



Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ **VIA DOMÍCIA** - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER
ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

De la mesa en plaça de talhières cap a l'institucionalizacion de l'expression liura en art plastic dins una classa mairala a Calandreta



Defendut per **Magali Comby**

Memòri de Master 2.

Mencion : Mestiers de l'Educacion e de la Formacion

Especialitat : Ensenhament Bilingüe Immersiu

Jos la direccio de D. Martina Camiade

Tutor : Pierre Johan Laffitte

Annada universitària 2013-2014





UPVD

Université de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ **VIA DOMÍCIA** - IFCT

INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

De la mesa en plaça de talhièrs cap a l'institucionalizacion de
l'expression liura en art plastic dins una classa mairala a
Calandreta



Defendut per **Magali Comby**

Memòri de Master 2.

Mencion : Mestiers de l'Educacion e de la Formacion

Especialitat : Ensenhament Bilingüe Immersiu

Jos la direccio de D. Martina Camiade

Tutor : Pierre Johan Laffitte

Annada universitària 2013-2014



A mon paire

Mercés a

Martina Camiada, per aver acceptat d'èsser directritz d'aquel memòri.

Pierre-Johan Laffitte, per son ajuda tan preciosa, son agach e sos bons conselhs, sos encoratjaments.

Patrici Baccou, per tota l'umanitat que balha a aquesta formacion de regents de Calandreta. A son bon esperit, son escota, sos encoratjaments, sa fisança.

Mirelha Dedieu, que me balhèt enveja de far aqueste mestier, per son amistat, per son ajuda bèla, e sos encoratjaments, sa paciència e son acuèlh.

Corinne Lhéritier, per son ajuda preciosa e sa disponibilitat, per l'inspiracion que balha a crear sa classa en PI, per son vam.

Felip Joulié per sa disponibilitat e sa paciència, son ajuda granda en informatica.

Xavi Ferré, per sa disponibilitat e son ajuda.

Marie-Astrid Prat sa disponibilitat, per son ajuda e son escota.

Olivier Francomme, per l'apòrt ric que balha a aquesta formacion.

Brigitte Vicario, e Pascale Dianelon, per lor escota pendent la formacion, e l'inspiracion que balhan per far la classa en PI.

La còla de paissèls ajudairas que participèron a ma formacion, per l'ajuda, los conselhs, e lo sosten.

Mas collègas per lor sosten.

Mos calandrons que partejan aquela aventura « d'expression liura »

Ma maire e mon fraire François per lor presència e los encoratjaments.

Ma bèla sòrre Marielle Frayssinet per son ajuda preciosa, sos conselhs, sas coneissencias de practiciana en psicologia e sos encoratjaments.

Arthur e Felix, per lor presència polida dins ma vida e per lor afeccion.

Ma familha tota per lor sosten, particularament Valérie e Jean-Louis per lor acuèlh pendent aqueste periòde de travalh e los bons plats de campairòls.

Yvonne per son ajuda, Hélène e Cathi per lor sosten e pel rire.

Totes mos amics presents dins ma vida e que me sostenguèron e m'encoratgèron dins aquesta aventura, se reconeisseràn.

Patricia Calvayrac, per m'aver prestat d'obratges que me serviguèron fòrça e per son amistat.

Véronique Roques per son amistat de 35 ans tan granda e preciosa, per son escota e la qualitat de nòstres escambis.

Stéphane Roy, per sa preséncia, son escota, son agach sus la vida, son sosten, pel partatge.

Luc Labat, per tot çò que me menèt.

Ensenhador

INTRODUCCION.....	9
PRIMIÈRA PARTIDA : PRAXIS E TEORIA.....	12
1. ISTÒRIC: DE LA PEDAGOGIA FREINET A LA PEDAGOGIA INSTITUCIONALA.....	12
1.1 LA PEDAGOGIA FREINET.....	12
1.2. LA CLASSA COOPERATIVA.....	14
1.3. L'ART ENFANTIN.....	15
1.3.1 L'art enfantin – L'expression liura – lo marchament experimental - Lo metòde natural.....	16
1.3.2. La part del mestre.....	18
2. ISTÒRIC DE LA P.I.....	21
2.1. LA PSICOTERAPIA INSTITUCIONALA.....	21
2.1.2. La pedagogia institucionala.....	22
2.1.3. Las institucions e mediacions simbòlicas.....	23
2.1.4. L'expression liura – basa de totes las institucions.....	25
3. DE LA CREACION A LA SINGULARITAT DEL SUBJÈCTE.....	26
3.1. CREACION, PRAXIS, POÏETICA.....	26
3.1.1. Praxis e Poïesis.....	26
3.1.2. L'inconscient – Lo desir – La part de l'invisible.....	28
3.1.3. Una lenga - una paraula.....	30
3.2. D'AUTRES ACTORS DE L'EXPRESSION LIURA.....	32
3.2.1.De la pratica artistica à l'art-terapia : quand l'expression per l'art ven terapeutica. Guy Lafargue.	32
3.2.2. L'expression liura vista per Arno Stern: lo « Closlieu » e lo joc de pintrar.....	34
3.2.3. Mesa en ligam d'aquestas practicas.....	36
3.2.4. Loris Malaguzzi e la pedagogia de Reggio Emilia.....	37
3.3. DE LENGATGES DIVÈRS PER L'ESTRE: SUBJECTIVITAT E SINGULARITAT.....	38
3.3.1. Le lengatge del còs - De l'envelopa corporala a l'envelopa psiquica.....	39
3.3.2. L'expression liura: al còr del ligam còs-psiquè.....	43
3.3.3. Lo dessenh espontanèu.....	44
4. DISPOSITIUS EXISTANTS E SINGULARITAT DEL SUBJÈCTE.....	46
4.1. COMPARATIU DE DIFERENTAS INSTITUCIONS.....	46
4.2. SE CONSTRUSIR À TRAVERS L'AUTRE : LA CLASSA : DE L'INDIVIDUAL AL COLLECTIU O DEL COLLECTIU A L'INDIVIDUAL ?	46
4.3. RESPÈCT DE SE E DE L'AUTRE: LAS INSTITUCIONS ENCASTRADAS PER DE LEIS : FONCIÓN APASIMANTA E SECURISENTA, RESPÈCT DEL SUBJÈCT, LOS INTERDITS ESTRUCTURANTS.....	47
4.4. VALORIZACION PER LAS ARTS PLASTICAS COMME MEDIATOR, TIÈRS A L'EXPRESSION DU SUBJÈCT.....	48
4.4.1. Exploracion de las arts plastics. Passar d'un acte espontanèu a un acte activat e mai conscient..	49
SEGONDA PARTIDA : DE LAS INSTITUCIONS QU'ESTRUCTURAN A L'EXPRESSION QUE LIBERA. DE LA PRACTICA DE CLASSA A	

L'EXPRESSION CREATIVA.....	51
1. PRESENTACION DE MA CLASSA.....	51
1.1. MON ATOMIUM.....	51
1.1.2. De institucions, per far foncionar la classa.....	52
1.1.3. Las institucions, luòcs de paraulas.....	53
1.1.4. D'institucions, d'expression liura.....	55
1.2. AL CÒR DE L'ATOMIUM QUALQUES SESILHAS EN ART PLASTIC E EN EXPRESSION LIURA.....	57
CREACION ALENTORN DE L'ÒBRA DE CLAUDE VIALLAT.....	58
PINTURA RUPÈSTRA.....	59
LA MASQUETAS ETNICAS.....	60
LA CORTINA.....	61
LAND ART - LO MANDALA.....	62
LOS PRIMIÈRS MOMENT D'EXPRESSION LIURA A LA CALANDRETA DE SALÈLA DEL BÒSC.....	63
TRESENA PARTIDA: L'EXPRESSION LIURA EN ART PLASTIC, UNA INSTITUCION DINS LA CLASSA.....	65
1. IPOTÈSIS.....	65
1.2. L'EXPRESSION LIURA, NAISSENÇA D'UNA INSTITUCION.....	66
1.2.1 Mesa en plaça de sesilhas d'expression liura.....	67
1.2.2 Institucionalisacion de la musica: la musica un element important.....	68
2. DESSENHS, PINTURAS E ESCAMBIS.....	70
2.1. SE CONSTRUSIR A TRAVÈRS L'AUTRE : DE L'AUTRE INTERVEN DINS LORS PRODUCCIONS ?.....	70
2.2. L'EXPRESSION LIURA: L'ACCÈS ALS LENGATGES, L'ACCÈS A LA PARAULA.....	71
2.3. LA COOPERACION, DINS LAS SESILHAS D'EXPRESSION LIURA.....	79
2.4. VALORIZACION.....	81
CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	85

Introduccio

L'expression artistica s'estructura coma una expression liura que constituís un mode d'expression de se e del subjècte.

L'art es una necessitat per l'estre uman. La part de l'art dins l'èime umana es importanta que permet d'exprimir las emocions, la sensibilitat.

L'art nos distinguis de l'animal, perque permet aquesta transmission de las emocions e d'umanitat. Dempuèi totjorn s'exprimis a travèrs ela. Musica, pintura, dessenh son de domènis que parlan a travèrs lo temps e l'espaci, l'art es intemporal. Las grandes òbras del passat an subreviscut a la particularitat del temps que las a vist nàisser. Las pinturas rupèstras per exemple son un bèl testimòni d'una expression humana e d'aquesta intemporalitat. L'art se substituís pas, es cumulatiu, es a dire qu'una òbra enlèva pas la d'abans e coma la sciéncia e la filosofia es lo domèni d'una comunicacion universal.

La part de l'art a l'escòla deu èsser considerada tornamai dins las classas e pensi que deuriá èsser indispensabla dins la vida de la classa. Fach de libertat e de constrenchas installa, paua l'estre que cèrca, que desira, e qu'agís segon sos desirs.

L'art s'ensenha pas, pensi puslèu que se deuriá instituir dins la classa. Los enfants son dins lo moment present, es quicòm de natural per eles de viure la creacion.

L'instucionizacion d'un tal dispositiu d'expression liura pòt favorizar l'inscripcion dins de Leis, un encastre e doncas aver un sens dins un percors escolar. L'escòla deu ofrir ressorgas, inventar rituals, de dispositius estructurants pels mainatges, d'espacis de libertats contenguts per de règlas, que l'enfant pòsca balhar una existéncia exteriora a çò que viu interiorament.

Alain Badiou ditz que l'art a pas besonh d'èsser pensat o interpretat, es pas en posicion d'objècte. Es immediatament en posicion de subjècte, coma productor de vertats pròpias a son ordre.¹

L'interès de botar la plaça de l'art e particularament de las arts plasticas a travèrs l'expression liura al còr de ma classa ven d'en primièr, plan segur, de mon percors de plasticiana e lo gost qu'ai per aquò. Es tanben l'agach que pòdi portar sus una produccion e l'interès del processús de creacion.

¹ DURING Elie, « L'Acte et l'Idée : Badiou et l'art contemporain », www. Ciepfc.fr, 2012.

Semblava evident de botar a profièch mon percors de plasticiana, de ligar mon viscut d'artista e lo de regenta dins l'encastre de la pedagogia institucionala.

Las diferentas annadas passadas dins las escòlas Calandreta, lo ròtle d'ajuda, de novelaria, la formacion al mestier de regenta, mas subretot lo contacte amb los mainatges m'an permés de prene de recul sus l'agach que pòdi portar sus una produccion e subretot la dels enfants. Pensi saber veire ara l'essencial d'una òbra quitament imperfiècha, la vertat, la sinceritat d'un moment ont las causas son exprimidas. L'interès que pòrti coma regenta a la pedagogia Freinet e institucionala me menèt coma una evidéncia cap a l'expression liura.

Ai passat mon enfància a dessenhar, e aquel acte me procurava un grand plaser, èra indispensable cada jorn, alara vivíai aital un monde d'evasion e de granda libertat, e fin finala amb lo recul de granda preséncia al mond d'un acte pausat amb simplicitat e sinceritat. d'una vertat manifestada jos forma sensibla. Paul Klee disiá que l'art balha a veire: « L'art reprodujis pas lo visible, rend visible »². Vòl dire que l'art fa emergir l'invisible, çò qu'es pas de l'òrdre del quantifiable.

Es precisament aqueste processús de creacion que me sembla important de trabalhar, processús ont l'enfant, la persona poirà exprimir sa singularitat. Mostrarai cossí dins una classa de pichons de mairala, se pòt instituir un tal dispositiu ligat al sensible, a una preséncia de l'invisible, ont la lenga de l'expression artistica se pòt far mediator del desir, a la paraula del mainatge e de la classa. Las escòlas bilingüas immersivas occitanas que son las Calandretas botan en òbra la pedagogia institucionala dins çò qu'a d'estructurant pels mainatges, a l'encòp per lo supòrt de la lenga occitana e per la pedagogia e « aquesta practica balha naissença a un mitan viu, una cultura, e pas qu'a la transmission e la reproduction, que son la demanda sociala e politica magèr cap a l'escòla. Aqueste mitan [...] ten compte al contrari de la singularitat de cadun, es a dire del desir del subjècte (al sens psicanalitic d'investiment prigond existencial) dins aqueste ensemble, la lenga ven una dimension qu'estructura la cultura del grop classa. Es çò que sòni una praxis pedagogica e linguistica » (P.J. Laffitte, 2013, 2014)³. Me sembla que lo lengatge de

² KLEE Paul, « L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible », Théorie de l'art moderne, Paris, Gauthier, 1968, Le crédo du créateur.

³ LAFFITTE Pierre Johan, « Cette pratique donne naissance à un milieu vivant, une culture, et pas seulement à la transmission et la reproduction, qui sont la demande sociale et politique dominante vis-à-vis de l'école. Ce milieu ne suppose pas des agents interchangeables, et tient compte au contraire de la singularité de chacun, c'est-à-dire du desir du sujet (au sens psychanalytique d'investissement profond, existencial); dans cet ensemble, la langue devient une dimension qui structure la culture du groupe-classe. C'est ce que j'appelle une praxis pédagogique et linguistique (P.J. Laffitte, 2013 ; 2014). « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques, Paris, Michel

l'expression artistica dintra completament dins aquela mira. Es totjorn a travèrs una practica que progressam dins l'existéncia

A travèrs aqueste memòri, questionarai çò que i a de comun entre mas doas passions professionalas, doas practicas que balhan sens a mon mestier de regenta : l'art e la pedagogia. Desvoloparai la problematica de l'institucionalizacion de sesilhas d'expression liura a travèrs las arts plasticas dins una classa de mairala.

Per començar dins la primièra partida, descriurai de çò qu'es una praxis de classa, en saludar Celestin Freinet amb una presentacion de sa pedagogia e las caracteristicas de classa cooperativa, en particular d'art enfantin. Mostrarai los ligams qu'existisson entre art enfantin, expression liura, marchament experimental e metòde natural. Evocarai lo ròtle del mestre dins aqueste biais de far classa.

Proposarai un rapid istoric de la pedagogia institucionala, en partir de la psicoterapia institucionala. Soslinharai la mediacion de las institucions, l'importància de la creacion coma mejan per anar cap a la singularitat del subjècte e doncas lo rapòrt entre praxis, poeïsis e creacion. Me clinarai sus la question la part d'invisibilitat que se jòga amb l'inconscient, lo desir e cossí se pòt instituar una paraula.

Presentarai d'autres actors de l'expression liura, e los ligams que los rapròchan.

Evocarai tanben lo lengatge del còs e lo ligam entre el e lo psiquisme. Puntarai çò que se jòga entre l'individual e lo collectiu amb las foncions estructurantas de las leis inherentes a la classa institucionala.

Dins la segonda partida, presentarai ma classa, mon atomium amb las diferentes institucions mesas en plaça. Illustrarai mon prepaus amb quelques sesilhas d'expression plastica realizadas pendent las diferentas annadas a Calandreta e las primièras temptativas de sesilhas d'expression liura.

Dins la tresena partida mostrarai que l'expression liura en art plastic pòt venir una institucion de la classa. Contarai l'institucionalizacion de las sesilhas d'expression liura dels balbucejadisses a son elaboracion e estructuracion. Detalharai menimosament çò que se jòga coma l'accès als lengatges, a la paraula, a la cooperacion e a la valorizacion que permet aqueste dispositiu.

Dins la conclusion dubrirai quelques perspectivas per las annadas venentas.

Primière partida : Praxis e teoria

Dins aquesta primière partida, farai pas de presentacion abstracha. Ensajarai de definir e de veire lo ligam entre la creacion artistica, es a dire la poètica e la creacion existenciala del « se », es a dire mai fondamentalament la poësis. Çò que sosten aquò es un ensemble de practicas e aquí es la pedagogia, particularament l'art enfantin e l'expression liura. Devèm pas èsser limitats a jutjar d'un punt de vist estetic las produccions dels enfants. Lo dangièr seriá que jos la categoria de l'elegant, de l'estetisme, lo subjècte siá negat.

Començarai en dessenhar un istoric, lo de la pedagogia Freinet e institucionala.

1. Istòric: de la pedagogia Freinet a la pedagogia institucionala

1.1 La pedagogia Freinet

Es al lendeman de la primière guèrra mondiala en 1924 que nasquèt la pedagogia Freinet a Bar sus Lop. Freinet botèt en plaça un autre biais de far classa butat per de problèmes de santat, que foguèt gasat pendent la guèrra, e per son desir de practician cercaire en pedagogia. Sa pedagogia foguèt tre la debuta una practica pedagogica collectiva e militanta. Volguèt balhar lo dreit a la paraula als enfants e lor far conéisser la riquesa de l'environament exterior. L'element fondamental qu'es al centre de l'òbra de Freinet es la liura expression de l'enfant, qu'es la manifestacion evidenta de la vida. Sa practica escolara entièra qu'es ligada al palpejament, a l'experimentacion, li dubrís lo camin de la liura expression.

La classa se'n va en passejadas escolaras e per el èra l'escasença d'aprene, d'observar, de conéisser e partejar de causas differentas. Al retorn a l'escòla lo resson de lor saber èra estampat dins lor jornal mandat als correspondents. Aital los enfants contavan, escrivián per èsser legit, e lor compte rendut èra un supòrt de lectura, èra tanben una lectura qu'aviá de sens per eles.

Es una pedagogia basada sus l'escambi, la produccion, la constrencha del travalh plan fach. L'estampariá, la correspondéncia, lo jornal, fan tiérs dins la classa, l'objècte mediator dins la classa (lo travalh) es un supòrt de relacion entre los enfants.

Son engatjament dins una pedagogia novèla a son epòca es un acte prigondament politic. Es una escòla dubèrta sus la vida coma lo ditz Henri Peyronie, membre del grop Freinet del Calvadòs e ensenhaire-cercaire a l'universitat de Caen; aquesta formula indica a l'encòp un refús e una volontat : lo refús de l'escolastic, del saber escolar arrucat sus de manuals « marrits », de la copadura simbolica et practica de l'escòla amb son environament natural, uman, social. Indica al contrari la volontat de dubertura sus un espaci natural e social pròche e la voluntat d'apropiacion activa d'una cultura escolara, que pòrta pas sus d'objèctes embaumats mas que trabalha al revèrs sus de questions vivas dins l'òrdre del social, de l'economic, del cultural, del politic, del l'istoric. [...]⁴

I a tres nocions que son ligadas dins la pedagogia Freinet : lo marchament experimental, l'expression liura e lo metòd natural. Son los tres principis fondators que concernisson los aprendissatges.

Lo primièr es caracterisat per la permeabilitat de l'experiéncia, es la capacitat d'integrar los acquesits de l'experiéncia, e d'ensajar de comprene per l'ensag, per l'analisi, per l'ipotèsi, e la verificacion. L'aprendissatge del mainatge es socializat a travèrs la familia, la societat, los autres individús, la natura que constituisson de « recors barandas »⁵.

La noción del metòde natural es ligada al marchament experimental, dins lo domèni de la lectura e de la lenga escricha, coma dins d'autres aprendissatges. Permet una autra apròcha de las competéncias a acquesir, en sortissent de las aisinas oficialas escolaras e d'un aprendissatge esclerosat.

A travèrs l'expression liura, es l'expression del ieu social e del ieu afectiu que s'exprimis dins un dispositiu d'escota amb d'aisinas coma lo tèxte liure, lo qué de nou?, lo

⁴ PEYRONIE Henri, « Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet », <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15354>, 2000.

⁵ FREINET Célestin, « Dans ses tâtonnements l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités, mais il essaie aussi de s'accrocher au milieu ambiant par des recours susceptibles de renforcer son potentiel de puissance. Mais le milieu est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile, plus ou moins utile. Il est tantôt recours, tantôt barrière, le plus souvent un complexe mélange des deux. C'est de la position et du jeu de ces recours-barrières que résulte en définitive le comportement de l'individu vis-à-vis du milieu », *Essai de psychologie sensible*, Edition de l'École Moderne 1994. P 422.

conselh o encara los talhièrs d'expression artistica. Son de principis de comportaments psicologics e pedagogics.

1.2. La classa cooperativa

La nacion del trbalh es importanta dins la pedagogia Freinet. Vòl balhar als enfants lo dreit a la paraula e lor far conéisser la riquesa de l'environament exterior e los acompanhar sus lo camin de la produccion e del saber; es una pedagogia de la produccion.

Me sembla indispensable en parlar de la pedagogia Freinet de parlar de la classa cooperativa perque dins l'engatjament, lo posicionament de Freinet fàcia a l'uman, al viu es una realitat incontornabla. La classa cooperativa es de per ela un marchament experimental, es facha de remesas en questions, de creacions permanentas. Es facha per autonomizar los enfants, los rendre responsables e doncas mai liures. Dins la classa cooperativa, las « institucions » son un malhatge, tot fa sens e es coërent. La nacion del trbalh es importanta, dins la pedagogia Freinet dins l'invariant 10 ter Freinet escriu : « Es pas lo jòc qu'es natural a l'enfant, mas lo trbalh »⁶. Freinet parla d'un trbalh non alienant.

Dins los invariants enonciats per Celestin Frreinet lo numerò 21 ditz : « a l'enfant li agrada pas lo trbalh de tropèls que l'individu s'i deu plegar; li agrada lo trbalh individual o lo trbalh de còla al còr d'una comunautat cooperativa.» e subretot l'invariant 24 : « La vida novèla de l'escòla supausa la cooperacion escolara, es a dire la gestion pels usagièrs, l'educator comprés, de la vida e del trbalh escolar »⁷.

Dins la classa cooperativa las decisions e lo partiment de las responsabilitats son presas amb lo grop, es un ensemble qu'a de sens. Las decisions son parladas, discutidas e presas en conselh de classa. Es rendre responsables los enfants, e lor balhar un ròtle a jogar dins la classa. Es los rendre mai responsables e doncas viure las valors fondamentalas d'una societat democratica. La classa cooperativa es portaira d'una possibilitat de ligar amassa poder, responsabilitat, libertat. A travèrs la diferentas institucions fan una experiéncia de democracia directa e participativa⁸, la responsabilitat sociala deu èsser apresa per una participacion sociala activa.

⁶ FEINET Celestin, invariant pédagogique n°10 ter, Tome 2 de « Oeuvres pédagogiques de Celestin Freinet » Editions Seuil, 1994, 385 a 413p

⁷ FREINET Celestin, Les invariants pédagogiques n°21 et 24, Tome 2 de «Oeuvres pédagogiques de Celestin Freinet ».

⁸ Id. LAFFITTE Pierre Johan, « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine » p 42.

Dins la classa cooperativa, las activitats diversificadas, los talhièrs divèrses, e la complexitat de l'organisacion implicant que de ròtles e de tascas nombroses sián assumits⁹. Cadun es necessaris a la collectivitat e es important que cadun aja un ròtle a jogar dins la classa, es un biais d'èsser reconegut pels autres per que cadun pòsca prene sa plaça. Es un vertadièr aprendissatge del sens e de l' importància d'una responsabilitat dins una societat democrata. Aquestas responsabilitats prenon forma de « mestiers » dins la pedagogia institucionala, son definits en conselh en foncion del besonh de la vida collectiva. Cal téner compte dels desirs mas tanben de las possibilitats de cadun. Cal pas plaçar un enfant en situacion d'un fracàs. Es per aquò que sovent los mestiers son definits e balhats per rapòrt amb a las competéncias que los mainatges pòdon assumir.

La classa cooperativa coma l'escriu Corina Lhéritier dins son tèxt « Parler l'invisible »¹⁰ es un luòc de vida e de construccion de la persona, coma subjècte, e pas solament coma escolan.

1.3. L'art enfantin

Tre 1920, jos l'influéncia de Celestin Freinet mas subretot d'Elisa Freinet, lo movement Freinet es la debuta d'un novelum de l'educacion artistica a l'escòla. Es Elisa Freinet qu'inicia los regents del movement a un autre biais de far far de pintura als escolans, sens los acostumar a reproduire de modèls. Cercan a far cambiar aquesta practica e a defendre la causa de l'art enfantin. Dins la pedagogia Freinet l'art enfantin es considerat coma una activitat pedagogica tot entièra. E deu prene una vertadièra plaça dins lo temps e l'espaci coma los autres aprendissatges. Aquesta activitat foguèt totjorn en bona plaça dins las causidas pedagogicas de la pedagogia Freinet per s'apropiar lo mièlhs dire, lo mièlhs èstre dins un mitan educatiu que se d'èsser ric. L'importància de l'expression artistica dins la pedagogia Freinet contribuís a la formacion de la personalitat perque un dels primièrs enjòcs d'aquesta pedagogia es la formacion de la persona tre la debuta de la vida.

⁹ LE GAL Jean, « Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté ». Edition Boeck – Belin, 2002 Extrait de l'article Responsabilités dans les classes coopératives, *Nouvel éducateur*, n°139

¹⁰ LHERITIER Corinne, « Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées», in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques, Paris, Michel Houdiard, 2014, p31

L'art enfantin e l'expression liura son vists coma un Art de libertat¹¹ per Celestin Freinet, fa un parallèl amb la condicion proletariana dins un article del « Monde » de 1935, que per el lo pòble, los proletaris son capables de pensar, de crear, d'agir en defòra del camin escolastic que lor es clavat. Dins una democracia, es entendut que totas personas naïsson liuras e egalas en dreits. S'exprimir es un dreit fondamental e mai que mai pels mainatges.

Elise Freinet es l'autor de « L'enfant artiste »¹², dins aqueste libre desvelopa sa reflexion sus l'expression liura. A desvelopat aquel camp diciplinari mercé a son accion amb Celestin Freinet e lors companhons militants d'aquesta pedagogia e creat un grop de reflexion. Gràcies a aquesta exploracion dins lors classas, lor permetèt de realizar de produccions valorisadas per de mòstras departamentalas e nacionalas.

Tre 1959, amb aqueste vam de cèrcas, l'ICEM-pédagogie Freinet editèt una revista: « Art Enfantin »,.ont dins lo primièr numerò Elisa Freinet escriu dins un article sonat « Simplicitat de la vocacion artistica » aquò: « L'univèrs de nòtres mainatges es incommensurable. Es, a l'entorn d'eles, pas de limitas a lor quista tresperduda. Son dins la quita trama de la creacion, integrats a sa salvatjariá iniciala e que se maina de res d'autra que de jòia creatritz. An a la discrecion totas las meravelhas de la terra, lo fantasma del cèl, la valentiá de lor sang, l'espèr que fach bolhir lor còr d'impaciéncia. A cada instant, recebon e balhan sens èsser jamai marcats de laguis d'originalitat e del pescat de glòria. Son comblats per lo moisson, an pas res d'apondre, res a tirar, res a cercar e coma Picasso, pòdon dire, segur de lor vocacion : « Cèrqui pas, tròbi »¹³.

1.3.1 L'art enfantin – L'expression liura – lo marchament experimental - Lo metòde natural.

Tot art es expression, que siá picturala, plastica, grafica, musicala, coregrafica, escrita, s'agís d'exprimir d'un biais concret lo besonh de crear qu'avèm en nos. Tot individu

¹¹ FREINET Celestin, «L'art enfantin», *Le Monde*, n° 347, 15 aout 1935, p 5

¹² FREINET Elise, *L'enfant artiste*, édition de l'École Moderne, 1960, 183p.

¹³ FREINET Elise, « L'univers de nos enfants est incommensurable. Il n'est, autour d'eux, pas de limites à leur quête éperdue. Ils sont dans la trame même de la création, intégrés à sa sauvagerie initiale et qui ne se soucie de rien d'autre que de joie créatrice. Ils ont à discréction toutes les merveilles de la terre, le fantastique du ciel, l'intrépidité de leur sang, l'espérance qui fait bouillonner leur coeur d'impatience. A chaque instant, ils reçoivent et ils donnent sans être marqués du souci d'originalité ou du péché de gloire. Ils sont comblés par leur moisson, ils n'ont rien à ajouter, rien à retrancher, rien à chercher et, comme Picasso, ils peuvent dire, sûrs de leur vocation: «Je ne cherche pas, je trouve », « Simplicité de la vocation artistique », *Art enfantin* n°1, decembre 1959. p 4.

viu a quicòm a dire, coma una contribucion al mond e ont sa taca es de s'affirmar. Es parièr pels enfants o pels jovents.

L'art enfantin es considerat per la pedagogia Freinet coma una activitat tot entièra que respond a las meteissas exigéncias professionalas pels regents que d'autres aprendissatges. L'enfant es un èstre en descobèrta e en formacion intellectuala, tot coma sus un plan fisic. Es justament lo ròtle important que deuriá aver l'escola de prene en compte aqueste aspècte d'expression personala de l'enfant per ne far d'individú amb un esperit critic e autonòm.

Coma per la tecnica del tèxte liure, cal pas impausar un subjècte, mas introducir d'autras tecnicas de trbalh, coma far dessenhar e pintrar sus de susfàcias bèlas de papièr o autres supòrts per sortir dels quasèrns de dessenhs pichòts. Aquò portèt quicòm de different a l'educacion artistica de l'epòca. La discutida, l'escambi a l'entorn de las creacions son importants.

Es una aisina que permet lo mièlhs dire, lo mièlhs èstre, dins un mitan educatiu que contribuís a la formacion de la personalitat de l'escolan. L'educacion artistica e estetica bota en jòc la partida afectiva e intellectuala de l'enfant per rapòrt al mond e doncas interven dins la formacion generala de l'individú. Es un camin reial per l'elaboracion rica e completa de la persona. Elise Freinet escriu dins « *L'enfant artiste* » : « La liura expression es la pedagogia la mai segura per far dels interèsses prigonds de l'enfant la base d'una aquisition personala e d'una formacion d'experiéncia »¹⁴. Proposa de se far mandar de dessenhs, a partir d'aquò fa de remarcas per conselhar los regents, lo biais de far per faire ressortir encara mièlhs la singularitat e l'originalitat de cadun. Sona aquò « la part del mestre ». Organiza de concors que lo prètz ganhat son de flascas de pinturas, de mòstras son tanben organizadas dins d'estagis de pedagogia o de congrèsses.

Per Elisa Freinet, l'indispensable es d'aténher e de comprene la pensada de l'enfant, de li balhar un motiu d'espompiment e d'elevacion. Pensa que cal estimular en el, totas las sinergias vitalas, far del trbalh escolar un vertadièr enriquiment intellectual e moral e per aquò nos cal tocar las tendéncias instintivas que parla Dewey : « Es dins la

¹⁴FREINET Elise, « La libre expression est la pédagogie la plus sûre pour faire des intérêts profonds de l'enfant la base d'une acquisition personnelle et d'une formation d'expérience », « Message culturel de l'enfant », *Dessins et peintures d'enfants*, Bibliothèque de l'École Moderne, n° 16, Cannes, Ecole Moderne Française, 1962, Message culturel de l'enfant.

mesura ont una idèa es una projeccio de tendéncias instintivas qu'es per l'esperit, un fenomèn de la bèla, dinamic, interessant »¹⁵

Pensi que pòdi pas parlar d'art infantin, d'expression liura, sens parlar tanben del metòde natural e de marchament experimental, tot aquò sembla se ligar dins la creacion liura dels enfants e son de pilars de la pedagogia Freinet. Lo metòde natural es ligat al marchament experimental, e per aqueste caminament los mainatges son los creators de la coneissença. Freinet vòl una escòla dubèrta sus la vida, e lo metòde natural es un punt essencial, es l'entrepresa fondamentalala de sa pedagogia. Nicolas Go¹⁶ membre de l'ICEM lo sona « la jòia » de la pedagogia Freinet. D'aqueste punt de vist, las aquisicions se pòdon aquesir per l'experimentacion de l'enfant a travèrs la vida: « Pas una, quitament pas una de las grandes aquisicions vitalas se fa per los procediments aparentament scientifics. Es en marchar que l'enfant apren a marchar, es en parlar qu'apren a parlar, es en dessenhar que apren a dessenhar. Cresèm pas que siá demasiat de pensar qu'un processús tan general e universal dega èsser valable per totes los ensenhaments, i comprés los escolars »¹⁷. Es per experimentacion, per ensag, per errors e capitadas que l'enfant va poder modificar sas ipotèsis dins un aprendissatges e va poder aprene, aquesir un saber gràcia al marchament experimental qu'es a la basa del metòde natural. Freinet portèt son atencion sul languiment dels escolans a l'escòla, diguèt que cal liberar lo travalh de l'escolastica, vòl pas del travalh alienant. L'escòla impausa trop de besonhas escolasticas als mainatges en los privar de ressorças creatritz de la vida e del desir. Lo metòde natural favoriza la jubilacion de l'enfant e doncas son desir, sa poténcia de vida e al meteis temps las institucions limitan son « tot poder ». Lo metòde natural balha un mitan als procediments sensibles del marchament experimental e ont Freinet a analisat la « Lei universèla » dins son « Ensag a la psicologia sensible »

1.3.2. La part del mestre

Lo « mestre » a una responsabilitat de la bèla dins çò qu'es la classa e çò que se fa.

¹⁵ DEWEY John, « C'est dans la mesure où une idée est une projection de tendances instinctives qu'elle est pour l'esprit, un phénomène important, dynamique, interessant .», L'école et l'enfant, in FREINET Elise *L'itinéraire de Celestin Freinet : la libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris, Payot, 1977, p 29

¹⁶ GO Nicolas, « La méthode naturelle de Freinet, laboratoire de recherche coopérative de l'ICEM », <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1118>, 2009.

¹⁷ FREINET Celestin, « Aucune absolument aucune grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparamment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher; c'est en parlant qu'il apprend à parler; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doivent être exactement valable pour tout les enseignement, les scolaires y compris », « La methode naturelle », <http://www.icem.pedagogie-freinet.org>

L'expression liura exigís l'escota e lo respèct dels autres, es a l'ensenhaire de crear un encastre de vida, una atmosfèra e de situacions ont l'enfant aurà lo desir e la possibilitat de s'exprimir. A tanben un ròtle de mediator per evitar de situacions dificilas de desvalorisacions o d'umiliacions que se pòdon installar entre los mainatges. Es el qu'es garant d'un mitan favorable a l'espelida dels enfants dins l'espaci classa, es garant tanben del respècte entre eles, e del respèct de las règlas de vida e de Leis establidas amb los mainatges. L'expression liura e la non directivitat del regent fa debat dins las annadas 70 dins lo movement Freinet qu'es sovent mal interpretat pels ensenhaires encara marcats per 1968. Sovent se tradusís per l'escafament del regent que pensant preservar la libertat d'expression, renónzia a tota intervencion, del còp, en pensant liberar, abandona. Per Paul Le Bohec es important d'assumir sa « part del mèstre » dins l'espelida de l'art enfantin. Es un camin bèl a l'elaboracion rica e completa de la personalitat. Dins l'encastre de l'art e de l'expression liure, Elise Freinet escriu : « Cal dire a nòstres camaradas demorats indiferents a aqueste aprendissatge subtil de l'expression liura artistica de l'enfant. Sètz dins l'error quand afirmatz, coma un principi pedagogic, la libertat totala de l'enfant. Perque confondatz libertat e abandon, libertat e indigéncia de mejans: pòdon pas èsser liures dins un climat de desinterès e dins un mitan tant pauc ajudant. L'acte qu'a pas pogut anar fins a son accompliment es un acte mancat que contenta pas lo que n'a consciéncia. Si totes vòstres escolans patolhan dins l'inacabat, dins lo trabalh mascanhat, dins tot aquel abandon que ven de causas mal aimadas, avètz pas pres vòstra part del mèstre »¹⁸.

¹⁸ FREINET Elise, « Il faut dire à nos camarades restés indifférents à cet apprentissage subtil de l'expression artistique de l'enfant: Vous êtes dans l'erreur quand vous affîmrez, comme un principe pédagogique, la liberté totale de l'enfant. Car vous confondez liberté et abandon, liberté et indigence de moyens: on ne peut être libre dans un climat d'indifférence et dans un milieu si peu aidant. L'acte qui n'a pu aller jusqu'à son aboutissement est un acte manqué qui ne satisfait pas celui qui en a conscience. Si tous vos élèves pataugent dans l'inachevé, dans le négligé, dans tout cet abandon qui vient des choses mal aimées, vous n'avez pas pris votre part du maître ». « La part du maître », www.icem-pedagogie-freinet.org »

« Per capitar, per balhar a vòstres enfants aqueste poder de creacion joiosa, ajudatz-los, simplament, a far polit: de colors netas, de pincèls coma cal, de papièr simpatic, e vòstra calorosa preséncia vos asseguraràn lo succès »¹⁹.

Per Freinet es la pedagogia cooperativa que tòrna balhar a l'educator sa fonsion d'ajuda. Pensi que ma part del mèstre es d'assurar l'expression liura dels enfants e per aquò far es d'installar un mitan de fisança, de securitat, d'escota e de compreneson per ajudar e que se pòsca espelir lor expression.

¹⁹ FREINET Elise, « Pour réussir, pour donner à vos enfants ce pouvoir de joyeuse création, aidez-les, simplement, à « faire joli » : des couleurs nettes, des bons pinceaux, du papier sympathique, e votre chaleureuse présence vous assureront le succès ». « L'expression libre », www.icem-pedagogie-freinet.org

2. Istòric de la P.I

Podèm pas parlar de pedagogia institucionala sens parlar de sas rasigas, de son istòria que s'ancora a l'encòp dins la psicoterapia institucionala que foguèt fondata per diferents psiquiatres amb la voluntat de far evoluar e transformar la psiquiatria e dins la pedagogia cooperativa mesa en obra per Celestin Freinet.

2.1. La psicoterapia institucionala.

Es a la fin de la segonda guerra mondiala (1939-45) que de medecins psiquiatres se gropan a l'entorn d'una contestacion, d'una remesa en question de la psiquiatria tradicionala. Tornant de captivitat aquells òmes reconeissèron dins lor luòc de travalh, dins los espitals psiquiatricos l'univers concentracionari dont patissèron.

François Tosquelles psiquiatre, refugiat espanyòl de l'armada republicana espanyòla e amb el d'autres mètges psiquiatres amb una cultura psiquanalitica e marxista, son engatjats politicamente e pensan que l'individual e lo social son ligats, lo mitan educa, sonha o deteriora. La malautiá demòra tan en çò de la persona coma al nivèl de la collectivitat.

Es en Lozèra, a St Alban dins las annadas entre 1940 e 1947 qu'aquesta còla s'amassa a l'entorn de la terapia institucionala. Per eles d'en primièr cal sonhar aqueles luòcs es a dire lor caractèr concentracionari. Aquela psicoterapia foguèt batejada « psicoterapia intitucionala » en 1952 per Georges Daumezon e Philippe Koechlin. S'agís de sonhar collectivament aquestes luòcs de segregacion en balhar a cada malaut una responsabilitat dins de tascas variadas que favoriza la dubèrtura del sistèma del partiment collectiu. S'agís de crear un ensemble estructural que permet a cadun de poder s'investir fàcia a « d'objèctes institucionals », en constituant a l'interior de l'establiment de rets d'instituicions que lo caractèr son la sopresa, e lor possible cambiament. Aqueste estrategia psiquiatrica bota en jòc de factors coma l'alienacion sociala, qu'es una dimension generala dins l'existéncia de cadun.

L'alienacion sociala comporta una estructura desenvolopant « d'operators » coma las instàncias estaticas, la familia, las escòlas, los espitals, las presons,...etc²⁰. La caracteristica

²⁰ OURY Jean, MICHAUD Ginette, *Psychotherapie institutionnelle, une introduccion*, introduction au livre de Ginette Michaud, Inconscient et institution, non publié, http://mapage.noos.fr/ginette.michaud/Euro-Psy/La_Borde.html, 1973.

d'aquela psicoterapia es de sonhar lo mitan « l'estructuracion del mitan ont mudan, estructuracion deguda a una gama espandida d'institucions que restablisson l'expression del subjècte dins son identitat »²¹. Jean Oury va seguir de prèp lo parallèl entre l'espital e l'escola, per el son dos luòc ont se pòdon trapar de problemes analògs, aquò provocarà d'estonaments e de contestacions tan dins los mitans de la medecina coma dins lo mitan pedagogic.

La « pedagogia institucionala » aquesta apelacion es balhada per Jean Oury e Fernand Oury al congrès del moviment Freinet que se ten a Paris dins aquesta annada 1958, Jean Oury fa referéncia a la psicoterapia institucionala²². d'en primièr de las metòdas inspiradas de Celestin Freinet puèi cambièt amb lo travalh e la reflexion de Jean Oury psiquiatre e de son fraire Fernand Oury institutor a l'entorn d'aqueles metòdes.

Decidís d'introducir una premsa Freinet a l'espital, es un eveniment plan important qu'ajudarà a transformar aqueste mitan en botan en plaça de situacions mai desalienantas.

2.1.2. La pedagogia institucionala

En 1949 Jean Oury quitarà St Alban, son fraire Fernand Oury es institutor e seguirà d'estagis amb Freinet. El, a una classa urbana al contrari de Freinet, mas transpausa las tecnicas Freinet dins sa classa, amb d'autres institutors. En 1953 Jean Oury s'installa a « La Borde », clinica a costat de Blois. Aquí se botan en plaça de grops cooperatius entre medecins psiciatres e institutors, medecins, estudiants psicològs, filosòfs, sociologs. Lor activitat illustra plan lo ligam entre l'educatiu e lo suènh.

Fernand Oury dins las annadas cinquantas travalha amb los militants del movement Freinet a l'entorn d'aspèctes psicologics e terapeutics dels metòdes Freinet.

Es en 1958 que F.Oury pel primièr còp emplega lo tèrme de Pedagogia Institucionala per parlar de las transformacions que se pòdon passar a l'interior d'una classa

²¹ MICHAUD Ginette, « la structuration du milieu dans lequel ils évoluent, structuration due à une gamme étendue d'institutions qui rétablissement l'expression du sujet dans son identité », in « L'apport de la pédagogie institutionnelle », LAFFITTE René, extrait de son mémoire de formation à la direction d'établissement spécialisé, non publié, INSHEA, Suresne, 1998

²² OURY Jean. « Il n'est que de rappeler un singulier événement qui devait aider à transformer radicalement l'hôpital : lorsque nous introduisions une presse Freinet, petit format, empruntée à une école voisine. Aidés par quelques malades, nous commençâmes à imprimer un bulletin... Les quelques points que j'ai cités : imprimerie, club, ateliers, suffiront, je l'espère, à tenir dépliée devant vous la toile tramée de nos tâches « pédagogie institutionnelle »... pensant que ce n'est pas par hasard si ces grandes architectures – Hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues... », in, « Pédagogie Institutionnelle», Encyclopédie Universelle. Paris. 2005, p.2

a partir de las tecnicas Freinet. Utilizan lo tèxte liure, lo jornal, la correspondéncia inter escolara, las enquèstas dins lo mitan e tanben de l'institucionalizacion a l'entorn de luòcs de paraulas coma lo conselh, las leis, lo partiment de las responsabilitats e del poder en seguir sas competéncias. Es 1961 qu'apareisson divergéncias entre Freinet e F. Oury que van cap a una scission. Fernand Oury e Raimond Fontvieille crèan lo Grop de las Tecnicas Educativas e la revista Educacion e Tecnicas e psicològs e estudiants en sociologia venon trabalhar dins las classas. D'aquò naissen doas orientacions, una de tipe autògestionari amb R. Fontvieille, l'autra amb F. Oury e Aïda Vasquez que balharà naissença al grop d'educacion terapeutic.

Tres dimensions caracteristicas balhan son volum a la pedagogia institucionala : e l'aspèct materialista (escolar), lo grop e l'inconscient. Aquestas tres dimensions s'articulan amassa dins l'espaci classa. Botar en plaça aquela estructura ternari facilita de situations mai sanas.

2.1.3. Las institucions e mediacions simbòlicas

La vertadièra revolucion coma lo mòstra Patrici Baccou dins son memòri es qu'aquesta istòria de mediacion²³ es ja endralhada per Celestin Freinet amb la creacion de classas cooperativas e la plaça del regent dins la classa, qu'es decentrada. Mainatges e adultes se centran a l'entorn d'una produccion, amb la Pedagogia Institucionala apareix una teorizacion de la noción de mediacion, « d'objècte mediator », e de l'importància del tèrc dins la relacion balhada per las institucions.

La mediacion es ciò que va des-ligar per re-ligar. Desligar es a dire d'un punt de vist psicanalitic desseparar la maire e l'enfant, per que lo subjècte venga e pòsca religar, es a dire crear d'autres ligams que sián socials, o de ligams al saber. Aital accedir al processús de simbolizacion e dintrar dins los aprendissatges. Aïda Vasquez escriu : « Lo primièr desir, lo desir de fusion amb la maire fantasmada, deu èsser a jamai interdit per que lo mainatge pòsca progressar e accedir a la cultura »²⁴

Dins la classa la mesa en plaça d'institucions pel grop coma lo conselh permet de passar del discors pulsional al discors verbal.

²³ BACCOU Patrice, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, Memòrie de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012. 2012. p 29

²⁴ VASQUEZ Aïda, «Le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture».

Una marchament pedagogic pòt aver d'efèctes terapeutics coma lo ditz Philippe Meirieu quand proposa a l'escolan de s'apropiar d'objèctes de saber que venon s'interpausar entre el e lo real.²⁵

La mediacion de las institucions permeton de diferir, de botar a distància de problemes dins la classa. Permeton de pausar, d'apasimar per destornar la violéncia, las pulsions. Permeton d'apasimar l'intensitat de l'afècte pel dialòg, per la paraula.

Pierre-Johan Laffitte rampèla çò que Lacan sona *lalangue*, lo camp simbòlic del lengatge, es a dire la preséncia del gausiment inconscient del desir dins la substància linguistica; lenga ont lo subjècte articula una paraula singulara, irreductibla e unenca. La paraula a travèrs lo material estructurant e tangible de la lenga, es portaira de l'invisible eficacitat²⁶.

Dins son tèxte « Parlar l'invisible » ont Corinne Lhéritier descriu de l'immersion dins una classa cooperativa institucionala bilingüa, los elements d'apropiacion d'una lenga e d'una cultura minorada. Parla de la lenga occitana e de la pedagogia institucionala dins las escoles Calandreta. Ditz : « Es pas per res qu'avèm causit una pedagogia de la paraula, una pedagogia del subjècte dins sa singularitat. L'enfant es pas qu'un escolan, encara mens un aprenent. Aquesta dissecccion val benlèu dins de laboratoris scientifics, ont dins de purs luòcs d'aprendissatges, mas lo refusam dins nòstras classas que desiram luòcs de vida reala e complèxa: mitan de lengatge, es a dire de cultura e d'organizacion simbolica[...] »²⁷.

Dins l'obratge « Qu'es aquò lo conselh? »²⁸ Catherine Pochet e Fernand Oury escrivon Que i a pas d'institucion unenca, la preséncia d'una institucion es ligada a la preséncia d'autras institucions; e segon Tosquelle : « i a que d'institucions en interactius».

²⁵ MEIRIEU Philippe, « Fernand Oury étrangement présent, dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle.», Intervention au colloque de l'Université Paris X-Nanterre, novembre 2008.

²⁶ Id. LAFFITTE Pierre-Johan, «-le champ symbolique du langage proprement dit; ce que Lacan appelle *lalangue* (en un seul mot), c'est à dire la présence de la joissance inconsciente du désir dans la substance linguistique; langue par laquelle, enfin, le sujet articule une parole singulière, irréductible et unique. La parole, à travers le matériau structurant et tangible de la langue, est porteuse de l'invisible efficacité du désir.», « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques*, Paris, Michel Houdiard, 2014, p 38.

²⁷ Id. LHERITIER Corinne, « Ce n'est pas pour rien que nous avons choisi une pédagogie de la parole, une pédagogie du sujet dans sa singularité. L'enfant n'est pas seulement un élève, encore moins un apprenant. Cette dissection vaut peut-être dans les laboratoires scientifiques, ou dans des purs lieux d'apprentissages, mais nous le refusons dans nos classes que nous souhaitons lieux de vie réelle et complexe: milieu de langage, c'est-à-dire de culture et d'organisation symbolique, et non seulement lieu d'apprentissages plus ou moins entassés selon les modes ministérielles, sans tenir compte des rythmes fins de chacun .», « Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue: éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées ». in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques*, Paris, Michel Houdiard, 2014, p 25.

²⁸ POCHET Catherine OURY Fernand, *Qui c'est le conseil?*, Editions Matrice, 1997

Una institucion coma lo conselh permet als mainatges de s'acampar per decidir amassa, de prene part a la vida de la classa. A partir d'aquel luòc de paraulas se pòt botar en plaça una autra institucion. Lo conselh es lo còr de l'atomium classa, es un luòc d'articulacion, d'escambis, de confrontacions, de partiment, de diferenciacions.

2.1.4. L'expression liura – basa de totas las institucions

La liura expression, la creacion es en gèrme dins totes las activitats de la pedagogia Freinet. Per el : « Una pedagogia sens creacion anònica e apresta una umanitat esterila »²⁹.

La liura expression de l'enfant, de sa paraula es la mira de la pedagogia Freinet e institucionala. Se deu realizar amb lo respècte dels autres, que la libertat se pòt vertadièrament exprimir amb de limitas. Es perque un mitan dubèrt es bordat per de limitas, un quadre, que los enfants se pòdon exprimir en tota libertat e seguretat.

²⁹ FREINET Celestin, « Une pédagogie sans création annonce et prépare une humanité stérile », Extrait de « Les dits de Mathieu- L'acte de création », Cannes, *L'educateur*, n°7, 1956.

3. De la creacion a la singularitat del subjècte

Philippe Meirieu demercé a l'apòrt de Fernand Oury pensa que la resisténcia de la singularitat es la pèira angulara de l'entrepresa pedagogica³⁰Philippe Meirieu cita Fernand Oury : « l'escola a per mission de permetre la construccion del subjècte per la mediacion de la cultura...mas la transmission d'aquesta darrièra pòt pas relevar de la pensada magica en abolissant, per decret, lo subjècte real per crear de totes pèças un « subjècte escolar »³¹.

Permetre la transformacion del metabolisme de las pulsions en creacion pel procediment artistic, tot aquò permet de far advenir del subjècte, per far advenir lo subjècte al saber.

3.1. Creacion, Praxis, poïetica

Los vejaires sus la creacion, sus l'art an fòrça cambiat a travèrs los sègles. De l'antiquitat, en passant del l'edat mejan a d'uèi, l'autonomizacion de l'art es un fach istoric relativament recent. Kant definís l'art coma una activitat autonòma qu'a una fin en se. Per el, l'òbra d'art es la resulta d'una activitat non constrencha, non forçada, e conven a d'òmes liures, e aital s'aparenta a un jòc. Una Praxis es pas l'applicacion mecanica d'una taca que se fa, mas l'investiment d'una persona amb tota sa personalitat, amb çò qu'a de mai intima, de mai inconscient : çò que sonan lo « subjècte »³².

3.1.1. Praxis e Poïesis

En parlar d'expression liura poiriam dire produccion liura, per oposicion a una produccion obligatòria. Aristote opausa la « Praxis » es a dire un trabalh non liure, a la « poïetica » qu'es un trabalh liure. Marx pensa que la « poïesis » es de l'idealisme, e que la « creacion liura » existís pas e que i a sonque de practicas socialament determinadas, aital

³⁰ Id. MEIRIEU Philippe,« Fernand Oury étrangement présent, dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle.», Intervention au colloque de l'Université Paris X-Nanterre, novembre 2008.

³¹ Id. MEIRIEU Philippe, « l'école a bien pour mission de permettre la construction du sujet par la médiation de la culture.mais la transmissiuon de cette dernière ne peut relever de la pensée magique en abolissant, par décret, le sujet réel pour créer de toutes pièces un « sujet scolaire ». « Fernand Oury étrangement présent, dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle.», Intervention au colloque de l'Université Paris X-Nanterre, novembre 2008.

³² LAFFITTE Pierre Johan, « De l'éthique en pédagogie, dossier autour de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie Freinet.», 2011, p6.

s'opausa a Aristote. Per el lo tèrme de « praxis »³³ es reservat a de practicas ont los trabalhors devenon los subjèctes de lor practica e los mèstres dels mejans de produccion e de la valor de çò qu'es creat a la diferéncia de las produccions industrialas e proletarias.

Pèire Johan Laffitte ne parla dins son escrich sus « Les trois études sur la praxis »³⁴: « De talas practicas permeton als practicians d'èsser a bèl èime los subjèctes de lors produccions, de n'èsser mèstres, e non pas los productors espleitats, e de veire lor pròpria existéncia transformada pel meteis gèste que transforma a l'encòp lo mond e lor condicion de travalh ». Es un travalh liure que correspond a una postura artistica per oposicion a una produccion artisanala o manufacturada. Es interessant de veire que fin finala la poësia pren son origina dins aquesta noción de poïetica o de travalh liure, mas respond tanben a de règla plan precisas, e aquí rejuntam la noción de « dubèrt » de Jean Oury ont es important d'aver una estructura, de limitas dins la libertat.

Es tanben una actitud fàcia a l'existéncia, una posicion de dubertura e doncas de creacion intima fàcia a ela. Prene en compte aquesta dubertura, es prene en compte lo subjècte, sa singularitat e doncas la pedagogia instucionala que permet lo tèrc, «lo dubèrt»³⁵ (Jean Oury) se pòt botar en relais amb la creacion artistica, amb una vision « poïetica » dels aprendissatges, per oposicion a una vision « tradicionala » disciplinària dins totes los sens del tèrme.

Madeleine Porquet, inspectritz de las escoles mairalas escriu a prepaus de « L'art enfantin» coma expression poètica de l'enfant « Ofrenda de jòia, de tendresa, d'un acòrd embelinat de se al monde, d'una exuberància poètica naturala, que florís dins un monde dificil ont las conquistas de l'òme son cada jorn mai estonantas e mai perilhosas. Dins un monde ont ressentissèm cada jorn mai vivament a l'encòp lo vertige dels espacis, que nos menan en delà de la terra, e lo besonh de seguretat, que nos tòrna menar dins l'intimitat cauda de l'ostal uman »³⁶ Pasmens la mesa en plaça de la classa cooperativa per las tecnicas

³³ LABICA Georges, BENSUSSAN Gérard, *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris. PUF, Quadrige, 1982, *Praxis*, 69-70.

³⁴ LAFFITTE Pierre-Johan, « De telles pratiques permettent aux praticiens d'être les sujets à part entière de leur production, d'en être les maîtres et non les producteurs exploités, et de voir leur propre existence transformée par le par le même geste qui transforme et le monde, et leurs conditions de travail », « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », Manuscrit inédit, 2010.

³⁵ OURY Jean et POCHET Catherine, *L'année dernière j'étais mort...signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1999, 163-192.

³⁶ PORQUET madeleine. « Offrande de joie, de tendresse, d'un accord charmé de soi au monde, d'une exubérance poétique naturelle, qui fleurit dans un monde difficile où les conquêtes de l'homme sont chaque jour plus étonnantes et plus périlleuses. Dans un monde où nous ressentons chaque jour plus vivement à la fois le vertige des espaces, qui nous mène au-delà de la terre, et le besoin de sécurité, qui nous ramène dans la chaude intimité de la maison humaine », « L'art enfantin, expression poétique de l'enfance », *L'Art Enfantin*, Mai-Aout 1966, n°35-36.

de trabalh e lo besonh de las intitucionalizar dins la classa mòstra una question « materialista » mas pas solament. La pedagogia institucionala es una pedagogia materialista, e d'inspiracion marxista : son las condicions realas, es a dire las tecnicas, que son lo motor del cambiament de la situacion escolara, mas l'inconscient e lo grop jogan lor ròtle tanben.

Doncas la « praxis » es çò que nos balha lo poder de crear e que nos balha la libertat de crear, Francis Imbert parla de praxis pedagogica³⁷. Dins la vision materialista de Marx, manca lo desir, l'inconscient, la part d'invisibilitat, tot çò que fa la singularitat de la creacion intima del subjècte, en fach tot çò que caracteriza la creacion artistica.

Sarrar la question de la creacion artistica, e de la praxis pedagogica, permet d'empachar aquesta darrièra d'èsser pas qu'una gestion de tecnicas, sens prene en compte lo subjècte, e doncas podèm tornar sus la noción de « poïesis » en prene en compte la noción de desir inconscient. Doncas valorizar l'enfant per sa produccion serà lo considerar coma un subjècte poïetic caminant sus son camin propòri, dins sa singularitat prigonda en mai se aquò es pas conforma a l'ideal de l'art enfantin que ne parla lo movement Freinet a la seguida d'Elise Freinet, que la vertat de cada subjècte a pas a èsser forçadament polida.

Doncas parlar de praxis pedagogica es téner compte d'una dimension non quantifiabla, non mesurabla e pauc visibla, lo domeni de la creacion e de l'art ne son estructurats.

3.1.2. L'inconscient – Lo desir – La part de l'invisible

Prene en compte l'inconscient dins la classa es prene en compte una dimension màger de la pedagogia institucionala : L'importància de la paraula, d'aquesta expression que se pòsca far lo mai liurament possible dins la classa, pel biais de las institucions.

Las institucions permeton als escolans una mediacion simbolica a l'intrusion que pòt èsser traumatica del real. Lo fach d'èsser de èstres parlants, « lo parlêtre » que parla Lacan, nos copa d'aqueste relacion dirècta al real de la vida. Pierre Johan Laffitte dins son tèxte sus « Los dos regímes d'invisibilitats » dins l'obratge collectiu sus « Las minoritats invisibles », parla de doas invisibilitats. La primiera seriá la comunautat invisible al còr del sistèma educatiu francés coma per exemple las escòlas Calandretas amb lors causidas de far escòla en immersion linguistica amb la lenga occitana gaire reconeguda dins lo sistèma francés al nivèl cultural e social, en mai amb la causida d'una pedagogia institucionala.

³⁷ IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice. 1985, Premières approches, 3-28.

La segonda seria que gràcia a aquesta pedagogia particulara, una plaça es mantenguda per « l'invisibilitat fondatrítz del desir, sorga de paraula »³⁸. Pierre-Johan Laffite encara de dire que « Tot çò que dintra dins la vida de la classa es portaire d'aquela preséncia invisible, preséncia del contingent e del «vague», de l'eveniment radicalament imprevisible, plan segur del camp del desir. Preséncia que calça que là totjorn aculhir cada jorn, sens relambi, qu'aquesta invisibilitat agís d'una abséncia insistenta suls comportaments, pensadas e accions »³⁹.

En parlant de la noció « d'invisibilitat », pensi a la noció del « silenci », me sembla important de rebombir sus aquò, que dins de luòcs, d'espacis que ofrisson d'aver de possibilitats de paraules diferentas, ofrisson tanben d'escotas diferentas e doncas la dels silencis. Dins la pensada Zen, la paraula pren son sens a partir del silenci. Lo plen existís perque i a lo voide, e lo voide es plen e lo plen es voide. Aqueste voide, aqueste silenci es tot cargat de sens. L'artista qu'a consacrat de temps a l'art del dessenh, o lo dessenhaire de caractèrs tipografics qu'a practicat son art a la man o lo calligrafia, veson e sabon perque tocan a aquela noció de voide e de plen. La pintura zen e la calligrafia asiatica es tota cargada d'aquò. Per tornar a la paraula, dins son memòri Corinne Lheritier escriu que los silencis « [...] daissan la plaça a l'emergéncia d'aqueste desir »⁴⁰.

Vesèm plan que las TFPI permeton de pòrtas de dintrades diferentas dins la classa a l'expression diversificada de l'enfant, per malastre a l'ora d'ara la tendéncia es de daissar pas de plaça a la libertat, de redusir l'activitat educativa a de processús didacticas, sobre quadrats que daissan pas de plaça a l'expression liura del mainatge, e de prene en compte lo subjècte. A l'escola se jògan de rapòrts inconscients entre los enfants e lo regent, e l'importància de la pedagogia institucionala es de despegar de situacions dualas amb lo mainatge. « de situacions que se tornan organizar, que mudan la relacion, fan aparéisser d'altres personas, d'altres tòcas, etc »⁴¹

³⁸ Id. LAFFITTE Pierre-Johan, «Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine», p.42

³⁹ Id. LAFFITTE Pierre-Johan, « Tout ce qui entre dans la vie de la classe est porteur de cette présence invisible présence du contingent et du vague, de l'événement radicalement imprévisible, et bien sûr, présence du champ du desir. Présence qu'il faut pourtant toujours accueillir au quotidien, sans relâche, car cette invisibilité agit telle une absence insistante sur les comportements, pensées et actions», «Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine», p39.

⁴⁰ Id. LHERITIER Corinne, « Les TFPI, parce qu'elles permettent des entrées différentes dans la classe, parce qu'elles mettent en place des lieux de paroles différents, donc des possibilités de paroles différentes, des silences aussi, laissent la place à l'émergence de ce désir. On peut alors prendre la parole, dire ce que l'on a à dire, dans une classe où l'on se sent et se sait écouté, protégé et aidé. », *La monographie d'écolier: un langage pour la pédagogie institutionnelle?*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012.

⁴¹ LAFFITTE Pierre Johan, « De l'éthique en pédagogie, un dossier autour de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie Freinet », 2011, p 6

Dolto explica tanben que lo vertadièr desir es de dintrar dins lo jòc de relacion, de la comunicacion, cal favorizar los « parlars ».

3.1.3. Una lenga - una paraula

L'immersion linguistica en lenga occitana es lo primièr pilar de la carta de las escòlas Calandreta. Institucionalizar aquesta lenga dins la classa es la botar a una plaça simbolica.

Los paissèls ajudaires amb la preséncia de Pèire-Joan Laffitte pausèron lor reflexion sus la plaça de la lenga occitana e sus sa transmission. Aquela soscadissa los menèt a considerar l'occitan coma una institucion : « Botar l'occitan a una plaça simbolica dins la classa: aquò dèu èsser pres al sens precis que balha a aquel tèrme l'autra *lenga* dins quina las Calandretas « parlan » la classa e l'ensenhamant : la Pedagogia Institucionala. Institucionalizar quicòm, es lo fach de botar a una plaça simbolica aqueste « quicòm », per lo dubrir a la possibilitat d'èsser parlat.»⁴² Dins una classa de Calandreta parlar l'occitan es « far advenir l'usatge de la lenga coma objècte de paraula, per ne situar lo sens »⁴³. Balhar de sens a l'apprendissatge de la lenga coma lo ditz Pèire-Joan Laffitte es : « plaçar l'enjòc non solament a la nautor de la didactica, mas a la nautor de la classa estructurada coma un lengatge, ont los enfants jògan o tornan jogar la partida fondamentalala de venir subjèctes de lengatge, es a dire res de mens que d'umans »⁴⁴.

La Pedagogia Institucionala permet de dintradas differentas dins la classa per que lo subjècte advenga, per permetre als enfants d'existir amb lors paraulas differentas o lors lengatges diferents. Corinne Lhéritier dins son memòri ditz que : « Perque las TFPI, permeton de dintradas differentas dins la classa, perque botan en plaça de luòcs de paraulas differentes, doncas de possibilitats de paraulas differentes, d'escotas differentes, de silencis tanben, daissan la plaça a l'emergéncia d'aqueste desir. Podèm alara prene la paraula, dire

⁴² LAFFITTE Pierre-Johan, « Mettre l'occitan à une place symbolique dans la classe: cela doit être pris au sens précis que donne à ce terme l'autre « langue » dans laquelle les Calandretas « parlent » la classe et l'enseignement: la pédagogie institutionnelle. Institutionaliser quelque chose, c'est le fait de mettre à une place symbolique ce « quelque chose », pour l'ouvrir à la possibilité « d'être parlé », afin d'en négocier la valeur.», « L'occitan comme institution de la classe coopérative : une non évidence », texte élaboré à partir du travail collectif de la formation de paissèls, 2010.

⁴³ Id. LAFFITTE Pierre Johan, « Institutionnaliser l'occitan, c'est « parler l'occitan » non pas comme on « parle occitan », en croyant que ça va de soi (en faisant comme si, parce que c'est la règle), mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole, pour en situer le sens. »

⁴⁴ Id. LAFFITTE Pierre Johan, « Redonner du sens à l'apprentissage de la langue et, pour cela, placer l'enjeu non seulement à hauteur de ladidactique, mais à hauteur de la classe structurée comme un langage, où les enfants jouent ou rejouent, la partie fondamentale de devenir des sujets de langage, c'est à dire rien de moins que des sujets humains. »

çò qu'avèm a dire, dins una classa ont nos sentissèm e nos sabèm escotat, parat e ajudat »⁴⁵ Jacques Pain parla « d'institucion de la paraula » e que « l'escritura nos enraïça dins las fondacions de l'istòria humana, alara que la paraula nos acroca als luòcs, als ligams, a la complexitat de la relacion »⁴⁶. Es justament çò qu'integran dins lor classa los actors de la pedagogia institucionala es l'autra dimension de la paraula. Perque la paraula es pas sonque socializanta, politica, sociala, es tanben analitica e subjèctiva⁴⁷. E apond que « se la demòra de l'òme es lo lengatge o la lenga, los mots son de bagatges del viatge en comun de l'umanitat [...]. Tocam a l'epicentre d'una prevencion de la violéncia »⁴⁸

Las tecnicas Freinet e la pedagogia institucionala permeton diferentas pòrtas de dintradas a l'expression de la singularitat de cada mainatge, pasmens d'autres actors de l'expression liura an creat d'autras tecnicas, de luòcs e d'espacis a l'expression liura de l'individú.

⁴⁵ Id. LHERITIER Corinne, « Les TFPI, parce qu'elles permettent des entrées différentes dans la classe, parce qu'elles mettent en place des lieux de paroles différents, donc des possibilités de paroles différentes, des silences aussi, laissent la place à l'émergence de ce désir. On peut alors prendre la parole, dire ce que l'on a à dire, dans une classe où l'on se sent et se sait écouté, protégé et aidé. »*La monographie d'écolier: un langage pour la pédagogie institutionnelle?*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012. p6.

⁴⁶ PAIN Jacques, « L'écriture nous enracine dans les fondations de l'histoire humaine, alors que la parole nous accroche aux lieux, aux liens, à la complexité de la relation », « L'institution de la parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle », probo.free.fr/textes_amis/institution_de_la_parole_jp.pdf, 1999

⁴⁷ Id. PAIN Jacques, « L'institution de la parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle », probo.free.fr/textes_amis/institution_de_la_parole_jp.pdf, 1999

⁴⁸ Id. PAIN Jacques, « Si la résidence de l'homme est le langage ou la langue, les mots sont des bagages du voyage en commun de l'humanité. Tout les problemes transitent par des mots [...]. Nous touchons à l'épicentre d'une prévention de la violence [...] », « L'institution de la parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle », probo.free.fr/textes_amis/institution_de_la_parole_jp.pdf, 1999.

3.2. D'autres actors de l'Expression liura

A travèrs mas recèrcas sus l'expression liura, descobriguerà d'autres actors d'aqueste trabalh. La confrontacion d'aquestas diferentas practicas sembla que se pòt botar en relais, en comparason o en oposicion amb la practica d'expression liura dins la pedagogia Freinet, o de l'art terapia.

Trapèri d'interès al trabalh d'Arno Stern amb lo « Closlieu », e als talhièrs de « l'art CRU » menats per Guy Lafargue. Arno Stern se pausa pas coma un pedagòg ni mai coma un terapèute mas coma un servant. Guy Lafargue se sentís d'uèi, desgatjat del concèpte d'art terapia e de son camp social.

3.2.1. De la practica artistica à l'art-terapia : quand l'expression per l'art ven terapeutica. Guy Lafargue

L'art-terapia es una mediacion artistica dins una mira terapeutica.

Al travèrs mon caminament sus l'art coma mediacion, me soi arrestada sul trabalh de Guy Lafargue, que se definís pas coma un art terapeuta, que me sembla d'un grand interès. A creat los « talhièrs de l'art CRU », puèi per regropar las òbras, los testimònис de creacions fachas lo temps dels talhièrs, creèt lo « Museum de l'art CRU ». Aquesta idèa es venguda coma lo ditz Guy Lafargue d'un manifèsta del desir . La colleccion comencèt per una presa de consciéncia del fenomèn de l'art CRU qu'es nascut de las annadas 1960 a 1984.

Guy Lafargue descobra l'art brut dins la annadas 1970 amb las òbras de Jean Dubuffet a Lauzanne, es prigondament sensible a aquela forma d'art. Descobrís e rescontra Alain Bourbonnet e son musèu « La fabuleuse », son concèpt d'art en defòra de nòrmas. Es a partir d'aquí que creèt lo concèpte « d'art CRU » a Auch.

Faguèt el tanben l'experiéncia de la creacion auta-didacta e despassada per de preocupacions artisticas, aqueste trabalh li procurèt fòrça jubilacion, e un trabalh prigond de coneissença d'el. Foguèron de descobèrtas urosas de sa vida afectiva, es a dire de son inconscient, de son magmà afectiu, subretot amb lo trabalh de l'argila, puèi de la pintura. Rescontrèt l'experiéncia creatritz coma eveniment psiquica dins aqueste trabalh ont anèt de la paur a la jubilacion prigonda. Dins lo meteis temps fasiá tanben l'experiéncia dinamica del grop a l'entorn de las annadas 1976 per desliurar la paraula.

Un primièr temps se faguèt dins un camp universitari, puèi trabalhèt dins lo mitat espitalièr psiquiatrica ont menèt de talhièrs d'expression terapeutica.

Creèt son pròpri talhièr d'expression terapeutica en 1983-84. Lo signifiant « art CRU » li ven a l'esperit. Aquò comencèt per la creacion d'una galariá de l'art Cru a Auch ont demorava a l'epòca puèi es la naissença dels talhièrs. De 1988-90 creèt « l'art CRU musèum », dempuèi 1991-92 la colleccion s'es enriquida e es dubèrta sus rendètz-vos.

Dins lo domeni de talhièrs de l'art CRU los objèctes son creats dins un contèxt de crisa existenciala, de patiments afectius.

Lo camp de creacion qu'explòra es un camp de creacion a l'estat natiu. Las personas venon a la creacion e descobrisson un camp de creacion desgatjat de las preocupacions artisticas, aquò provoca un trabalh de purga e de transformacion.

Per Guy Lafargue çò qu'impòrta es l'experiéncia creatritz ela meteissa. Çò que fa amb l' experiéncia creatritz es pas d'art mas ditz tanben que fa pas de terapia tanpauc. D'uèi es completament desgatjat del concèpte e del camp social de l'art terapia. Per el es inadequat amb sa practica e amb l'experiéncia creatritz. Parla pas mai de terapia, mas dubrís de matières lengagièras coma mejan de paraula.

Dins lo talhièrs las personas son convidadas a se confrontar al processús de creacion e a dire çò qu'adven pendent aqueste temps de creacion. Crèa un camp analitic, e un processús d'efèctes de transformacion de se, de creissença. Son d'efèctes de sens que permeton de botar al tapís de paurs, de defensas, d'emergéncias de fòrças afectivas que gausan prene la paraula.

Los temps d'elaboracions de la paraula son doncas coplats amb lo talhièr d'expression creatritz. Son de mediacions lengagièras. Aqueste processús pren lo lengatge coma luòc del trabalh de la transformacion, son de camps analíticas particulars. Es analògic amb la psicanalisa.

Dins los talhièrs d'expression, es lo camp d'una pensada concrèta de la pensada creatritz, que s'exprimís en modelar, pintrar, escriure, son de lengatges tant poderós coma los imatges psíquics. Es la diferéncia del camp purament psíquic de la psicanalisa.

Los talhièrs de « l'art CRU » son de talhièrs d'experiéncia creatritz analitica mas se situisson coma un corrent alternatiu analitic, es un espaci singular qu'es en ligam amb

l'art brut e la psicanalisa, mas se marca pas dins l'un ni mai dins l'autre. Guy Lafargue fa obra de creacion dins lo camp analitic.

A travèrs mas recèrcas sus l'expression liura, descobriguèri un autre actor d'aqueste trabalh qu'es Arno Stern. Arno Stern se definís pas coma un pedagòg o coma un terapeuta, mas coma un « servant ».

3.2.2. L'expression liura vista per Arno Stern: lo « Closlieu » e lo jòc de pintrar

Es aprèp la segonda guèrra que Arno Stern decidiguèt de crear un talhièr d'expression liura batejat lo « Closlieu », es un luòc dubèrt tan als enfants coma als adults. Arno Stern trabaixa sus l'expression a travèrs lo dessenh, la forma, la color, per el es una escasençà d'aquesta rescontre amb se. Vòl despertar, desenvolopar en çò de cadun un estat de libertat que permet de far nàisser un trabalh vertadièr d'expression non destornat per d'aprendissatges. Fa la diferéncia entre lo jòc de pintrar e l'art de pintrar.

I a pas mai d'ideologia, pas mai de filosofia dins la pensada e l'accion d'Arno Stern. Es la rescontra amb los enfants d'orfalins de guèrra que li faguèt dubrir lo primièr « Closlieu » en 1948.

Lo « Closlieu » es un luòc, un espaci abrigat, securizat per de règlas. Es un espaci mes al punt amb de condicions idealas per un talhièr liure. Es un luòc « tampat » sens fenèstra ont las parets son completament consacradas al jòc de pintrar. Al mièg es dispausada una taula paleta, am 18 colors ordenadas, amb lors pincèls correspondents. De fuèlhs de papièr permeton de pintrar, de dessenhs sus de grandas susfàcias. A las condicions materialas s'apondon de règlas del luòc : Las pinturas sortisson pas del talhièr, l'òbra es pas destinada a èsser comentada o vista per d'autras personas. Lo mainatge o la persona deu èsser pas influençat, pintra çò que desira e decidís sol se son dessenh es acabat.

Lo dispositiu basat sus una estricta disciplina e la regularitat de la sesilha permeton l'espontaneitat del traçat. La libertat de traçar es menada segon la necessitat prigonda de la persona.

Es aquí que se realiza lo jòc de pintrar, de traçar segon son desir a la diferéncia de l'art de pintrar qu'es l'afar de l'artista. Aquò mena pas a una òbra mas a un jòc que se debana pendent una ora e mièja, la persona gaudís, pren plaser dins l'acte de pintrar. Per el

la traça del enfant servís pas a comunicar mas a gaudir del moment. Son apròcha es differenta de l'Art terapia, perque propausa pas una terapia mas puslèu una practica qu'es sorga de benfach pel desenvolopament dels èstres.

Lo dessenh infantin es considerat coma produch de l'imaginacion, per Arno Stern es dictat per una necessitat organica que se realiza segon de leis especificas que solas permeton de lo comprene. Se ditz l'iniciador d'un novèl domeni scientific nomenat : La semiologia de l'expression. Faguèt lo repertòri de 70 formas similarias dins de culturas differentas. Monta un institut de cerca en semiologia de l'expression (IRSE).

Dins las sesilhas que se debanan dins lo « Closlieu » la preséncia d'un practician es necessària mas ensenha pas, jutja pas. Lo practician comenta pas la traça, son ròtle es lo d'un « servant ».

Quand la traça es pas destinada als autres, quand es liberada de la necessitat d'èsser compresa per un receptor, la manifestacion pòt devenir expression de la memòria organica.

Las totas primières traças son tributàrias de capacitats motriças, puèi se desenvolopan segond un processús programat e non pas coma d'unes l'an pensat gràcies a las observacions que l'enfant fa de son environament.

Dins lo « Closlieu », la traça que se produsís es pas facha per comunicar, sa rason d'èsser es de se produsir espontanèament. Endacòm mai, la traça servís a comunicar, a designar, a s'adreiçar a l'autre.

Per el la traça espontanèa aparten a un còdi fondat sus de leis pròprias que se sona la « formulacion », es un fenomèn universal qu'existís dins totas las culturas. L'origina d'aquesta formulacion es la memòria organica qu'es differenta de la restitucion de çò que lo mainatge a agachat. La « formulacion » comença per las figures primàries amb qual jòga l'enfant e que s'imposa a el. Las figures primàries naissen las unes aprèp las autres e non pas dins l'intencion de representar de causas. Pauc a chapauc l'enfant pichon va trobar una semblança entre de causas que vei dins l'environament e tala figura qu'a traçat e que li es familiaria. D'aqueste costat va espelir l'intencion de representar de causas. Aquí la figura primària devien objècte imatge. Totes los mainatges jògan amb los meteis objèctes imatges e son pas de imatges sortits de l'imaginacion, d'imatges de fantasiá, al contrari son d'emergéncias, de compostas en delà de l'intencion. Las figures primàries son espontanèas.

Segon Arno Stern cada civilizacion a desenvolopat sas diferéncias mas las meteissas figures se trapan dins totas aquestas culturas diferentes. Dins lo periòde de traçats de figures primàrias la nacion d'espaci es pas encara desenvolopada. Los objèctes imatges son de compausantas d'un mond que construsisson a lor mesura. Dins las figures primàrias i a de manifestacions resonadas e irresonadas, aqueste equilibre es copat a la fin de l'enfança. Aquí los imatges devonen de mai en mai realistes, es l'aparicion de detalhs e de proporcions. Aprèp aquò un novèl periòde apareis, lo de las figures essencialas que naissen de la memòria organica.

Per el los enfants son destornats de lor espontaneïtat pel pes dels aprendissatges e per l'educacion artistica⁴⁹. Pensa que cal preservar quicòm en çò dels enfants que poríà èsser menaçat per l'accion de l'ensenhamant. Se pausiciona pas contra l'escola, mas quicha sus la necessitat d'aculhir las dispausicions espontanèas de l'enfant.

La formulacion es l'emancion de la memòria organica, segon Arno Stern l'empacha de la formulacion es un problema ecologic, pensa que calriá balhar los mejans d'aqueste surgiment en cadun. A travèrs la semiologia de l'expression explica las diferentes estapas de la formulacion.

Per el es primordial de gardar lo desir, l'estrambòrd, lo vam qu'es una riquesas preciosa dins l'individu que permet d'aprene. La riquesa de l'estrambòrd es una competéncia que permet la capitada.

3.2.3. Mesa en ligam d'aquestas practicas

Observam quelques punts comuns entre lo travalh de Guy Lafargue e Arno Stern que podèm listar aital.

- La non directivitat dins lo processús d'emonciacion aestetica.
- L'abstinencia de jutjament estetica, d'evolucion morala sus la produccion
- L'abstinencia de tota interpretacion del contengut explicita o latent de la creacion.

⁴⁹ STERN Arno, « Il ne faut donc pas « enseigner le dessin », mais faire de l' »éducation artistique ». Il faut partir des besoins de l'enfant et non d'un système d'enseignement. Les techniques créatrices et surtout la peinture libre, ont des vertus éducatives. Il faut faire de l'éducation par l'art. Mais qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas d'utiliser l'art – sa forme achevée – pour une initiation artistique. L'art N'ENTRE pas dans l'enfant, il SORT de lui. Ce n'est pas dans les œuvres d'art qu'il trouve sa substance créatrice, il ne doit pas s'en inspirer, leur étude ne peut que fausser son pouvoir créateur. L'éducation artistique, c'est avant tout la création libre de l'enfant dans des conditions rendues particulièrement propices. ». *Aspect et technique de la peinture d'enfants*, Paris, Delachaux-Niestle, 1956. p 7.

- La centracion sus l'acte creator e non sus l'òbra
- La clavadura protectriça del talhièr per rapòrt al mond exterior.

Totes aquels aspectes se retroban dins las doas practicas. La diferéncia se situís al nivèl de la dimension afectiva dins las creacions e de d'interès portat a la singularitat del subjècte.

Dins lo marchament d'Arno Stern i a una denegacion de la dimension afectiva, al contrari las creacions que se realisan dins los talhièrs de « L'art CRU » de Guy Lafargue, son l'expression quitament de l'inconscient. Çò qu'importa a Arno Stern es çò qu'es universal, es pas l'istòria de la persona, es çò qu'es comun a totes los èstres umans, es lo fenomèn generalisable de la « formulacion », çò qu'es espontanèu escapa a la reflexion. Çò qu'es manifestat dins la formulacion es indicible, es çò qu'escapa als mots. Arno Stern precisa que dins l'espaci del « Closlieu » avèm a esperar sonque lo plaser, per el lo plaser es un compliment perque la « formulacion » permet a l'estre tòrna trobar lo començament.

Dins las doas practicas se retròba lo ròtle del « servant », lucid e plan preséncia pendent la sesilha, per facilitar la creacion a las personas. Lo « servant » es una ajuda e non pas un ensenhaire, una ajuda per permetre lo travalh de creacion, per botar a disposicion. Aquí tanben me sembla en ligam amb lo ròtle del mestre dins la pedagogia Freinet çò que sonam « la part del mestre », acompanhar sens dirigir.

3.2.4. Loris Malaguzzi e la pedagogia de Reggio Emilia

A la sortida de la segonda guèrra en 1945, dins un vilatge pichon del nòrd de l'Italia, la populacion decidiguèt de lançar un projècte, de construccion en autogestion d'una institucion preescolars d'acuèlh pels enfants. Vòlon balhar l'astre als joves de recebre d'instruccion, conscient qu'era la manca d'educacion de las populacions las mai pauresque facilitèt la capitada del facisme dins lo país.

Loris Malaguzzi un regent de Reggio Emilia es facinat per l'istòria autogerada d'aquesta pichòta escòla. En 1963 pren la direcccion de la primièra escòla municipal de Reggio Emilia, l'experiéncia de Reggio Emilia va debutar. Per respondre a una demanda fòrta de la populacion, la municipalitat va multiplicar las dubèrturas d'escòlas. Per trapar una coeréncia e unificar lor practica los actors de Reggio Emilia amb al cap Malaguzzi crean lor pròpria pedagogia.

Los actors reggians prepausen una educacion dicha alternativa. Botan l'accent sus de principis divèrs e multiples coma la cercà e la creativitat, la participacion de la populacion locala. L'imatge de l'enfant qu'es defendut, es un imatge fòrt e positiu d'un enfant ric en potencialitat de creativitat. Los adultes devon acompanhar e non dirigir los enfants.

Lor teoria es la de « cent lengatges de l'enfant », es una metafòra per exprimir tota la potencialitat, las possibilitats que possedon los enfants per crear, s'exprimir, comunicar.

La paraula, l'escritura, mas tanben los lengatges simbòlics : corporal, logic, fantastic, los lengatges del son, de l'odor, del tocat...etc. Totes aqueles lengatges devon èsser experimentats. Cal pas mai sonque s'interessar a comptar, a legir, e a escriure. La riquesa se troba dins la diversitat cal daissar l'espaci necessari per que totes las possibilitats, los cent lengatges de l'enfant se poscan exprimir liurament.

Aital, de la diversitat d'aquestes lengatges pòt nàisser la subjectivitat e la singularitat de cadun.

3.3. De Lengatges divèrs per l'estre: subjectivitat e singularitat

Nos bastissèm a travèrs e amb los autres. Es a partir de l'envelopa corporala e psiquica que l'enfant va viure son còs, exprimir sos besonhs, sos afèctes, sos emocions e ressentits per lo lengatge, e totes los supòrts simbòlics qu'oferís lo lengatge. Se cal sentir existir per poder parlar.

La comunicacion verbala es lo lengatge se fa jos forma de produccion en mots segmentables. Podèm descopar un enonciat linguistica, en unitats minimalas de sons (fonèmes) e de (monèmes) que vehicula nostra pensada. En qué l'expression artistica es diferente de l'expression linguistica?

A la diferéncia de la linguistica, l'art se redusís pas a una activitat cognitiva de compreneson de son sens. Tòca nostra sensibilitat, nostre subjectivitat, l'òbra a una preséncia immediata, lo lengatge supausa el, un descodatge.

Quin es lo sens d'aquesta activitat singulara qu'es la creacion? La cal assimilar a un lengatge?

L'artista ditz quicòm? Comunica de significacions? Per Hegel lo besonh de l'art es de satisfar l'esperit, de li balhar una visibilitat, es lo besonh per l'esperit de s'objectivar jos forma sensible, tòca l'espiritual. L'òbra d'art es una manifestacion de l'esperit, es rendre visible de l'invisible.

L'òbra es un sensible signifiant. L'art es selon Malraux « voix du silence ». Mas es un silenci tot vibrant d'un sens que aflora lo sensible.

Dins l'obratge « Efèctes terapeuticas de l'expression liura»⁵⁰ de Paul Le Bohec e Michèle Le Guillou, dison simplament que dins la produccion de l'enfant s'amagan de causas que l'adulte deu pas revelar o interpretar, mas que devon respectar. Fa referencia a una « auto-terapia ». « Un fach es segur : Es pas per res que lo mainatge dessenha d'aqueste biais. Pel demai, sufís de contunhar a far son travalh coma de costuma, sens se preocupar d'interpretar. Al contrari, se ne cal absténer rigorosament. Mas es plan, de saber que nòstras tecnicas simples e quotidianas pòdon aver un fondament prigond »⁵¹. Per Paul Le Bohec son de tecnicas que revelan plan lor eficacitat per permetre l'expression del subjècte.

Henri Matisse disia : « crear, es exprimir çò qu'avèm en se. Tot esfòrç autentic de creacion es interior [...] »⁵².

Se crear es exprimir çò qu'avèm en se, alara una tala expression de l'estre per s'incarnar, deu passar per çò qu'avèm de mai fisic en nos es a dire lo còs.

3.3.1. Le lengatge del còs - De l'envelopa corporala a l'envelopa psiquica.

Existís tanben d'autres mòdes de comunicacion que son analogics que passan per lo sorire, l'agach, la gestica. La dinamica del gèste, de l'agach, precedisson la comunicacion lengatgièra de mots. Lo psicanalista Wilfred Bion ditz que lo lengatge es arribat mai tard que la comunicacion analogica⁵³

⁵⁰ LE BOHEC et LEGUILLOU Michèle, *Effets thérapeutiques de l'expression libre*, Paris, Casterman, 1980.

⁵¹ Id. LE BOHEC et LEGUILLOU, «Un fait est certain : Ce n'est pas pour rien que l'enfant dessine de cette façon. Pour le reste, il suffit de continuer à faire son travail habituel, sans se préoccuper d'interpréter. Au contraire même, en s'en abstenant rigoureusement. Mais c'est bien tout de même, de savoir que nos techniques simples et quotidiennes peuvent avoir un sous-bassement profond.», p 122.

⁵² MATISSE Henri, « creer, c'est exprimer ce que l'on a en soi. Tout effort authentique de création est intérieur », FOURCADE Dominique, MATISSE Henri. *Écrits et propos sur l'art*, Paris, Hermann, 1992, p 321.323.

⁵³ GOLSE Bernard, « Le langage et la construction de la personne chez le bébé », émission France Culture : Entretien avec Bernard Golse, 2011

Demorar dins l'optica de Freinet es se mainar de l'enfant dins sa globalitat. L'educacion globala permet la necessària fisança de se.

L'expression liura es un de axes fondamentals de practicas pedagogicas non-autoritarias. S'illustra al travèrs del tèxte liure e tanben dins la creacion artistica.

Aprèp aver balhat l'idèa del tèxte liure matematica, Paul Le Bohec « inventa » lo tèxte liure corporal e cossí balhar la paraula al lengatge del còs? Aprèp aver plan trabalhat amb Celestin e Elisa Freinet a la teorizacion del metòde natural, faguèt d'experiéncias en cant, en matematicas e en corporal. Paul Le Bohec dins son article sul « tèxte liure corporal »⁵⁴ emplega lo mot de gimnastica perque ten a precisar que la gimnastica pòt èsser intellectuala. Parla del tèxte liure corporal, que dintra dins una coëréncia de la pedagogia Freinet de prene l'enfant dins sa globalitat e doncas permetre una melhora assegurança. Balha l'exemple d'un enfant psicologicament fragil e que demercé a l'expression del tèxte corporal pòt participar e tornar integrar lo grop. Lo metòde se pòt far en trabalh cooperatiu. Pòt servir aprene sa plaça dins lo grop, d'aver mai d'un domeni a se. Paul le Bohec ditz encara que lo lengatge del còs a de foncions diversificadas, foncion d'expression, foncion d'apèl per suscitar una reaccion, e la foncion d'èsser ben amassa, en fasa.

Françoise Dolto mòstra qu'es sovent duscas dins e per son còs que l'enfant exprimís çò que pòt pas de còps significar autrament.

Me sembla important de recentrar mon trabalh en far un punt teoric sus un versant analitic per questionar lo rapòrt a la libertat de l'estre uman, e lo de l'enfant al quotidian. Las limitas de se e de l'autre de çò qu'es la libertat per cadun es particularament questionada quand una classa aculhís un enfant autiste o psicotica.

A partir de las experiéncias corporalas, contenentas et reunificatriças naís çò que D.Houzel sona lo « gèrme de pensada »⁵⁵. Quand i a gèrmes de pensada, i a pas mai per B. Golse per exemple, de rescontre dirècta amb l'autre, per que lo lengatge s'es introduosit. Dins une conferéncia intitulada « Las originas del trabalh de pensar », Bernard.Golse indica qu' existís tres foncions de la pensada: la pensada coma sistèma de para-excitacion e la pensada coma reparador simbolic, que permet segon el de reparar la discontinuitat de l'autre exterior, es a dire de la perta de l'objècte per un replec sus l'imatge mentala interiora (la representacion d'objècte perduto), per arribar a una continuitat interna e la pensada coma

⁵⁴ LE BOHEC Paul, article» Le texte libre corporel», *coopération pédagogique*, n°87, 1996.

⁵⁵ HOUZEL, Didier. *Les angoisses d'anéantissement du nourrisson*. Psychiatrie française, 1988, No 3.

renforçament de las assisas narcissicas, la pensada permet alara de se sentir existir. Mas jos qualas modalitats?

Per aqueste autor per se sentir existir, cal sentir la sensacion d'estre separat de l'autre. Selon F.Tustin quand la separacion se fa trop d'ora, lo subjècte se forma una coirassa per se protegir.⁵⁶

Pel subjècte autiste lo cap del sen partit se ressentís pas coma la perta de la maire o del sen mas coma se una partida de son còs a el, alentorn de la boca, èra estat arracat daissant un trauc negre, d'ont lo desenvolopament de son concèpte d'objècte autistic, comolant selon F.Tustin lo trauc provocat per la perta. La capacitat de l'enfant a simbolisar la perta, las situacions de separacions e l'abséncia indica cossí l'inscripcion dins lo lengatge va pas de se e se pòt constituir coma traumatisme. Cal qu'un escart intersubjèctiu s'introdujis per permetre lo pensar, pensar equivalerà a l'introducccion del manca. Mai aquel manca es simbolisat, mai es tolerable. La preséncia e l'abséncia devenon alara relativa e non pas pura (de la preséncia dins l'abséncia e de l'abséncia dins la preséncia).

A la debuta, pensan per se, se representan se las relacions entre se e se, se e los objèctes, se e los autres. Mas abans de pensar pels mots, i a una pensada pel còs, las sensacions del còs son alara tradusidas en imatge motriça puèi en representacion de causas e puèi es la mesa en mot, la representacion de mots, rendon indissociable la pensada e lo còs.

La psicanalisa a mes tanben la necessitat per lo nenon que l'adulte tradusca en mots e paraulas las sensacions e las emocions qu'afecta son còs. Es la foncion alfa qu'a desvelopat W.Bion que illustra alara la mesa en mot sensada sus un afècte insensat, siá los elements betà, los viscuts dins l'angoissa.⁵⁷

Le dementelament que descriu Meltzer releva d'una incapacitat a far de ligams entre los experiéncias sensorialas, es un mecanisme de defensa que permet de talhar la realitat de las sensacions percebudas per pas èsser vessat. Parla de dementelament del l'aparelh perceptual en sos composants sensorials per aflaquiment de l'atencion, permetent de s'arrapar a una lutz, un son, un vertige tot en anullar la percepcion dels objèctes separats.

⁵⁶ TUSTIN, Frances. *Autisme et protection*. Paris : Le Seuil, 1992.

TUSTIN, Frances. *Autisme et psychose de l'enfant*. Paris : Le Seuil, coll. Point essais, 1982.

TUSTIN, Frances. *Le trou noir de la psyché*. Paris : Le Seuil, 1989.

TUSTIN, Frances. *Les états autistiques chez l'enfant*. Paris : Le Seuil, 1986.

⁵⁷ BION, Wilfried Ruprecht. *Éléments de psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979.

D'ont l'interès aicí de trobar un contenent psíquic qu'ajuda a la construcció de la pensada pròpria al subjècte.⁵⁸

Lo passatge dels processús primaris als processús segondaris es exprimit per aquelles sensacions que se mudan en pensades per rescontre amb lo trabalh psíquic de l'autre que met en plaça de contenents psíquics (envelopa corporala, pèl psíquica) e de contenguts psíquics : percepcions, emocions, fantasmas, pensadas. Es al moment de la tetada per exemple que lo nenon recampa las sensacions (göst, vision, ausida de las paraulas de la maire...) alara qu'a d'autres moments, fòra de la tetada talha las sensacions. Aquò vol dire que va i aver una alternància entre de moments ont lo nenon recampa sas sensacions, moments d'intersubjèctivitat primària e de moments ont las talha, construcció de l'intersubjèctivitat segondària.

Pòdon èsser segon B.Golse dins l'intersubjèctivitat, se la diferenciacion es aquí mas pas encara dins l'intrapsic, siá la subjèctivacion qu'es l'interiorisacion dels ligams.

Los autistes eles pòdon veire tot çò que se passa mas integran pas la representacion de ligams e la representacion d'ensemble. Es un subjècte qu'arriba pas a anar quèrre dins l'autre las traduccions e subretot ressentís de dificultats a se posicionar e jutjar de çò que pòt recebre de l'autre.

Se la percepcion utiliza qu'un sol canal sensorial, l'objècte es identica al subjècte, alara que se la percepcion se realiza a travèrs mai de dos canals, l'objècte es alara cognitivament percebut coma exterior a se. L'autiste es un subjècte en dificultat per utilizar mantuns canals sensorials a l'encòp (veire, ausir, escriure, escotar...) e rend compte de la dificila mesa en plaça de se coma un èstre separat. Aital aqueste subjècte questiona la constitucion de la subjèctivitat, e la necessitat dels anars tornars cap a l'autre per se construir. Se jamai, l'institucion subjèctiva a pas pogut se produsir, lo subjècte es alara dins la necessitat de la preséncia concreta de l'autre, de la guidança verbala, en soma es un subjècte institucionalizat ont l'institucion rassegura en tant qu'es reglada (repais, abséncia, autre...)

Tanben per acabar sus aquel punt, las envelopas subjèctivas, corporala e psíquic, naissen doncas d'aquestes rapòrts dialectics de l'enfant amb l'autre, e de la capacitat de l'enfant a se marcar dins lo lengatge, e a transformar per la seguida sas experiéncias afectivas e de vida, en mot, en paraulas, en traças.

⁵⁸ MELTZER, Donald et BREMNER, John et al, *Explorations dans le monde de l'autisme*, 1975, Paris, Payot, 2002, 320 p.

3.3.2. L'expression liura: al còr del ligam còs-psiquè

« La paraula pren son sosten al mai prigond del còs, rampèla François Tosquelles, dins la jaç ont nais la pensada, e se construsís dins de sinfonias muscularias, un aparelhatge e una gestuala, que fan de mots e de frasas de còps portats fins a l'esbleugiment un vertadièr miracle neurovicerol. Mas es un autre miracle qu'aquestes punts mutiples ont los òmes (se) parlan, qu'aquestes punts de paraulas dins la violéncia ordinària del monde, coma tan de punts d'aiga dins lo desèrt dels Tartaras. La paraula es tributària de l'aire e del vent. Es pròpiament la respiracion de la relacion. Es pas una, mas multipla. Ten del climat »⁵⁹

D'unes signifiants se marcan dins la memòria psíquica, d'altres se gravan dins lo còs. De mots, de sillabas, de fonèmes, de simples letres pòdon afectar lo còs de cadun quina que siá son estructura psíquica (nevrosa, psicòsi, perversion, autisme). Lo subjècte deu poder trobar de supòrts, de receptacles que li permeton d'exteriorizar, d'associar e d'elaborar los « nos » psíquics que tocan son còs. Los mots sufison pas pels mainatges, es pel joc e pel dessenh que pòdon exprimir çò que los tòca. Un biais de botar en mot e d'articular son còs e sa pensada. Lo còs real del subjècte es son organisme brut, biologic, le còs imaginària es l'imatge que lo subjècte a trobat dins lo mirall, imatge revestit de significacions que permet de téner le còs del subjècte.

Lo còs symbolic es l'ensemble de signifiants conscicents, reprimits o forclos organizats segon de modalitats singularars. Aquestes signifiants son faches de paraulas e mots pausats abans la naissença, una constellacion de signifiants que transpòrtan los desirs conscients e inconscients dels Autres parentals e que constituisson l'alienacion simbolica.

Abans de se desseparar de l'Autre, lo subjècte a de far l'espròva de l'alienacion dins l'autre. Melhora es facha l'alienacion dins l'autre, melhora se farà la separacion (presa de posicion en rapòrt a aquestes signifiants de l'autre).

Lo còs symbolic balha una existéncia gràcia a la nominacion, que lo subjècte deurà s'apropiar. Los rites sus la memòria dels mòrts son los testimònies d'aquesta

⁵⁹ PAIN Jacques, « La parole prend son soutien au plus profond du corps, nous rappelle François Tosquelles, dans la litière où nait la pensée, et se construit dans des symphonies musculaires, un appareillage et une gestuelle, qui font des mots et des phrases parfois portés jusqu'à l'éblouissement vrai miracle neuroviscéral. Mais c'est un autre miracle que ces points multiples où les hommes (se) parlent, que ces points de parole dans la violence ordinaire du monde, comme autant de points d'eau dans le désert des tartares. La parole est tributaire de l'air et du vent. Elle est proprement la respiration de la relation. Elle n'est pas une, mais multiple. Elle tient du climat.», « L'institution de la parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle », probo.free.fr/textes_amis/institution_de_la_parole_jp.pdf, 1999.

existéncia particulara del còs simbolic. Çò qu'explica que lo còs es un libre de carn ont anam veire se marcar de signifiants, e en particular los de la demanda (pulsion orala e anala). Dins la constitucion de la subjèctivitat, es la qualitat del nosatge del còs real, imaginari e simbolic que dictarà lo biais dont le subjècte vendrà demorar son còs.

L'impacte de la paraula sul còs es evident, lo còs es parlat mas tanben parlant; « paraula de vertat, paraula que sap quitament pas qu'emet coma signifianta » ditz J.Lacan, ne dire totjorn mai que çò que ne vòl dire, totjorn mai que ne sap dire.

Aital las modalitats d'expression del subjècte rendon compte del còs e del viscut del subjectiu. Simplement cal poder aculhir e acusar recepcion de las produccions del subjècte, a fin de favorizar la construccion psiquica de l'enfant. Avèm doncas a ofrir de supòrts al subjècte afin que venga dins una libertat quadrada exprimir sas preocupacions subjectivas, corporalas et psiquicas.

Ara anam mòstrar que dins l'encastre escolar, de dispositius permeton de far existir aquesta liura expression. La liura expression dins las arts plasticas, poiriá alara metaforisar aquellas questions d'alienacion-separacion, ont lo subjècte a trobat sa libertat (de paraulas, d'expression, d'estre) dins l'encastre de l'autre, mas tanben lo travalh psiquic necessari a sa condicion de subjècte, que passa per l'enfant per sa capacitat a crear e mudar çò que recep de l'exterior.

3.3.3. Lo dessenh espontanèu

Dins sas primières annadas de vida, l'enfant dessenha d'un biais espontanèu. Sas primières produccions son de traças graficas que fa a l'entorn d'el, dins son environament. Aquò naís d'un besonh essencial de daissar una traça, de marcar son existéncia, sa personalitat. Daissa trainar son det sul sable, fa de chimarratges o de barbolhatges sus las parets, los libres, de traças sus la tubièra de las fenèstras, grafinha la tèrra, las parets, los arbres amb un objèct ponchut. Son d'actes que totes los mainatges faguèron e que faguèrem totes e que fasèm benlèu encara en far d'autopictografia. Fin finala lo dessenh e l'escritura son pròches, per Paul Klee l'escritura e lo dessenh son identics⁶⁰. Tot acte de daissar una traça grafica de son sicap fa partida del jòc de l'enfant. Es pas un dessenh que representa

⁶⁰ Paul KLEE, « Ecrire et dessiner sont identiques en leur fond », PK, in Catalogue d'exp, Fondation Pierre Gianadda, Martgny, 1985, p 81.

mas es una expression « pre-figurativa »⁶¹, es la concretisacion d'un gèste, d'una marca del viu, coma una signatura. L'aparicion d'un traçat sus un espaci voide son de moments que pòdon èsser magics, a quicòm de fascinant, apareis coma un miracle. L'acte de dessenhar es coma una incarnacion, lo dessenh apareis pas aquí coma una representacion mas coma l'imatge d'un estat de l'enfant.

⁶¹ STERN Arno et DUQUET Pierre, « *Du dessin spontané aux techniques graphiques* », Paris, Delachaux-Niestle, 1958, p 19,20,21.

4. Dispositius existants e singularitat del subjècte

4.1. Comparatiu de diferentas institucions

Me semblava important de comparar d'unas institucions de la classa que me pareissiá aver de rapòrts amb l'expression liura. Lo dessenh contat fa partit de las institucions mesas en plaça dins las classas de mairala en pedagogia institucionala, abans de saber escriure e de poder utilizar la tecnica del tèxte liure, los mainatges practican lo dessenh contat. René Laffitte escriu a prepaus del tèxte liure dins lo momento de Pedagogia institucionala : « Tal mainatge decidís o pas d'escriure de dire sens autre vam que lo de son desir pròpri »⁶² Podèm dire qu'aquesta expression coma lo tèxte liure es una aisina de la paraula.

4.2. Se construsir à travers l'autre : la classa : de l'individual al collectiu o del collectiu a l'individual ?

Lo grop fa partida de las interaccions de la pedagogia institucionala, e es una dimension importanta d'aquesta pedagogia. Fernand Oury disiá : « Separar pas las tecnicas Freinet, lo grop e l'inconscient. Dins la vida, es indissociable, la pedagogia institucionala es l'articulacion de tot aquò, las interaccions...»⁶³

Las modalitats de discussion, de partiment, de decision, son doncas totjorn a ajustar a la dobla constrencha grop subjècte que fonda lo collectiu.

René Laffitte escriu dins lo « memento de pedagogia institucionala » que la santat d'un mitan depend subretot de la varietat dels escambis possibles⁶⁴ e per Jean Oury es per la reciprocitat dels escambis⁶⁵. L'institucion de sistèmas de mediacions dins una classa

⁶² LAFFITTE René et le groupe VPI, « Tel enfant décide d'écrire, de dire, sans autre dynamisme que celui de son propre désir », *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice. 1999, p 42.

⁶³ OURY Fernand, « Ne pas séparer les techniques Freinet, le groupe et l'inconscient. Dans la vie c'est indissociable, la PI c'est l'articulation de tout cela, les interactions... », *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, 1971.

⁶⁴ LAFFITTE René et le groupe VPI, *Mémento de la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice. 1999 Matrice, p 293.

⁶⁵ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, VPI *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, 1967, réédition Matrice, 1991,

cooperativa, per que las personas son pas simplament fàcia a fàcia mas que trabalhan e se responsabilizan sus de causas que son en defòra d'eles, aital aquò facilita los escambis multiples e de reciprocitat, « Los luòcs de paraula aculhisson tan lo « teatre interior » de cadun coma l'expression d'aquesta vida de grop »⁶⁶.

La foncion del collectiu es d'apasimar e securizar, es fondamentalament lo ròtle de la Lei simbolica.

4.3. Respect de se e de l'autre: las institucions encastradas per de Leis : foncion apasimanta e securisenta, respect del subjèct, los interdits estructurants

La pedagogia institucionala se practica en referéncia a la Lei. Fasèm partit d'una societat que s'articula a l'entorn de tres interdits fondamentals : Interdit del murtre, de l'incèst, del canibalisme. Las Leis de òmes, çò que fa que sèm d'estres de culturas e de lengatge. Totes aqueles interdits fondamentals son e son pas negociables. Per contra las règlas se van discutir, se negociar. Aqueles « inter-dits », es a dire « aqueles dire entre los individús » se torna dire dins totas las institucions de nòstra societat e se van dire tanben dins la classa jos forma de règlas e d'institucions intèrnas mesas en plaça dins la classa. Seràn de mediacions pel bon foncianament de la classa. Los interdits pausen de limitas, e pauza un encastre.

Dins la classa aquò permetrà de passar del discors pulsional, al discors verbal, d'aprene a diferar sos besonhs, a tolerar la frustracion. Totas transgressions seràn discutidas e sanczionadas, per permetre la reparacion, l'integracion al grop, permetre sa responsabilitat fàcia a un problema, aital tornar trobar sa dignitat e lo respècte dels autres e la perenitat de las règlas. L'ensenhaire es garant de la Lei, sa vigilància, para los enfants e lo grop.

Lo principi d'una classa cooperativa es que los mainatges prenon la paraula, per s'organizar, per partejar lo poder e las responsabilitas per elaborar e realizar los projèctes, mas tanben per establir la lei e far respectar de règlas, de leis, e devon respondre davant lo

271 p.

⁶⁶ Id. LAFFITTE René, « Les lieux de paroles accueillent aussi bien le théâtre intérieur de chacun que l'expression de cette vie de groupe », *Mémento de la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice. 1999, p 294.

grop de lors actes. Aital prenon consciéncia de las exigéncias del viure amassa, e se forman a una ciutadanetat activa, solidari e responsabla. Las règlas o règlas tecnicas permeton una organizacion dins la classa, organizacion dels talhièrs, son fachas per ajudar e portar, en las respectar sabon far o capitan mièlhs a la realization d'un obratge coma lo jornal per exemple o coma un talhièr de pintura. Dins un grop, un bèl que sap far quicòm es considerat pels autres coma lo que sap far, coma lo « mèstre d'òbra » al sens d'un companhonatge.

La vertadièra mestreja es la mestreja del lengatge que permet d'èsser vertadièrament se. Françoise Dolto parla d'interdits estructurants e ditz que tot es possible dins lo lengatge mas pas dins la mesa en actes⁶⁷.

4.4. Valorisacion per las Arts Plasticas comme mediator, tièrs a l'expression du subjèct.

La part de l'adult en considerar d'importància al dessenh o la pintura espontanèa, amorsa un dialòg e un encoratjament a l'enfant. Permet d'entretenir un contacte pel dessenh, la creacion picturala o grafica. Serà un mejan de comunicacion per l'enfant. Serà pas solament un jòc, mas vendrà una activitat creatritz que l'engatjarà de mai en mai e lo rendent capable d'esfòrces e ont veirà las repercussions per un trabalh reconegut. Lo ròtle del regent o de l'educator serà de far d'una expression espontanèa, una activitat⁶⁸. Aquí la finalitat de sesilhas d'expression liura en art plastic es pas de l'ensenhament del dessenh o de la pintura mas es de desenvolopar lo lengatge de l'enfant qu'es ric en possibilitats. L'avantatge qu'a un mainatge sus l'adult es son poder expressiu que las convencions an pas encara estofat.

Es important de constatar tanben que dins de situacions ont l'enfant es en limita de ligam social coma dins l'autisme, las arts plasticas coma mediator coma tièrs pòdon ajudar aqueles enfants a existir⁶⁹ e nàisser un pauc coma subjècte.

⁶⁷ DOLTO françoise, *Tout est langage*, Edition Gallimard, 1995, 269p.

⁶⁸ STERN Arno et DUQUET Pierre, « *Du dessin spontané aux techniques graphiques* », 1958, Paris, Delachaux-Niestle, p 23.

⁶⁹ ALBERTI Christiane, CALVAYRAC Patricia, CORBIERE-FAUVEL Monique « *Traces et construction* », *Les feuillets du courtil : Aux limites du lien social : les autismes*, N°29, Janvier 2008, publication du champ freudien en Belgique, 120-128 p.

4.4.1. Exploracion de las arts plastics. Passar d'un acte espontanèu a un acte activat e mai conscient.

A partir d'un acte espontanèu de creacion l'enfant pichon en evolucion sul plan emocional, sensorial, mental, caracterial, evolurà tanben al nivèl de la tecnica. Lo ròtle de l'adult del regent o de l'educator serà de menar lo mainatge cap a un acte mai conscient.

Cal preservar a l'enfant lo poder d'evasion qu'exprimís a travèrs lo jòc, cal cultivar en el totas las possibilitats instinctivas, intuitivas, e li far descobrir de tecnicas que li pòdon far prene consciéncia d'aquestas qualitats que pòdon far d'el un creator. Coma per exemple balhar quelques astúcias tecnicas per far desenvolopar l'expression plastica de l'enfant, dins la mira que pòsca enriquir son expression e aital de la far s'exprimir a travèrs de tecnicas differentas, d'espleches differents. Pensi que mon ròtle de regenta dins aquesta situacion es de mostrar per una demonstracion tecnica per facilitar la compreneson e balhar mai de possibilitat e espandir son camp d'experimentacion. Mas, es en far las causas, e en descobrissent l'esplech, la matièra, las texturas, la reaccion de tala causa amb una autra que lo mainatge experimentarà, se confrontarà benlèu a la meteissa dificultat mai d'un còp fins a cambiar son biais de far e trobar quicòm de different. Sovent aqueste cambiament se farà per l'observacion e l'imitacion fins a s' apropiar un novèl biais de far, que l'imitacion es pas forçadament una activitat reductritz mas pòt permetre d'anar cap a la compreneson e a l'apropiacion e aital de poder evoluar.

La descobèrta d'artistas, de pintras, poiràn dubrir l'agach de l'enfant e aital participar a l' enriquiment tanben de son expression artistica. Tot aquò empacha pas la liura expression de l'enfant li permet al contrari mai de possibilitats.

Demercé a las institucions encadradas per de leis, de règlas, l'enfant pòt trobar differentas pòrtas de dintradas que facvorizan son expression, sa fisança en se, avèm vist que la mediacion artistica podiá jogar un ròtle important. La part del mestre, amb son ròtle essencial dins la « dubèrtura » del mitan, per crear un mitan ric, dins l'ajuda que pòt balhar e dins lo manten del bon fonctionament de las leis.

Afin que l'espaci personal, psiquic e creatiu de l'enfant pòsca existir a l'interior del collectiu, me semblava important d'institucionalizar las sesilhas d'expression liura mesas en plaça dins ma classa.

Prenguèri lo temps de presentar las originas e los fondaments de la pedagogia institucionala per mostrar qu'una praxis de classa se tissa amb lo desir, l'inconscient, de cadun e del grop, mas tanben gràcia a de leis, de limitas e de luòcs de paraula.

La libertat d'expression se desplega dins la practica de la pedagogia Freinet e institucionala e es tanben utilizada per d'autres actors a travèrs la creacion coma Guy Lafargue, Arno Stern, o Loris Malaguzzi per l'espandiment de l'individú. Mon organizacion e ma practica de classa que vau presentar ara son noiridas dels apòrts d'aquelas pedagogias e de ma sensibilitat de plasticiana.

Segonda Partida : De las institucions qu'estructuran a l'expression que libera. De la practica de classa a l'expression creativa

1. Presentacion de ma classa

Ara fa doas annadas que soi regenta d'una classa de mairala de la TPS, PS, MS, GS en Calandreta a Rodés. Son vint mainatges dins la classa. Practican la classa en immersion linguistica en Occitan dins lo respècte del primièr pilar de la carta de las Calandretas,e botèri en plaça dins aquela classa de tecnicas de la pedagogia Freinet e d'unas institucions.

L'escola Calandreta de Rodés se tròba en vila en non pas al campèstre coma l'aviá conegit a la Calandreta de Salèla del Bosc ont èri regenta d'una classa de cicle 2 e 3. En arribar a Rodés èri fòrça curiosa de menar una classa de mairala en pedagogia institucionala.

1.1. Mon atomium

Cal dire que cada institucion que forma l'atomium d'una classa, meritariá per caduna un memòri. Las institucions forman un malhatge, ont entre elas e lo grop son en interdependéncia. L'atomium es descrich coma un univèrs dins lo libre « Cap a una pedagogia institucionala » de Fernand Oury e Aïda Vasquez: « Un pichon univèrs, un pauc en marge de l'escola, mas mai dubèrt e ligat al monde del quotidian dels enfants e dels adultes. Univèrs ressentit, percebut abans d'èsser analysable »⁷⁰

Ai causit de parlar de las institucions de ma classa en las ordenar. D'una part las que permeton un bon fonctionament e la regulacion de la classa, e d'autre part de las institucions luòcs de paraulas e las d'expression liura.

⁷⁰ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, « Oui, un petit univers un peu en marge de l'école, mais plus ouvert et lié au monde quotidien des enfants et des adultes. Univers ressenti, perçu avant d'être analysable.», *Vers une pédagogie institutionnelle*, 1967, réédition Matrice, 1991, p. 101-102.

1.1.2. De institucions, per far foncccionar la classa

Lo conselh - essencial a l'atomium

Es lo luòc ont se prenon las decisions. René Laffitte lo descriu coma la «clau de volta»⁷¹ de las institucions de la classa. Lo conselh es limitat dins l'espaci e lo temps e es protegit per de leis. Es a l'encòp lo luòc indispensable al bon foncionament de la classa mas tanben es un luòc de paraula, perque es per la paraula que las dificultats del grop se pòdon regular. Lo conselh es resumit per una metafòra « organica »⁷² dins VPI, d'Aïda Vasquez e Fernand Oury. Es a l'encòp l'uèlh del grop perque totes pòdon veire çò que se passa, lo cervèl del grop qu'es un instrument d'analisi, de critica, d'elaboracion e de decision collectiva, lo ren qu'a una fucion d'epuracion, e lo còr perque lo conselh es lo luòc ont parlam al nom de la lei, permet de reparar de problèmes, de nafraduras, es lo luòc de reconeissenças.

Pendent mon experiéncia de novelaira, aviái botat en plaça quelques institucions mas aviái pas gausat per exemple, botar en plaça « lo conselh » sens l'aver viscut personalament de prèp per una compreneson melhora. Me demandavi cossí portar, menar quicòm, qu'aviái pas vist foncionar, qu'aviái pas jamai viscut e aviái doncas preferit de pas lo metre en plaça. La formacion de regents de Calandreta me permetèt aquò. Ara es fach e vesi plan que la practica del conselh en mairala es tant importanta coma dins las classas superioras.

Se ten cada dijous de matin. Permet una regulacion dels conflictes, de pichons laguis, los enfants an plan comprés a que servisson las rubricas criticas e felicitacions, se'n servisson fòrça e son las primières qu'an integrat. Mas mai l'annada avança, mai lo conselh s'elabora, cambia, las diferentas rubricas son mai compresas e doncas mai utilizadas amb biais pels mai bèlses de la classa.

Los mestiers

Dins la classa cada enfant a un mestier. Permet a cadun de s'implicar dins la classa, de prene en carga una responsabilitat. D'unes demandan mai d'unas responsabilitats dins la classa e aquò es possible perque que son ja capables de far un mestier, e de n'assumir mai d'un. Es sovent pels mainatges un biais de se metre en valor, de se sentir bèl,

⁷¹ LAFFITTE René et le groupe VPI, *Mémento de la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, p 113.

⁷² Id. LAFFITTE René, p 114, 115.

de me far remarcar qu'an fach lor mestièr, e de se marcar dins la classa. Es pas rara de constatar que i son estacat, d'unes fan remarcar qu'aquò es lor mestièr se un autre ensaja de lo far a lor plaça.

La moneda

Los enfants de ma classa son pagats per lors mestièrs. Regents e mainatges causiguèrem una moneda comuna a tota l'escòla « La floreta », foguèt decidit en conselh d'escòla que nos semblava mai coèrent perque l'escòla es pichona, compòrta doas classas de mantuns nivèls. Servís de regulator, en mai se las règles o las leis son pas respectadas una multa es pagada. La moneda a un ròtle simbolic.

Lo mercat

Lo fasèm cada divendres en fin de matinada. Es un regulator coma lo conselh. Foguèt botat en plaça pro lèu a la debuta de l'annada escolara a la demanda de mai grands de la classa. Es un moment plan esperat pels enfants, son sovent fièrs e uroses de poder crompar quicòm al mercat. Ongan, de mainatges regularament fargan de causas per vendre al mercat. Fasèm cada divendres un polit mercat.

Lo quasèrn de capitadas

Ai causit de metre en plaça lo quasèrn de capitadas inspirat per la lectura del libre d'Isabelle Robin « La pedagogia Institutionala en mairala »⁷³, aquò es en cor d'elaboracion e es un tablèu de capitadas e de progrès qu'es installat dins la classa que permet als enfants de s'avalar de lor progrès e de lors capitadas dins diferents domenis. Regularament fasèm un punt sus las capitadas de cadun, se un enfant fa un progrès evident es marcat sul panèl e puèi es pégat dins son quasèrn de capitadas.

1.1.3. Las institucions, luòcs de paraulas

Lo conselh, lo cossí vas?, lo bilanç, lo qué de nou? La taula de descobèrtas.

Lo conselh

Es a l'encòp l'institucion centrala coma foguèt dich per l'organizacion e lo bon

⁷³ ROBIN Isabelle, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Nîmes, Champ Social, 2011, 257 p.

foncionament de la classa e tanben un luòc important per portar la paraula dels mainatges. Per aquesta mediacion de la paraula a un ròtle d'epuracion, de reparator, de reconeissença.

Lo cossí vas?

« Lo cossí vas? » es tanben un moment important de paraula pels enfants e se'n servisson fòrça. Sovent lo moment del « cossí vas? » del matin es per eles coma lo «qué de nou?» un moment d'expression de la paraula liura, los enfants de mairalas parlan naturalament quand es lo moment per eles, al moment ont lo sentisson e ont son disponibles per aquò. Ça que là lo « cossí vas? » es totjorn un luòc de paraula instituat per aquò e vesi plan qu'en mairala se pòt confondre pels enfants amb lo « qué de nou? ». Constatí qu'es lo primièr moment ont la paraula se desliura aisidament per d'unes e d'un biais espontanèu. Contan causas que sortisson pas forçadament al moment del qué de nou?. Lo « cossí vas? » de cada matin es indispensable per prene l'ambient de la classa e aculhir cadun, per recebre, escotar de bon matin la bona umor coma los laguis pichons o grands dels mainatges. D'unes començan de contar lor vida, d'autres vòlon pas parlar que son pas encara prèstes, pas encara plan escaufats per viure la jornada que comença. A d'unes moment an besonh d'un pauc de temps per èsser disponibles als autres. I a lo qu'a besonh encara de son « doudou » per far fàcia al grop, a la jornada d'escòla que comença abans de se'n separar lo temps de classa. Es tot aquò « lo cossí vas? » dins ma classa de mairala.

Lo bilanç

Un « bilanç » a cada fin de matinada e fin de jornada permet tanben d'escotar cossí se sentisson los mainatges. Vesi sovent que l'exterior dintra dins lor moment de bilanç, en çò dels enfants de mairala, un « solelh, una nívol, o un auratge » es pas totjorn ligat a la vida de la classa o de l'escòla.

Lo qué de nou?

Es un espaci de paraula liura que se debana un còp per setmana, lo diluns de matin. Los enfants pòdon contar quicòm qu'an viscut o que fa partida de lor imaginària. Es un moment ont interveni pas al nivèl de la correcccion de la lenga, se pòdon exprimir liurament, lor paraula es aculhida. René Laffitte ditz qu'a una fonction de liberacion e d'entrainment a la paraula e es sovent un punt d'emergéncia de l'inconscient⁷⁴.

⁷⁴ LAFFITTE René etle groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, p 100, 101.

La Taula de descobèrtas

« La taula de descobèrtas » a luòc cada setmana, es una presentacion de causas, ont los enfants menan d'objèctes d'en çò d'eles, pòt èsser de causas trobadas pendent una passejada, o un libre que lor a agradat, o un objèct que ven de l'ostal. Es totjorn un “quicòm” ont an investit de l'afècte, e doncas es un biais practic pels enfants de s'inscriure dins la classa. Constatí qu'es sovent una polida pòrta de dintrada per existir dins lo grop. Coma lo ditz polidament Corinne Lhéritier dins son memòri es un « fragment de se » e que contar l'istòria d'aqueles objèctes es se contar se.

Lo jornal

La classa de pichons participa al jornal d'escola, amb la publicacion de dessenhs contats. Ne publicam dos còps per an. Es supòrt d'expression e de comunicacion e permet la cooperacion, es una vertadièra produccion collectiva e sociala⁷⁵.

1.1.4. D'institucions, d'expression liura

Ai tengut a sarrar aquestas tecnicas e aquestas institucions, del dessenh contat, de la correspondéncia, de l'album a l'entorn de l'expression liura pr'amor qu'an de ligam amb la creacion. Pensi que son a l'encòp ligadas a l'expression de la paraula mas an tanben un ròtle de valorizacion del subjècte e de socializacion a travèrs l'expression artistica dels enfants.

Lo dessenh contat

Los enfants fan un dessenh liure sus un quasèrn previst per aquò puèi me venon veire e me contan çò qu'an volgut exprimir per la dictada, ieu lo marqui a costat. Puèi un pauc mai tard fasèm una causida. Servís a l'aprendissatge de la descobèrta de l'escrich, e de la lectura. Permet tanben a l'enfant de dintrar dins la narracion. Sovent ne fasèm una aficha per la classa, puèi aquestas produccions serviràn per fargar un album per la classa al cap de l'annada escolara.

La correspondéncia

Fasèm tanben una correspondéncia amb la classa de mairala de l'escola de

⁷⁵ LAFFITTE René et le groupe VPI, *Mémento de la pedagogie institutionnelle*, « le journal scolaire », Vigneux, Matrice, p 64.

Mazères dins Bearn. Es una correspondéncia collectiva. Nos permet encara un còp de mostrar l'expression artistica qu'es mesa en òbra dins la classa.

Coma lo mòstra Irena Pradal dins son memòri de Master2, sus la correspondéncia, permet una tranversalitat de competéncias⁷⁶. Es una activitat d'escambi de cooperacion per devenir escolan. Ditz tanben qu'es un supòrt per desenvolopar un agach estetic e de tecnicas artisticas. L'objècte letra es l'escasença d'utilizar de tecnicas rescontradas en arts visuals e de ne far partejar d'autres aital la letra devien una òbra estetica que pòt balhar un plaser de l'agach.

Albums

Ongan avèm fargats quatre albums. Un a la seguida d'una sortida de classa dins un elevatge d'escagaròls, l'avèm fargat en dobla, un qu'avèm mandat als correspondents e un qu'avèm gardat. Puèi tres que son de recuèlhs de produccions fachas en classa, un alentorn d'un trbalh sus las formas, fach a partir de la pintura de Kandinsky. Un suls sons trbalhats en classa. Puèi un darrièr a partir de dessenhs contats que foguèron causits per èsser afichats en classa, un biais de botar en valor lo trbalh efectuats. Mirelha Dedieu escriu dins son memòri de Master2 a prepaus de la creacion d'album qu'es un espaci collectiu ont la cooperacion e la singularitat del subjècte se crosan⁷⁷. Soslinha tanben l'interès de la forma materiala d'aquesta produccion « l'objècte libre » que venon dels mainatges que pòdon manipular, agachar e tornar agachar, que venon d'eles e que modifica lor rapòrt als libres. En debuta d'annada es ieu que proposi al conselh de fargar un album quand l'escasença se presenta. Es sovent una produccion que pren de temps a realizar, mas qu'es valorizanta per la classa tota. Es encara una una dintrada polida per la creacion artistica.

L'expression liura

Ongan, a travèrs las tecnicas Freinet e institucionals ai causit de tornar far l'experiéncia de l'expression liura a travèrs las arts plasticas, aviái començat de l'experimentar i a dos ans amb la classa de cicle 2 e 3 de Salèla del bosc e aquò me balhèt enveja de contunhar amb los pichons. L'an passat amb la mairala de Rodés, lo botèri en plaça mas pas d'un biais regular. Ongan practican las sesilhas d'expression liura cada

⁷⁶ PRADAL Irena, *La correspondéncia escolara: D'une tecnica Freinet a una institucion de classa*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, p 27.

⁷⁷ DEDIEU Mirelha, *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondéncia dins una classa de Calandreta al cicle II*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, p 50.

setmana. Es d'aquesta practica de classa a travèrs las arts plastics qu'ai causit de parlar dins mon memòri, e de mostrar cossí aquesta practica se pòt institucionalizar coma luòc de lengatge del subjècte, de sa paraula, dins una classa de mairala.

Me sembla interessant de presentar de sesilhas en art plastic e las totas primièras tentativas d'expression liura que foguèron realizadas amb los enfants de la Calandreta de Milhau e amb los de la de Salèla del Bòsc, per illustrar mon caminament que me menèt a l'institucionalizacion de l'expression liura.

1.2. Al còr de l'atomium quelques sesilhas en art plastic e en expression liura.

L'interès per las arts plasticas qu'era ja present dempuèi la debuta de mon caminament de regenta en Calandreta, e me menèt naturalament a l'expression liura. Aquí presenti quelques sesilhas fachas las annadas precedentas amb de nivèls de classa diferents, cal precisar que totes son pas de sesilhas fachas en expression liura. D'unes pòdon èsser un trabalh fach a l'entorn de l'òbra d'un pintra, o un autre en rapòrt amb una espòca istòrica o cap a d'autras civilisacions, fins a una expression mai liura. Tot aquò permet un enriquiment de l'environament classa ont desenvolopa lo mainatge, de crear un mitan « dubèrt » a la descobèrtas, a la curiositat, e doncas un enriquiment de son interioritat. E tanben una enriquiment a son expression plastic.

Creacion alentorn de l'òbra de Claude Viallat

La primièra es un trabalh fach amb una classa de mairala quand èri novelaria en Calandreta en 2010 abans de far la formacion de regent, s'agís pas aquí d'expression liura, mas d'un trabalh fach a l'entorn de l'òbra del pintra Claude Viallat. Aqueste trabalh foguèt realizat amb una classa de pichòta seccion a la mejana seccion e foguèt mostrat en exterior per la fèsta de fins d'annada escolara. Aquel trabalh permetèt als enfants de descobrir la tecnica de l'estampon, e de pintrar sus de teissuts. Permetèt tanben de s' interessar a l'òbra picturala d'un pintra.



Lo projècte Viallat foguèt représ organ amb ma classa de Rodés en realizar una sola e granda produccion collectiva⁷⁸.



⁷⁸Cf annèxa 1

Pintura rupèstra

Un trabalh similar en transversalitat amb l'istòria foguèt fach amb la classa de multi nivèl del CP al CM2 de Salèla del Bosc sus la preistòria. Aquí los enfants travalhèron amb un minimum de mejans, avián a dispausicion pas que de carbon per dessenhar e de colors òcras jaune e roge. Aquesta produccion permetèt doncas de travalhar la preistòria en istòria e d'utilizar de tecnicas diferentas coma lo carbon, los pigmentes naturals mesclats amb un ligant. Foguèt presentar per la mòstra de fin d'annada dins lo jardin public del vilatge.⁷⁹



⁷⁹ Cf annexa 2

La masquetas etnicas

Totjorn amb la classa de Salèla del Bosc menèrem amb los enfants un travalh sus de masquetas etnicas. Gaitèrem de masquetas de diferents civilizacions, d'Africa, d'America del sud. En seguida d'aquò ne farguèron a lor biais. Dins un primièr temps los enfants dessenhèron en color lor masqueta puèi las realizèron amb diferents materials.



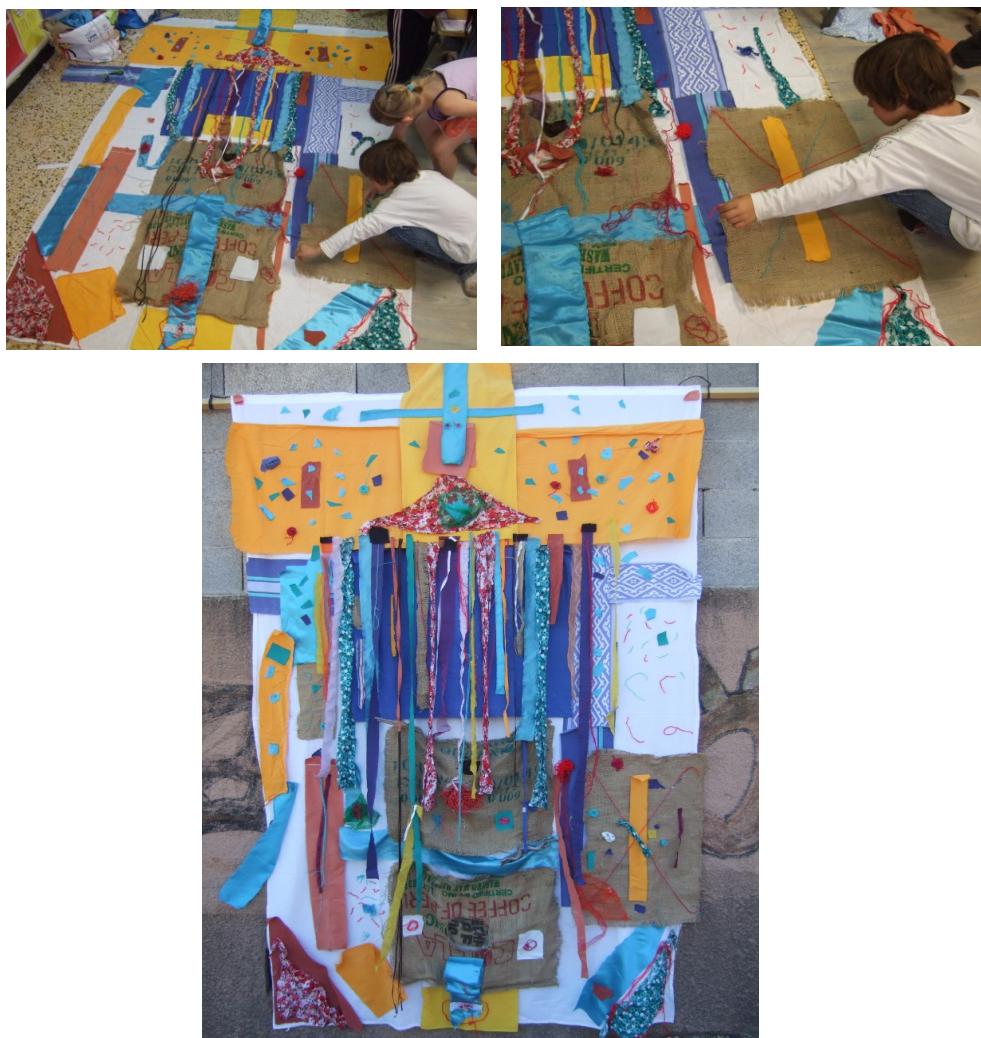
La cortina

Un autre trabalh foguèt menat amb aquesta classa amb la creacion liura d'una cortina a partir de tròces de teissuts divèrs, aital los enfants realizèron una mena de tapissariá. Aquesta produccion foguèt realizada per una mòstra de fin d'annada per presentar las òbras fachas en art visual pendent l'annada escolara. Tot coma lo trabalh sus las pinturas rupèstras, la cortina foguèt installada dins lo jardin public de Salèla del Bòsc, per la fèsta de l'escòla, l'espaci èra dubèrt a totes.

Pendent aquesta realization la classa foguèt trasformada en talhièr vertadièr, la matinada entièra foguèt consacrada a aqueste obratge. Un temps long mas necessari per que los enfants se pòscan investir e dintrar dins aqueste trabalh. Un temps long enfin, per far de la classa un vertadièr talhièr de creacion, que demanda un ocupacion totala de l'espaci. Nòstra classa èra pichona, avián butat las taulas espandiguèron un lençòl bèl pel sòl. Los mainatges avián a disposicion de sacas emplenadas de tota mena de teissuts recuperats. Colors, matières, formats diferents. Avián la possibilitat de descopar, de talhar. Lo pichon efectiu de la classa permetèt aquesta realization dins aqueste espaci pichòt.

Ma part dins aqueste trabalh foguèt de lor balhar un punt de partença, e de velhar a una coéréncia tot al long de la realization. Los enfants ancreat liurament, faguèron de trobalhas. Coma Selena, que se metèt a far una mena de nis pichon amb de lana que dispausèt sus la susfàcia de la cortina, trapèri aquela idèa plan interessanta, ne faguèt mai e aital d'autres enfants ne faguèron tanben. En mai aquò permetèt una libertat d'accion als autres, Sofia se metèt a descopar de tròces de lana que espandiguèt a un endreit de la cortina. La realization dels vestits de petasson que farguèron quelques meses abans nos balhèron l'idèa de far penjar de tròces de teissuts sus la susfàcia de la cortina.





Land art - Lo mandala

Pendent lo periòde ont èri regenta a Salèla del Bosc l'enveja me venguèt de sortir de la classa, de l'escola, sortir endefòra per crear, aital faguèrem de Land art. Èra aisit per aquò far que l'escola se situís dins lo campèstre. Los enfants faguèrem un mandala amb de pèira trobadas sus plaça.



Los primièrs moment d'expression liura a la Calandreta de Salèla del Bòsc.

Puèi cap a la fin de l'an tot en trabalhant mon memòri de master1, ai agut lo desir de botar en plaça de sesilhas d'expression liura amb los enfants de ma classa. Vegèri lèu qu'aquò agradava plan los enfants e que podiá devenir un moment important e que se podiá institucionalizar a lor demanda dins la classa. La causa se debanèt dos còps que lo temps manquèt per lo contunhar qu'èra la fin de l'an. Ça que la foguèt una experiéncia agradiva e plan interessanta tant pels enfant coma per ieu. Proposèri de botar en plaça aqueste moment en conselh, e foguèt aculhit amb vam pels mainatges. Aquò se deviá téner sus una mièja ora, amb l'installacion, lo debanament e un escambi. Aquestes moments èran pas simplament basat sus l'expression plastic mas tanben sus de la musica, dos mainatges de la còla jogavan de guitarra, doncas pendent lo moment d'expression liura, un jogava de guitarra mentre que los autres fasián de pinturas o dessenhavan sul tablèu, l'expression corporala èra pas possible que la classa èra trop pichona. Los enfants participavan s'avián enveja.

La primièra sesilha que foguèt mesa en plaça una drolleta Selena voliá pas participar e me demandèt s'era possible de contunhar sa letra per son correspondent, li diguèri de òc. Mas al cap d'un moment dins la sesilha, me venguèt demandar discretament se podiá o far, que vegèt los autres far e li balhèt enveja. Selena se botèt al tablèu e comencèt de dessenhar en grand. Cò que trapèri interessant èra l'influéncia entre eles, semenatge d'idèas, quand Yan se metèt a dessenhar amb de gèstes grands sus son fuèlh, son



camarada a costat qu'èra a dessenhar d'un biais un pauc cunhat se botèt a far parièr.

Pendent l'escambi, Yan me diguèt qu'èra sa man que lo guidava. Ai reculhit l'estrambòrd dels enfants. Sofia una de las drolletas de la classa, me diguèt mai tard en defòra dels escambis, mantuns còps: «Magali es quand qu'anam far encara lo temps calma? », Sofia sonava aquò lo temps calma. Trapèri aquò juste que los dos còps que faguèrem aquò, los enfants èran plan concentrats, serioses, dins lor realization e qu'èra fòrça repausant per totes, l'ambient èra plan agradiu.

Lo poguèri pas botar en plaça a la dintrada seguenta amb aquesta classa que foguèri en pòsta endacòm mai (Rodés) amb un nivèl diferent.



Veni de descriure las institucions de ma classa amb las diferentes foncions, son caractèr d'interdependéncia. Dins la classa institucionalizada mantuns luòcs permeton l'expression liura e crean un ambient propici la creacion. Las arts plasticas son un mejan d'expression que los mainatges utilizan naturalament, es en los observar e en los escotar, qu'ai afinat ma reflexion e qu'ai institucionalizat las sesilhas d'expression liura en art plastic, que vau descriure ara.

Tresena partida: L'expression liura en art plastic, una institucion dins la classa

1. Ipotèsis

Es de l'atrach d'una « escòla dubèrta sus la vida » e de mon gost per l'expression plastica que me venguèt l'enveja de far l'experiéncia de sesilhas d'expression liura dins ma classa.

En m'interessar a la pedagogia Freinet ai ensajat de mostrar que las arts visualas coma expression podián èsser beneficas à l'espelida dels enfants, e jogar lo ròtle de mediator, supòrt d'una paraula e d'expression de la singularitat de cada mainatge.

Una escòla dubèrta sus la vida per ieu, plan segur es una escòla ont los enfants pòdon aprene a l'exterior de l'espaci classa, Patrici Baccou parla de la classa passejada coma una icòna del metòde natural de la pedagogia Freinet.

Mas tanben l'escòla dubèrta sus la vida es una escòla a l'escota de l'enfant e que balha l'escasença d'exprimir son interioritat pel biais de l'expression liura. Per aquò far l'escòla deu èsser un espaci non patogèn, securisat ont l'enfant se sentirà en fisança per s'exprimir, en tota creativitat, e que permetrà la dubertura sus la vida, pel sol fach d'estre.

Far que lo mitan siá favorable, a l'espandiment dels enfants, far que siá « dubèrt » coma lo ditz Jean Oury cal « empeutar de dobèrt ».

Far que l'expression liura amb las arts plastics mena una riquesa dins lo partatge, e dins tota mena d'escambis.

1.2. L'expression liura, naissença d'una institucion

I a un moment ont l'institucion naís dins lo desir dels enfants, pren sens per eles. L'institucion se bota en plaça dins lo cap de l'enfant a partir d'una situacion inedita.

Mai d'un còp aculhèri lo desir d'enfant de tornar far de sesilhas d'expression liura, alara qu'aquestes moments èran pas vertadièrament instituats dins la classa, èran pas encara marcats sus mon emplec de temps, èran pas presents coma institucion, èran simplament de moments pausats irregularament. Per contra mon desir qu'aqueles moments devenguèsson una institucion dins la classa èra present e segurament que fasiá partida del procediment.

La pichòta Selena que me demandèt de tornar far de «moments calmes» en parlar de moments d'expression liuras. L'exemple tanben d'una situacion que se produsiguèt amb una drolleta de mejana seccion en junh 2013, pendent un talhièr ont èrem a fargar de cartas per la fèsta dels paires, Lalie me demandèt se podiam botar de musica. Aquò foguèt possible que los mai pichons èran a la prangièra, demorava sonque la mejana seccion e la granda seccion. Acceptèri, e aquò me faguèt sorire que me faguèt pensar als moments d'expression liura qu'avián ja viscut amassa. Camille, una autra drolleta del grop diguèt: « On parle pas », aquò faguèt que confirmar ma pensada. Alara lor demandèri: « Es coma quand fasèm d'expression liura? » e totas doas en sorire de me dire « òc ». Lor demandèri, se lor agradariá de tornar far de sesilhas d'expression liura. Totas doas me diguèron en sorire que òc. Un long moment aprèp aver fach lo talhièr de la fèsta de paires, Lalie me venguèt veire per me dire : « Magali, podèm far d'expression libre? ». Aquesta situacion permetèt a aquestas drolletas d'exprimir clarament lor desir de far de sesilhas novèlas d'expression liura.

Constatèri tre las primières sesilhas en 2012 amb la classa de Salèlas del Bòsc qu'aquò ja, amb la demanda de Selena èra coma una evidéncia, lor agradavan aquestes moments. Gràcia al sosten de las règlas pausadas que permetèt de calme, de concentracion, gràcia tanben a la musica favorisant aquel ambient propici a l'inspiracion los enfants prenián de plaser, e aquò permetèt d'instituir aquestes moments. Plan segur e subretot en escotar lor desir.

1.2.1 Mesa en plaça de sesilhas d'expression liura.

Ai causit de botar en plaça dins ma classa de sesilhas d'expression liura a travèrs las Arts plastics. Aquelas activitats de dessenh, de pintura o d'autres mejans plastics me permeton d'observar çò que se viu e que se jòga cada setmana dins aquellas sesilhas.

Ai causit voluntàriament de dubrir las sesilhas als mainatges mai grangs en comportament de la classa. Las sesilhas se fan pas amb los mai pichons, en tot cas pas d'aqueste biais, pas dins un moment institucionalisat coma aqueste. Cal poder téner la règla del silenci pendent la sesilha de produccion e saupre escotar l'autre dins los temps escambis que seguisson. Aquestas sesilhas se pòdon pas realizar sens lo respècte de Leis e de règlas mesas en plaça.

Cada sesilha se desròtla pendent 20 minutias ont l'enfant va pintrar o dessenhar liurament. A la debuta ont aviáí mes en plaça aquestes moments, limitavi pas lo temps, e s'estirava entre 30 e 40 minutias. Puèi ai causit de lo limitar a 20minutias per mai d'eficacitat. Me pausèri de questions sul fach de limitar la durada d'aquel temps perque de còps èra trop cort e m'arribèt de perlongar l'activitat per lor daissar s'exprimir duscas al cap.

Plan sovent los moments ont realizan lor creacion son acompanhats de musica. Lo material es pausat sus una taula, los enfants se levan, se desplaçan dins la classa per l'anar quèrre, dispausan de fuèlhs mai o mens grangs de papièr.

Los enfants an la causida de pintrar sus las taulas o pel sòl quand se far individualament. Quand lo trabalh es collectiu se fa al sòl, perque i a pas pro de plaça sus las parets. Avèm pas una classa pro bèla, e i a pas dins l'escola un luòc que servís de talhièr. Alara coma disèm, nos «petassam», e per l'agençament de la classa per la circonstància butam las taulas quand es necessari, desplegam de fuèlhs grangs de papièr al sòl. Nos adaptam al luòc, a la susfàcia, es vertat que per moment es un pauc frustrant de ne pas aver la plaça sus las parets e d'aver pas un vertadièr canton talhièr o una peça consagrada a la creacion, al bricolatge. A Calandreta nos « petassam » coma podèm amb çò qu'avèm a dispusicion.

Ensagi de far de la classa un mitan favorable per l'expression plastica. Lo material mes a disposicion es rassemblat sus una taula, pòts de pintura de colors, pincèls, espleches especifics son dins de barquetas coma los taps, espongas, per facilitat lo trabalh. Dins cada

pòt de pintura i a un pincèl o dos, mas d'autres pincèls son a disposicion dins un pòt. Las coloras son ja aprestadas. Pòt aver a disposicion de pastèls grasses, la brústias dubèrtas sus la taula, de barquetas amb de papièrs de colors, cisèls, pega en pòt.

Ai causit de far los moments d'expression liura lo divendres en debuta de tantossada pendent la prangièra dels pichons e tanben aital los mai bèlses en comportament i podián participar en mai reglava lo problema de plaça dins la classa.

Ai tengut ongan de marcar aquelas sesilhas sus l'emplèc de temps, per ne far un vertadièr temps instituit dins ma classa. Un rendètz-vos cada setmana ont, aital, lo temps e l'espaci s'organizan per la circonstància.

1.2.2 Institucionalisacion de la musica: la musica un element important

Ai causit d'introducir de musica pendent las sesilhas, l'idèa me venguèt de lo proposar al grop e foguèt aculhit favorablement. Dempuèi, lo votam de temps en temps per veire se son totjorn d'acòrdi per far aital. Lo grop per moment es un pauc partejat, mas demòra en majoritat favorable. Avèm doncas tanben ensajat de ne far sens acompanyament musical. Mas d'unies exprimisson clarament que lor agrada perque per eles, la musica calmeja, o balha d'idèas.⁸⁰(Veire S3- 2012) (S15. S18. 2014)

A mon vejaire lo ròtle de la musica es important que permet de botar un ambient different dins la classa, de la viure d'un autre biais e de balhar una autra dubèrtura sus l'espaci classa, de prene suènh del mitan e es un biais per se concentrar. Ai causit tanben de banhar los enfants dins d'univers musicals plan diversificats que me semblava important encara un còp de los dubrir a la diversitat.

Lo ligam entre la musica e la pintura es fondamental. Los enfants de ma classa dins la sesilhas d'expression liura son plaçats dins çò que Baudelaire sona las «correspondéncias», designan los rapòrts entre lo monde material e lo monde espiritual. Son sonadas encara « sinestésias » es a dire las correspondéncias sensorialas, dins son poëma « correspondéncias »⁸¹, las sentors, las colors, e los sons dialògan. Aiital lo tactil, lo musical e lo visual se costejan . Rimbaud, el, sarra las letras e las colors dins son sonet

⁸⁰ CF annèxa 7, 2012, annèxa 32, 37

⁸¹ BAUDELAIRE Charles, *Les fleurs du mal*, « Correspondances » 1857.

« Vocalas »⁸². Los enfants manipulan a travèrs la pintura e la musica « d'imatges acosticas » e çò que fa lo còr de totes imatges visuals es a dire las colors. Dins las sesilhas d'expression liura sèm dins l'intersemiotica, es a dire qu'i a mai d'unas semioticas, aquí la pintura, e la musica, ont los enfants son plaçats dins una situacion de produccion en manipular liurament aquestes dos còdis.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 3⁸³.

Ieu : - La musica t'as inspirat ?

Lalie : - Oui.

Ieu : - Qu'as ressentit?

Lalie : - Une cloche, comme une cloche.

Luce leva lo det e pren la paraula per parlar de sa pintura.

Luce :- Aquò es de ribièra blau, aquò de poissons. Es la musica que m'a fach aquò .Aquò son de bulas e aquò son de peisses. Celui d'Alicia, Lalie, Manel (Luce vòl dire que li agradèt la pintura d'Alicia, Lalie, Manel) e la musica m'a inspirat.

Quand èri regenta a la Calandreta de Salèla del bosc, las sesilhas d'expression liura que foguèron mesas en plaça èran pas sonque dins una mira d'expression plastic, los enfants qu'aprenián un instrument de musica podián ne jogar pendent que d'autres dessenhavan a la greda al tablèu o pintravan sus de fuèlhs grands. Malurosament la sola causa que podián pas far èra la dança qu'avián una classa tota pichona.

Ara, que lo fau amb una classa de mairala ai causit de conténer las sesilhas pas que sus l'expression plastica amb una musica que causissi, l'eventalh d'escota de musica plan diversificadas es coma l'ai ja dich una dubertura que causissi de balhar als enfants. Siá la musica permet una intersemiotica coma l'avèm vist, mas pòt simplament installar los enfants dins un ambient, es lo pròpri del sens sonòr, coma las odors d'un biais passiu e que acaba tota relacion de distanciacions pròprias a la vista que bota a distància. La musica los penetra sens que se rendon compta, es coma una odor que nos penetra d'un biais passiu. Son pas forçadament concients de çò que los a influençats.

⁸² RIMBAUD Arthur, «Voyelles» sonnet, 1871

⁸³ Cf annèxa 7

2. Dessenhs, pinturas e escambis

A travèrs las produccions dels mainatges vau ensajar de tirar d'elements que revelan çò que pòt emergir coma fenomèns dins lo grop. E cossí aquestes temps liures d'expression contribuisson a l'espeliment dels enfants, al respècte e a la valorizacion de se.

2.1. Se construsir a travèrs l'autre : de l'autre interven dins lors produccions ?

Se lo tèxt liure permet a cada mainatge de menar de son univèrs personal, l'expression liura a travèrs las arts plàstics tanben. Un tèma exprimit per un mainatge pòt influenciar un o d'autres escolans, far resson en çò de cadun. De tèmas exprimits pòdon tornar. Coma per exemple lo tèma dels còrs dins mantunas sesilhas.

Una tecnica causida per un pòt tanben influenciar d'autres enfants coma dins la sesilha 7 d'abril 2013 ont una drolleta comença de cobrir sa man de pintura per far de traças e que fa reaccion en cadena en çò dels autres. Vesèm cossí lo pròpri espaci d'un individú s'articula fàcia al grop e que pòt far una evolucion. Aital una individualitat pòt aver un impacte sul grop. Dins la sesilha¹⁸, la reaccion d'una drolleta entraïna lo grop a cantorlejar e a dançar.

Dins la sesilha 17⁸⁴, una dròlla fa la proposicion de contunhar lo còp venent sus la meteissa produccion, l'influéncia de l'estrambòrd de Lalie permet d'anar mai luènh dins la creacion.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 17.

Lalie : - Moi je propose de continuer ces dessins. Ils seront encore plus beaux.

Majoritat del grop : - òc.

Ieu : - Vòtam la proposicion de Lalie, se sètz d'acòrdi?

⁸⁴ CF annèxa 35, 36

Lalie : - òc.

Majoritat del grop : - òc.

Vòtam que farem una sesilha de mai sus las meteissas produccion. Sièis enfants sus uèch son per.

Clavam la sesilha.

Trapi que lor creacion a plan evoluat dempuèi la debuta, e pòt encara se melhorar.

Es tanben per l'autre e amb l'autre que los mainatges accedisson al lengatge, a exprimir lor paraula singulara.

2.2. L'expression liura: l'accès als lengatges, l'accès a la paraula.

Aquesta situacion de produccion liura, dins lo tipe de preséncia subjèctiva; es plan organizada institucionalament, materialament, que seriá lèu lo caòs dins lo cas contrari d'ont l'importància del « materialisme escolar ». Demercé a l'organizacion de la classa, los enfants an accès, a l'encòp a un aprendissatge de « far coma », mas d'un saber far vertadièr, es a dire d'un ensemble de tecnicas que tuan pas l'expression singulara. Al contrari permet de s'exteriorizar e se materializar dins de produccions esteticas, creacions que per lor beutat pòdon transmetre a d'autres lo sens que caduna o cadun plaça dins son dessenh,o sa pintura. Los mainatges son dins aquela libertat, es l'importància dels metòdes naturals e de moments de « paraula liura », «paraula» al sens larg, incluant l'expression artistica. Aquesta libertat s'encarna tanben dins « l'escambi liure », la circulacion liura entre los còdis, musical, pictural, etc.

L'expression que manifesta lo mai aquesta adequacion entre los diferents lengatges es l'expression : « es polit » que trapam tre la tota primièra sesilha (S1, mes de novembre 2012), puèi dins totas las autres sesilhas. Lo bèl es ben aqueste critèri absolutament subjèctiu e segur que definís lo viscut vertadièr de l'adequacion de se amb se. Per Kant « lo bèl » es çò que agrada universalament sens concèpte⁸⁵, es a dire a l'encòp

⁸⁵ Kant, « Est beau ce qui plait universellement sans concept », *Critique de la faculté de juger*, 1790.

quicòm de subjèctiu e ça que là que pren la forma d'un jutjament universal, indiscutable. Per Kant lo sentiment estetic nais d'un jòc liure entre l'imaginacion e l'entendament. Sol l'entendament uman es en rapòrt amb l'universal, mentre que l'imaginacion es ligada a çò qu'i a de mai singular en nos.

En mai dins aquestas sesilhas los mainatges experimentan vertadièrament qu'i a correspondéncia entre mai d'unes lengatges, (pintura, musica, etc). Es fondamental, aital descobrisson l'esséncia del lengatge: es a dire botar en ligam de « signifiants » entre eles, l'important es qu'obeisson a de règlas, de còdis necessàris. I a de rapòrt entre eles, es de l'intersemiotica coma per exemple dins lo rapòrt tèxte-imatge dels albums de joinessa.

Cal notar la finesa del lo vocabulari per parlar de las colors coma dins las sesilhas 1, 2, 3 (novembre 2012)⁸⁶, mas subretot per jujtar, analisar e comparar entre los diferents enfants. L'escasença del travalh sus l'art permet de desplegar totes los autres tipes de lengatge e d'atencion a l'autre, es a dire a la lei simbolica que permet l'escambi e la reconeissença de la valor de las causas, de las produccions, e dels èstres.

Mas i a tanben, que tot çò que pòt èsser ressentit pòt èsser semiotisat, i a doncas la transemiotica.: tot çò que del real pòt devenir lengatge. Aquò pòt èsser dich per la lenga, d'un biais precís, amb de la significacion, de semantic e de sintactic o exprimit tanben pels autres arts sens lo semantic e lo sintactic, mas aquò es totjorn de lengatge, coma una nota de musica o una taca dins un tablèu a pas de significacion semantica, mas lo tablèu aurà un sens. Per tornar prene una expression de Jean Oury, es « empeutar de dubèrt », es organizar la classa del biais que totes aqueles còdis lengatgièrs se fagan resson e que lo sens circule entre eles. Puèi, es dins lo rescontro imprevist que se pòt venir lotjar la libertat del subjècte, çò que fa que per tal enfant, tala escota musicala va desencadenar tala produccion picturala. Puèi liure a cadun d'aprofièchar d'aqueste « azard programat » a son biais.

Los escambis son en doas partidas. La primièra es facha l'annada 2012-2013⁸⁷ e la segonda en 2013-2014⁸⁸. Dins la primièra partida podèm constatar que los enfants sabon pas pausar las questions, es ieu que o far. Mas l'annada seguenta tre la sesilha 2⁸⁹ (lo 08/ 11/ 13) aquò debuta, es Lalie que comença:

⁸⁶ Cf annèxa 5, 6, 7

⁸⁷ Cf annèxa 4

⁸⁸ Cf annèxa 14

⁸⁹ Cf annèxa 15

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 2, 2013.⁹⁰

Camille : - C'était une fête pendant les vacances. C'était l'anniversaire de ma tati. Là c'était la voiture, ils arrivaient (Taca ròsa a dreita). Là y a 3 ballons (tacas jaunas), là l'ordinateur (las tacas ròsas).

Ieu : - E aquò?

Mòstri una taca blanca.

Camille : - C'est le gâteau y avait doas estelas.

Ieu : - E aquí?

Camille : - Es lo sénher que fa l'ordinateur.

Lalie leva lo det e pren la paraula.

Lalie : - Es ton papà?

Camille : - Non, sabi pas son prénom.

Zora : - Es polit

Alicia : - Es fòrça polit.

A travèrs los escambis lo fenomèn de repeticions de questions tornèt amb « Son ont? » o « ils sont où? », o encara « Es qué? », o « C'est quoi ça? » malgrat que las causas èran ja explicadas o descrichas, o que èran evidentas e que se vesíán. Coma a la sesilha 4 (lo 22/11/13), aquò tòrna mai d'un còp.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 4, 22/ 11/ 2013⁹¹.

Lalie : - En fait, es un dessenh, i a una fèsta dans le village, là i a de nèu (al mièg, lo blanc), es una pòrta, es aquí i a la princessa. E aquí (mòstra lo tròc de jornal pegat) es una fada, elle a des pouvoirs, elle a fait lo cèl de toutes les colors. Là es une maison (mòstra los còrs), là es una autra maison. C'est le village des princessas, là y a une petite princessa, là une plus grande, là une moyenne. Toutes les fées sont parties en vacances.

Camille et Alicia leva lo det. Balhi la paraula a Camille.

⁹⁰ Cf annèxa 15

⁹¹ Cf annèxa 17

Camille : - Es polit, ça c'est quoi? (mòstra de traças a l'espongash)

Lalie : - C'est des grandes traces, des traces de canard que va chercher un balon.

Alicia : - Lalie, elle est où la fée?

Lalie : - Là (Lalie mòstra lo troç de jornal pagat), elle fait plein de potion.

Zora leva lo det.

Zora : - Elle est où la fée?

Lalie : - Là y a la tête, là une aile et l'autre aile.

Alicia : - Je trouve que c'est beau. Elles sont où les traces de canard?

Lalie mòstra los punts ròses.

A partir de las sesilhas fachas a la dintrada 2013-2014⁹² (S2,3,5,6,7,8,9,10,11,13,16,17)⁹³ aqueste fenomèn tòrna de longa. En mai observam qu'a partir de la question « ont es? » una responsa tornèt tanben sovent : « Ils sont pas là parce qu'il sont cachés » o « Ils sont pas là » o « on le voit pas » o encara, « on les voit pas parce qu'ils se promènent ». « on le voit pas, il dort ». Sesilhas (S4, 5, 6, 7, 8 ,9,11, 13,15, 16, 17)⁹⁴

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 8, 2014.⁹⁵

Iris : - Es de còrs, una fête e i a un còr que parla. I a de balons et des confetis.

Zora leva lo det.

Zora : - Ils sont où les cœurs?

Iris los mòstra.

Iris : - Et y a des papillons.

Anna : - Ils sont où?

Iris : - Ils sont cachés.

⁹² Cf annèxa 14

⁹³ Cf annèxas 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 33, 35

⁹⁴ Cf annèxas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 31, 33

⁹⁵ Cf annèxa 21

Ieu : - I a de questions de mai?

Pas digús que respond.

Ieu : - Vòles dire quicòm mai Iris?

Iris : - I a una filha.

Ieu : - Ont es?

Iris : - Elle se cache.

Lalie pren la paraula.

Lalie : - Tot lo monde se cache, même les papillon

Alicia : - Elle est où la fille qui est cachée?

Lalie : - Elle est pas là.

Iris : - Elle est dans sa maison.

Es important d'observar lo fenomèn de construccion de « topòs », de « luòc comun », amb la paraula « es polit » que torna a cada escambi tre la debuta. Aquí, s'agis d'un luòc comun del jutjament estetic. Constatam que l'enfant apren sovent d'un biais identic sus totes los fronts. Me sembla una evidéncia de far referéncia a travèrs aquò a la monografia de Francesa Théron sul « Què de nou? »⁹⁶ amb una classa de pichòta seccion e sus las paraulas ritualas. Las repeticions de paraulas dins las diferentas sesilhas d'expression liura son importantas dins la presa de paraula de cadun. Francesa Théron ditz a prepaus d'una question que torna a cada « què de nou? » qu'es coma una clau que permetriá a cadun de dintrar dins l'escambi⁹⁷.

Es interessant de notar dins los escambis qu'a partir de la sesilha 7⁹⁸ (13/12/ 2013) volguèri rampelar al grop que se d'unes volián pas s'exprimir èran pas fòrçats de parlar. A partir d'aqueste moment d'unes regularament se voliá marcar pas per l'escambi, mas lo mai sovent finissián per parlar de lor dessenh, qu'un arribava de las far parlar coma Lalie dins la sesilha 8 (17/01/14)⁹⁹ qu'arriba a far parlar Camille que s'es pas marcada:

⁹⁶ THERON Françoise, le groupe ChamPIgnon de Béziers, « Le quoi de neuf? » dans une classe de petite section, *Echos PI*, n°43, 2011.

⁹⁷ Id. THERON Françoise, « Cette question est comme une clé qui permettrait à chacun d'entrer dans l'échange », Le « quoi de neuf? » dans une classe de petite section, *Echos PI*, n°43, 2011. p 113.

⁹⁸ CF annèxes 20

⁹⁹ CF annèxes 21

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 8, 2014.¹⁰⁰

Dins aqueste escambí Camille e Luce volguèron pas s'exprimir sus lor dessenh.

Me sentissiáí atirada per la pintura de Camile e m'auriáí agradat que ne parla. Demandèri un còp de mai se totas doas volián s'exprimir sus lor dessenh. Camille m'agacha en sorire e me dich non. Lalie pren la paraula en parlar a Camille.

Lalie : - Moi je crois que tu as peint un cirque avec les lumières.

Camille se bota rire e respond.

Camille : - òc es aquò.

Fin de l'escambí.

O encara dins la sesilha¹⁰ (31/01/14), Lalie entraïna Alicia a parlar de son dessenh e Luce seguís per dire çò que representa son dessenh.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 10, 2014.¹⁰¹

Alicia sorís. Disi res, qu'Alicia aviá causit de parlar pas de son dessenh. Mas trapi amusant de veire tanben que de mainatges del grop an enveja de saber. Lalie mòstra lo dessenh d'Alicia.

Lalie : - On dirait un robot avec des bras les petits ponts et on dirait des petits escaliers.

Lalie a enveja de ne parlar e de far parlar las copinas que s'es pas marcada.

Alicia : - Es un bonòme que va dins un país magic.

Samuel qu'arriba de la pauseta s'es assetat discretament amb nos pendent l'escambí.

Leva lo det.

Samuel : - On dirait un pont.

Alicia : - Lo bonòme es lo blau (taca blava)

Luce pren la paraula per parlar tanben de son dessenh.

¹⁰⁰ Cf annèxa 21

¹⁰¹ Cf annèxa 23

Luce : - Ieu, es juste un arcolan.

La sesilha se clava sus aquò.

Constatam çò meteis dins la sesilha 11¹⁰²

A d'autres moment aquò se fasiá tot sol que fin finala l'expression dels autres desliura la paraula coma dins la sesilha 14 (04/04/14) ont Anna a partir de la descripcion de Zora a besonh de dire qu'ela tanben sap escriure lo mot « mamà ».

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 14, 2014.¹⁰³

Zora leva lo det e començá de parlar de çò qu'a fach.

Zora : - En fait es la fèsta e es Carnaval e i aviá mamà, ieu, e mon fraire et y avait la dama e ieu aquí. La dama on la voit pas e la fèsta elle comence alors que la dama est pas arrivée. Et aussi qu'on avait fêté mon anniversaire dans la fête.

Alicia : - C'est quoi ça? (dins lo còr i a de traças ont i a escrich « mamà »).

Zora : - Ce sont des confettis. (Anna que vei escrich lo mot « mamà » leva lo det per fa una remarca.

Anna : - Ieu, aussi sabi escriure « mamà ».

Un còp de mai dins la sesilha 14.

Lalie que parla de son dessenh explica qu'a cooperat amb Camille, e naturalament Camille parla sus çò qu'a fach.

Lalie : - En fait, es una maison que i a dedins de confetis dans le grenier, et sur le carrelage et la fenêtre aussi. Aprèp aussi (mòstra un autre endroit ont es intervenguda) c'est un box de cheval, dedans tout les « chevals » sont échappés, et Nelly es rentrée dedans et y avait plein de paillettes qu'ils avaient laissé. Aprèp aussi y a un coeur qui est là.

Zora : - C'est quoi ça? (mòstra de traças fachas a l'esponga)

¹⁰² CF annexa 24

¹⁰³ Cf annexa 28

Lalie : - C'est pour les chevaux quand ils font du saut d'obstacle et ça c'est un ballon.

Alicia : - C'est quoi ça? (Traças a l'espongas alinhadas)

Lalie : - C'est les chevaux qui partent vite en courant.

Lalie : - Aquí lo primièr dessenh (en roge), aprèp aquel (mòstra lo box de cavals, amb de punts de totas las colors), et l'autre le coeur, et aprèp Camille avec moi, je lui ai dit: « tu peux faire des petits points là ».

Lalie : - Aquí lo primièr dessenh (en roge), aprèp aquel (lo box de cavals, amb de punts de totas las colors), et l'autre le coeur, et aprèp Camille avec moi, je lui ai dit: « tu peux faire des petits points là ».

Camille que s'es pas marcada per parlar interven en levar lo det;

Camille : - Oui, moi j'ai fait des verts et bleus

Lalie : - Moi, des oranges, bleus, rouges, on a mélangé plein de confettis.

Ieu : - Vos a agradat de pintrar amassa?

Lalie : - oui, je lui ai dit à Camille: « tu peux les mélanger » et on a fait tout ensemble.

Camille : - Y avait plein de place partout, j'ai tout rempli.

Ieu : - Qual a començat de far de traças de mans?

Camille : - Ieu, au debut j'ai fait ça puis les deux mains.

Ieu : - Avètz utilizat tot ;lo material?

Totas : - òc.

Camille mòstra un tròç de pintura qu'a fach.

Camille : - Es un panneau pour dire au Monsieur que c'est interdit d'y aller parceque y a des travaux.

Dins la monografia del « qué de nòu? » de Francesa Theron, ditz a prepaus de los que se vòlon pas exprimir : « S' al qué de nòu?, sèm aquí per parlar, d'unas preséncias silenciosas son pas coma d'abséncias. Aquesta possibla inscripcion lo soslinha discretament »¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Id, THERON Françoise, « Si au « quoi de neuf? », on est là pour parler, certaines présences silencieuses

Aquí, dins las sesilhas d'expression liure sembla que la voluntat de se marcar pas es coma per se distinguir dels autres, i a tanben, segur, un desir exprimit de parlar pas. Mas me soi apercebuda que semblava coma un jòc.

Pensi que podèm parlar d'un ligam amb lo dessenh contat dins l'elaboracion de mai en mai fina del discors. Es a dire cossí alentorn d'una produccion los mainatges pòdon escambiar, parlar. L'interès d'aquel dispositiu artistic es justament de permetre l'accès al lengatge dins tota sa subtilitat.

Me sembla interessant de parlar tanben çò qu'a pogut dubrir al nivèl de la libertat d'expression aquestes moments d'expression liura, quand l'imprevist pòt marcar una sesilha e revelar una conivéncia installada dins lo grop que ne fau partida. Pendent la sesilha 18, alara que d'unes èran ja sortits de la sesilha e qu'èran pausats suavament a dessenhar en esperant los que contunhavan de pintrar, la musica acompanhava la sesilha coma de costuma, doas drollettes ja sortidas comenceron plan suavament a se mòure e cantorlejar sus la musica naturalament. La primièra comencèt, una drolleta que de costuma es puslèu d'una natura reservada, e la copina a costat seguissèt, aquò me faguèt sorire, lo vegèron lèu, alara nos botèrem a rire, e tot lo grop se metèt a dançar e cantar amassa, durèt un temps cortèt mas sufisant per revelar que lo grop se sentissiá plan amassa, qu'èra en fisança e que se podiá jogar de causas unencas.

2.3. La cooperacion, dins las sesilhas d'expression liura

La classa cooperativa, qu'es «materialista», es pas una maquina a endoctrinar los enfants o a lor far faire totes la meteissa causa coma un tipe d'òbras «art enfantin per celebrar las vertuts de la libertat», non, es important de soslinhar qu'es una maquina a portar la singularitat de caduna e cadun a l'endreit ont ela o el sol(a) decidís d'anar. En soma, es evitar las tascas «far coma» presents dins los Instruccions Oficialas, mas es evitar tanben la version

« politicamente correct » qu'incita los enfants a se conformar a l'ideal de l'ensenhaire.

Dins las sesilhas, la cooperacion es en òbra ja amb lo respècte de las règlas dichas en debuta de la sesilha, per facilitar lo bon desrolament e l'expression de cadun. Los enfants se pòdon entre ajudar, comunicar dins la mira d'un trabalh collectiu mas es pas per ne valent pas pour autant pour des absences. Cette inscription possible le souligne discrètement », p 117.

far de charradissas. Quand d'unes acaban la sesilha generalament s'assètan a una taula per s'ocupar, o prenon un libre sens desrengar los qu'an pas acabat la sesilha.

Pendent la sesilha collectiva ,Sesilha 14, doas filhòtas cooperan amassa per intervenir sus l'espaci de l'una d'ela.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 14, 2014.¹⁰⁵

Lalie : - C'est les « chevals » qui partent vite en courant.

Lalie : - Aquí lo primièr dessenh (en roge), aprèp aquel (lo box de cavals, amb de punts de totas las colors), et l'autre le coeur, et aprèp Camille avec moi, je lui ai dit:
« tu peux faire des petits points là ».

Camille que s'es pas marcada per parlar interven en levar lo det.

Camille : - Oui, moi j'ai fait des verts et bleus

Lalie : - Moi, des oranges, bleus, rouges, on a mélangé plein de confettis.

Ieu : - Vos a agradat de pintrar amassa?

Lalie : - oui, je lui ai dit à camille: « tu peux les mélanger » et on a fait tout ensemble.

Camille : - Y avait plein de place partout, j'ai tout rempli.

Mai d'unas sesilhas foguèron menadas collectivament sus un espaci comun. (S13, 14,15,16,17,18)¹⁰⁶ ne resultèt de creacions collectivas que se passeron plan. Ai observat que las sesilhas se fasián amb fluiditat que jamai i a agut un problema dins lo fach de partejar l'espaci del fuèlh. Al contrari constatèri a travèrs los escambis que totes avián fòrça plaser de trabalhar sus un espaci comun.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 14, 2014.¹⁰⁷

Ieu : - Vos a agradat a totas de pintrar amassa?

Luce : - Ieu ai trapat plan de pintrar amassa.

Totas : - òc.Mai d'unes dison: - Es fòrça plan.

Lalie : - Luce , elle dit d'envoyer ça aux correspondents!

¹⁰⁵ Cf annèxa 28

¹⁰⁶ Cf annèxes 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,38

¹⁰⁷ Cf annèxa 28



2.4. Valorizacion

La necessitat de pensar institucionalizar los temps d'expression liura, en delà de la dinamica creatriz e respectuosa de l'autre, favorisa lo desenvolopament, la fisança e la valorisacion de se, de l'enfant. Es la possibilitat de simbolizacion de sas experiéncias de vida e intellectualas. Las emergéncias de paraulas pòdon èsser ligadas en çò d'unas subjèctes a de dificultats qu'ajudan a la simbolizacion.

Dins una de produccion liura facha collectivament, una drolleta de la classa proposa pendent l'escambi de la sesilha (S14) de mandar la pintura collectiva als correspondents.

Transcripcion d'un estrach d'escambis de la sesilha 14, 2014¹⁰⁸

Lalie : - Luce , elle dit d'envoyer ça aux correspondents!

Ieu : - Es una idèa, ne cal parlar amassa, que ne pensatz?

Lalie : - Il faut le garder en réserve pour l'envoyer.

Camille : - Par contra il faut envoyer le plus joli, moi c'est l'autre (la première pintura collectiva de la setmana davant).

¹⁰⁸ Cf annèxa 28

Lalie : - Non, le plus c'est lui (lo de d'uèi).

Luce : - C'est lui.

Luce : - A l'autre, Camille elle avait fait le même bonhomme.

Es interessant aquí d'observar que caduna afirma sa causida, son vejaire. Revela una fisança dins lo grop, e una vertadièra enveja de mòstrar lor produccion collectiva,e tanben revela tanben una mena de fièrtat.

Ai notat tanben l'exemple d'aquesta drolleta que fa remarcar qu'ela tanben sap escriure lo mot « mamà ».

Zora leva lo det e comença de parlar de çò qu'a fach.

Zora : - En fait, es la fèsta e es Carnaval e i aviá mamà, ieu, e mon fraire et y avait la dama e ieu aquí. La dama on la voit pas, e la fèsta elle comence alors que la dama est pas arrivée. Et aussi qu'on avait fêté mon anniversaire dans la fête.

Alicia : - C'est quoi ça? (dins lo còr i a de traças ont i a esrich « mamà »).

Zora : - Ce sont des confettis.

Anna : - Ieu, aussi sabi escriure « mamà ».

Dins la sesilha (S18)¹⁰⁹, la meteissa drolleta proposa que l'òbra que venon d'acabar siá aficada e que demòre aficada en classa, qu'a la dintrada novèla los novèls de l'escola poscan veire çò que faguèron. Faguèri l'experiéncia de contunhar aquesta produccion collectiva sus las sesilhas (S15, S16, S17, S18)¹¹⁰, aviá un pauc d'aprenision que las drolletas se laissan, mas foguèt lo contrari, la sesilha se debanèt a un ritme dinamic, e al cap de la darrièra sesilha an constatat que lor produccion s'era enriquida e que valiá lo còp d'anar mai prigondament dins lo travalh.



¹⁰⁹ CF annèxes 37

¹¹⁰ Cf annèxes 31,32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Conclusion

Gràcia a una analisa del contingut del discors d'unes enfants, ensagèri de cernir çò que se jòga de l'expression liura de l'enfant dins la dialectica del rapòrt del subjècte a el e a l'objècte artistic.

Las arts plasticas participan dirèctament e intimament à la construccion de la subjectivitat de l'enfant en permetre a sa singularitat d'existir. Çò que me sembla important dins ma classa es de crear un banh propici ont los enfants pòdon crèisser dins un mitan ric que lor balha una terranha favorable a lor dubèrtura sus la vida. Ensenhi pas l'art mas placi los enfants dins una situacion de creator, per viure l'acte de creacion, aquò se pòt pas far sens rigor, exigéncia de règles a respectar. Mon ròtle es de velhar al confòrt de l'enfant, de li facilitar lo travalh de creacion, de far respectar de règles de funcionament coma per exemple tornar metre un pincèl verd dins lo pòt verd e non pas lo roge, d'organizar la classa per aqueste moment. Arno Stern dins son obratge « Entre educators » escriu: « Son aquestes detalhs que fan que lo talhièr, es mai qu'un luòc de lésers agradius, un talhièr en construccion ont aprenem la disciplina, lo metòde de travalh, l'òrdre. E l'òrdre es pas aquí una valor morala, coma es ensenhat dins de leïçons d'educacion civica; es una necessitat inerenta al travalh creatiu.»¹¹¹Enfin es de valorizar lo travalh del mainatge e de veire çò que se passa, èsser atentiva pendent la sesilha.

Volriái insistir sus çò qu'escriu Francis Imbert a prepaus de l'inconscient dins la classa, quand ditz que d'uèi tot visa a l'uniformizacion de las practicas e dels discors segon los imperatius de la sciéncia, de la tecnica, e se cal pas estonar de veire de practicas educativas e pedagogicas revindicar naut e fòrt la totala racionalitat e sciénticitat de lor marchament. Parla tanben de l'empresa creissenta d'una tecnicizacion que tend a se prene coma fin en se e que regeta l'indeterminat del sens, perque se pòt pas mestrejar,. F Imbert dins son tèxt cita Reboul : « lo fracàs lo mai grèu de l'educacion poiriá ben èsser sa capitada apparenta, capitada programada que tua la libertat »¹¹². Me sembla important d'uèi de prene posicion per de metòdes pedagogicas que prenon en compta lo subjècte, la singularitat cadun, de sostener de metòdes que botan en òbra la creacion e la diversificat

¹¹¹ STERN Arno, «Ce sont ces details-là qui font de l'atelier, bien plus qu'un lieu pour d'agrables loisirs, un chantier où l'on apprend la discipline, la méthode de travail, l'ordre. Et l'ordre n'est pas ici une valeur morale, ainsi qu'il est enseigné dans des leçons d'instruction civique; c'est une nécessité inhérente au travail de créateur. Pour toutes ces raisons, l'atelier est éducatif bien au-delà du domaine de la création artistique», *Entre éducateurs, réflexion sur l'éducation artistique*, Paris, Delachaux-Niestle, 1967, p16.

¹¹² IMBERT Francis, et le GRPI, *L'inconscient dans la classe*, Paris, Esf, 1996, p 11,12.

dels lengatges. L'importància tanben de balhar un sens critica als enfants, de desenvolopar l'espiritu creatiu e la benvolença; me sembla que son de valors importantas. Ensajam de preservar e desenvolopar lo viu qu'es en cadun, d'escapar un pauc a una uniformizacion de la societat, per gardar son umanitat.

Es perque practiqui las tecnicas Freinet e institucionala. Coma lo mòstri dins la primièra partida dins mon memòri, son de pedagogia que respèctan l'enfant mas pensi tanben que lo ròtle del regent es magér. Vegèrem vist qu'una praxis de classa es a l'encòp téner compte de constrenchas materialas, de l'organizacion, de las tecnicas mas tanben de las singularitats, e de l'inconscient de cada subjècte e del grop. La pedagogia institucionala es aquesta articulacion de totas aquelas interaccions. Las mediacions simbolicas de las institucions permeton d'aculhir d'enfants en dificultats emocionala e o psiquica dins un grop classa. Dins la segonda partida es a travèrs totas las institucions mesas en plaça dins ma classa, mas tanben amb lo ròtle de las arts plasticas que meni coma una vertadièra cultura de classa, que practiqui las tecnicas Freinet e de pedagogia institucionala. A travèrs las produccions realizadas, i a un caminament de la classa en respècte de las Instruccions Oficialas e tanben un caminament mai personal d'expression liura. La descripcion de las sesilhas d'expression liura d'arts plasticas me permetet de mesurar çò que s'i jòga e los efièches operats sul grop.

La recompensa bèla d'aquesta fin d'annada foguèt la reflexion dels enfants que participèron a las sesilhas d'expression liura l'annada tota. Faguèri un bilanç de l'annada escolara en demandar als enfants çò que lor aviá agradat lo mai de far, e d'un biais espontanèu lo primièr testimòni (e foguèt pas lo sol) foguèt las sesilhas l'expression liura e las institucions mesas en plaça dins la classa, me sembla plan important de lo soslinhar. En mai ma collèga qu'a en carga la classa de b èls trobèt aquesta institucion d'expression liura plan interessanta e me proposèt de lo menar l'an que ven un còp per mes en sesilha collectiva amb l'escola tota. Me sembla una experiéncia a viure, en mai serà plan valorizant pels mainatges de la granda seccion d'ongan que seràn a la dintrada venenta en CP dins la classa dels « b èlzes », auràn ja viscut l'experiéncia e poiràn explicar e mostrar als mai b èlzes de lor classa cossí far.

Cresi que pòdi dire, vaqui cossí pòt espelir una institucion d'expression liura a travèrs las arts plasticas dins una classa de mairala, e ara benlèu, cossí aquesta institucion poiriá devenir una institucion vertadièra, un luòc de lengatge dins una escòla entièra?.

Bibliografia

ALBERTI Christiane, CALVAYRAC Patricia, CORBIERE-FAUVEL Monique « Traces et construction », *Les feuillets du courtil : Aux limites du lien social : les autismes*, N°29, Janvier 2008, publication du champ freudien en Belgique, 120-128 p.

BACCOU Patrice, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012.

BAUDELAIRE Charles, *Les fleurs du mal*, « Correspondances », 1857.

BION Wilfried Ruprecht, *Éléments de psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.

BIZIEAU Nicole, *Apprendre aux enfants à explorer les arts plastiques : enjeux & pratiques*, Chantier Arts et Création, éditions ICEM-pédagogie Freinet, 2002, 92p.

DEDIEU Mirelha, *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondéncia dins una classa de Calandreta al cicle II*, memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012.

DEWEY John, L'école et l'enfant, in FREINET Elise *L'itinéraire de Celestin Freinet : la libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris, Payot, 1977

DOLTO françoise, *Tout est langage*, Edition Gallimard, 1995, 269 p.

DURING Elie « L'Acte et l'Idée : Badiou et l'art contemporain », www.ciepfc.fr, 2012

FOURCADE Dominique, MATISSE Henri. *Écrits et propos sur l'art*, Paris Hermann, 1992.

FREINET Célestin, « Dits de Mathieu-L'acte de création », Cannes, *L'Éducateur*, n°7, 1956.

FREINET Celestin, *Essai de psychologie sensible*, Edition de l'École Moderne 1994. P 422.

FREINET Celestin, « L'Art enfantin », *Le Monde*, n° 347, 15 aout 1935, p 5.

FREINET Celestin, La méthode naturelle, Paris, Seuil, 1963

FREINET Célestin, *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'École Moderne, n°25, Cannes, École Moderne Française, 1964.

FREINET Elise, « Simplicité de la vocation artistique », *Art enfantin*, n°1, decembre 1959, p 4.

FREINET Elise, *Dessins et peintures d'enfants*, Bibliothèque de l'École Moderne, n°16, Cannes, École Moderne Française, 1962, Message culturel de l'enfant.

FREINET Elise, *L'enfant artiste*, Cannes, Édition de l'École Moderne, 1960, 183p.

FREINET Elise, *L'itinéraire de Celestin Freinet : la libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris, Payot, 1977, 187 p.

GO Nicolas, «La méthode naturelle de Freinet, laboratoire de recherche coopérative de l'ICEM », <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1118>, 2009.

GOLSE Bernard, « Le langage et la construction de la personne chez le bébé », émission France Culture : Entretien avec Bernard Golse, 2011.

HOUZEL Didier, « Les angoisses d'anéantissement du nourrisson », *Psychiatrie Française*, n°3, 1988, 19-27.

http://mapage.noos.fr/ginette.michaud/Euro-Psy/La_Borde.html

IMBERT Francis, et le GRPI, *L'inconscient dans la classe*, Paris, Esf, 1996, 213p.

IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice. 1985, Premières approches, 3-28.

KANT, *Critique de la faculté de juger*, 1790.

KLEE Paul, in Catalogue d'exp, Fondation Pierre Gianadda, Martigny, 1985, p 81.

KLEE Paul, *Théorie de l'art moderne*, Paris, Gauthier, 1968, Le crédo du créateur

LABICA Georges, BENSUSSAN Gérard, *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris. PUF, Quadrige, 1982, *Praxis*, 69-70.

LAFARGUE Guy, Entretien avec Guy Lafargue, www.dailymotion.com, 26 janvier2009.

LAFFITTE Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur les praxis », 2010, texte inédit.

LAFFITTE Pierre Johan, « De l'éthique en pédagogie, dossier autour de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie Freinet ».

LAFFITTE Pierre Johan, « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques, Paris, Michel Houdiard, 2014, 40-52.

LAFFITTE Pierre Johan, « Monographie. Le quoi de neuf? », Conference, 2012.

LAFFITTE Pierre Johan, « Praxis et monographie », Conférence, 2012.

LAFFITTE Pierre-Johan, « L'occitan comme institution de la classe coopérative, une non évidence », Texte élaboré à partir du travail collectif de la formation de paissèls-ajudaires, 2010.

LAFFITTE René, «L'apport de la pédagogie institutionnelle», extrait de son mémoire de formation à la direction d'établissement spécialisé, non publié, INSHEA, Suresne, 1998.

LAFFITTE René, et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*,Vigneux, Matrice, 1999, 365 p.

LAFFITTE René, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros 1985, 202 p. (Réédition Matrice 1996).

LE BOHEC Paul, «Le texte libre corporel», *Coopération pédagogique*, 1996, n°87, 33-36.

LE BOHEC Paul et LE GUILLOU Michèle, *Effets thérapeutiques de l'expression libre*, Casterman, 1980, 167p.

LE GAL Jean, « Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté », in « Responsabilités dans les classes coopératives », *Nouvel éducateur*, 2002, n°139.

LHERITIER Corinne, « Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées», in DJORDJEVIĆ LÉONARD Ksenija, et al. *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno) sociolinguistiques*, Paris, Michel Houard, 2014, 24-39.

LHERITIER Corinne, *La monographie d'écolier: un langage pour la pédagogie institutionnelle?*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012.

MEIRIEU Philippe, « Fernand Oury étrangement présent, dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle.», Intervention au colloque de l'Université Paris X-Nanterre, novembre 2008.

MELTZER Donald et BREMNER, John et al, *Explorations dans le monde de l'autisme*, 1975, Paris, Payot, 2002, 320 p.

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1981.

OURY Jean, « A propos de Miloud », in POCHET Catherine, OURY Fernand, OURY Jean, *L'année dernière j'étais mort...signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1999, 163-192.

OURY Jean, « Préface », in LAFFITTE René, et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, 11-15.

OURY Jean, MICHAUD Ginette. « Psychothérapie institutionnelle, une introduction », introduction au livre de MICHAUD Ginette, *Inconscient et institution*, non publié, 1973.

PAIN Jacques, « L'institution de la parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle », probo.free.fr/textes_amis/institution_de_la_parole_jp.pdf, 1999.

PAIN Jacques, « Pédagogie institutionnelle », *Encyclopédie Universelle*, Paris. 2005,

PEYRONIE Henri, « Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet », <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15354>, 2000.

POCHET Catherine, OURY Fernand, *Qui c'est l'conseil?*, Vigneux, Matrice, 1997, 432 p.

PORQUET madeleine, « L'art enfantin, expression poétique de l'enfance », *L'Art Enfantin*, Mai-Aout 1966, n°35-36.

PRADAL Irena, *La correspondéncia escolara: D'une tecnica Freinet a una institucion de classa*, Memòri de Master 2, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012.

RAFFY Alex, *Les psychanalystes et le développement de l'enfant*, Toulouse, Érès. 2000, Réel, imaginaire, et symbolique, 69-70.

RIMBAUD Arthur, « Voyelles », sonnet, 1871

ROBIN Isabelle, *L'entrée dans la Loi dans une classe maternelle*, Nierdenhausen, RoPi, 2013, 125 p.

ROBIN Isabelle, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Nîmes, Champ Social, 2011, 257 p.

STERN Arno et DUQUET Pierre, « Du dessin spontané aux techniques graphiques », Paris, Delachaux-Niestle, 72 p.

STERN Arno, « Le jeu de peindre », www.youtube.com/watch?v=HQxYA5fSnOU, 2012.

STERN Arno, *Aspect et technique de la peinture d'enfants*, Paris, Delachaux-Niestle, 1956. 83 p.

STERN Arno, *Entre éducateurs, réflexions sur l'éducation artistique*, Paris, Delachaux-Niestle, 1967, 86 p.

THERON Françoise, le groupe ChamPIgnon de Béziers, « Le quoi de neuf? » dans une classe de petite section, *Echos PI*, n°43, 2011.

TUSTIN Frances, *Autisme et protection*, Paris, Le Seuil, 1992.

TUSTIN Frances, *Autisme et psychose de l'enfant*, Paris, Le Seuil, coll. Point essais, 1982.

TUSTIN Frances, *Le trou noir de la psyché*, Paris, Le Seuil, 1989.

TUSTIN Frances, *Les états autistiques chez l'enfant*, Paris : Le Seuil, 1986.

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, VPI *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, 1967, réédition Matrice, 1991, 271 p.

Autres sources

www.icem-pedagogie-freinet.org

www.icem-pedagogie-freinet.org « L'expression libre »

www.icem-pedagogie-freinet.org « La méthode naturelle »

www.icem-pedagogie-freinet.org « La part du maître »

www.icem-pedagogie-freinet.org « Des invariants du chantier CréACTIONS», *Le Nouvel Educateur*, N° 191 - février 2009

www.icem-pedagogie-freinet.org « Principe de la méthodologie de l'étude du milieu local par les techniques Freinet », *Le Nouvel Educateur*, N° 167- mars 2005.

www.icem-pedagogie-freinet.org « Responsabilités dans les classes coopérativas », *Le Nouvel Educateur*, n° 139

Resumit

Demest los pilars fondamentals de las escòlas Calandretas en delà de l'ensenhamant bilingua immersiu en Occitan, se tròba una pedagogia sortida de las tecnicas Freinet e de la pedagogia institucionala. Aqueste memòri de master2 presenta e desenvolupa un estudi sus l'expression liura a travèrs las arts plasticas dins una classa de mairala, aquel temps es considerat coma una vertadièra institucion dins la classa. L'experiéncia permet de favorizar los escambis dins lo grop e la singularitat de cada mainatge Aqueste estudi s'inscriu dins la pedagogia particulara de las Calandretas que considèra l'enfant comme subjècte

Las sesilhas son organizadas en doas fasas. Dins un primièr temps, los enfants son convidats s'exprimir liurament amb l'ajuda de diferents espleches e materials mes a lor dispausicion, la regenta en avent un ròtle d'observacion e d'acompanhament se necessari. S'agis pas aqui d'ensenhar las arts plasticas mas de plaçar los mainatges en pausicion de dubèrtura faça a l'acte de creacion. Lo segon temps es el consacrat a un escambi institucionalizat a l'entorn de las produccions individualas o collectivas. Aquel temps permet de tornar venir sus l'expression artistica del subjècte materializada per la produccion e de daissar liura cors a l'expression de la paraula, e l'escota e a l'escambi.

Résumé

Parmi les piliers fondamentaux des écoles Calandretas, au-delà de l'enseignement bilingue, immersif, en occitan, se trouve une pédagogie issue des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle. Ce mémoire de Master II présente et développe une étude sur l'expression libre à travers les arts plastiques dans une classe de maternelle, ce temps est alors considéré comme une véritable institution dans la classe. L'expérience permet de favoriser les échanges dans le groupe et la singularité de chaque enfant. Cette étude s'inscrit dans la pédagogie particulière des Calandretas qui considère l'enfant comme sujet.

Les séances sont organisées en deux phases. Dans un premier temps, les enfants sont invités à s'exprimer librement à l'aide de différents outils et matériaux mis à leur disposition, l'enseignante ayant un rôle d'observation et d'accompagnement si nécessaire. Il ne s'agit pas ici d'enseigner les arts plastiques mais de mettre l'enfant en position d'ouverture face à l'acte de création. Le second temps est lui consacré à un échange institutionnalisé autour des productions individuelles ou collectives. Ce temps permet à la fois de revenir sur l'expression artistique du sujet matérialisée par la production et de laisser libre cours à l'expression de la parole, à l'écoute et à l'échange.

Summary

Among the essential pillars of the Calandretas School, and beyond the bilingual Occitan/French teaching, there are teaching skills deriving from Freinet techniques and institutional teaching methods. This Master II report presents and develops a study on free expression through art class in a nursery school, this moment is considered as a real institution in class. The experience enables to promote both exchanges in the group and each child's originality. This study fits into the particular teaching of the Calandretas which considers the child as the subject.

The sessions are divided in two parts. First, the children express themselves freely using different tools and materials, the teacher only watches and helps if necessary. Secondly an exchange is organized around the individual or collective productions, which allows to discuss on the artistic expression of the subject (materialized by the production) and gives free rein to speaking and listening.

Ensenrador

INTRODUCCION.....	9
PRIMIÈRA PARTIDA : PRAXIS E TEORIA.....	12
1. ISTÒRIC: DE LA PEDAGOGIA FREINET A LA PEDAGOGIA INSTITUCIONALA.....	12
1.1 LA PEDAGOGIA FREINET.....	12
1.2. LA CLASSA COOPERATIVA.....	14
1.3. L'ART ENFANTIN.....	15
1.3.1 L'art enfantin – L'expression liura – lo marchament experimental - Lo metòde natural.....	16
1.3.2. La part del mestre.....	18
2. ISTÒRIC DE LA P.I.....	21
2.1. LA PSICOTERAPIA INSTITUCIONALA.....	21
2.1.2. La pedagogia institucionala.....	22
2.1.3. Las institucions e mediacions simbòlicas.....	23
2.1.4. L'expression liura – basa de totas las institucions.....	25
3. DE LA CREACION A LA SINGULARITAT DEL SUBJÈCTE.....	26
3.1. CREACION, PRAXIS, POÏETICA.....	26
3.1.1. Praxis e Poësis.....	26
3.1.2. L'inconscient – Lo desir – La part de l'invisible.....	28
3.1.3. Una lenga - una paraula.....	30
3.2. D'AUTRES ACTORS DE L'EXPRESSION LIURA.....	32
3.2.1. De la pratica artistica à l'art-terapia : quand l'expression per l'art ven terapeutica. Guy Lafargue.	32
3.2.2. L'expression liura vista per Arno Stern: lo « Closlieu » e lo jòc de pintrar.....	34
3.2.3. Mesa en ligam d'aquestas practicas.....	36
3.2.4. Loris Malaguzzi e la pedagogia de Reggio Emilia.....	37
3.3. DE LENGATGES DIVÈRS PER L'ESTRE: SUBJECTIVITAT E SINGULARITAT.....	38
3.3.1. Le lengatge del còs - De l'envelopa corporala a l'envelopa psiquica.....	39
3.3.2. L'expression liura: al còr del ligam còs-psiquè.....	43
3.3.3. Lo dessenh espontanèu.....	44
4. DISPOSITIUS EXISTANTS E SINGULARITAT DEL SUBJÈCTE.....	46
4.1. COMPARATIU DE DIFERENTAS INSTITUCIONS.....	46
4.2. SE CONSTRUSIR À TRAVERS L'AUTRE : LA CLASSA : DE L'INDIVIDUAL AL COLLECTIU O DEL COLLECTIU A L'INDIVIDUAL ?	46
4.3. RESPÈCT DE SE E DE L'AUTRE: LAS INSTITUCIONS ENCASTRADAS PER DE LEIS : FONCTION APASIMANTA E SECURISENTA, RESPÈCT DEL SUBJÈCT, LOS INTERDITS ESTRUCTURANTS.....	47
4.4. VALORIZACION PER LAS ARTS PLASTICAS COMME MEDIATOR, TIÈRS A L'EXPRESSION DU SUBJÈCT.....	48
4.4.1. Exploracion de las arts plastics. Passar d'un acte espontanèu a un acte activat e mai conscient..	49
SEGONDA PARTIDA : DE LAS INSTITUCIONS QU'ESTRUCTURAN A L'EXPRESSION QUE LIBERA. DE LA PRACTICA DE CLASSA A	

L'EXPRESSION CREATIVA.....	51
1. PRESENTACION DE MA CLASSA.....	51
1.1. MON ATOMIUM.....	51
1.1.2. De institucions, per far foncionar la classa.....	52
1.1.3. Las institucions, luòcs de paraulas.....	53
1.1.4. D'institucions, d'expression liura.....	55
1.2. AL CÒR DE L'ATOMIUM QUALQUES SESILHAS EN ART PLASTIC E EN EXPRESSION LIURA.....	57
TRESENA PARTIDA: L'EXPRESSION LIURA EN ART PLASTIC, UNA INSTITUCION DINS LA CLASSA.....	65
1. IPOTÈSIS.....	65
1.2. L'EXPRESSION LIURA, NAISSENÇA D'UNA INSTITUCION.....	66
1.2.1 Mesa en plaça de sesilhas d'expression liura.....	67
1.2.2 Institucionalisacion de la musica: la musica un element important.....	68
2. DESSENHIS, PINTURAS E ESCAMBIS.....	70
2.1. SE CONSTRUSIR A TRAVÈRS L'AUTRE : DE L'AUTRE INTERVEN DINS LORS PRODUCCIONS ?.....	70
2.2. L'EXPRESSION LIURA: L'ACCÈS ALS LENGATGES, L'ACCÈS A LA PARAULA.....	71
2.3. LA COOPERACION, DINS LAS SESILHAS D'EXPRESSION LIURA.....	79
2.4. VALORIZACION.....	81
CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	85
RESUMIT.....	89

