinions ou comportements relatifs à la classe, il existe une certaine redondance entre les deux parties. Nous pensons qu'en nous situant d'abord sur le plan d'opinions générales relatives à des jugements ou des comportements globaux, nous évaluons une manière d'être très dépendante de la personnalité de l'enseignant, alors qu'en nous référant à des comportements et jugements précis, relatifs à un enseignement particulier, nous évaluons avant tout une manière de faire.

Manière d'être et manière de faire sont-elles toujours en harmonie ? Que se passe-t-il lorsqu'il y a discordance ? Questions auxquelles nous ne pouvons répondre avant d'avoir évalué la créativité des enfants.

II - DIFFICULTES RENCONTREES

Conscients du fait que "l'on retrouve dans un questionnaire ce que l'on y a mis", souvent même un peu moins, la première difficulté a été de déterminer ce que nous entendions par créativité, pédagogie de la créativité, et de choisir un ensemble d'opinions, de comportements devant caractériser une attitude ou une pédagogie susceptible de favoriser (ou de défavoriser) la créativité. Nous avons adopté une démarche empirique consistant à poser un grand nombre de questions, parmi lesquelles nous serons amenés à opérer des choix, en fonction des résultats obtenus (valeur discriminative des questions) et de nos réflexions sur le plan théorique. La longueur du pré-questionnaire nous est apparue comme un inconvénient assez grave:

- d'une part dans la mesure où elle exigeait une disponibilité et un effort assez grands de la part des enseignants en fin d'année scolaire (le questionnaire a été proposé en juin 71).
- d'autre part pour le dépouillement des questions, tâche complexe et difficile compte tenu du temps dont nous disposons !

Un autre problème concernait la forme des questions. Les questions ouvertes nous fournissent des résultats riches et nuancés, dans la mesure où le sujet construit lui-même sa réponse, mais le dépouillement et le codage sont difficiles, chaque sujet répondant avec son vocabulaire, en fonction de ses cadres de référence. Les questions fermées ne posent pas de problème pour le dépouillement, mais limitent les possibilités de choix et peuvent induire certaines réponses auxquelles le sujet n'aurait pas pensé. Nous avons donc combiné les deux formes de questions, les questions ouvertes devant nous aider à préciser et à nuancer les questions fermées d'un futur questionnaire.

III - QUELQUES RESULTATS

Outre le recueil de données devant servir à l'élaboration d'un futur questionnaire, nous nous étions proposé de comparer les attitudes et les pédago-

gies de deux groupes d'enseignants :

- les uns appartenant aux groupes de recherches (dont l'attitude et les comportements " devraient " être favorables au développement de la créativité.)

(cf hypothèses du Plan de Rénovation).

- les autres, pris au hasard, dont l'attitude et le comportement pourraient être différents des premiers.

Malheureusement, rares ont été les enseignants du dernier groupe à avoir répondu au questionnaire - 6 sur 35 - . La comparaison était impossible.

Les questionnaires étaient rigoureusement anonymes et une lettre suffisamment explicite les accompagnait. Les refus de répondre peuvent s'expliquer par :

- une organisation trop rapide de la diffusion de ce questionnaire, à une période peu propice...
- le manque d'intérêt résultant d'une information insuffisante.
- une certaine méfiance devant ce questionnaire issu d'un organisme en marge des structures habituelles.
- la crainte qu'il n'amène chacun à se poser des questions sur ses attitudes, ses types d'intervention....

Quoiqu'il en soit, nous devrons lors d'une prochaine enquête trouver d'autres moyens pour amener les maîtres à répondre.

A/ Compte tenu de cette difficulté, nous avons songé à comparer les attitudes et comportements des maîtres suivant qu'ils enseignent dans les classes pré-élémentaires ou élémentaires. Ici, des comparaisons étaient possibles : sur 35 réponses, il y en avait 20 d'enseignants de maternelles et 15 du cycle élémentaire. Dans cette perspective, seules quelques questions ou ensemble de questions ont été analysés. Les résultats que nous livrons résultent d'analyses rapides et ne sont livrés qu'à titre indicatif :

1) - Attitude générale et situation tendant à favoriser la créativité

- nous avons proposé des séries de questions fermées concernant l'opinion des maîtres sur les décisions prises en classe, les échanges verbaux, les motivations et les sanctions et les situations qu'ils mettent en oeuvre.

Ex : Il est souhaitable que les enfants donnent leur avis sur l'organisation des activités :

Souvent	quelquefois	rarement	jamais

Arbitrairement (et en nous servant évidemment des hypothèses du Plan de Rénovation), nous avons noté pour cette question : souvent : 2 - quelquefois : 1, rarement : - 1, jamais : - 2. Nous obtenons ainsi une série de notes positives " chiffrant " une attitude favorisante, et une série de notes négatives " chiffrant " l'attitude inverse. La somme algébrique des diverses " notes " obtenues pour l'ensemble des questions est une note globale, positive ou négative, permettant d'ordonner les maîtres suivant deux dimensions :

- d'une part d'après une attitude générale vis à vis de la créativité.
- d'autre part, d'après la variété et la richesse des situations pédagogiques mises en oeuvre pour favoriser la créativité.

Encore une fois, cet ordre est dépendant des questions posées et de notre propre conception d'une pédagogie favorisant la créativité, conception ayant déterminé le système de notation .

Quelques constatations :

- pour les maîtres de l'enseignement élémentaire les scores obtenus sont très variables :

- de + 49 à - 18 pour les attitudes favorisant la créativité.

- de + 65 à - 58 pour les situations favorisant la créativité.

Une étude de corrélation avec les critères qui nous intéressent pourrait nous indiquer l'intérêt de cette discrimination qui nous permet de faire le questionnaire.

- pour les maîtres de la maternelle, la discrimination est également forte. Toutefois ces maîtres n'ont pas répondu à certaines questions (cf les sanctions - l'émulation et dans la 2e partie les activités écrites ou liées à la lecture courante); ces omissions rendent difficile la comparaison globale des 2 groupes.

Cependant, si nous comparons les scores relatifs à la partie du questionnaire où les 2 groupes ont répondu, nous constatons que les enseignants des maternelles présentent, dans l'ensemble une attitude plus favorable à la créativité que les enseignants du cycle élémentaire, et de même mettent en oeuvre des situations pédagogiques plus favorables à la créativité.

CLASSES	ATTITUDES	SITUATIONS
Maternelles	+ 12	+ 27,6
Elémentaires	+ 9,5	+ 17,6

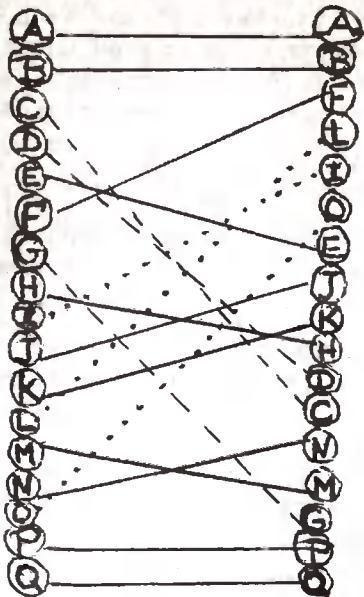
Ce tableau présente, à titre indicatif, les moyennes obtenues (d'après les critères précisés plus haut).

Etude des corrélations entre nos deux classements.

Maternelles

Classement de la 2e partie
(situations pédagogiques)

1e
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17

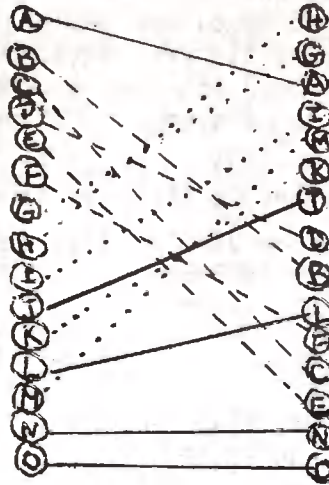


Classement de la 1e partie
(attitudes pédagogiques)

Elémentaire

Classement de la 2e partie
(situations)

Classement de la 1e partie
(attitudes)



Les questionnaires dotés d'une lettre (A.B...) ont subi deux classements :

- 1) attitudes (à droite)
- 2) situations (à gauche)

- attitudes et situations pédagogiques concordent
- ... attitudes positives; situations négatives
- attitudes négatives; situations positives

Le problème que nous nous posons est de savoir si les classements obtenus à partir de chacune des deux parties du questionnaire coïncident, ou en d'autres termes, s'il y a correspondance entre l'attitude générale à l'égard de la créativité et les situations pédagogiques mises en oeuvre. L'examen des classements ainsi obtenus (après élimination d'un certain nombre de questionnaires incomplets) nous permet de distinguer trois catégories de maîtres :

- 1) - ceux qui paraissent avoir une attitude générale favorable ou très favorable à l'égard de la créativité (par rapport au groupe considéré) mais dont l'éventail des situations pédagogiques et des méthodes est relativement restreint. [...]
- 2) - ceux dont les conduites pédagogiques sont très diversifiées, mais dont l'attitude générale à l'égard de la créativité paraît peu favorable (toujours bien entendu, par rapport à l'ensemble des réponses.) [...]
- 3) - ceux, enfin, qui obtiennent un classement équivalent (à 3 rangs près) dans chacune des parties du questionnaire. [-----]

Pour cette catégorie de maîtres, il y a coïncidence entre l'attitude générale et les conduites pédagogiques que ce soit dans un sens favorable ou défavorable au développement de la créativité.

Quelle peut être la valeur d'une telle catégorisation ? Comme nous le signalions plus haut, il est impossible de répondre à cette question avant d'avoir évalué la créativité des enfants dans des classes correspondant à chacune des 3 catégories. Une telle étude serait sans doute riche d'enseignements relativement aux questions que nous nous posons plus haut.

Les corrélations entre les classements sont-elles identiques dans chacun des deux groupes d'enseignants (maternelles-élémentaire). Nous pensions, à priori, rencontrer une plus grande concordance des classements, donc une meilleure coïncidence entre les attitudes et conduites pédagogiques dans le groupe "maternelle" sur lequel s'exerce moins le poids des institutions. C'est en effet ce que nous avons pu vérifier, en appliquant dans chacun des deux groupes le coefficient de corrélation par rang de Spearman (1) entre les classements obtenus pour chacune des 2 parties du questionnaire.

- { - maîtres de maternelles p = .44
- { - maîtres de l'enseignement élémentaire p = .22

. 22 est une corrélation faible. Chez les maîtres de l'enseignement élémentaire, il y a rarement coïncidence (5 fois sur 15 seulement) entre l'attitude et les comportements pédagogiques. Le plus souvent :

- ou bien l'attitude est favorable, mais les comportements sont peu diversifiés (on peut dans ce cas penser que les programmes, les traditions, l'institution en général sont un obstacle à la diversification des conduites pédagogiques).
- ou bien les comportements sont très diversifiés, mais l'attitude générale est alors peu favorable au développement de la créativité

.../...

$$(1) \quad p = \frac{1 - 6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

- P = coefficient de corrélation
- d : distance (nombre de rangs d'écart) d'un classement à l'autre pour un sujet donné.
- Σ : somme
- N : nombre de sujets

(la diversification des conduites pédagogiques paraît alors avoir un autre objectif : faciliter les apprentissages par exemple, désir de s'écarter d'une tradition, mais sans remettre en cause telle conception de l'enseignement.

. 43 est une corrélation non négligeable. Chez les maîtres de maternelles, il y a le plus souvent coïncidence (11 fois sur 16) entre l'attitude globale et les comportements pédagogiques, le plus souvent seulement (le poids des institutions et des programmes n'explique pas tout). Mais dire qu'il y a coïncidence revient à dire, pour reprendre les termes employés plus haut, que "manière d'être" et "manière de faire" concordent, donc que le maître de la maternelle vit d'une manière moins aiguë (ou plutôt moins fréquemment), certains conflits entre les finalités de l'éducation telles qu'il les conçoit et les finalités que l'institution lui impose.

Il ne nous semble pas utile de pousser plus loin notre analyse : les imperfections ou insuffisances d'un pré-questionnaire ainsi que l'échantillon restreint ne nous y autorisent pas. Il est probable cependant qu'une étude plus précise et plus approfondie pourrait servir de point de départ à une réflexion sur la formation des maîtres, du moins en ce qui concerne la promotion d'une pédagogie de la créativité.

2) - Analyse de deux questions ouvertes.

- Le questionnaire comportait 2 questions, en apparence assez voisines:
 - quelles sont, selon vous les qualités du bon élève ?
 - quelles qualités l'école doit-elle développer en priorité chez l'enfant ?

A l'une et à l'autre question, les réponses ont été diverses (plus de 70 qualités citées) et afin d'effectuer des comparaisons rapides, nous avons classé encore une fois de manière assez arbitraire les différentes qualités en 4 rubriques :



- qualités intellectuelles : intelligence, esprit critique, curiosité intellectuelle, jugement....
- qualités "personnelles", se rapportant à la personnalité, à l'affectivité : sensibilité, imagination, spontanéité, créativité (mais oui !) connaissance de soi, activité etc...
- qualités "morales" plus ou moins imposées par l'institution : application, goût de l'effort, politesse, persévérance, conscience professionnelle, discipline etc...
- qualités de "relation" : sociabilité, entraide, solidarité, altruisme.

Classification grossière sans doute et parfois ambiguë, certaines qualités pouvant être à la fois sociales et morales, ou personnelles et morales, mais qui nous a permis de faire un certain nombre de comparaisons résumées dans le graphique ci-après :

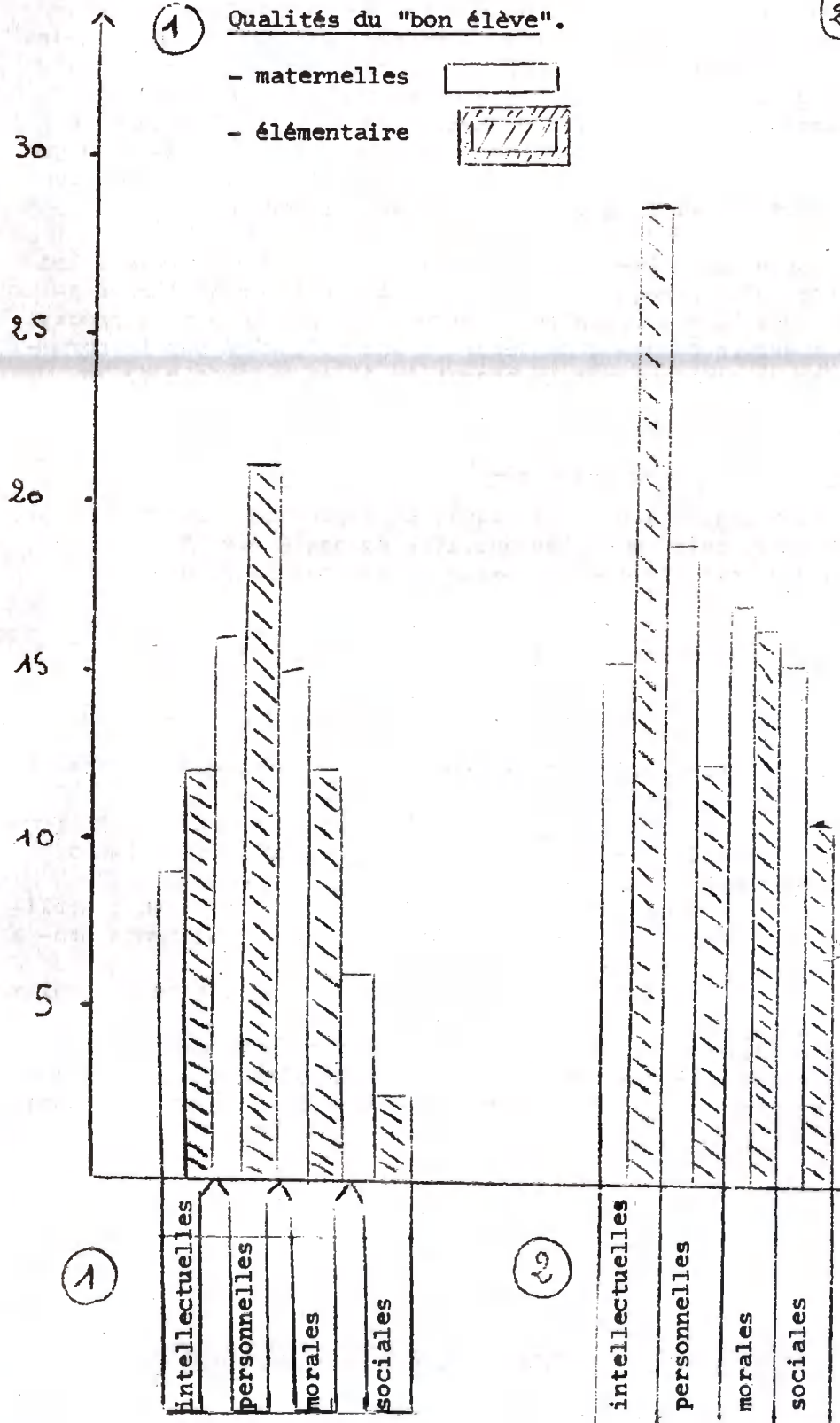
- Faire un certain nombre de comparaisons résumées dans le graphique ci-dessous :

nombre de
"qualités" citées

① Qualités du "bon élève".

- maternelles 
- élémentaire 

② Qualités que l'école doit développer.



-les qualités du bon élève : il n'y a pas grande différence entre les qualités du bon élève vu par le maître de maternelle et celui du primaire. Toutefois, pour ce dernier, les qualités personnelles prédominent, alors que les qualités sociales sont exclues du tableau. En maternelle, ces qualités de relation appartiennent au bon élève, mais en proportion bien plus faible que les qualités morales ou personnelles que l'école doit développer : pour le maître de maternelle, l'école doit développer toutes les qualités en proportions harmonieuses, alors que pour le maître de l'enseignement élémentaire, l'école doit développer surtout des qualités d'ordre intellectuel. Les qualités appartenant aux autres domaines sont également présentes, même les qualités de relation (qui pourtant n'appartenaient pas au bon élève).

Il y a donc, surtout pour le maître de l'enseignement primaire, discordance entre les deux tableaux : qualités du bon élève et qualités que l'école doit développer chez l'enfant. Le bon élève possède des qualités personnelles, mais l'école doit surtout développer son intelligence. Comment rendre compte de cette discordance ? Nous supposons que lorsque le maître énumère les qualités du bon élève, il se réfère à son expérience, à une réalité (tel élève qu'il connaît ou a connu).

Quand il s'agit d'indiquer les qualités que l'école doit développer, le maître fait appel aux cadres de référence, au système de valeurs plus ou moins explicite de l'institution scolaire (et qui varie d'ailleurs de la maternelle au primaire).

Il n'est sans doute pas téméraire de penser que cette discordance entre les finalités conscientes et perçues au niveau du bon élève et les qualités dont l'institution est porteuse, ne se répercute au niveau de l'action du pédagogue. Même si le maître voulait faire des enfants de "bons élèves", l'institution dont il a intégré le système de valeurs lui rappelle qu'il faut qu'il fasse avant tout des élèves "intelligents". Ce qui ne manquera pas de poser certains problèmes lorsqu'il s'agira de développer la créativité de l'enfant.

Remarque : les résultats obtenus à la question concernant les qualités que l'école doit développer sont largement recoupés par les résultats obtenus à une question concernant les fonctions essentielles de l'école. Les fonctions essentielles consistent à développer les capacités intellectuelles et cognitives (surtout), les qualités personnelles et morales. De plus, l'école doit apprendre à l'enfant à s'adapter, à se préparer à la vie adulte, à la vie en société. Il est remarquable de constater que les fonctions de l'école sont toujours envisagées à travers l'enfant, l'élève, et jamais replacées dans un cadre sociologique large. L'enseignant engagé dans son métier, dans une action, paraît donc avoir du mal à se "décentrer" et à envisager cette action de manière globale, dans son aspect sociologique.

B/ - Quelques résultats concernant uniquement les situations favorisant la créativité (indépendamment d'une comparaison maternelles-élémentaire).

1) quelques corrélations intéressantes

- la plupart des maîtres qui font apprendre par coeur aux enfants des poèmes (au lieu de laisser les enfants libres de les apprendre ou pas), constatent aussi (dans une autre question) que peu d'enfants ont créé à leur tour à partir de certains poèmes. Et inversement, la plupart des maîtres qui laissent les enfants libres d'apprendre ou non des poèmes constatent qu'un certain nombre d'enfants créent à partir de certains poèmes. - de même, les maîtres qui choisissent eux-mêmes les poèmes qui devront être appris par les enfants répondent aussi par ailleurs que leurs élèves ne créent pas de textes à partir de poèmes.

Il semble donc qu'il puisse exister un lien entre la liberté de choix qu'on laisse aux enfants et leurs possibilités de créer. Nous n'avons pas pu, faute de temps, établir des corrélations entre ces réponses et certaines autres réponses concernant les attitudes : nous devons y songer bien sûr.

- autre corrélation intéressante :

- à la question "quelles sont les qualités que vous appréciez dans un texte d'enfant" ? nous trouvons par ordre décroissant :
(les chiffres correspondent au nombre de fois où les divers éléments ont été cités).

- spontanéité - sincérité - fraîcheur	35
- richesse de l'imagination et originalité	18
- correction	14
- cohérence - logique - plan	11
- richesse des idées et du thème	5
- poésie	5
- images - métaphores	2
- rythme	1
- qualités du lexique	1
- humour	1
- possibilité de toucher les autres	1

Il semble que les maîtres soient attachés d'une part à l'expression spontanée des enfants, à la richesse de leur imagination, et d'autre part, en ce qui concerne les qualités propres au message, ce sont surtout la correction, la cohérence et la logique qui sont appréciées. Ces résultats sont confirmés par les réponses à la question "quels sont les éléments qui, dans un texte d'enfant, individuel ou collectif, vous paraissent poétiques" ?, 23 maîtres n'ont pas répondu et les réponses données par les 12 autres sont les suivantes :

- métaphores - images	5
- rythme - sonorités - musique	3
- sensibilité - naïveté	2
- douceur - tendresse	2
- éléments originaux	2
- frontière mouvante entre le réel et l'imaginaire	1
- mots cocasses	1
- beauté de la nature, des animaux	1

Il est évident que les maîtres ont du mal à percevoir ces éléments poétiques. Pour la majorité d'entre eux, à travers les réponses à ces 2 questions, l'accent est mis sur ce qui est "à exprimer" et non sur ce qui est "à obtenir par la parole" comme le disait Ponge. Certes l'expression spontanée des enfants est primordiale, mais les maîtres sont-ils assez attentifs aux trouvailles des enfants eux-mêmes, qui jouent et s'enchantent avec le langage goûté pour lui-même, et entraînent-ils assez les enfants à percevoir de nouveaux rapports au langage ? Nous retrouverons des effets de ces attitudes dans les réponses à la question : "quelle est la proportion des textes libres qui vous paraissent poétiques, les maîtres du primaire répondent :

- aucun	= 1
- peu	= 7
- 1/4	= 1
- 1/3	= 2

Ici encore, bien sûr, une étude des productions des enfants serait nécessaire pour comparer avec ces résultats.

2) - Des informations sur la pratique des maîtres.

- il semble que les maîtres pratiquent de façon assez régulière des activités où les enfants éprouvent les possibilités du matériau verbal (mots prononcés pour leur valeur sonore, phrases pour leur valeur rythmique - découverte du pouvoir

évocateur de certains mots - sensibilité au graphisme etc...) cependant les maîtresses de maternelles le font plus souvent que les maîtres du primaire. Les recueils de poèmes se trouvent fréquemment dans les bibliothèques et beaucoup d'enfants les lisent.
- mais à la question : "classez par ordre d'importance les ouvrages les plus lus au cours des diverses activités de lecture", voici le classement obtenu dans le primaire:

- 1 livre officiel de la classe
- 2 littérature enfantine
- 3 presse enfantine
- { - 4 livres documentaires
- { - 4 textes choisis
- { - 6 recueils de poèmes
- { - 6 adaptation d'oeuvres littéraires ou oeuvres littéraires

Faut-il rapprocher ces résultats des réponses obtenues à une autre question ? Les enfants du primaire font relativement peu de comptes-rendus de livres (5 sur 15), d'études collectives de livres (2), de montages (2), de jeux dramatiques (3). Les thèmes abordés le plus souvent au cours des activités de français dans le primaire sont les suivants par ordre décroissant :

- les animaux
- la nature (mer - eau - fleurs etc...)
- la famille
- les saisons
- imagination pure-thèmes à résonnance affective - création
- le bonheur
- événement vécu
- naissance
- les enfants
- transports
- sports etc...

(faut-il voir là l'influence des intérêts des enfants, ou du "ruralisme" souvent présent dans les livres officiels, ou d'un "retour" à la nature ? Les deux premiers thèmes viennent très largement en tête).

- enfin, le choix des poètes le plus souvent abordés est le suivant (ne sont donnés, ici que les 10 premiers) :

	<u>Maternelles</u>		<u>Elémentaire</u>
1	M. Careme		{ P. Fort
2	P. Fort	1	{ Desnos
3	{ Prévert		{ Careme
	{ Verlaine	4	{ Verhaeren
5	{ Eluard		{ Hugo
	{ L. Paulin	5	{ Prévert
	{ Hugo		{ Verlaine
7	{ Menanteau		{ Apollinaire
	{ L. Delarue-Madrus	9	{ La Fontaine
	{ Guillevic	10	{ Menanteau

Encore une fois, ces résultats ne sont donnés qu'à titre indicatif, le petit nombre de réponses ne nous permet guère de tirer des conclusions bien précises; cependant, quelques grandes tendances semblent se dégager (ex : à titre indicatif, dans une enquête réalisée auprès de 7 000 élèves de 3e, 2e, terminales, Hugo, Verlaine, Prévert, Apollinaire se trouvent dans les 10 premiers poètes préférés).

IV - Perspectives de travail

1) Elaboration d'un nouveau questionnaire

A partir des résultats obtenus et des difficultés que nous avons signalées au passage, il s'agit pour nous d'élaborer un nouveau questionnaire qui nous permette d'approcher des objectifs que nous nous étions fixés, et en particulier de définir et d'évaluer l'influence de l'attitude du maître sur le développement de la créativité. Ce point nous paraît très important dans une perspective d'évaluation et d'extension d'une pédagogie rénovée. Tel résultat obtenu par l'élève est-il dû avant tout à la personnalité du maître ou aux méthodes qu'il applique ? Ces deux aspects sont-ils liés ? Que se passe-t-il lorsqu'il y a discordance ?

Lors de la formation des maîtres, sur quoi mettre l'accent, pratique de nouvelles techniques, approfondissement de la matière enseignée, formation qui entraîne certaines prises de conscience et changements d'attitude ? Mais définir et évaluer une attitude n'est pas chose facile et le premier volet du questionnaire doit être remanié. Nous devons aller dans le sens d'une simplification, et à partir de nos questions ouvertes, faire si possible des questions fermées. Mais même dans ce cas, le choix entre plusieurs propositions (telles que "souvent, quelquefois") fait appel aux cadres de référence propres à chaque individu, et qui varient d'un individu à l'autre. Afin de centraliser cette variable parasite, nous avons pensé demander aux individus de se situer sur un continuum entre des propositions contradictoires. La difficulté est de choisir une série de couples de propositions antagonistes qui cernent l'attitude concernée.

2) Validation du questionnaire

Il est probable que par cette méthode nous arriverons à catégoriser les conduites pédagogiques. Restera à vérifier la validité d'une telle catégorisation. Il paraît donc nécessaire d'étudier, "toutes choses égales d'ailleurs", les corrélations entre attitude de l'enseignant et créativité des enfants. Nous serons amenés à travailler sur des productions d'enfants (cf travail amorcé au stage I.N.R.D.P. de mars 1971), et à nous servir des tests de créativité (ceux de Koggan) malgré les réserves que l'on peut formuler à leur égard (cf articles de Cl. Clanet : la notion de créativité et d'Alain Beaudot : Des tests de créativité).

Claude Clanet

Assistant en Psychologie
Université Toulouse le Mirail

Françoise Sublet.

- adaptation à une passation de groupe alors qu'il a été conçu à l'origine pour une passation individuelle. Mais ce dernier point n'est peut-être pas un inconvénient dans la perspective d'une utilisation avec des enfants très jeunes.
- le test de Wallach et Kogan comporte 3 épreuves verbales et deux épreuves non-verbales. Le temps de passation dans le cas d'une administration de groupe est à déterminer mais il semble qu'il ne sera pas d'une longueur telle que cela puisse poser des problèmes difficiles.

On pourrait envisager une solution qui, par ses avantages et ses inconvénients se rapprochent de la deuxième solution proposée ci-dessus. Il s'agit de l'utilisation des tests de Guilford qui sont commercialisés timidement semble-t-il aux Etats-Unis, mais qui présentent un inconvénient majeur : l'ensemble de la batterie comporte 16 épreuves et pour ne pas tomber dans une passation qui aurait quelque chose de démentielle, il conviendrait dès lors de faire un choix parmi ces 16 épreuves ce qui aurait pour effet de dénaturer le fondement théorique sous-jacent à ces tests.

Enfin, la dernière solution possible est la construction d'un test entièrement nouveau ou s'inspirant de ceux déjà existant; la créativité des chercheurs, psychologues, et pédagogues est ici mise à l'épreuve. Mais chacun sait que la construction d'un test représente un travail long et délicat. La nécessité d'une validation rapide éliminera peut-être cette solution.

Quelle que soit la solution adoptée, certains problèmes devront être posés :

- l'utilisation d'un test de créativité avec des enfants de moins de 8 ans pose le problème d'une passation orale et donc individuelle, en ce qui concerne les épreuves verbales.
- le dépouillement d'un test de créativité ne peut pas se faire à l'aide d'une grille; toutes les réponses produites par les sujets doivent être étudiées les unes après les autres. Pour donner une idée de l'ampleur du travail de dépouillement, rappelons que pour une des épreuves de test de Torrance avec une population de 156 sujets, on a obtenu plus de 2 000 réponses dont 800 étaient des réponses différentes. Sur une population plus vaste, on imagine le temps nécessaire et aussi le nombre de psychologues qu'il conviendrait d'engager pour réduire ce temps de dépouillement à des proportions raisonnables.

Par ailleurs, lorsque cette première partie du dépouillement a été faite, il faut envisager l'utilisation de la machine, soit de l'ordinateur, soit simplement de trieuses de cartes perforées. En effet, lorsque toutes les réponses ont été dépouillées, il devient possible de les codifier. La machine permet alors un travail rapide pour aboutir à un score final pour chacun des sujets de la population. Informaticiens et programmeurs sont donc nécessairement impliqués dans un travail de ce genre.

On n'a certainement pas fait ici le tour de tous les problèmes posés par l'utilisation des tests de créativité dans le cadre de la validation de l'enseignement renoué du français. Cependant il apparaît dès à présent, que, d'une part, le nombre de personnes qualifiées à engager dans un tel travail et, d'autre part, les moyens techniques à mettre en oeuvre sont tels que, sans un soutien financier adéquat, on tombera très vite dans l'illusoire et dérisoire.

POUR UNE VRAIE PEDAGOGIE DE LA LECTURE :

COMMENT CONDUIRE L'ENFANT AU LIVRE (*)

Jacqueline HELD E.N.G. ORLEANS

"Contrairement à ce qui a été affirmé parfois de manière un peu hâtive - écrit R. Escarpit - la lecture est un moyen de communication de masse à l'échelle de notre époque. Son importance ne cesse de croître dans un monde... où les études sont de plus en plus longues et de plus en plus généralisées, où le progrès technique fait de la connaissance une des conditions de la liberté, et où les conquêtes sociales devraient procurer aux travailleurs des disponibilités toujours accrues".(1)

Cette constatation montre d'emblée combien il est capital que sortent de nos écoles non pas seulement des enfants capables de déchiffrer, mais des enfants sachant lire au sens plein du terme - j'y reviendrai - des enfants aimant lire.

Qu'une bonne maîtrise de la langue conditionne tout le déroulement de la scolarité d'un enfant, son attitude future face à l'univers culturel, nous le savons en théorie. En tirons-nous dans la pratique toutes les conclusions pédagogiques qui s'imposent ? Dire que beaucoup d'enfants ne lisent pas, ou plutôt lisent n'importe quoi et cèdent à la facilité de bandes dessinées de qualité parfois contestables, et -de toute manière - inaptes à elles seules à former l'enfant s'il ne lit parallèlement autre chose, est un lieu commun. Affirmer que bien des jeunes, une fois terminée la scolarité obligatoire, n'ouvrent plus guère de livre, et que le néo-analphabétisme qui en résulte frappe nécessairement les plus défavorisés, ne l'est pas moins. Trop d'enfants arrivent en sixième qui donnent l'illusion d'une bonne lecture sans avoir rien compris du contenu d'un texte. Pour trop d'enfants se heurtant à des difficultés en Sciences, voire en Mathématiques, la pierre d'achoppement demeure en dernière analyse une insuffisante maîtrise de la langue. L'enfant de milieu favorisé contractera dans sa famille le goût du livre, et c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Mais les autres ? Est fondamentale cette acquisition du GOUT de la lecture. Or ce goût se prend très tôt, ou risque fort de ne jamais exister.

IMPORTANCE CAPITALE DE L'APPRENTISSAGE ET DU PREAPPRENTISSAGE :

Que l'apprentissage constitue une période-clé pour l'acquisition de ce goût de la lecture, nous ne l'ignorons point, encore que nous n'en tirions pas toujours les conséquences nécessaires. Ce que les éducateurs eux-mêmes mesurent parfois moins bien, c'est le rôle déterminant du préapprentissage et du climat dans lequel il s'opère : C'est non seulement pendant mais déjà AVANT le C.P que le livre doit apparaître à l'enfant comme une source de joies intellectuelles et esthétiques, si nous ne voulons pas qu'il s'en détourne au profit d'autre chose, ce mépris premier risquant hélas d'être définitif. Quelle première conclusion en tirer ?

(*) Certains passages de cet article sont extraits de la préface du livre d'O. VIEILLERIBIERE - Ecole, Livre et culture - Editions Magnard - collection "Lecture en lité". (A paraître prochainement).

(1) Les Amis de Sèvres - n° 2 - 1970 p 7.

La nécessité d'une présence effective du livre dans les classes de C.P. et de Maternelle, ceci dès la petite section. Par "présence effective", il faut entendre deux choses :

- Les livres seront accessibles. Non seulement psychologiquement - cela s'entend - mais matériellement : l'enfant pourra à tout moment les regarder, les manier, se familiariser avec eux; il pourra, à partir des images, se raconter indéfiniment et à sa manière l'histoire lue par le maître. L'aide de l'éducateur, une illustration de qualité le conduiront au texte, avant même que soit commencé l'apprentissage proprement dit.

- L'enfant - même et surtout très jeune - aura BEAUCOUP de livres à sa disposition. "Un cours préparatoire devrait disposer de plus de cent ouvrages pour vingt-cinq élèves" écrit Raoul Dubois (1). Cela montre, dès le départ la nécessité profonde - nécessité qui se retrouvera d'ailleurs au niveau des différents types de travail autour du livre évoqués ensuite - d'un travail de coopération constante entre les enseignants et les bibliothécaires : Bibliothèque de classe, bibliothèque d'établissement et bibliothèque publique ne sont nullement rivales, mais au contraire étroitement complémentaires.

LA BIBLIOTHEQUE DE CLASSE

Avoir le souci d'une bibliothèque de classe bien fournie, attrayante, variée, qui tienne compte tant des centres d'intérêt multiples des enfants que de la diversité des niveaux d'âge psychologique pour un âge réel donné. Tout cela est certes capital.

Pourtant, il faut bien le dire, ce n'est pas suffisant si nous voulons former des hommes qui aillent au livre, qui aient le souci de se cultiver : bien souvent, des maîtres disent : "j'ai une bibliothèque de classe, mais ça ne sert à rien : les enfants ne prennent pas de livres". Sans doute... Mais il faut se demander pourquoi. Seuls vont au livre le plus souvent et dans le cadre de notre enseignement actuel - les enfants qui appartiennent à un milieu socio-culturel déjà favorisé. Vous pouvez avoir une fort belle bibliothèque composée de livres enfermés dans un meuble et disponibles seulement une demi-heure par semaine; et vous constaterez qu'à de rares exceptions près, les élèves ne mettent guère à profit ce "moment-bibliothèque". Pourquoi ? parce que le livre reste pour eux un objet mort. Un objectif fondamental de notre enseignement devrait être : sensibiliser l'enfant au livre. Rendre le livre présent et vivant pour tous et non seulement pour quelques privilégiés. Cet objectif suppose la mise en oeuvre de divers moyens :

UNE PRESENCE EFFECTIVE DU LIVRE. LE COIN-LECTURE

Pour faire de nos élèves de vrais lecteurs, il ne suffit pas - répétons-le - de consacrer à la bibliothèque un moment de la semaine. Il faut une présence permanente du livre : premier élément indispensable, un coin de la classe consacré à des oeuvres de qualité - qu'elles soient documentaires ou d'imagination, et les deux sont nécessaires - à de beaux livres (non recouverts de papier d'emballage marron ou bleu-triste) à des livres dont la couverture et les illustrations contribuent déjà à la formation esthétique de nos élèves, à des livres choisis en fonction des centres d'intérêt proposés, rencontrés... Ce coin-lecture peut d'ailleurs

(1) Claude Bron - Lire en classe - Préface de Raoul Dubois.
(Magnard - lecture en liberté).

s'organiser, se meubler, se décorer aisément : quelques planches, quelques coussins... C'est avec joie que les enfants participeront à sa réalisation. Ce coin-lecture doit être accessible à tout moment : à la récréation, aux interclasses, lorsqu'un élève a terminé un exercice avant ses camarades... Il commencera par feuilleter ? peut-être ... Puis il ira plus loin.

Ce coin privilégié de la classe pourra également regrouper parfois maître et élèves pour la présentation d'un livre particulier, pour une "veillée-lecture", ceci pouvant avoir lieu à n'importe quelle heure de la journée, et le terme "veillée" désignant essentiellement ici une atmosphère. (1).

LA PLACE ET LE ROLE DU LIVRE DANS NOTRE ENSEIGNEMENT

Cependant, et pour l'enfant qui n'aura pas acquis dès l'époque de préapprentissage et d'apprentissage le goût du livre, les résultats atteints pourront encore sembler souvent insuffisants, voire minimes.

Rien de surprenant à cela : ce qui est à reconsidérer fondamentalement dans notre type d'enseignement, c'est la place même du livre dans le travail de la classe :

Sous quelle forme l'enfant qui ne rencontre pas le livre chez lui le rencontre-t-il à l'école ? Souvent sous l'unique forme du "livre de lecture"... Sans doute est-ce nécessaire, mais est-ce suffisant ? Quel devrait être le but premier de la "leçon de lecture" ? Donner envie de lire... N'obtenons-nous pas, trop souvent le résultat inverse ? Nous donnons une "technique" de la lecture. L'enfant déchiffre. Il acquiert aisance et vélocité.. Mais, comprend-il ? Apprécie-t-il "Beaucoup d'instituteurs du cours préparatoire sont satisfaits lorsque les enfants ont acquis le mécanisme de la lecture, c'est-à-dire savent déchiffrer..."écrit G. Mialaret. Or, comme l'auteur le souligne ensuite -savoir lire,-c'est assurément "être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises", mais c'est aussi et peut-être surtout "comprendre le contenu d'un message écrit, être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique".(2) Combien d'enfants, à la sortie de nos CM2 sont capables d'une telle attitude, qui constitue pourtant par excellence l'attitude culturelle face au livre ?

Bref, l'école doit apporter à l'enfant autre chose que cette technique de la lecture dont il ne verra souvent guère l'intérêt si elle demeure plus ou moins dissociée d'un contenu significatif correspondant à ses préoccupations essentielles.

LE LIVRE DE LECTURE - LES MORCEAUX CHOISIS

Revenons au "livre de lecture" traditionnel : qu'offre-t-il généralement à l'enfant ? Des "morceaux choisis". L'enfant se trouve en face d'un fragment d'une histoire : il est logique qu'il ait envie de connaître l'ensemble, qu'il se demande "ce qui va arriver ensuite". Susciter ce type d'intérêt doit être l'ambition légitime du maître. Or :

- Bien souvent, un "résumé" de l'histoire le dégoûtera totalement de se reporter au livre lui-même.

(1) cf, articles de Paulette Delfaud sur le coin-lecture et la veillée-lecture - "Lectures culturelles" n° 55 et "l'Animateur culturel" n° 40.

(2) Gaston Mialaret - l'apprentissage de la lecture. (PUF).

- Dans le meilleur des cas, l'enfant, intéressé, demande à lire l'histoire entière... Or, le plus souvent les morceaux choisis étudiés en classe sont extraits d'ouvrages beaucoup trop difficiles - compte tenu et du développement intellectuel de l'enfant et de sa maturité affective - pour lui être accessibles avant plusieurs années. Qu'on veuille bien excuser cet exemple personnel : j'ai un fils de dix ans en CM2. Après lecture expliquée d'un passage en classe, il rentre de l'école en déclarant : "je voudrais lire Les Misérables" ou "je voudrais lire Le Grand Meaulnes"... Que lui répondre ? Mettre entre ses mains une version totalement tronquée - voire réécrite - serait lui mutiler et lui déflorer une oeuvre qu'il découvrira avec plaisir et profit quelques années plus tard. Il est donc impossible de répondre à son attente... La lecture en classe aura donc - dans le meilleur des cas - suscité chez l'enfant un intérêt qui ne peut déboucher sur rien. Comment la plupart de nos élèves ne se dégoûteraient-ils pas du livre après bon nombre d'expériences de ce genre, si rien ne vient contrebalancer ces déceptions ?

LES LIVRES DE LECTURE ET LE MONDE

Un autre aspect du problème mériterait d'être développé plus qu'il n'est possible de le faire ici : quelle image du monde reflètent et proposent à l'enfant la plupart de nos livres de lecture ? Cette image est-elle adaptée à l'univers, au cadre de vie, aux préoccupations de la plupart des enfants d'aujourd'hui ? Cela semble assez douteux.(1)

Encore une fois, que l'on nous comprenne bien. Loin de nous l'idée de bannir le "livre de lecture". Le problème est tout autre; il s'agit de voir comment l'enrichir et par quoi le compléter.

TRAVAIL AUTOUR DU LIVRE

A côté de la leçon de lecture traditionnelle, bien des modes de travail autour du livre peuvent être pratiqués :

- Présentation par un élève à ses camarades d'un livre qu'il a aimé.
- Choix, lecture et présentation d'un chapitre d'un ouvrage par un élève, et discussion collective à partir de là.
- Préparation de passages par groupes : les enfants travaillant en équipe sur un passage, avec l'aide d'un dictionnaire, et présentant ensuite l'histoire à l'ensemble de la classe. (Ce type de travail peut se pratiquer plus tôt qu'on ne serait tenté de le croire).
- Lecture d'un récit par le maître.

Cette évocation rapide n'a rien d'exhaustif. De toute manière et à travers différentes modalités de travail, ne pourrait-on dégager un but commun que je formulerais ainsi :

(1) S. Mollo - "Les manuels de lecture chantent un cadre de vie disparu".
- Expansion de la recherche scientifique. Avril-Mai 1965.

L'essentiel est que la lecture soit pratiquée en classe de manière à conduire l'enfant à des livres susceptibles, certes, de l'enrichir tant du point de vue de la forme que de celui du contenu, mais qui correspondent à ses centres d'intérêt et lui soient pleinement accessibles.

Est-il nécessaire de souligner que cela ne conduira point à des livres "de seconde zone" ou de qualité médiocre ? On confond encore trop souvent âge des lecteurs et qualité d'un livre, il ne faut donc pas craindre de le réaffirmer : Tout comme un livre pour adultes peut être dépourvu de tout intérêt littéraire ou humain, un ouvrage s'adressant à des cinq-six ans par exemple, peut être un chef d'oeuvre du point de vue du style comme de celui du contenu. Mettre l'accent sur ce point, c'est admettre que les enseignants vont se trouver devant un problème, auquel jusqu'à présent leur formation ne les a guère mis en état de faire face : comment choisir de bons livres pour enfants autrement qu'en se réfugiant perpétuellement et uniquement dans des "valeurs traditionnelles et bien reconnues" remontant à leur propre enfance et au delà ? A cette question, j'essaierai tout à l'heure d'apporter quelques éléments de réponse.

Je souhaiterais auparavant dire quelques mots d'un type de travail autour du livre, actuellement pratiqué avec profit dans diverses classes, car nous rencontrons là - j'en suis convaincue - un exemple privilégié d'une école devenant véritablement ce qu'elle ne devrait jamais cesser d'être : un lieu culturel, une incitation permanente à toutes les formes de littérature et d'art .

Quel est le dénominateur commun de ces expériences actuellement en cours ?

Choisir un livre de qualité, bien adapté à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves de sa classe, faire par mille moyens que ce livre devienne pour les enfants, présent, familier, vivant, qu'il soit constamment au fil des semaines source de questions, de recherches, de création, de dialogue, qu'il conduise à la vie, à l'art, à d'autres livres, s'en nourrir, lui donner toute sa dimension... Bref, "faire vivre un livre".

Un livre de qualité peut conduire très loin, et dans des directions fort diverses : à chaque maître d'inventer. S'il est vrai qu'on ne travaille bien que sur un livre qu'on aime (d'où la nécessité de puiser dans un très riche éventail) chaque maître et chaque classe recevront un même livre et le ressentiront avec leur type d'intelligence et de sensibilité, leurs goûts, leurs aspirations. De multiples voies de recherche se trouvent donc d'emblée ouvertes. Il ne s'agit nullement de copier un modèle, et je ne puis qu'essayer de dégager certaines lignes directrices vers lesquelles tout livre riche et dense peut nous entraîner, que tenter de donner une idée de l'ampleur du champ de recherche qui s'offre à nous :

LE LIVRE, SOURCE DE RENSEIGNEMENTS

On peut songer, face à un livre, à sa portée strictement documentaire, à l'exploitation qui peut en être faite dans le cadre de toutes les disciplines d'éveil : tout livre de qualité conduit l'enfant à acquérir, enrichir, préciser des connaissances. Pour ne citer qu'un exemple, "le baobab merveilleux" d'A. Clair et Boubou Hama (1) entraînera une classe de C.E. à la découverte de divers aspects de la flore et de la faune africaines.

Mais cette utilisation documentaire, pour intéressante et souhaitable qu'elle soit, ne me semble ni première ni fondamentale. Allons plus loin :

(1) La Farandole.

LE LIVRE, SOURCE D'ENSEIGNEMENT HUMAIN

"Tout livre est un livre documentaire" déclare Raoul Dubois, entendant par là que tout livre de qualité, quel que soit le thème abordé, fera pénétrer l'enfant dans une expérience humaine, lui proposera de nouveaux types de dialogue, élargira son horizon familial, scolaire et quotidien : en rester uniquement au livre-source de renseignements serait restreindre infiniment le rôle que peut jouer le livre dans une classe. Une autre direction d'utilisation possible nous fera nous acheminer vers l'idée d'une véritable ouverture culturelle offerte à l'élève même très jeune. Un bon livre conduit aisément à des "lectures parallèles" qui peuvent se définir ainsi : lecture de textes de même qualité, mais qui font découvrir à l'enfant d'autres manières de prendre le monde.

Reprenons notre exemple : ce ne sont pas seulement la faune et la flore africaines que l'enfant découvrira dans "le baobab merveilleux", mais aussi la culture d'un peuple. D'un peuple ou de plusieurs ? Le travail autour de ce conte africain ne pourra-t-il pas mener à la rencontre d'autres traditions, d'autres modes de pensée et de vie, partant au respect du travail humain, à l'embryon d'une prise de conscience des diverses valeurs des peuples, de la richesse et de la multiple variété des visages de l'homme ?

La documentation au sens large est donc déjà apport culturel. Précisons.

L'ENFANT, LE LIVRE ET LA CULTURE

Comme le montre fort bien G. Mialaret, savoir lire c'est comprendre les nuances d'un texte. Savoir lire, très souvent c'est lire entre les lignes. De cela, l'enfant - dans un certain climat de la classe - sera capable plus tôt qu'on ne pense. Beaucoup d'expériences récentes ou encore en cours l'attestent. Or - et il est facile de s'en convaincre - culture littéraire et culture artistique ne sont pas vraiment dissociables.

Dans un passage de "L'arbre qui chante", Bernard Clavel décrit admirablement les mains d'un vieil artisan. Lorsque des enfants de C.E. réussissent à faire le lien entre ce texte et les mains noueuses de vieillards ou de travailleurs qu'offre au regard une eau-forte de Dürer ou une toile de Fernand Léger, nous pouvons légitimement penser que le maître a su faire vivre le livre et que ces enfants-là ont pénétré pleinement dans un domaine qui est assurément celui de la culture.

LIVRE ET CREATION PAR L'ENFANT

Si nous nous étonnons de voir autant minimisé jusqu'à présent par nombre de psychologues ou d'éducateurs tout ce qui touche à l'imaginaire et à l'inconscient enfantins, si nous sommes pénétrés de la nécessité d'une libération de l'expression écrite et orale, alors nous mesurerons à leur juste valeur les possibilités de création à partir du livre.

Comme l'intelligence, l'imagination et la sensibilité s'éduquent : plus nous ferons appel à l'enfant tout entier avec toutes ses virtualités et les aspects multiples de sa personnalité, plus nous obtiendrons de lui. Imagination et sensibilité ont besoin d'être nourries : tant vaudra la nourriture, tant vaudra la création enfantine, ce qui ne signifie nullement qu'elle sera une copie. L'apport d'un bon livre est ici incalculable : quel stimulant pour l'imagination... Arrêtons-nous dans le cours d'une histoire : les enfants seront toujours plus ou moins tentés de continuer le récit, d'imaginer des fins parallèles, des rebondissements imprévus.

Il est certes d'autres moyens de motiver à l'expression orale et surtout écrite des enfants qui - souvent de par leur contexte familial et social - ne sont guère portés à parler ou à écrire, mais le livre reste capital : l'enfant nourri d'histoires rêve et ressent le besoin d'exprimer ses rêves, de les matérialiser, de les communiquer. A l'élève qui, en début d'expérience, hésitera encore à "se jeter à l'eau" en inventant totalement, on pourra proposer de réécrire son épisode préféré d'une histoire. Et, ne craignez rien, cet enfant ne copiera pas littéralement, non, ce que vous obtiendrez sera toujours AUTRE, et l'élève - encouragé par ce premier succès, aura ensuite envie d'inventer "tout seul".

Un mot encore : le problème de la création verbale n'est pas seul posé ici. Devant un livre, l'enfant aura sa propre vision des personnages; et, cette vision, il voudra la traduire. Bien des voies s'offrent à lui : peinture, modelage, fabrication de marionnettes ou de diapositives...

LE LIVRE, SOURCE D'ESPRIT CRITIQUE ET DE DIALOGUE

Un bon livre pris comme centre d'activités conduira rapidement les élèves à des recherches, à des enquêtes : visites de musées, d'ateliers, d'usines, recherches en bibliothèque. Et n'est-il pas capital que l'enfant de milieu défavorisé découvre ainsi de bonne heure le chemin du musée ou de la bibliothèque ?

"C'est souvent favoriser l'instruction de l'enfant - écrivait en 1952 le psychologue H. Wallon - que de développer simultanément ses aptitudes sociales. Il s'agit là d'une liaison qui pourrait être favorisée... et que peut-être notre éducation trop purement intellectualiste et utilitaire a le tort de négliger". (1) Or, le livre, authentiquement intégré à la vie de la classe, devient l'occasion d'un dialogue qui s'instaure rapidement dans diverses directions.

- Les élèves et le maître : et peut-être tel ou tel enfant révéleront-ils alors d'eux-mêmes des aspects fort inattendus.
- Enfants entre eux : non seulement en classe, mais dans la cour de récréation, sur le chemin de l'école, de nouveaux sujets de conversation vont surgir, une création collective dans certains cas...
- Enfants et parents : tel livre conduit à une enquête. Telle enquête conduit les enfants à submerger de questions père et mère; et certains parents "entreront dans le jeu". Les parents pourront également être invités à une veillée-lecture, à une exposition de travaux sur le livre, et les relations parents-enfants s'en trouveront enrichies.
- Enfants, auteurs, illustrateurs : si certaines conditions se trouvent réunies, un livre peut devenir occasion de rencontre d'une classe avec un auteur ou un illustrateur. Tant pour l'attitude de l'enfant face au livre que pour toute son évolution future, de telles rencontres sont éminemment importantes et souhaitables.

Quand une véritable pédagogie de la lecture s'instaure et conduit aussi loin, l'éducation ne devient-elle pas alors ce qu'elle devrait toujours être, une "appropriation humaine et culturelle" ?

(1) 1952 - Les étapes de la sociabilité chez l'enfant.

COMMENT CHOISIR UN LIVRE

Une dernière remarque, toute pratique : avoir des livres dans sa classe, les rendre présents et vivants, travailler plusieurs semaines autour d'un livre... Fort bien - diront à juste titre certains maîtres - mais comment choisir ? Aucune formation en ce domaine ne nous a été donnée. Nous n'avons pas le temps de tout lire. Sortis de quelques "classiques" pour la jeunesse, utiles certes mais dont nous avons conscience qu'ils ne suffisent pas, que prendre et sur quels critères ?

Cette question est inévitable. Je me permets donc de signaler quelques sélections - fruit du travail de spécialistes : critiques, enseignants, écrivains, bibliothécaires - qui permettront aux maîtres de se déterminer judicieusement en fonction des objectifs qu'ils se seront fixés.

- Natha Caputo - Guide de lectures : De quatre à quinze ans.
(L'Ecole et la Nation).
- Sélection Jeune Lecture Promotion - 146, rue du Faubourg Poissonnière
Paris 10ème
- Une année de Lectures - Liste annuelle des Francs et Franches Camarades
- 66, Chaussée d'Antin - Paris 9ème
- Lectures culturelles - 3, rue Récamier - Paris 6ème
- Sélection LIRE - 117 boulevard Saint Germain - Paris 6ème
- Bulletin d'analyse de livres pour enfants - 2, rue de Louvois Paris 1er
- Livres Jeunes Aujourd'hui (bibliothèques pour tous) 98 rue de l'Université Paris 7ème

Signalons également deux émissions d'information sur la littérature pour la jeunesse, l'une et l'autre sur France-Culture :

- le jeudi, à 14 h 45 : le livre, ouverture sur la vie.
(Monique Bermond et Roger Boquié)
- Mardi et vendredi à 17 h : La ronde des livres
(I. Jan et M. Durand)

Bibliographie sommaire :

- Claude Bron - Lire en classe - Préface par R. Dubois
(Magnard - Lecture en liberté).
- O. Vieillerivière - Ecole, livre et culture
(Magnard - Lecture en liberté (à paraître prochainement))
- J. et R. Dubois - La presse enfantine française (Ed. Messeiller - 1964).
- J. et R. Dubois - Bibliographie Presse Littérature
Enfance et Jeunesse - Ciné-Jeunes 1968
- J. et R. Dubois - Journaux et illustrés. (Ed. Gamma 1970).
- M. Soriano - Guide de la littérature enfantine. (Flammarion 1959) (épuisé).
- I. Jan - Essai sur la littérature pour la jeunesse (Ed. Ouvrières - 1969).
- G. Mialaret - L'Apprentissage de la lecture. P.U.F.
- M. Bermond et R. Boquié - Le livre, ouverture sur la vie.
(Magnard - Lecture en liberté.
à paraître prochainement).
- A. Mareuil - Littérature et jeunesse d'aujourd'hui. (Flammarion)
- P. Delfaud - La lecture en milieu scolaire. (in "Les cahiers de l'éducation permanente" n° 53).

E.N. Instituteurs - NIMES
Groupe de recherche en
pédagogie du français

Fiche rédigée par A. Joveniaux

A PROPOS DE LA LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE

Les études pratiquées par notre équipe nous ont conduits à faire lire et étudier en classe quelques livres dans leur texte intégral - 3 à 4 par an - Le choix en a été fait par les maîtres. Certes, on pourrait nous dire qu'il y aurait intérêt à en laisser l'initiative aux enfants eux-mêmes. Mais, compte-tenu de l'importance de ce choix et du manque d'information des enfants, il nous est apparu que les adultes ne pouvaient laisser le hasard intervenir d'une façon déterminante sur la sélection retenue aux différents cours.

Notons dès à présent trois remarques :

- 1) Il n'est pas question d'éliminer absolument les livres traditionnels de lecture. Bien au contraire, la diversité des récits, des auteurs, des styles sera fréquemment utilisée comme on le verra plus loin.
- 2) L'apport considérable de la télévision, journaux, périodiques, voyages... ouvre l'enfant sur le monde. Cela n'était guère possible il n'y a pas très longtemps que par les livres de morceaux choisis. A présent, au contraire, l'afflux d'informations et de stimulations est tel que l'enfant risque fort d'éparpiller son intérêt sans se fixer valablement sur rien. De sorte qu'un contact prolongé avec un livre peut apporter un correctif permettant l'épanouissement imaginaire, affectif, mental, basé sur la durée du récit organisé.
- 3) Le choix a naturellement tenu compte des possibilités des enfants, de leurs intérêts spontanés, mais avec l'ambition d'atteindre aussi rapidement que possible des oeuvres indiscutables. Ainsi, pour cette année et au C.M2 :

- le monde du merveilleux : Le petit prince
- histoire d'animaux : Des bêtes qu'on dit sauvages
- l'aventure vraie : Premier de cordée
- histoire d'enfant : Jean Christophe -1er tome

I - L'affectivité

- 1 - Les enfants signalent leurs regrets de ne jamais connaître la fin des récits dans les morceaux choisis. On crée l'intérêt sur des situations, des personnages... les enfants y portent toute leur attention, mais immédiatement la fin survient. D'où naissance d'un certain sentiment de frustration qui tient surtout :
 - à la brièveté du récit,
 - au fait que les passages choisis manquent fréquemment d'unité interne car on les a arbitrairement séparés du contexte"On est chaque fois déçu" (Olivier 11 ans).

2 - Par la lecture de l'oeuvre complète, au contraire, se créent des liens affectifs de l'enfant vers les personnages. Une connaissance plus approfondie de chaque héros permet une sorte d'intégration du personnage imaginaire dans la vie de l'enfant : "On le connaît presque comme s'il était vrai" (François 11 ans).

3 - La lecture ainsi conduite permet de déscolariser la "situation lecture". On ne lit plus pour apprendre à lire, mais pour connaître une histoire, un pays, des gens. Il y a donc motivation profonde et adhésion de l'enfant, d'où son effort spontané de lecture expressive, son désir de bien comprendre, son besoin d'échange d'impressions comme pour une situation réellement vécue.

4 - On peut craindre que les réactions affectives n'interdisent les réactions intellectuelles, que la sensibilité nuise au jugement. C'est bien là un risque en effet, mais qu'il ne faut pas chercher à éviter. Bien au contraire il nous semble nécessaire d'entraîner l'enfant à dominer ses réactions passionnelles pour s'efforcer de juger sainement, avec le maximum d'objectivité. Les échanges de vues y contribueront beaucoup.

II - Compréhension de l'oeuvre

1 - L'intérêt premier du récit continu est une compréhension plus facile, plus complète du récit. La situation d'ensemble, les personnages deviennent très vite familiers - d'où la facilité avec laquelle l'enfant se retrouve dans le déroulement -

2 - Il apprend en effet ainsi à se repérer dans le récit. En cherchant sa page, il prend conscience par la lecture d'une ou deux lignes de l'endroit où il l'aborde : - c'est une situation connue, donc déjà lue
- ou inconnue, donc non encore atteinte.

Il apprend à se situer dans la complexité de l'oeuvre en prenant une claire conscience de son déroulement.

3 - Tout ceci lui donne le sens de la continuité. Ce n'est pas parce qu'on interrompt la lecture que le récit s'arrête : il reste dans le livre, disponible et reprendra normalement son cours dès qu'on en reprendra la lecture.

4 - L'étude de l'oeuvre complète permet de comprendre comment est construit un livre : présentation de la situation et des personnages, évolution du récit avec moments privilégiés ou de transition... jusqu'au dénouement.

5 - La lecture en commun permet

- de mieux comprendre (importance des échanges d'idées entre enfants)
- de surmonter plus aisément les passages difficiles ou ingrats (descriptions par ex.) et plus encore la présentation de départ : la plus grande partie des enfants qui abandonnent la lecture d'un livre le font dans les vingt premières pages. (voir évolution des livres modernes en ce sens) par manque d'effort pour ce qui n'attaque pas d'emblée
- d'atteindre aisément ensemble un niveau non accessible à l'enfant isolément. - "Ensemble, c'est plus facile" (Freddy 11 ans).

Le sens de l'effort nécessaire n'est donc pas éliminé par l'intérêt. L'enfant reste capable - et même apprend - "de se donner délibérément des auto-consignes d'efficacité suffisante pour éveiller ou maintenir son attention à l'égard d'une étude ingrate mais reconnue nécessaire" - Le Ny - Car comment comprendre le livre si l'on ne lit pas tout le livre et nous pensons bien que cette éducation "est elle même

une condition de ce qui se manifeste ensuite sous forme de capacités intellectuelles" Le Ny.

Enfin, la connaissance réelle d'une oeuvre, d'un style par imprégnation quotidienne nous semble une vraie initiation littéraire.

III - Le réel et l'imaginaire

- La lecture ainsi conçue à l'école permet à l'enfant d'entrer dans des mondes inconnus, d'où dépaysement dans le temps, dans l'espace.
- La reprise du récit, à intervalles assez réguliers, permet de prendre conscience de la notion de temps sur des registres différents :
 - il y a le temps qui s'écoule dans la vie de l'enfant
 - il y a le temps qui s'écoule dans le récit

L'enfant apprend à oublier le temps vécu pour se plonger dans le temps imaginaire -et inversement- et à s'adapter à la dynamique du récit (lenteur dans les descriptions atteignant une sorte de suspension du temps, précipitation des moments de tension).

La connaissance des situations et des personnages permet à l'imaginaire de s'intégrer, dans l'esprit de l'enfant, dans le réel. C'est ainsi que l'on voit les enfants du CE1 jouer avec conviction et sérieux à Babar. On constate qu'aucun des éléphants d'un cirque de passage ne saurait être Babar. Celui-ci existe réellement mais en quelque sorte dans un registre supérieur.

Peut-être pourrait-on craindre de "déphaser" des enfants déjà imaginatifs. Il y a peu de risques si l'on accorde toute leur importance aux échanges entre enfants.

Peu à peu d'ailleurs se distinguent le réel et l'imaginaire (CE2-CM1) et les enfants deviennent alors exigeants quant aux conditions d'emploi dans l'oeuvre.

- Ils veulent des aventures vraies
- Ils acceptent l'imaginaire s'il a une justification valable à leurs yeux : s'il est poétique, s'il traduit des réalités etc...

IV - Lecture et vie de la classe

Bien entendu l'oeuvre devient, pour un temps, la base de nombreuses exploitations possibles.

Non seulement en français : poésie
imprégnation par les textes
grammaire, orthographe...

mais en disciplines d'éveil : exemples :

- Ses bêtes qu'on dit sauvages → Les animaux sauvages
La savane africaine
- Premier de cordée → Les Alpes
L'Alpinisme.

Il y a là une arme très efficace contre la tendance de plus en plus répandue à papillonner, à parler de tout et de rien de manière superficielle, donc contrepois par le sens de la persévérance. Encore faut-il prendre garde aux dangers d'excès paralysants tels qu'on a pu en constater souvent dans certaines pratiques des "centres d'intérêt".

V - Limites et dangers

Répétons-le, il serait stupide d'ignorer les richesses des livres de morceaux choisis. La vie de la classe offre de nombreuses occasions de les exploiter, et tout d'abord le livre en cours d'étude lui-même (comparaisons, prolongements, suppléments d'information...) Nous nous efforçons de maintenir la curiosité non seulement en ce qui concerne les sujets, mais également les époques, les lieux, les manières, les styles...

Répétons aussi que nous accordons une très grande importance aux échanges de vues après chaque séance de lecture, non seulement pour les raisons déjà signalées, mais aussi pour sauvegarder la part nécessaire de l'analyse, du jugement. Il nous semble que les discussions ne doivent pas garder un caractère strictement scolaire sous la forme traditionnelle question-réponse. Les enfants ont une plus grande liberté d'expression et le maître s'en tient à un rôle de participant, d'animateur.

Les oeuvres retenues ne doivent pas être trop longues. Car non seulement elles mobiliseraient une trop longue période au détriment d'autres possibilités, mais on courrait le risque de la lassitude, donc du désintéressement.

Autre difficulté pédagogique : il est souhaitable que les enfants ne précipitent pas la lecture pour "connaître la fin". Il est essentiel d'apprendre à goûter son plaisir pour favoriser, dans une perspective plus lointaine, le désir de lire. Nous avons d'ailleurs remarqué que les enfants reprennent très volontiers ensemble les passages qu'ils ont déjà lu séparément. Il n'y a donc pas grave inconvénient à ce qu'ils précèdent individuellement la lecture collective. L'échange de vues est d'ailleurs, ici encore, un facteur déterminant d'intérêt.

Nous voudrions maintenant aborder deux problèmes relatifs au choix des oeuvres.

a) En ce qui concerne les oeuvres françaises, il nous faudrait une expérience suffisante pour ouvrir un éventail de choix suffisamment large. Nous n'en sommes pas encore là et nous craignons de commettre des erreurs d'appréciation. D'autant que notre ambition, redisons le, est de nous évader au plus tôt des livres écrits pour les enfants.

b) Par ailleurs peut être serait-il bon de remettre en cause l'habitude prise de se cantonner à la littérature française. Au moment où :

- d'une part entrent à l'école primaire Mozart et Stravinsky, Van Gogh et Vinci.
- d'autre part quand la télévision présente à l'enfant. Olivier Twist d'après Dickens, par Claude Santelli,

ne devons-nous pas envisager des rencontres avec des oeuvres marquantes de la littérature étrangère ? Devons-nous encore écarter le monde du merveilleux scandinave, les vies d'enfants de Dickens, les oeuvres modernes américaines si proches de l'enfant par leurs types, leur facture, le concret de leur langage parlé ?

Il nous semble que dans ces domaines, les échanges entre nos équipes de recherche seraient particulièrement enrichissants pour tous.

LA BIBLIOTHEQUE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

La présence d'une bibliothèque moderne dans un établissement scolaire témoigne à la fois d'une pédagogie qui met l'accent sur l'initiative personnelle de l'élève dans l'acquisition des connaissances et de la prise de conscience que la mise en oeuvre des documents et leur pleine exploitation impliquent un dépassement du cadre de la classe, le développement d'un environnement culturel à la disposition de tous les élèves de l'école. L'expansion des bibliothèques scolaires en cours actuellement dans divers pays est ainsi l'expression d'une évolution profonde de l'enseignement.

Ce phénomène a des incidences sur la pédagogie des différentes disciplines. Mais l'enseignement du français est très particulièrement concerné. La présence des livres est un élément de motivation déterminant pour l'apprentissage de la lecture tant au départ qu'au long d'un processus où l'exercice volontaire et personnel est le meilleur facteur de succès. Des recherches étrangères montrent l'efficacité de cette pratique. Il y a enchaînement réciproque. Plus on sait lire et plus on lit. Plus on lit et plus on apprend à lire.

Si l'enseignement du français se développe d'autant plus favorablement que les enfants sont en situation de communiquer, la bibliothèque est à cet égard un terrain des plus favorables, car elle offre un aliment à cette communication dans un climat de liberté qui donne aux échanges un caractère authentique. En présentant des documents de tous ordres et pas seulement des livres à caractère littéraire, la bibliothèque permet l'étude de la langue dans une perspective interdisciplinaire. Elle invite au dépassement, à la compréhension progressive d'un langage de plus en plus complexe.

Alors qu'à l'étranger, beaucoup d'écoles élémentaires sont maintenant pourvues d'un centre documentaire, en France, elles sont en général démunies en ce domaine. Les bibliothèques de classe nécessairement plus limitées ne peuvent rendre les mêmes services. Le retard actuel engendre un manque d'études sur le sujet. Le numéro spécial de "Lecture et Bibliothèques", paru au premier trimestre de 1972 et consacré à "l'enseignement du premier degré et à la lecture", est donc un événement important.

Après une réflexion d'ensemble, il présente quelques expériences françaises : la visite des classes à la "Joie par les livres" et l'adoption en Moselle des principes établis par Claude BRON, c'est-à-dire la mise à la disposition des élèves de livres pour une lecture suivie, Monsieur l'Inspecteur Général SIRE ouvre enfin des perspectives sur les conditions du développement des centres documentaires dans l'enseignement élémentaire.

Le prochain numéro de Lecture et Bibliothèques (avril-juin) présentera d'autres témoignages français et un ensemble d'expériences étrangères. Au total, voilà des documents qui comblent une lacune (1)

J. HASSENFORDER.

(1) Lecture et Bibliothèques
37, rue Saint Georges

Numéro 7 F
Abonnement 22 F

Lecture et Bibliothèques

n° 21 - janvier-mars 1972

Extraits du sommaire :

l'Enseignement du 1er degré et la lecture

1 - Historique :

- . La bibliothèque d'école dans l'enseignement élémentaire
J. HASSENFORDER

2 - Théories et réalités :

- . La bibliothèque d'école : théorie et réalités
M. VUILLAUME

3 - Expériences françaises (1ère partie)

- . Les services de documentation et d'information des établissements d'enseignement du second degré : les relations bilatérales avec les établissements d'enseignement du 1er degré.
M. SIRE
- . Enseignants et bibliothécaires au service de la littérature pour la jeunesse
A.C. HAROTTE
- . La bibliothèque des enfants de Clamart et plusieurs écoles primaires ; réflexions sur 5 années de collaboration
C. BONHOMME

VERS UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DE
JEUNESSE POUR LES EDUCATEURS.

Raoul DUBOIS

LES PROBLEMES POSES PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA
LITTÉRATURE DE JEUNESSE

LA SITUATION UNIVERSITAIRE

Dans le cadre des études universitaires actuelles, la littérature de jeunesse connaît en France un étrange abandon. Les rares études qui lui sont consacrées sont le fait du hasard plus que d'un plan mûrement réfléchi.

DANS LES ETUDES DE LITTÉRATURE

La littérature destinée à l'enfance et à l'adolescence n'est envisagée que par le biais d'auteurs plus ou moins polyvalents, considérés parfois à tort comme des "auteurs pour la jeunesse", c'est le cas de Perrault ou de la Fontaine (travaux de Marc Soriano) ou de Jules Verne et de la Comtesse de Ségur.

Parfois c'est l'aspect sociologique qui est d'ailleurs retenu, c'est le cas des études de l'Université de Bordeaux ou de celles qui concernent la littérature et le second Empire avec la Comtesse de Ségur.

DANS LES ETUDES PEDAGOGIQUES

La plupart du temps, la littérature de jeunesse est alors vue comme une littérature marginale à intentions strictement didactiques et dont la valeur de littérature est contestée.

Les études les plus intéressantes sont menées en fonction de l'aide que le livre pour enfants peut apporter à d'autres disciplines. Plus rarement hélas c'est dans le cadre de la pédagogie de la lecture que s'effectuent des études et des recherches.

La conséquence est que notre pays se trouve dans une situation particulièrement défavorisée par rapport aux initiatives étrangères, c'est ainsi que nous ne disposons pas de l'équivalent des institutions étrangères qui étudient la lecture des jeunes.

LA SITUATION DANS L'ENSEIGNEMENT

Nous retiendrons au passage que la notion de littérature spécifique, ou plus exactement de livres pour enfants, ne s'applique qu'aux élèves de la maternelle, de l'enseignement du premier degré et des 2 premières années du cycle d'observation. Pour les élèves de 4ème et 3ème, la notion plus souple de littérature et d'adolescence implique les aspects de passage à la littérature générale compte-tenu des niveaux individuels et du degré de maturation.

L'examen de la question posée ainsi nous paraît comporter plusieurs aspects.

- UNE SERIE D'ASPECTS MATERIELS -

- Locaux et matériel de bibliothèque
- Achats, entretien, renouvellement des ouvrages.

Leur importance est certes grande, mais elle ne nous paraît pas échapper à l'ensemble des personnes et des services intéressés.

- UNE SERIE D'ASPECTS PEDAGOGIQUES -

- Place de la lecture aux divers niveaux
- Problèmes de la lecture "à la maison"
- Relations entre la bibliothèque de classe et celle de l'établissement
- Relations entre la lecture publique et la lecture scolaire
- Rôle et formation des bibliothécaires
- Rôle des enseignants.

- UNE OPTION NECESSAIRE QUANT A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS -

En effet l'expérience personnelle mais aussi la fréquentation de nombreux jeunes enseignants et l'étude des situations concrètes nous ont montré qu'une des raisons de notre stagnation en ce domaine est l'ignorance d'un trop grand nombre d'enseignants concernant la littérature enfantine.

POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE ENFANTINE -

Il convient donc d'aboutir assez rapidement à un véritable enseignement de cette littérature qui permettra aux éducateurs de toute discipline d'arriver à une meilleure connaissance, donc à une utilisation rationnelle de ce moyen de formation.

Un tel enseignement ne saurait être livresque et devrait comporter :

- . La prise de contact avec l'histoire de cette littérature et de l'ensemble des éditions destinées à l'enfance (y compris les formes graphiques des bois gravés anciens aux bandes dessinées modernes).
- . L'étude personnelle d'un certain nombre d'oeuvres anciennes et modernes.
- . L'étude systématique des rapports de la pédagogie de la lecture avec l'utilisation des documents et des textes imprimés.
- . L'expérimentation pratique des ouvrages sur les enfants et les jeunes.
- . L'étude critique des problèmes esthétiques posés par l'édition et l'illustration des livres pour enfants.
- . L'encouragement aux travaux et recherches personnels dans le cadre d'une étude universitaire plus poussée.

CE QUI EST POSSIBLE

- 1) Inclure la littérature enfantine dans les programmes des écoles normales du 1er degré.
- 2) Encourager systématiquement par la création d'un "Institut de la littérature de Jeunesse" (qui pourrait débiter par une section du service de la recherche pédagogique) l'enseignement et la recherche dans l'Université (dans le cadre de travaux multidisciplinaires).

- 3) Rendre publiques les expériences et les travaux réalisés par des enseignants de tous ordres et de toutes disciplines et comportant l'utilisation de la littérature enfantine dans les classes.
- 4) Organiser des colloques, séminaires, rencontres, concernant la littérature de jeunesse.
- 5) Organiser des voyages d'études, des stages à caractère international (bi-partites ou multi-partites).

CE QUI EST NECESSAIRE

- 1) Inventorier de façon précise les cadres possibles pour cet enseignement. Trop souvent en effet ce sujet est traité par des non-spécialistes qui manient avec ardeur les contre-vérités en raison de l'insuffisance de leur connaissance qui ne peut être compensée par une documentation très dispersée et très insuffisante.
- 2) Réunir les spécialistes en une commission de travail chargée d'élaborer des propositions précises et un plan de développement sur 4 ou 5 ans.

C O N C L U S I O N

Ces quelques notes rapides sont le résultat d'une expérience qui allie le travail auprès des enfants à l'école (de la maternelle au C.E.G.), la participation depuis 1949 à la Commission de Surveillance de la Presse Enfantine, depuis 1952 à la Commission des livres de l'Institut Pédagogique National, d'un travail de critique des ouvrages pour la jeunesse mené depuis plus de 20 années, ainsi que du rassemblement d'une documentation à laquelle les chercheurs étrangers veulent bien se référer.

Par ailleurs le travail de formation des cadres mené dans divers organismes d'éducation populaire et de jeunesse, les nombreuses conférences dans les Ecoles Normales ou dans les stages destinés aux éducateurs m'ont convaincu de la nécessité et de l'urgence de mesures appropriées.

REFLEXIONS SUR LA FORMATION LITTERAIRE
DE LA JEUNESSE

Groupe de travail
Faculté des Lettres de Tours
Animateur : André MAREUIL (*)

LA LITTERATURE A L'ECOLE

Se plaçant à des points de vue très différents, le "Manifeste de CHARBONNIERES" et l'avant-projet établi par la "Commission ROUCHETTE", apparaissent comme des contributions importantes, en vue de l'élaboration d'instructions nouvelles pour l'enseignement du français.

Pour sa part, le Groupe de réflexion de TOURS n'a étudié que :

- la formation littéraire, à partir des grandes oeuvres.
- les rôles nouveaux à prévoir pour les professeurs de français en vue de l'intégration, à l'école ou au lycée, de l'influence des mass media.

- - - - -

1 - Dans le passé, cette formation littéraire (les instructions officielles en témoignent depuis 1880) a moins abouti à un contact réel avec les grandes oeuvres qu'à une glose sur ces oeuvres, souvent faite d'ailleurs dans un langage forgé pour la circonstance (dont BOURDIEU et PASSERON ont pu faire le procès).

2 - Toutefois, une pédagogie même résolument prospective ne devra pas se passer de ce contact avec les grandes oeuvres. Le professeur de français restera "témoin du Logos" (GUEHENNO).

3 - L'influence des mass media sur la jeunesse ne cessera de croître. Elle apparaît comme irréversible, irréfragable.

Il est donc vraisemblable que, dans une pédagogie prospective, le LIVRE retrouvera des rôles nouveaux :

. moyen de "recul", par rapport à une masse chaotique d'informations se caractérisant par leur éparpillement et leur forte charge affective.

- - - - -
(*) Résumé et extraits d'un rapport d'avril 1970 qu'André Mareuil a eu l'amabilité de nous faire parvenir, ce dont nous le remercions. Le groupe de travail a estimé que le projet d'Instructions ne donne pas à la lecture et au livre une importance suffisante. On pourra constater que le Plan de Rénovation - et ce n'est pas par hasard - va dans le sens qu'il souhaitait, mais que c'est là une question sur laquelle notre effort d'innovation est loin d'être achevé.

André Mareuil est l'auteur de "Littérature et Jeunesse d'aujourd'hui" Editeur:Flammarion

• moyen de préparation aux aptitudes mentales qu'exigera une civilisation hautement technique, où le secteur tertiaire ne cessera proportionnellement d'augmenter.

4 - Au niveau de l'enseignement élémentaire, quelles oeuvres faire connaître ?

5 - Au niveau de l'enseignement secondaire, cette initiation devra faire connaître les grands mythes et les grands textes.

Il restera à définir des itinéraires. (cf. thèse WITTWER : du présent au passé, avec confrontations constantes).

6 - Le professeur de français - "de la maternelle à l'université" - sera aussi celui qui entraînera les élèves, par le secours du langage, à CONCEPTUALISER les apports du vécu.

Voeu d'Edgar MORIN: édifier une anthropologie nouvelle à partir du vécu, du quotidien.

7 - Enfin dans cette pédagogie de demain, comme en témoigne l'exemple des pays les plus industrialisés (U.S.A., Japon) les BIBLIOTHEQUES prendront un rôle d'une importance majeure.

La France en est encore au stade du sous-développement. Les futures instructions doivent prévoir une initiation méthodique et rigoureuse à l'usage des bibliothèques.

LE LIVRE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Le Manifeste de Charbonnières fait le procès des recueils, si souvent en usage, qui donnent aux jeunes lecteurs une "image inactuelle et fausement séduisante" du monde. C'est une allusion évidente aux enquêtes de Mme Suzanne MOLLO sur la représentation de la société dans les manuels de lecture (1), au terme desquelles elle conclut que ces manuels présentent une société véritablement anachronique, une société de bergers, de forgerons et de rétameurs, où le commerce et l'industrie sont ignorés ou caricaturés, où les enfants doivent se montrer conformistes et obéissants.

• Le pouvoir des contes et des légendes.

Le manifeste de Charbonnières propose de les introduire à l'école élémentaire. Le conseil nous paraît des plus judicieux. Dans chaque pays, il existe des suites de contes animaux, touchant au chef-d'oeuvre comme Le Roman de Renart, chez nous, ou les contes de l'Oncle Remus, recueillis entre 1880 et 1910 par J. HARRIS

(1) Cf. MOLLO (S.), l'école dans la société, Dunod, 1970.

dans le sud des Etats-Unis. Et quelles ressources dans les pays slaves, les pays nordiques, l'Afrique noire, etc !

L'expérience montre que les jeunes enfants apprécient particulièrement les animaux des contes, parce que, nous dit M. SORIANO, leur langage est simple, leur psychologie stéréotypée, qu'ils se prêtent facilement à des mécanismes d'identification et qu'ils enseignent une idée-force dont les enfants ont besoin, c'est-à-dire que le petit peut, par la finesse, triompher des puissants et des difficultés (thème inépuisablement repris dans les histoires africaines de lièvres) (1).

L'école maternelle, nous le savons, leur fait large place. Il serait bien souhaitable que ce mouvement fût suivi dans les cours préparatoires et élémentaires, à partir, évidemment de versions soignées.

Ajoutons ici une remarque à l'éloge de Paul FAUCHER : il a eu le mérite dans ses séries du Père Castor de présenter aussi les animaux dans la réalité de leur vie. Certains de ces albums sont d'indéniables réussites (Cf séries Roman des bêtes et Le Montreur d'images).

Des voix éminentes, Paul HAZARD, ALAIN notamment, ont dit le pouvoir des contes "pleins de fortes et toniques vérités" (2).

C'est donc une grave erreur de notre pédagogie de réserver les contes au jeudi, hors de l'école, ou d'en limiter l'utilisation aux petites classes. L'objection la plus répandue, à savoir que le temps des fées est révolu, ne tient guère devant la persistance du succès obtenu auprès des enfants. Et, comme le fait remarquer SORIANO, même un pays de philosophie anti-superstitieuse comme l'U.R.S.S. nous donne l'exemple d'une attitude extrêmement favorable à l'égard de ce genre. Devra-t-on un jour priver les enfants du merveilleux ? Cela est douteux. Et il n'est pas commode non plus de situer le merveilleux dans le monde contemporain.

Il nous paraît donc que les instituteurs français devraient bien davantage inciter leurs élèves (et jusqu'au C.M) à lire - autrement que dans des versions tronquées - tous ces chefs-d'oeuvre retranscrits par les PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN, STAHL, jusqu'au Peter Pan de J.M. BARRIE, aux contes si émouvants d'Oscar WILDE et à l'Alice au Pays des Merveilles de Lewis CARROLL sans oublier quelques perles des Mille et une nuits...

Les légendes introduisent dans un autre registre. Le succès de la collection Nathan : Contes et Légendes de tous les pays, atteste l'audience de cette forme littéraire auprès de l'enfance; de même la collection Piazza poursuit un succès durable auprès des adolescents et des adultes. Mais remarquons encore une fois, que ces légendes ne sont pas lues en classe, alors qu'en raison de leur importance elles devraient faire l'objet de travaux scolaires - à condition évidemment de les rendre attrayants. La seule excuse que pourraient alléguer les éducateurs est que ces légendes ne sont pas toujours écrites dans un style accessible.

Ici surgit le problème des adaptations qui a soulevé déjà des controverses. Nous nous rangerons, pour notre part, à l'avis d'un expert en la matière, Léon TOLSTOI. TOLSTOI raconte avec une belle franchise comment ses petits élèves d'Yasnaïa Poliana baillaient d'ennui à lire Robinson, ou POUCHKINE, ou GOGOL :

(1) Cf. SORIANO (M), Guide de la littérature enfantine, Flammarion 1959, pp.114-119.

(2) Cf. le Propos du 10 sep.1921 et le fragment intitulé Contes, dans Histoire de mes pensées.

"Voici comment se pose la question insoluble pour nous. Pour l'instruction du peuple, il est nécessaire de lui donner la possibilité et le désir de lire de bons livres; or les bons livres sont écrits dans une langue que le peuple n'entend pas". Cette question insoluble, TOLSTOI allait la résoudre en prenant lui-même la plume d'écrivain pour la jeunesse (1). Ajoutons que les plus éminents de ceux qui ont écrit pour l'enfance, GRIMM, ANDERSEN, STAHL, n'ont pas agi autrement. Mais reconnaissons, hélas, qu'il y a aussi des adaptations qui trahissent le texte original.

Pour en revenir aux légendes, comment ne pas blâmer le système scolaire actuel qui ne rend pas obligatoire la connaissance de fragments étendus de La Chanson de Roland, de Lancelot (comme, pour les adolescents, Tristan et Iseut) ?

Autres lectures pour le cours moyen.

Nous souhaitons vivement que les futurs programmes engagent les maîtres à faire lire in extenso quand cela se pourra, sinon sous forme de larges extraits suivis, des oeuvres de valeur mettant en scène des enfants ou des adultes susceptibles de constituer ces modèles positifs dont nous parlions plus haut.

Bien entendu, il faudrait utiliser les enquêtes déjà faites sur les préférences des jeunes. Quant aux genres, il existe certainement des concordances, en faveur des grands voyages, de la connaissance des animaux, des biographies, des romans d'action, des exploits sportifs, etc. Par ailleurs, ces enquêtes s'accordent aussi à reconnaître chez les enfants un goût commun de l'action, de la découverte, du dépassement ...

A l'imitation de ce qui se fait dans quelques pays étrangers (2), les instituteurs français pourraient donc être invités à faire connaître un certain nombre d'oeuvres importantes. Compte-tenu des habitudes de notre pays, il faudrait laisser un large choix aux maîtres. Mais les futurs programmes devraient indiquer des titres, faute de quoi, en fait, les maîtres submergés par une production commerciale foisonnante où l'excellent voisine avec le pire ne savent quoi choisir. Cet embarras est déjà visible dans les classes de transition et le cycle pratique.

Donc, un programme éclectique, ouvert, incluant tantôt des oeuvres à l'accent épique (comme Michel Strogoff, ou Le Vieil homme et la mer), tantôt l'évasion poétique (L'enfant et la rivière) tantôt des genres plus familiers (Par exemple, La Gloire de mon père, de PAGNOL, apporte une bonne illustration de la complexité du tissu affectif qui lie les membres d'une famille, où la tendresse s'accommode si bien de fermeté, d'humour et de l'indépendance à accorder aux jeunes). Il est certain que les enfants ont besoin aussi de ces patterns pour contrebalancer leur prédilection secrète de "l'enfant-orphelin".

(1) TOLSTOI (L.), l'école de Yasnaïa Poliana, trad. française, Paris, 1887.

(2) Un exemple typique est fourni par les programmes hongrois de 1965 pour l'école primaire (établis après consultation du personnel enseignant!) qui proposent la connaissance d'oeuvres élues comme majeures. Finalement à l'issue du cycle de 8 ans, tous les jeunes Hongrois connaissent fort bien ces oeuvres-là, lues et commentées collectivement.

. Il importe aussi, pensons-nous que le programme de l'école élémentaire fasse place à la découverte du monde, monde cosmique compris. Cette initiation devrait d'ailleurs commencer bien avant le cours moyen, ainsi que l'a senti Paul FAUCHER, largement imité depuis (1). L'expérience montre que les enfants s'intéressent très vivement aux grandes explorations, au courage des pionniers. Le Commandant COUSTEAU, Haroun TAZIEFF, Norbert CASTERET, Paul-Emile VICTOR, Maurice HERZOG, et tant d'autres n'ont sans doute pas de meilleurs lecteurs que les jeunes, comme s'il était exact, selon le vieux mythe biblique, ressenti par la jeunesse, que l'homme doit étendre son emprise sur le monde. De même, les encyclopédies, les ouvrages documentaires, ont sûrement leur place à l'école, au cours moyen, et avant.

UNE INITIATION INDISPENSABLE : CELLE DE L'USAGE DES BIBLIOTHEQUES.

Après ces considérations peut-être ambitieuses, nous voudrions revenir sur un point, d'apparence mineure, mais en réalité CAPITAL : c'est que les futurs programmes de français devront prévoir une initiation patiente, méthodique, rigoureuse, à l'usage des bibliothèques. Le projet ROUCHETTE devra aussi être complété à ce sujet. L'école-parfois même au niveau universitaire ! - ignore les bibliothèques. Cette carence, notre pays a le triste privilège de la partager avec les pays sous-développés car, dans le monde anglo-saxon et les pays socialistes, il en va tout autrement. Nous l'avons constaté de nos propres yeux, non sans éprouver souvent quelque sentiment de honte, tant dans ces splendides bibliothèques universitaires américaines que dans les bibliothèques populaires polonaises, où le prêt est gratuit, et où l'on voit des humbles emporter, dans des sacs usés jusqu'à la corde, les plus grandes oeuvres littéraires.

Cela ne signifie pas que rien n'est fait en France. Il existe des "expériences-pilotes", comme on dit (2).

La bibliothèque à l'école.

Plusieurs villes s'enorgueillissent d'avoir mis en circulation des bibliobus qui passent d'école en école, une fois par quinzaine, en général.

Dans ces initiatives, il y a certes des aspects très encourageants. Par exemple, la simplicité, l'extrême rapidité de la procédure d'emprunt; le fait que le jeune client, selon la technique du "libre-service", peut jeter les yeux sur des rayons placés à bonne hauteur, feuilleter les livres; la présence simultanée du maître et du bibliothécaire; le "climat" libre et "bon enfant" de l'emprunt.

Mais il faudrait contrôler si le temps alloué à chaque classe est suffisant; si le défilé des enfants dans la galerie centrale du camion permet un choix effectif; et surtout il faudrait vérifier la qualité de l'acte de lecture, accompli ensuite par le jeune lecteur, resté seul en face du livre. Mais par quels critères ?

Quoi qu'il en soit, il nous paraît certain que ce passage régulier du bibliobus peut créer chez les jeunes l'habitude d'emprunter, à condition qu'une bibliothèque de classe ou d'établissement ajoute des possibilités sur le lieu même.

(1) Cf. sa série Enfants de la terre, collection du Père Castor.

(2) Cf. PATTE (G.), Les Bibliothèques pour enfants, in : CHARPENTREAU (J.) et coll. Le Livre et la lecture en France, Ed. ouvrières, 1968

La classe à la bibliothèque.

Cette autre formule nous paraît bien plus éducative, et devrait être mise largement à l'essai dès maintenant, là où elle est possible. Une expérience de ce genre est actuellement menée à TOURS, par un accord entre M. FILLET, conservateur des bibliothèques de la ville et le Laboratoire de psychologie de la Faculté des Lettres (1).

Le but - Il est double :

1°/ faire découvrir aux enfants, par expérience personnelle,

. que la bibliothèque apporte d'infinies ressources de délasserment et de joie, qu'elle peut inculquer ou affermir l'amour du livre; qu'elle recèle une énorme masse d'informations.

2°/ leur apprendre une méthodologie :

- . circonscrire un thème, élaborer un plan de recherches;
- . s'orienter dans la bibliothèque (différents "départements", inventaire des "usuels", utilisation des deux fichiers, auteurs et matières);
- . les initier à la consultation d'un ouvrage, à partir de la table des matières ou des index;
- . leur apprendre à se servir des dictionnaires, encyclopédies, etc...
- . les entraîner à résumer un article, à prendre des notes, etc...
- . à aboutir à une présentation des résultats recueillis : notice, article, conférence, exposé à la classe...

Classes participant à l'expérience - L'expérience a commencé très modestement; elle groupe actuellement (1960-70) une trentaine de classes, allant du C.E.2ème année à la classe de 3ème pratique. Malheureusement aucun lycée n'y participe. Chaque classe reste entre 1h $\frac{1}{2}$ et 2 h $\frac{1}{2}$ à la bibliothèque et y revient en général une fois par quinzaine.

Difficultés et résultats - On se doute qu'une telle entreprise soulève de nombreux problèmes :

- . choix du thème;
- . volume des équipes de travail, partage des responsabilités;
- . recherche de la documentation, la bibliothécaire devant éviter d'apporter une documentation toute prête, sans laisser les enfants devant d'insurmontables difficultés.
- . et surtout : utilisation de cette documentation : car on s'aperçoit une fois encore que les élèves NE SAVENT PAS LIRE, c'est-à-dire ne savent pas extraire d'un texte donné les renseignements essentiels;
- . paradoxalement, la présentation des résultats est souvent bonne, voire brillante (lorsqu'ils sont réunis), à condition de faire opérer, à chaque séance, des synthèses partielles, pour éviter l'éparpillement.

.../...

(1) des expériences semblables sont actuellement en cours, à Clamart, à Sarcelles, notamment. M. MIALARET en avait lancé une, dès 1963, à l'école expérimentale de son Laboratoire de Caen.

Au total, l'expérience intéresse visiblement, son extension spontanée en témoigne. Certains maîtres sont allés jusqu'à écrire, à la fin d'un bilan établi en juillet 1969, que leur enseignement s'en était trouvé entièrement renouvelé.

L'exemple des programmes polonais.

- Voici, à titre d'information, la progression conseillée par les programmes polonais en 1963 pour le cycle élémentaire (Encore pourrait-on, selon nous, prévoir une progression plus précoce).

• Classe IV : après chaque lecture d'ouvrage, apprendre à noter sur une liste personnelle, l'auteur (NOM, prénom) et le titre. Première initiation bibliographique, donc.

• Classe V : leçons sur la présentation des livres, titre, organisation en chapitres, table des matières. - Soins dus aux livres. Travaux pratiques à la bibliothèque : utilisation des conseils du bibliothécaire, du fichier.

• Classe VI : utilisation d'une encyclopédie.
Travaux pratiques à la bibliothèque : utilisation des fichiers, fichier auteurs et fichier méthodique.

• Classe VII : utilisation de dictionnaires spécialisés. Informations sur l'histoire du livre. La diffusion du livre. Visite d'une librairie et d'une grande bibliothèque publique.

• Classe VIII : usage des catalogues des éditeurs. Etablissement de notes bibliographiques d'après des livres ou des articles. L'histoire de la typographie.

COMPTE-RENDU DE L'ENQUETE SUR LA LECTURE
REALISEE DANS LA PERIPHERIE D'ORLEANS AVEC
LE CONCOURS DES ELEVES-MAITRES DE L'ECOLE
NORMALE D'INSTITUTEURS D'ORLEANS.

Jacqueline HELD E.N.G. d'ORLEANS

(Questionnaire rempli en février 1971).

Nous avons repris le questionnaire utilisé à Marly-le-Roi (cf. Camaraderie - Une année de lecture n°6) avec quelques modifications de détail.

Le questionnaire a été expérimenté dans six classes, où des Normaliens de F.P2 avaient effectué un stage de trois mois : septembre à décembre 1970.

- C.E. Beaugency.
- C.E.2 Louis Pasteur - La Source.
- C.M.1. Saint Pryvé - Saint Mesmin.
- C.M.1. Ecole du Grand Villiers - Orléans.
- C.M.1. et 2 - Jargeau.
- C.M.2. Saint Jean-le-blanc.

soit : au total, sur 152 enfants.

(Nous aurions aimé étendre l'expérience à un plus grand nombre d'enfants, ce qui n'a pas été possible pour diverses raisons : crédits pour tirer le questionnaire - insuffisance du nombre de normaliens vraiment sensibilisés au problème de la lecture).

On pourrait évidemment, en préambule, s'interroger sur le degré de sincérité, et par conséquent la valeur des réponses obtenues:

- Dans quelle mesure, par exemple, l'enfant de C.E. a-t-il vraiment compris la signification de telle question posée ?

- Certains enfants ne vont-ils pas prétendre avoir lu plus de livres qu'ils n'en ont lu réellement, ou aimer les livres documentaires historiques, géographiques ou scientifiques, parce qu'ils pensent que "ça fait bien" ou que c'est ce qu'on attend d'eux ?

Cependant, les Normaliens avaient une assez bonne connaissance de ces enfants qu'ils avaient eus comme élèves pendant trois mois, cela permettait certains recoupements et certaines vérifications : malgré quelques invraisemblances - somme toute négligeables - les réponses nous ont paru dans l'ensemble dignes de foi, parce que correspondant généralement bien à la mentalité de l'enfant dont il s'agissait, à son niveau intellectuel et à son insertion familiale.

RESULTATS GENERAUX

	<u>C.E.</u>	<u>C.M.</u>
Nombre d'enfants ayant répondu au questionnaire	52	100
<u>Combien de livres as-tu lus depuis la rentrée ?</u>		
1 à 5	22	22
5 à 10	17	26
10 à 20	7	35
plus de 20	6	11
<u>Où te les procures-tu ?</u>		
- chez toi	41	77
- à l'école	45	45
- dans une bibliothèque extérieure à l'école	9	12
- chez des camarades	17	35
<u>Combien possèdes-tu de livres pour toi ?</u>		
1 à 10	18	30
10 à 20	10	15
20 à 30	9	15
plus de 30	14	35
<u>Qu'aimes-tu trouver dans un livre ?</u>		
- histoires d'animaux	44	64
- contes	39	37
- récits d'aventures	32	61
- récits documentaires d'histoire	21	36
- " " géographie	15	22
- " " sciences	19	25
- récits de science-fiction	14	21

	C.E.	C.M.
<u>Aimes-tu lire un livre :</u>		
- écrit en gros	38	24
- écrit en petit	34	55
- écrit épais	35	73
- écrit mince	30	34
- avec des illustrations	29	77
- sans illustrations	16	19
- avec des photos	12	77
- avec des dessins	16	47
<u>Quand lis-tu ?</u>		
- en classe, en dehors des leçons de lecture	13	4
- chez toi		
{ - le soir	44	60
{ - le jeudi	41	52
{ - le dimanche	35	35
{ - pendant les vacances	43	64

Par ailleurs, nous avons été conduits - de par les conditions locales - à modifier la dernière question ("s'il existait une bibliothèque réservée aux enfants de Marly irais-tu ?").

Les conditions se trouvaient en effet varier selon les écoles où le questionnaire avait été rempli : quartiers avec ou sans bibliothèque extérieure à l'école - classes rurales desservies éventuellement par le bibliobus.

Nous avons donc modifié la question de la façon suivante :

"Si tu ne prends pas de livres à une bibliothèque extérieure à l'école, pourquoi ?".

Nous avons ainsi obtenu un éventail de réponses qui nous a paru intéressant :

- pas de bibliothèque dans le quartier	:	25
- "je ne sais pas s'il en existe"	:	33
- opposition des parents	:	12
- "j'ai peur de perdre ou d'abîmer les livres"	:	9
- "ne veulent pas" ou "ont déjà assez de livres" ou "n'ont pas le temps"	:	40
- la bibliothèque est trop loin	:	13

En analysant ces réponses, nous avons donc été frappés par :

- l'insuffisance du nombre de bibliothèques sur le plan du quartier ou de la commune, de même, faute de crédits et de personnel, le bibliobus ne peut passer qu'à un rythme très espacé : une fois par an dans certaines communes, ce qui demeure dérisoire, même si un dépôt de livres est laissé à la mairie ou à l'école.

- l'insuffisance de l'information :

De nombreux enfants répondent "je ne sais pas où il y a des bibliothèques".

Les éducateurs auraient ici un rôle important à jouer. Les Normaliens ont remarqué que la réponse "parce qu'il n'y a pas de bibliothèque extérieure à l'école" était donnée même dans les cas où cela était inexact, une telle bibliothèque existant bel et bien; il y a donc manque d'information et au niveau des enfants et au niveau des parents, voire des maîtres.

Les parents "opposés" le sont essentiellement par ignorance, parfois à cause de la distance et des risques que court l'enfant en circulant seul.

Dans le cas des maîtres, l'insuffisance d'information et par conséquent d'intérêt véritable pour la lecture envisagée comme lecture de loisir se manifeste de façon évidente : il est remarquable que - sur 152 enfants - 17 seulement déclarent lire en classe "en dehors des leçons de lecture". (Par ailleurs, un Normalien écrit : "les livres du bibliobus sont dans la classe, mais les enfants n'ont pas le droit de les emporter chez eux".

Comme l'expérience l'a prouvé, l'organisation de visites d'une classe entière à une bibliothèque en compagnie du maître encouragerait les enfants à y revenir seuls par la suite. (A la question "pourquoi ne prends-tu pas de livre à une bibliothèque extérieure à l'école ?", certains enfants répondent "parce que je ne saurais pas choisir", "parce que je ne sais pas comment m'y prendre" etc...).

En revanche, les quelques enfants fréquentant assez régulièrement une bibliothèque de quartier ou un bibliobus répondent spontanément : "j'y vais parce qu'il y a davantage de livres et que je peux mieux choisir".

Dans les classes où le questionnaire a été rempli, la bibliothèque de classe était souvent pauvre ou presque inexistante (faute de crédits bien souvent, faute d'information également, puisqu'un minimum de formation concernant les livres pour la jeunesse, leur importance, les critères de choix etc... ne fait pas officiellement partie de l'enseignement prévu dans les Ecoles Normales françaises pour les futurs maîtres).

Dans le même ordre d'idées, les Normaliens ont signalé également - malgré les efforts de la Fédération des Oeuvres Laïques en ce domaine - l'absence fréquente d'un coin-lecture, cette absence étant souvent liée à un manque de place et de crédits.

Un Normalien en C.M note :

"Le nombre de livres lus semble assez bien refléter le peu d'enthousiasme qu'on a soulevé chez ces enfants au cours des années antérieures en ce qui concernait la lecture. La tranche "1 à 5" livres lus depuis la rentrée est constituée d'enfants rencontrant des difficultés"...

Un autre Normalien - en C.E. cette fois - écrit :

"Dans la tranche de "1 à 5", nous retrouvons, à trois exceptions près, tous les élèves ayant des difficultés de lecture, un seul enfant de cette classe a lu plus de vingt livres : de niveau intellectuel élevé, il appartient à un milieu socio-culturel privilégié".

Les six Normaliens qui ont fait remplir le questionnaire dans une classe qu'ils connaissaient bien, ont d'ailleurs tous souligné une corrélation très nette entre le nombre de livres non seulement possédés mais lus et le niveau socio-culturel plus ou moins élevé de la famille.

Laissons encore la parole à l'un d'eux :

"Dans cette classe, sept enfants portugais - parents employés chez des maraîchers - lisent peu. Beaucoup de livres lus, en revanche, chez des enfants de parents aisés (cadres, professions libérales)".

La plupart des Normaliens notent enfin que les enfants ayant lu de nombreux documentaires paraissent souvent très éveillés en classe, manifestant une ouverture d'esprit et une curiosité plus grandes.

ATELIERS DE PEDAGOGIE

1°) Vous pouvez emprunter dans les C.R.D.P. suivants en copie optique de 16 m/m :

Exercices structuraux (Strasbourg)
Motivation à la communication (Sartrouville)
L'imprégnation par les textes (Le Mans)
Expression et lecture au C.M. (Coutances).

C.R.D.P. de : LILLE - ROUEN - RENNES - ORLEANS - BORDEAUX - LIMOGES - REIMS -
STRASBOURG - DIJON - TOULOUSE - AIX-MARSEILLE - NICE - PARIS -

2°) Vous pouvez emprunter au Département des Actions Educatives
(Exploitation Pédagogique) OFRATÉME 31, rue de la Vanne 92 120 - MONTRouGE :

Motivation à la communication	PR 07 101
L'expression au cours préparatoire	PR 07 102
Expression spontanée	PR 07 103
Elaboration d'une expression spontanée	PR 07 104
Enrichissement de l'expression écrite	PR 07 105
Exercice d'analyse fonctionnelle	PR 07 106
Expression et travail par groupes (Belfort)	PR 07 202
Imprégnation par les textes (Le Mans)	PR 07 203
Orthographe et reconstitution de texte au cours moyen	PR 07 209
Grammaire et langue française (I)	PR 07 210
Grammaire et langue française (II)	PR 07 211
Des marionnettes au C.E.2.	PR 07 214
Lecture au cours préparatoire (I) : aperçus sur un apprentissage	PR 07 215
Lecture au cours préparatoire (II)	
" " "	PR 07 216
Histoires imaginaires au C.E.	PR 07 217
Rythme prosodie lecture	PR 07 218
Réseaux de communication verbale à l'école maternelle	

