

L'Agir

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

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

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

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

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

Travail créateur et travail aliéné

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

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

La main, les mains

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

A ce point de notre démarche, il peut être utile de faire un détour par la place du travail humain dans ce que l'on peut appeler l'humanisation, ou l'évolution de l'homme, dans la manière que l'homme a eu, dans son histoire, de se prendre lui-même en

charge, de se faire homme. Le travail, l'agir, a certainement été l'un des facteurs fondamentaux de l'homínisation. C'est par une activité de transformation de son environnement que l'homme est advenu à lui-même tout en établissant au travers de cette action un certain type de rapport avec le monde des choses et des autres hommes.

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

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

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

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

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

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

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

On conçoit ainsi que la libération de la main a permis d'acquérir une liberté et une autonomie de plus en plus grande aussi bien dans la vie de subsistance que dans

la vie socio-affective. A partir de là vont se constituer un certain nombre d'autres chaînons qui ont permis d'évoluer plus encore.

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

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

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

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

Les centres nerveux du langage occupent une très grande surface de l'écorce cérébrale. Ils sont en étroite corrélation et à proximité des centres nerveux moteurs de la main eux-mêmes très développés. Il y a au niveau de la topographie du système nerveux central la traduction ou le reflet de ce qui s'est passé dans la genèse de l'homme en tant qu'être parlant et travaillant.

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

Se connaître et se transformer soi-même en agissant sur les choses

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

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

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

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

L'objet contient son créateur

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

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

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

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

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

L'enfant malade n'est pas si étranger à l'enfant normal. Il a des mécanismes psychologiques fondamentaux qui sont ceux de

l'enfant normal mais qui pèsent plus ou moins dans un sens qui lui est douloureux. L'enfant psychotique a donc en lui un certain nombre d'images comme tous les enfants, celles de ses parents, des gens qui lui sont proches, de son entourage, de son histoire personnelle et ces images qui sont là dans sa tête ne sont pas de « bonnes images ». Tout le problème se trouve là. Mauvaise image, cela ne veut pas dire que les gens qui répondent à ces images sont mauvais, mais que des circonstances diverses, des accidents, enfin une gamme de causes extrêmement complexes ont amené l'enfant à intérioriser dans sa vie profonde, dans sa vie fantasmatique des images dangereuses, qui lui font mal, qui le font souffrir. C'est ce qu'on peut appeler les « mauvais objets »². L'enfant psychotique a intériorisé et ne peut intérioriser dans sa vie mentale, dans sa vie profonde que des mauvais objets. L'enfant normal a lui aussi des mauvais objets mais il les extériorise pour garder principalement des « bons objets » dans sa vie fantasmatique, si l'on peut dire les choses ainsi. A partir de là, il arrive à bien s'organiser.

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

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

L'enfant projette sur les objets ses images intérieures, il s'identifie en partie à ce qu'il a projeté sur les objets. Le sort qu'il leur assigne est le sort qu'il s'assigne à lui-même. A partir de là, vous comprenez que l'on est forcément un peu angoissé devant ce problème de la production d'objets chez l'enfant. Parce que la manière dont on répond à des productions infantiles, nous engage non pas au niveau d'un objet indépendant de l'enfant, mais nous engage en réalité au niveau de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus grave, de plus essentiel chez l'enfant lui-même. Un adulte qui détruit un objet produit par un enfant, détruit également un peu de l'enfant. Si au cours d'une activité manuelle, par exemple, un enfant a fait quelque chose d'horrible, parce que c'est un enfant maladroite, mais qu'il l'a fait comme il le peut ; si l'adulte dit : « C'est laid ce que tu as fait » et qu'il le détruit, il casse en même temps quelque chose d'essentiel chez l'enfant, un peu de l'enfant lui-même. C'est une castration à un niveau profond.

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

sentir corps agissant : corps désirant, corps unique, autrement dit sujet.

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

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

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

En dehors de la production d'objets et de la production de peintures, de dessins... il n'y a guère d'autre approche possible. Lorsque ces enfants évoluent, quand ils arrivent à un stade où l'on peut considérer qu'ils sont en train non pas de guérir mais de commencer à vivre, dans leurs dessins par exemple, dans leurs productions, ils ont tendance à représenter quelque chose qui a un sens par rapport à un événement que l'on a vécu ensemble et ils le donnent, le communiquent. C'est la communication du plaisir au travers de l'objet produit, de la chose produite, qui finalement marque l'introduction d'un enfant, jusqu'à présent emmuré, dans un processus de guérison.

Cela fait mesurer combien cet échange au niveau de l'objet produit, à condition que l'on donne à l'enfant la possibilité de le produire, combien cet échange a de signification et de portée, du point de vue du développement de la vie affective.

Quels objectifs peut-on se donner pour des activités avec les enfants ?

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

Je reviens à cette idée que j'ai énoncée au début : le travail humain a perdu son sens par rapport aux besoins primordiaux de l'homme. On ne travaille plus que pour gagner sa vie. C'est insuffisant. Il y a là quelque chose qui s'est profondément perdu dans le travail et qu'il importe de retrouver si on ne veut pas faire des activités une comédie humaine où la formation des enfants se réduirait à les modeler comme futurs instruments de leur propre exploitation.

Ce qu'ils vont faire ce n'est pas du rentable, c'est quelque chose d'eux-mêmes.

Comprendre les besoins des enfants c'est très difficile mais c'est l'essentiel de la formation de l'éducateur. Il nous faut trouver quels sont les besoins de chaque enfant, à chaque moment, dans chaque geste, dans chaque situation, dans chaque objet produit. Cela nécessite une formation collective appuyée sur des pratiques et une réflexion permanente dans une situation d'équipe pluridisciplinaire. Cela nécessite qu'on en parle avec des gens qui viennent de partout, qui s'occupent d'enfants de tous les côtés, et que l'on pose ces questions à partir de faits concrets. Il n'y a pas de théorie pour dire comment comprendre les besoins des enfants. C'est à partir d'un champ de pratiques qu'on peut vraiment approfondir l'action et aller vers de la théorisation.

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

Il faut éviter de pratiquer une activité pour une activité, ce serait réduire le sens que peut avoir l'action propre de l'enfant sur des objets. Ce sens dépend de son inscription dans une chaîne. Par exemple, une activité de jeu ou une activité dont les résultats sont très simples mais qui entraînent l'utilisation de ces mêmes objets dans d'autres circuits correspondants aux besoins de l'enfant : le circuit du don, le circuit de la générosité, le circuit de la reprise de ces objets pour reproduire autre chose. Dans une revue des centres d'entraînement, j'ai lu un article qui va dans ce sens.

Au cours d'un séjour de colonies de vacances on parlait de la naissance des activités. On a trouvé des roseaux. Ils ont

commencé à les tailler. L'un d'eux a commencé à souffler dedans. Le moniteur a dit que l'on pouvait même faire des flûtes. Il fournit là une réponse branchée sur un besoin qui est en marche, dans une trajectoire.

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

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

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

Les adultes comme supports et figures nécessaires d'identification

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

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

Avec de telles images professionnelles, il est difficile aux adultes de se constituer comme pôles d'identification positive qui puissent susciter vraiment le désir de l'enfant de devenir adulte.

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

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

Les choix d'activités, les réponses proposées doivent toujours tenir compte des possibilités psychomotrices des enfants. Il faut tenir compte de leur âge, ne pas proposer des travaux qui les mettraient en échec, mais à l'inverse, il ne faut pas sous-estimer les possibilités des enfants

dans le domaine de leurs productions. Ils sont capables de faire des choses extraordinaires, géniales. Il faut le savoir, et avoir le goût, le désir, de mettre l'enfant en situation de fonctionner. Il faut toujours se placer au plus près de ses possibilités imaginatives et n'aborder la dimension technique que secondairement. Ceci est fondamental quand on mène une activité avec des enfants. Il y a une manière de faire qui dit : « Vous allez maintenant faire de la poterie. Alors je vais vous expliquer un peu la technologie de la terre : la terre c'est comme ça, ça se manipule comme ça... »

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

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

Le jeu et le travail

Entretenir le savoir jouer, le goût du jeu, sans opérer de séparation avec le non jeu.

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

La capacité de fantasmatisation est une autre manière de définir l'humanité de l'homme

Il y a la dimension ludique, la dimension du jeu, la dimension fantasmatique dans le travail de l'enfant et en particulier dans les activités manuelles. Je crois qu'il faut faire très attention à cet aspect pour éviter une différenciation trop stricte entre les deux ; sinon cette distinction nous amène à nous placer dans une situation de préparation des enfants à jouer un rôle, à être les instruments de l'exploitation.

Au travailleur, on dit : il y a le travail et les loisirs, et les loisirs ça se réduit. C'est normal puisque ça ne rend pas. Cette dichotomie entre les différents aspects de la vie humaine doit être évacuée de la vie des enfants.

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

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

la parole avec l'activité. Il faut en parler pour que le langage vienne s'accrocher avec la chose, pour lui donner une signification.

Savoir changer son regard sur les choses et sur soi-même

Mais je crois aussi que c'est un problème d'œil, c'est un problème d'innovation, d'invention. C'est la période du Surréalisme qui a brutalement révélé dans l'ordre de la culture l'importance du sens et de l'invention. Son enseignement majeur a été de proposer que l'on regarde les choses, le monde, avec un œil neuf dans une situation insolite, dans un circuit social, dans un circuit de langage qui est insolite. L'objet redevient alors extraordinaire, prend un sens nouveau, sollicite l'intérêt et le plaisir, devient le produit d'une renaissance. Dans les activités manuelles, dans cette activité, dans cette production des objets les

plus usuels qui ont été vidés de leur sens, qui ont acquis un usage très social, sans du tout se limiter à l'objet d'art, à l'objet qui est pourvu d'une valeur esthétique a priori, la chose faite apparaît dans une situation neuve.

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

Tony Lainé

** Sous sa forme actuelle, ce texte a été pour partie réécrit par Robert Lelarge et André Sirota et publié dans le numéro 459 de Ven en janvier 1993*

© Site officiel des Ceméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active)