

Dans notre dernier éditorial, nous faisons un appel à témoignage. Nous demandions à chacun de dire ce qu'il fait.

Certains aspects du quotidien de l'Éducation Nationale 1976, nous pousseraient presque à écrire un éditorial contraire, à recommander à chacun de cacher ce qu'il fait, de n'en parler qu'à ceux que ça concerne, qu'à ceux «*qui savent à force d'avoir essayé.*»

L'institution qui engendre l'école actuelle, est-elle concernée par ce que nous disons et faisons ?

Question délicate. Tout le monde sait qu'elle est concernée, puisque nous la remettons en cause. Elle, elle s'obstine à ignorer, nous saoulant de textes et de discours indigestes, mais sourde et hostile à tout ce qui vit, qui engendre et qui monte, sans interdire de la structure hiérarchique.

Le refus d'un schéma

Pendant un certain temps, nous avons cru à une conquête. Nous avons toujours affirmé haut et fort l'impérieuse nécessité d'ouvrir l'école sur la vie des individus et de leur milieu. Or, nous avons vu, et voyons encore fleurir un peu partout, dans les textes officiels, des recommandations pour des pratiques (texte libre, correspondance, enquêtes, expérimentation, etc.) ou des «attitudes» (écouter l'enfant, etc.).

A tel point que certains n'hésitent pas à penser que si certaines pratiques n'étaient pas aussi répandues, les élèves seraient meilleurs en français et en maths, moins paresseux, plus polis, etc.

Hélas, voici des réalités .

— X... ne veut plus aller voir les films «*Connaissance du Monde*», car il redoute l'exposé qu'il aura à faire plus tard ;

— Une classe entière, une semaine après avoir visité des abattoirs, étudie encore sur le plan, les noms des rues du trajet. Le maître se plaint du manque d'intérêt pour l'enquête ;

— Y... ne lit plus de B.T., ni aucune brochure, en classe, car un compte rendu de lecture est à faire obligatoirement après ;

— Z... apporte à la maison un cahier de récitations imposées et imprimées en classe, grâce à l'imprimerie à l'école ;

— Etc.

La pédagogie Freinet n'est pas la seule victime de cette tendance à utiliser des pratiques, des concepts, des outils, nouveaux, vivants, en les pervertissant (au mauvais sens du terme).

Le concept de handicap socio-culturel, par exemple, en prend lui aussi pour son grade. Il est utilisé pour justifier les flots de devoirs et d'exercices qu'on donnait il n'y a pas si longtemps aux «*plus faibles*», voire aux paresseux. Et ceci, sous prétexte d'on ne sait quel soutien...

Notre ami Fernand Deligny avait observé le rôle important qu'avait joué pour un enfant dit «*psychotique*», une buse en béton abandonnée, dans laquelle coulait un filet d'eau. «*Je n'en parle pas, disait-il, sinon «ils» seraient capables d'inventer des buses en plastique pour rééduquer des psychotiques...*»

Partir de la vie ?

Il est peut-être utile de dire que vouloir que les enfants soient heureux, ne signifie pas qu'on les abandonne, que laisser s'exprimer les enfants ne signifie pas instaurer la cacophonie, qu'offrir un milieu riche ne signifie pas empêtrer enfants et adultes dans de nombreux gadgets aussi inutiles que coûteux pour le grand bien des maisons d'éditions chéries.

Mais il est peut-être temps aussi de signaler que «partir» de la vie ne signifie pas «fuir» de la vie, mais plutôt de permettre à un groupe d'individus de vivre.

Cette résistance de l'école au vrai changement, qui consisterait à reconnaître l'évidence précédente, a des racines profondes, idéologiques, liées à sa raison d'être, à ses buts, à ses mécanismes de fonctionnement.

La société, l'école, les «adultes» désirent à la place de l'enfant, de l'adolescent, comme les «supérieurs hiérarchiques» désirent à la place des subalternes.

La vie, c'est la circulation libre et dans tous les sens de la parole, de l'énergie, du désir. C'est à partir de là, seulement, que se fait sentir un besoin d'organisation.

Or l'école est faite de telle façon que la parole ne puisse jamais «monter» : elle ne peut que «descendre».

— Pour les adultes : «*J'ai l'honneur de solliciter... le droit de prendre une initiative...*»

— Pour les enfants : «*On fait des maths à la place de la gym, parce qu'on a parlé.*»

Certes, laisser la vie pénétrer en classe pose d'autres problèmes qu'il s'agit de résoudre, et c'est bien ce que nous cherchons à faire.

Mais l'école méconnaît ces problèmes, et pour cause : c'est, très souvent, un lieu mort à la vie... Parce qu'elle tient à museler la vie : supprimer l'inattendu, la remise en cause du surgissement soudain du savoir retrouvé, empêcher les rencontres des individus et des idées qui bousculent trop souvent l'institué, l'immuable, le béton et la circulaire, le diplôme et le savoir étalonné, étouffer les appels d'air qui entraînent le mélange des rôles, des hiérarchies et des valeurs raisonnables, boucher les vides gênants, que toute surface visible soit lisse et uniforme, que nulle question ne reste sans réponse, que le langage et les comportements soient adaptés, c'est-à-dire déformés et imposés à tous du haut en bas de l'échelle.

L'école, l'institution, la machine, entend bien dompter le savoir brut, sauvage, insoumis, mettre fin aux oscillations lancinantes des groupes et des individus vivant, parlant, s'organisant, revendiquant, échangeant, s'unissant, et appeler cela régulation, car son seul but est de trier, canaliser, modeler à son goût et à son profit écartant, figeant, invalidant, au besoin enfermant l'a-normal.

Par contre, elle a de plus en plus à faire face à une expression voilée du désir de vivre, de ceux qui y travaillent.

Cette expression voilée, a pour noms : instabilité, troubles réactionnels, lassitude, excitation, et même parfois débilite.

Le refus d'un schéma

En fait, rien n'a tellement changé, même si on recommande officiellement de «partir de l'intérêt, de l'expression, des observations des élèves.»

Au départ, l'intérêt, l'expression, l'observation qu'apporte l'individu, ne sont pas délimitables à un domaine scientifique, littéraire, mathématique, etc. Ils sont des apports globaux, bruts, non domestiqués, vivants, autant sensitifs qu'affectifs, ou qu'intellectuels, et les chemins qui les conduiront à plus d'affinements ne sont jamais les mêmes selon l'individu en question. Et surtout ils ne peuvent être prévus. Le but est bien de faire passer dans le patrimoine collectif, un apport individuel. Encore faut-il que l'individu ne soit pas dépossédé de son apport avant le terme de l'échange, par un ordinateur central et tout puissant : l'adulte en tant que représentant de la société.

C'est la perspective, l'acceptation, la reconnaissance de cette pluralité de chemins irrémédiablement originaux, singuliers, imprévisibles, individuels, que nie l'école.

Sous ses vocables neufs, sous sa parure moderne, le schéma théorique, et même idéologique de l'apprentissage sur lequel elle repose, est toujours le même : l'individu (jamais le groupe), «ne sachant pas» (vide à remplir), doit intégrer un savoir prévu, par des voies prévues, en un temps prévu, dans un ordre prévu (surtout scientifiquement) détenu et dispensé par d'autres (situés «en haut» en général).

Nous proposons, encore grossièrement, il est vrai, un autre schéma. Nous l'appelons tâtonnement expérimental. Il est à préciser : l'individu et/ou le groupe (une communauté coopérative de travail), par une démarche singulière s'approprie un savoir par expériences, confrontations, interprétations individuelle et collective des résultats, dans un milieu matériel et humain (au-delà des murs de l'école) jouant le rôle d'excitant et d'informateur. Et ceci, dans tous les domaines, y compris, et surtout, dans la prise en charge coopérative de la vie du groupe par le groupe lui-même. Est considéré comme savoir, tout acquis, toute appropriation analysée et synthétisée.

Ce schéma, nous l'avons fait fonctionner avant de le conceptualiser totalement, puisque sa conceptualisation se fait et se fera selon ce schéma lui-même, c'est-à-dire par tâtonnement expérimental. Ce qui le met déjà à l'abri de l'accusation d'irréalisme.

L'école, excellente tacticienne sous les coups de boutoirs environnants, et parce qu'elle n'a pu faire autrement, a lâché, a accepté quelques nouveaux vocables («partir du vécu de l'enfant...»), mais elle continue obstinément de refuser cet autre schéma du tâtonnement expérimental qui la remettrait en cause dans sa fonction même. Ainsi, elle impose un entretien du matin de 8 h à 8 h 30, une exploitation en bonne et due forme (si possible avec contrôle) de toute bouffée d'air frais, pénétrant dans ce milieu anaérobie, desséchant, insupportable pour tous ceux qui ont conservé le goût de vivre. En attendant, des enfants, des adolescents, des adultes, se désintéressent, s'inadaptent, se révoltent parfois... A dégoûter des jeunes et du métier ceux qui ont vocation de trier les bons des mauvais.

En fait, nous savons très bien qu'on continuera de parler, de témoigner, parce que la parole que nous avons, personne ne nous l'a offerte, nous l'avons arrachée, nous l'avons gagnée, nous l'avons conquise.

Sujets doués de parole, comme disent certains, il est probable que ce n'est pas demain qu'on négociera nos outils et nos pratiques pour les faire rentrer dans les alinéas de la parole officielle.

Nous lisons sagement le *Courrier de l'Education* et témoignons naïvement du «bourbier de l'éducation», en attendant une organisation qui comprenne enfin que la mise en place d'une pédagogie digne d'une société libératrice d'où sera exclue l'exploitation de l'homme par l'homme, ne passe pas par des réformes venues d'en haut, replâtrant un schéma immuable, mais par la confrontation des pratiques rénovées basées sur un schéma inverse, une vie et un sens nouveaux donnés aux notions de savoir et de travail et des responsabilités.

Le comité directeur de l'I.C.E.M.
J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON
R. LAFFITTE, A. MATHIEU