

L'I.C.E.M. ET LES « RÉVOLUTIONS » PÉDAGOGIQUES

Ce texte a été rédigé d'après une intervention orale le 29 avril 1980 au Colloque International de Nice : « Formes d'expression et perspectives culturelles » organisé par le Centre d'Etude de la Métaphore et l'Université Coopérative Internationale. Il a été complété en fonction des questions posées par les participants et auxquelles l'emploi du temps n'avait pas permis de donner une réponse.

Depuis déjà bien des années, j'éprouvais le besoin de faire le point sur un certain nombre de problèmes et de répondre à ceux qui périodiquement nous annoncent le bouleversement du système éducatif par la dernière nouveauté du jour, les mêmes qui généralement considèrent d'un œil méprisant le travail qu'à l'I.C.E.M. nous essayons de réaliser, le sanctionnant d'un dédaigneux : « La pédagogie Freinet, vous ne trouvez pas ça dépassé ? » ou d'un felleux : « Mais elle est complètement récupérée par le système ! » Aussi s'agit-il là d'une réaction d'humeur que j'assume à titre personnel, sans me poser en porte-parole d'un groupe, même si je suis amené à dire « nous » chaque fois que je parlerai des actions des milliers d'éducateurs de l'Ecole Moderne.

Ces « révolutions » que j'enveloppe de guillemets pour marquer une distance vis-à-vis de leur caractère révolutionnaire, elles nous ont généralement été annoncées comme telles dans les milieux autorisés. Elles firent parfois grand bruit dans les antichambres ministérielles et les discours officiels, certaines dans les salons intellectuels ou les amphithéâtres universitaires, voire dans des congrès syndicaux. Et puis on a cessé d'en parler et elles paraissent souvent bien lointaines alors qu'elles datent d'une ou deux décennies, parfois de quelques années.

Il ne me paraît pas inutile de rechercher ce qu'elles sont devenues après des années de notoriété. Peut-être ce retour en arrière nous permettra-t-il de mieux comprendre le présent et d'envisager l'avenir de l'éducation.

1. LA RÉVOLUTION QUANTITATIVE

Lorsque la vague démographique de l'après-guerre atteignit l'école, les préoccupations gouvernementales se

portèrent en priorité sur les problèmes quantitatifs. L'essentiel était de loger le plus d'enfants possible avec un enseignant, sans trop se demander si, faute de formation ou de conditions de travail acceptables, celui-ci serait en mesure d'avoir une action éducative.

On prolongea la scolarité jusqu'à seize ans, sans imaginer comment des adolescents qui supportaient mal l'école à quatorze ans, réagiraient pendant deux années supplémentaires. C'était l'époque où, pour un ministre, le titre de gloire était de créer « un C.E.S. par jour », fût-il un Pailleron. C'était l'époque des classes maternelles à soixante inscrits ; la scolarité n'étant pas obligatoire à cet âge, cela ne faisait jamais qu'entre quarante et cinquante enfants présents.

Pour résoudre les problèmes de l'entassement, on se contentait de répondre par des techniques de dressage ou par des interdits (ne pas courir dans la cour, se taire en classe, à la cantine, dans les couloirs).

Puis cette vague démographique a reflué. Au moment où les effectifs diminuent, l'administration ferme des classes. Si bien que tous ceux qui ont accepté de taire longtemps les revendications qualitatives au profit de réformes purement quantitatives, ont le sentiment d'être floués.

Face à ces problèmes, dès 1955, Freinet avait lancé la revendication « Moins de 25 élèves par classe », à une époque où les effectifs ne semblaient pas pour les syndicats un cheval de bataille. Pour notre part nous avons toujours refusé de dissocier le quantitatif du qualitatif. Il ne sert à rien de se glorifier du nombre des téléviseurs si l'on fait abstraction de la médiocrité des programmes. Nous considérons que même l'allongement de la formation des instituteurs ne sera une victoire que si cette formation est totalement changée dans son esprit. Par ailleurs, nous n'avons rien contre le principe de la prolongation de la scolarité mais elle n'a de signification que si elle correspond aux intérêts et aux besoins des jeunes. Sinon on aboutit au paradoxe

actuel de certaines classes de pré-apprentissage où les élèves se font exploiter de façon honteuse par leurs employeurs. Les enseignants qui s'en indignent — même si par ailleurs ils souhaitent l'ouverture de l'école sur la vie professionnelle — se heurtent parfois à un curieux consensus : les patrons qui en profitent, les parents qui sont satisfaits que leurs enfants ne traînent pas les rues et apprennent un métier, les adolescents eux-mêmes qui ont le sentiment de faire enfin quelque chose de sérieux et prennent parfois d'autant plus de responsabilité qu'on les exploite avec moins de scrupule.

C'est seulement en refusant de dissocier le quantitatif du qualitatif qu'on donne un sens aux revendications. Réclamer moins de 25 élèves pour faire ce qu'on faisait avant avec 35, semble relever uniquement du bien-être des enseignants.

En montrant au contraire que les jeunes d'aujourd'hui ont besoin d'autres techniques éducatives qui ne peuvent trouver leur efficacité optimale qu'avec un groupe plus restreint, on a des chances d'être compris des parents et de les associer aux revendications dans le seul intérêt de leurs enfants.

2. LA RÉVOLUTION DE LA CONCENTRATION

Il nous manque là un adjectif. Il existe bien « concentrationnaire » mais on pourrait dire que j'exagère. Encore que certains établissements — et pas seulement ceux dont les baraques sont cernées de clôtures — pourraient afficher à leur fronton l'hypocrite devise : « Arbeit macht frei » (le travail rend libre ; le travail forcé, bien entendu). Mais évitons l'emphase, la réalité nous suffit.

Pendant des décennies, on a fermé des écoles de villages sans se soucier que cela accélérât la mort de ces villages. Les petits collèges ont dû céder la place à des établissements plus importants offrant la multiplicité des sections et de la spécialisation de chaque enseignant. Le mythe de la classe homogène a fait accepter regroupements et ramassages à une époque où l'on préférerait payer du carburant que des enseignants ; cela d'autant plus facilement que le recrutement des instituteurs ne se faisait plus tellement en milieu rural et que les zones de salaire les encourageaient à choisir des postes en ville. Il faut noter qu'avec les suppressions de classes, on va voir l'administration redécouvrir les vertus de la classe à plusieurs niveaux et de la polyvalence de professeurs de collèges. Tout cela n'a qu'un seul but : faire des coupes sombres dans les dépenses.

Nous avons été parfois seuls à l'I.C.E.M. pour condamner les fermetures d'écoles rurales, pour critiquer les écoles-casernes des grandes villes, à revendiquer de petites unités éducatives de dimension humaine. La classe unique de



village n'avait pas pour principal handicap l'hétérogénéité des niveaux mais les conditions de travail et de vie et surtout l'isolement culturel des campagnes que la presse locale et la télévision pourraient rompre si elles étaient autre chose que des distributeurs de faits divers et de feuilletons. On pouvait aussi envisager que des enseignants spécialistes soient itinérants, ce qui n'est pas plus aberrant que de mettre sur les routes dès le petit matin des enfants de tous les âges qui ne retrouvent leur village et les parents qu'au moment du dîner. A aucun prix il ne fallait accélérer la concentration ; il sera nécessaire d'inverser ce processus si on veut un jour transformer le système éducatif.

Mais si je ne veux pas être traité de passéiste, je me dois de parler de Freinet sous l'aspect rustique de son œuvre. Cet aspect n'a pas été choisi par lui pour faire bucolique mais parce que le milieu rural était celui qu'il connaissait le mieux. Le fait qu'il ait choisi le terme d'école moderne, nous avertit de son refus du passéisme. Son action à la campagne portait aussi bien sur l'électrification que sur la création de coopératives : refuser la sclérose mais aussi la fuite en avant qui fait du cultivateur un travailleur aussi aliéné que celui de l'industrie.

Freinet est peut-être un écologiste avant l'heure mais sûrement pas un partisan du retour à la terre mythique ne pouvant survivre qu'en parasite du système actuel, encore moins d'un écologisme de week-end pour résidence secondaire.

Ce que Freinet nous a appris, y compris à des gens qui, comme moi, ont toujours vécu en ville, c'est que la transformation d'un milieu doit s'opérer sans rompre les tissus culturels et sociaux, que ce soit dans les hameaux ou les quartiers de ville. Sa pédagogie est une éducation de l'enracinement, contre l'aliénation qui transforme enfants et adultes en personnes déplacées, déracinées, dévitalisées.

3. LA RÉVOLUTION DU TIERS-TEMPS

On a peut-être oublié qu'à l'origine, le tiers-temps a été proposé par des médecins et des hygiénistes contre les rythmes scolaires particulièrement inhumains en France. Ceux-ci proposaient de partager le temps scolaire en trois parties égales :

- 1/3 d'activités intellectuelles ;
- 1/3 d'activités d'éveil (ce qui semblait indiquer que les précédentes étaient de sommeil et qu'aucun élève n'a démenti) ;
- 1/3 d'activités corporelles et sportives.

Parallèlement se développaient les classes de neige puis de mer et curieusement beaucoup moins de classes vertes alors

que de nombreuses écoles rurales vides auraient pu les accueillir. L'explication est pour moi très claire : le but des classes transplantées est de transformer les jeunes en consommateurs potentiels de ski ou de voile. En créant des classes vertes, on susciterait tout au plus des vocations d'écologistes qui troubleraient l'ordre public au nom de la protection de la nature.

Pour ce qui est du tiers-temps, ce qui fut appliqué généralement ressemble à la fameuse recette du Picon-citron immortalisée par Pagnol : un grand tiers de math, un tiers tout aussi grand de français (ou plutôt d'orthographe et de grammaire), un tiers plus réduit d'éveil fourre-tout et un tout petit tiers d'activités physiques et sportives. Dans le secondaire où il existe des enseignants spécialisés, les horaires officiels d'éducation physique n'ont jamais été appliqués et ce n'est pas la décision de fermer la section S.T.A.P.S. (*) de Nice qui indique un changement de politique. On peut très légitimement se demander ce qu'il reste des idées qui inspiraient la réforme du tiers-temps. Pour nous, à l'I.C.E.M., il n'était pas inutile que nous élargissions la part des activités corporelles qu'une longue tradition de l'opposition esprit-corps avait tendance à nous faire minimiser, comme l'ensemble des enseignants français. Ceci dit, l'important est pour nous la globalité des apprentissages ; le découpage en trois ou quatre rondelles marque une certaine évolution par rapport à l'émiettement des disciplines mais il continue à hiérarchiser et à séparer ce qui ne peut être disjoint. Ce n'est pas sous prétexte que l'enfant a besoin d'apports culturels de différente nature qu'il faut nécessairement les lui présenter en tranches séparées. Si les gens qui dirigent l'Education Nationale s'occupaient de notre alimentation, ils ne manqueraient pas de nous faire avaler quelques cuillerées d'huile le matin, une tranche de viande à midi et quelques morceaux de sucre le soir, sous prétexte

(*) Formation universitaire en E.P.S.



que nous avons besoin de lipides, de protéines et de glucides et ils s'étonneraient de voir se développer les avitaminoses et une anorexie quasi générale. Ne voit-on pas que c'est un non sens que de faire avaler les programmes comme des purges parce que «ça servira plus tard» ou que «c'est à l'examen». Ce qui est nécessaire, c'est d'aider l'enfant et l'adolescent, face à la complexité croissante de leur milieu, à se forger les clefs d'analyse plutôt que de leur donner un trousseau tout fait, tellement disparate qu'ils seront incapables de s'en servir.

Il est difficile dans le cadre de cet exposé de détailler tout ce qu'il y aurait à dire sur la globalité de l'éducation. Disons qu'il faut apprendre aux jeunes à explorer toutes les dimensions de chaque problème rencontré, y compris sous des éclairages absents des programmes : l'économique, le sociologique, le philosophique qui ne doivent pas être réservés à des sections spécialisées ou au niveau de la terminale (pourquoi pas des réflexions de type philosophique dès la maternelle ?). Par contre il est vain de vouloir à tout prix systématiser la pluridisciplinarité. C'est ce qui est advenu lorsqu'on a déformé la notion de centre d'intérêt de Decroly en greffant autour d'un thème des activités plus ou moins tirées par les cheveux ou les programmes. Plutôt que de vouloir artificiellement relier toutes les disciplines, ne vaudrait-il pas mieux rechercher une approche transdisciplinaire des problèmes qui ne se soucie pas des cloisonnements, circulant parfois à une lisière interdisciplinaire (il faut noter que beaucoup de recherches de pointe se trouvent à une charnière et qu'on est souvent bien gêné pour les rattacher à un département universitaire); parfois aussi pendant un temps sur le territoire d'une seule discipline ? Il reste presque tout à faire dans ce domaine, notamment aux niveaux secondaire et universitaire mais, pour aller de l'avant, il faut audacieusement dépasser les découpages habituels. La globalité des apprentissages n'exclut absolument pas des séquences totalement spécialisées. J'irais même plus loin : pourquoi ne pas organiser, quand le besoin est ressenti, des séquences longues de plusieurs journées consécutives, des sortes de stages spécialisés, plutôt qu'un saupoudrage de quelques heures tout au long de l'année ? Le champ expérimental doit être largement ouvert.

Ce qui est advenu du tiers-temps m'amène aussi à dire que toute réforme ne s'implante pas par décision technocratique, si justifiée soit-elle. Se souvient-on qu'en 1956, une circulaire ministérielle a interdit les devoirs du soir pour l'école élémentaire ? Comment cette décision est-elle appliquée alors qu'on n'a pas réussi à faire comprendre aux enseignants et aux parents que les enfants avaient mieux à faire que des devoirs du soir ? On ne peut faire changer les pratiques éducatives que par une formation initiale et permanente des enseignants qui les habituera à une autre attitude que l'obéissance passive à des règlements. Sinon on aboutit à ce qui s'est

passé pour l'histoire. Celle-ci a disparu des programmes comme discipline séparée ; un certain nombre d'enseignants ont purement et simplement gommé l'histoire de leur enseignement. A ce propos je voudrais dire que je ne partage pas les larmes d'Alain Decaux et des participants d'un récent colloque sur l'histoire à propos de la disparition d'une certaine conception événementielle et anecdotique de l'histoire. Lorsque j'étais enfant, beaucoup d'adultes s'indignaient que nous n'apprenions plus les sous-préfectures. Personnellement je crois que l'éducation ne doit surtout pas oublier la dimension historique afin de mieux appréhender le présent et l'avenir (je pense que c'est ce que tente de faire cet exposé) mais nous n'avons pas à nous lamenter sur ce qui n'était probablement que les sous-préfectures de l'histoire. Il faut concevoir la défense de l'histoire comme les I.R.E.M. concevoient la défense des mathématiques et l'A.F.E.F. la défense du français en liaison avec la vie et en liaison avec l'esprit de recherche.

4. LA RÉVOLUTION SCIENTIFIQUE

Pendant longtemps l'université ne s'était intéressée qu'à la psychologie. Sous le titre «sciences de l'éducation» elle revendiqua sa vocation à traiter également de pédagogie. Parallèlement fut créée la recherche pédagogique. Le dialogue ne fut pas facile à établir car nous, les praticiens, semblions à l'écart de ces problèmes. Quand on parlait d'an I de la recherche et que nous demandions innocemment ce que nous avions fait jusque-là, on nous accordait avec un peu de commisération que nous avions fait de l'«innovation sauvage» (mais comme nous avions lu Rousseau, ça ne nous humi-

liait pas), que nous étions des «empiristes», des «rebouteux» et que la recherche, c'était bien autre chose.

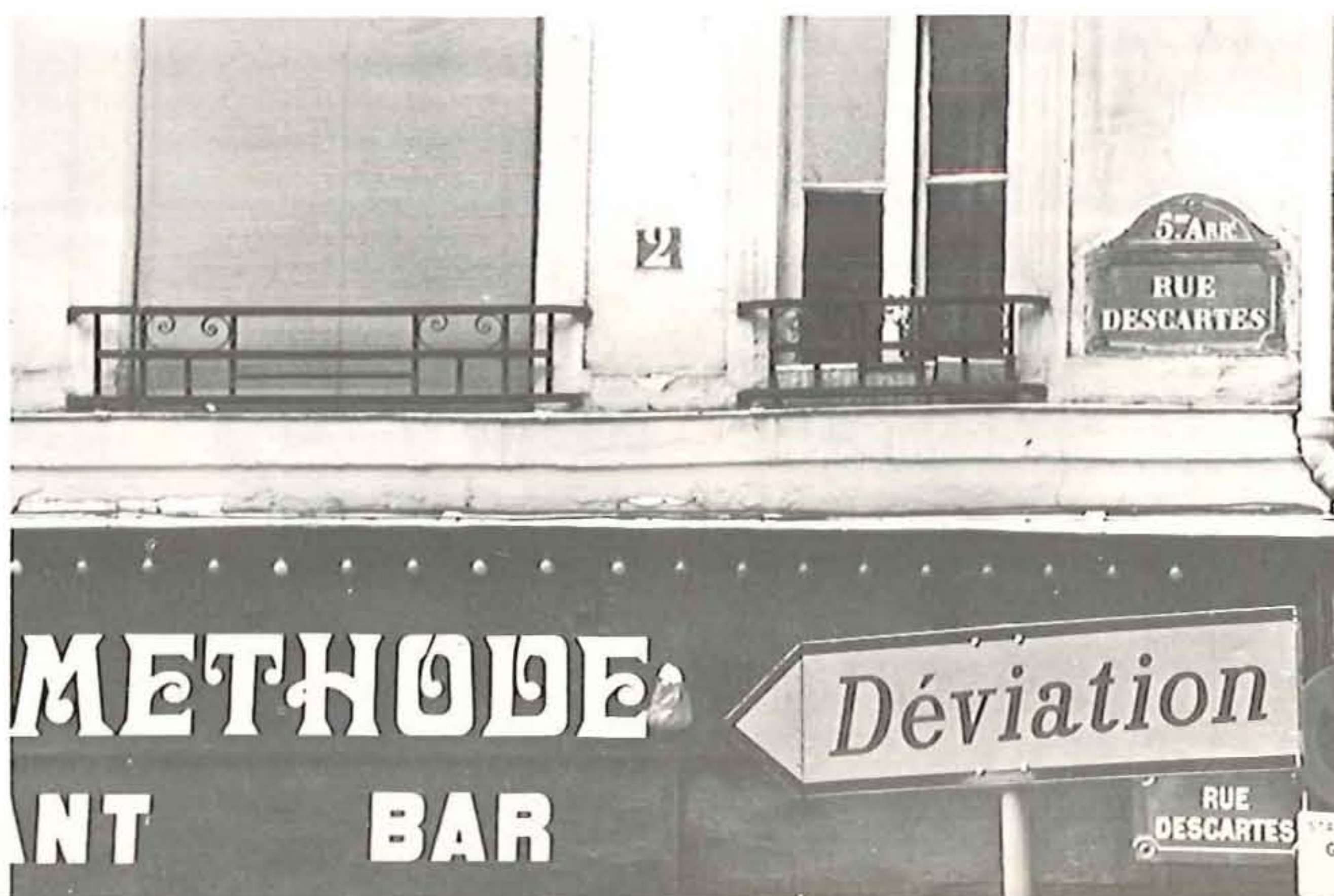
A priori, nous n'avions rien contre une recherche scientifique mais nous étions méfiants vis-à-vis d'une certaine conception, proche des bureaux «méthode» de l'industrie où s'élaborent des méthodes de travail que les praticiens n'auront plus qu'à appliquer passivement.

Nous critiquions les liens ambigus d'une telle recherche avec le pouvoir et on l'a bien vu avec le plan Rouchette où les résultats de travaux sérieux ont été à plusieurs reprises rognés par les autorités politiques du plus haut niveau pour n'être plus qu'un pâle reflet du plan original. C'est ce clivage entre praticiens et chercheurs qui permet au gouvernement d'étouffer actuellement la recherche sans que cela soulève l'indignation que ce problème devrait susciter.

Pour ce qui est des rapports des enseignants praticiens avec l'université, les choses ne sont pas simples et les contacts très divers. Dans certains cas, l'université a été utilisée comme tribune pour calomnier la pédagogie Freinet et l'I.C.E.M. Ce fut par exemple le cas à Toulouse où, en réponse à une attaque mahonnète, nous avons proposé un débat contradictoire qui nous fut refusé. A l'opposé, un dialogue fécond a été établi en de nombreux endroits dont la revue du C.R.E.U. est l'un des témoignages.

Peut-on dire que tout va pour le mieux ? Je ne le crois pas encore. De nombreux enseignants ont le souci de ne pas se couper de l'université mais ils souhaiteraient avoir l'occasion d'approfondir les problèmes qui se posent à eux dans leurs classes plutôt que de s'insérer dans un cycle universitaire. Car ce qui est en question n'est pas d'acquérir un parchemin supplémentaire mais d'opérer la liaison entre pratique et théorie et il faut bien dire que cette liaison n'est pas encore entrée dans les mœurs.

(suite p. 21)



(suite de la p. 12)

Faute de cela, la théorie risque de se développer au niveau d'un discours inopérant, encombré des tics du système jugeant trop souvent le contenu au style et au nombre de citations et de références. Sans prise sur les pratiques, la connaissance théorique peut même faire écran : inutile d'écouter et d'observer les enfants puisqu'on a appris «scientifiquement» ce qu'ils étaient.

Par contre une pratique repliée sur elle-même risque de se scléroser, même si elle se veut révolutionnaire, simplement parce qu'elle ne se remet jamais en question. Ce n'est pas le moindre piège de la langue française que le mot «expérience» signifie à la fois une situation de recherche et un acquis considéré comme définitif donc facteur de routine.

Il reste encore beaucoup à faire dans le dialogue entre praticiens et chercheurs, pourquoi d'ailleurs ne pourraient-ils pas alternativement être l'un et l'autre, avec le seul souci de se comprendre, de travailler ensemble, pour les progrès de l'éducation et de la formation à tous les âges, à tous les niveaux ?

5. LA RÉVOLUTION DES CONTENUS

Lorsqu'on modifia les contenus pour les rendre plus conformes aux données actuelles de recherche, nous avons reconnu comme positif l'apport des maths modernes et de la linguistique structurale. Mais nous ajoutons que le problème le plus important était de transformer l'approche pédagogique de ces disciplines. Pour notre part nous ne parlions pas d'enseignement des maths modernes mais de pédagogie moderne des maths et les outils que nous avons réalisés depuis une douzaine d'années témoignent de ce souci de permettre d'autres formes d'appropriation du raisonnement mathématique. Il faut d'ailleurs dire que l'Association des Professeurs de Mathématique et les I.R.E.M. œuvraient dans le même esprit. C'est peut-être pourquoi les I.R.E.M. se sont vus gravement réduire les moyens d'action. De même pour l'Association Française des Enseignants de Français.

Par contre les centres de formation s'attachèrent principalement à la nouveauté des contenus. Le problème était de «se recycler». Cela correspondait à une demande des enseignants en formation continue car l'apport de connaissance sécurise au premier abord alors que la remise en question angoisse toujours un peu. On retrouve ce problème dans toute formation adulte où le retour au statut d'élève rassure au début mais réveille rapidement les allergies souvent vécues dans la jeunesse, même par les bons élèves. Bien sûr il faut répondre aux attentes des participants mais sans se limiter aux réponses superficielles qui infanti-

lisent. Il n'y a de formation que dans la conquête de l'autonomie au-delà de la simple ingurgitation de nouveaux contenus.

On sait en tout cas ce qu'il advint dans le cas des mathématiques : leur caractère sélectif s'est donné libre cours, frappant en priorité les jeunes qui ne trouvaient dans leur famille aucun recours. Un signe de l'échec de cette pédagogie traditionnelle des maths modernes, c'est le soupir de soulagement que provoque le ministre lorsqu'il annonce une reconsidération de l'importance des mathématiques alors que dans le contexte actuel, cela ne signifie nullement une diminution de la sélection mais tout simplement un abaissement général du niveau des études.

Or, contrairement à la caricaturelle opposition entre les contenus et les méthodes, nous refusons de dissocier les problèmes. La victoire n'est pas d'obtenir qu'une discipline devienne matière à examen mais qu'elle soit en prise sur les besoins des jeunes. Bien entendu il n'est pas innocent le mépris du pouvoir pour certaines disciplines (la philosophie, l'histoire, les activités artistiques, corporelles, manuelles), mais comment ne pas s'interroger aussi sur la fuite des adolescents devant les cours de musique du lycée et leur ruée vers tous les lieux où ils peuvent entendre de la musique ? (pas toujours la même, évidemment).

6. LA RÉVOLUTION AUDIOVISUELLE

Chronologiquement, l'audiovisuel est intervenu plus tôt dans la vie pédagogique. Ce fut l'époque où la Radio-

Télévision Scolaire multipliait les émissions, où le Centre audio-visuel de Saint-Cloud proclamait l'avènement prochain de ces techniques à tous les niveaux de l'enseignement. On créa comme à Marly des collèges audiovisuels expérimentaux.

Déjà en 1974 on était moins convaincu lorsque André Malraux, pour soutenir la candidature de son ami Chaban-Delmas, annonçait l'audiovisuel comme la grande alternative en éducation. Depuis, la radio-télévision scolaire s'est réduite comme une peau de chagrin. On a supprimé des postes d'enseignants à Marly pour faire comprendre qu'il n'y a pas lieu de privilégier une telle expérimentation. La révolution audiovisuelle a fait long feu.

Pour notre part nous avons intégré très tôt l'apport irremplaçable de l'audiovisuel tout en refusant l'opposition factice Mac Luhan - Gutenberg car chaque moyen a ses caractéristiques et ses limites. C'est ainsi que nous avons créé une collection documentaire : B.T.Sonore et une sonothèque.

L'important nous semblait surtout de ne pas utiliser l'audiovisuel uniquement comme produit de consommation mais surtout comme moyen d'expression. Les enfants sont suffisamment conditionnés par les media sans que nous ajoutions à ce conditionnement ; par contre il nous revient, à nous éducateurs, de leur apprendre à s'approprier et à démystifier les langages audiovisuels ; à enregistrer et surtout à faire du montage de bandes sonores pour comprendre comment à partir d'un document brut il est possible de faire ressortir un aspect ou de le censurer ; de leur apprendre à photographier et à filmer. Il faut insister sur les difficultés matérielles non seulement pour trouver les crédits mais aussi pour trouver un matériel adapté aux besoins éducatifs à l'heure où l'on développe des appa-



reils presse-bouton bon marché, destinés à la pure consommation en série alors que les appareils permettant la création sont destinés aux professionnels et deviennent de plus en plus sophistiqués, donc inabornables par les enfants. Le choix de l'éducation audiovisuelle est aussi un choix industriel et commercial auquel on tourne actuellement le dos.

7. LA RÉVOLUTION CYBERNÉTIQUE

Il y a une vingtaine d'années on ne parlait que de machines à enseigner et de programmation. Skinner, par une méthode proche du dressage, se faisait fort d'enseigner n'importe quoi à peu près à n'importe qui, il suffisait de découper l'apprentissage en séquences assez simples pour favoriser le renforcement par la réussite. En vingt ans la programmation a peu progressé dans l'enseignement.

On reparle depuis peu de l'introduction de l'informatique. Pouvons-nous prévoir ce qui se passera ? Je crois personnellement que l'informatique poursuivra sa percée dans l'enseignement supérieur et dans certaines voies spécialisées du second cycle mais, si rien ne change dans les orientations générales de l'éducation, nous nous retrouverons dans vingt ans sans que les choses aient bougé dans l'enseignement obligatoire.

Pour notre part, nous avons utilisé très tôt les possibilités de la programmation, y compris dans sa préhistoire sous forme de fichiers autocorrectifs. L'élève peut travailler à son rythme personnel et assume la maîtrise de ses apprentissages. Mais l'individualisation ne peut suffire à tout, elle n'est efficace que si le travail est motivé et cela nous ramène au problème de la globalité des apprentissages. Chaque fois que l'on a essayé d'individualiser au maximum au détriment de la vie du groupe-classe, on a abouti, après une période d'engouement pour les nouvelles formes de travail, à un manque de stimulation des élèves.

De plus, si la programmation favorise l'autonomie dans la progression, elle peut être un moyen de conditionnement encore plus contraignant que n'importe quel système didactique, d'autant plus si le programme est conçu de façon linéaire, obligeant l'utilisateur à partir du point de départ pour suivre l'ensemble du processus. La décomposition des difficultés peut créer un carcan auquel il est impossible d'échapper. Il faut suivre aveuglément le fil d'Ariane, faute de quoi il n'existe aucun recours. C'est pourquoi il est important de créer des outils programmés à multiples entrées permettant d'y recourir pour des apprentissages partiels. Pour ne pas être les jouets du dogmatisme d'un système, il est nécessaire également que les élèves apprennent à programmer afin de comprendre les choix devant

lesquels se trouve le programmeur lorsqu'il veut créer un programme. Là encore il ne faut pas se contenter de former des consommateurs mais apprendre à tous — et pas seulement aux futurs spécialistes — la diversité des langages et des moyens de communication.

La programmation est un moyen pédagogique important mais elle ne peut suffire à tout et surtout pas à économiser des enseignants. Ceux-ci doivent avoir pour tâche d'aider le groupe à s'organiser coopérativement, à concevoir des projets et à les mettre en œuvre ; par contre ils peuvent pour certains apprentissages précis se faire relayer par les outils programmés. C'est précieux mais limité.

8. LA RÉVOLUTION PSYCHO-SOCIOLOGIQUE

Venue comme bien d'autres des États-Unis, elle arriva en plusieurs vagues. D'abord ce fut la dynamique de groupe. Pour découvrir cette dynamique, on organisait des stages où chaque groupe essayait d'analyser les interactions de façon tout à fait abstraite. Puis ce fut la non-directivité, extrapolation pédagogique d'une pratique thérapeutique instituée par Carl Rogers en partant d'une idée simple : « *Le patient d'une psychothérapie est le mieux placé pour connaître les causes de ses troubles ; plutôt que d'interpréter ce qu'il dit, pourquoi ne pas l'aider à se comprendre lui-même en se gardant de l'influencer ?* » Enfin ce furent la redécouverte de Reich et la venue de certaines théories bio-énergétiques.

Face à tout cela nous apparaissions vraiment dépassés. Freinet avait beau être le premier éducateur accusé d'introduire « *Freud à l'école* » (1) sous prétexte que l'expression libre favorisait aussi l'expression des phantasmes. Les adultes également expriment à longueur de journées leurs propres phantasmes mais cela devient scandaleux lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents.

Nous refusions le jeu intellectuel de ces séances de dynamique de groupe où l'on enfermait des gens dans une salle nue et où l'on prétendait étudier les phénomènes psycho-sociologiques en faisant abstraction de toutes les motivations explicites ou implicites, qui donnent un sens à l'existence du groupe. Pour nous, l'important n'était pas le fonctionnement abstrait du groupe en soi, vivant dans l'irréalité, mais la vie coopérative d'un groupe précis qui se fixe des objectifs, les évalue, les remet en question.

(1) Voir l'affaire de Saint-Paul, dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, par E. Freinet, Maspero Paris 1968.

La psycho-sociologie nous aidait certes à mieux comprendre cette vie coopérative et notamment l'importance des institutions qu'elle se donne (conseil de coopé, règles de vie), mais cela ne nous a pas toujours mis, mieux que d'autres mouvements, à l'abri de la confusion entre refus du pouvoir et refus de la responsabilité qui fut une des retombées négatives non pas, comme on le dit parfois, de Mai 68 mais de quelques théories fumeuses qui en étaient contemporaines.

Pour ce qui est de la non-directivité, interprétée comme non intervention et laisser-faire, elle avait peu à voir avec Freinet dont un des livres principaux s'intitule *L'ÉDUCATION DU TRAVAIL*. Il faut même veiller à ce qu'une lecture à contre-sens n'en fasse un partisan de l'« *Arbeit macht frei* », un apologiste du travail forcené alors qu'il refuse l'aliénation du travail en miettes et du loisir de consommation qu'on nous présente comme l'alternance normale.

Mais si la non-directivité a eu assez peu de prise sur la pratique de la pédagogie Freinet, on a volontiers baptisé du nom de Freinet, tout laisser-aller, tout abandon des enfants à eux-mêmes, un peu comme certains appellent tout gribouillage du Picasso. Malheureusement, nous ne pouvons nous tenir responsables de ces dénominations injustifiées. Tout ce que nous pouvons dire c'est que l'interprétation de l'expression libre comme un défoulement et de l'autonomie comme une licence sans règle est moins innocente qu'il n'y paraît. Ne peut-on y trouver le désir plus ou moins inconscient de prouver aux jeunes qu'il est impossible de leur faire confiance (« *Vous voyez ce qui arrive dès qu'on vous laisse faire ce que vous voulez.* ») et aux adultes que, derrière le discours libéral (2), il faut un exécutif qui ne recule jamais, même lorsqu'il fait l'unanimité contre lui.

9. LA RÉVOLUTION DE LA DÉSCOLARISATION

On parla beaucoup pendant un temps d'Illich et de la société sans école, en oubliant parfois qu'il s'agissait là surtout d'une réponse tournée vers le Tiers-Monde : il n'est pas obligatoire pour une société en développement de calquer les structures scolaires des sociétés industrialisées, il est possible de rechercher des formes d'éducation mutuelle permanente.

Dans la lancée des idées communautaires, on vit naître des écoles parallèles, des expériences sauvages, parfois très sympathiques, souvent éphémères

(2) Gramsci a fort bien montré cela à propos du « libéral » Gentile, ministre de l'Éducation Nationale de Mussolini...



car elles étaient fondées sur le bénévolat dans une société qui est tout ce qu'on veut sauf conviviale. Notons que celles qui ont survécu sont celles qui ont imité le plus le système scolaire dont elles voulaient se démarquer. C'est là souvent le piège de la marginalité : disparaître ou s'institutionnaliser.

Il arrivait souvent qu'on prenne la pédagogie Freinet pour un réseau d'écoles parallèles. Par contre, certains qui savaient que nous restions dans l'enseignement public contestaient notre volonté de le transformer. Restés dans l'institution, nous ne pouvions en être que les complices avec simplement, en plus, l'hypocrisie d'afficher d'autres objectifs. L'argument massue était : «*Tout enseignant est un flic, un prof sympa est encore plus salaud qu'un autre.*» (Qu'on me pardonne l'expression, il s'agit d'une citation.)

Ces attaques ne modifient en rien notre choix de rester dans l'institution tout en nous battant pour la changer, ce qui n'est certes pas facile mais moins désespéré qu'en s'installant en marge du lieu où se retrouvent par force la plupart des enfants et des adolescents. Si nous refusons la tentation de ces expériences parallèles dont, je le répète, certaines méritent la sympathie, c'est qu'il s'agit de solutions finalement élitistes, pas forcément réservées à ceux qui ont de l'argent mais, à coup sûr, à certains milieux intellectuels. De plus, le risque

d'enfermement de l'école est encore aggravé par le vase clos de quelques familles ; même en désirant une éducation ouverte on peut aboutir à une sorte d'inceste, affectif et intellectuel, dont n'ont pas toujours su se préserver certaines communautés.

Le problème actuel n'est pas de supprimer l'institution école mais de faire en sorte que la société redevienne au préalable un milieu éducatif. Il en va tout autrement dans le Tiers-Monde où le milieu social n'a pas perdu cette capacité éducative et où il serait stupide de plaquer notre système scolaire. En ce sens Illich a raison, encore que Paolo Freire apporte, de mon point de vue, des réponses plus concrètes.

Ceci dit, il est nécessaire qu'au sein de l'institution scolaire, le combat de ceux qui y restent pour la transformer s'oriente énergiquement vers l'ouverture de l'école, le droit à l'initiative des enseignants (et notamment des équipes pédagogiques) et bien sûr des jeunes eux-mêmes pour qu'ils acquièrent la maîtrise de leur propre éducation. En ce sens la formation des adultes fournit un champ d'expérience qui pourra enrichir le système éducatif pour autant qu'on ne l'isole pas ou qu'on ne l'utilise pas en opposition au système scolaire. En effet, les enseignants ont pris l'habitude de ne plus voir l'action éducative qu'à travers certaines normes qui leur semblent

invariantes (cycles découpés en années, répétition hebdomadaire des mêmes activités, l'essentiel des apprentissages intellectuels se faisant dans les locaux scolaires) alors qu'elle pourrait s'exercer de façon très diversifiée.

Pour cela, il est nécessaire que s'unissent les bonnes volontés de tous ceux qui, par-delà quelques divergences, veulent agir dans le même sens. Le système éducatif n'a donné jusqu'ici le choix qu'entre l'uniformité et le cloisonnement, l'un renforçant l'autre ; il faut désormais lutter pour l'échange dans le respect de toutes les différences.

10. EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de ce tour d'horizon, je voudrais dire que l'éducation ne se transformera pas à coup de révolutions-gadget qui durent le temps d'une planche à roulettes et qui sont à l'éducation, ce qu'est à la musique la vogue du disco. Assez de ces années symboliquement dédiées au livre, à l'enfant, au patrimoine (3). Comme si toutes les années ne devaient pas être du livre, de l'enfant, du patrimoine. Dans la grisaille et la morosité quotidienne c'est se donner à peu de frais le frisson du chambardement.

Je ne voudrais pas que les coups de griffe que j'ai distribués donne l'image du refus systématique. Il ne s'agit pas de dire chaque fois non. Toute idée, toute proposition nouvelle peut apporter une possibilité d'enrichissement si elle est occasion de se remettre en question, pas si elle se présente comme objet de séduction, comme gadget de consommation.

Une véritable révolution éducative a besoin d'une action continue et cohérente avec une stratégie à long terme et des objectifs à moyen et court termes. Cela implique évidemment une rupture avec bien des habitudes du passé et du présent mais n'empêche pas les pratiques nouvelles de s'enraciner fortement dans la vie sociale et culturelle.

Je pense qu'on a tort d'appeler « traditionnelle » une pédagogie qui n'est souvent que routinière et que la véritable éducation de demain sera à la fois moderne et liée aux traditions les plus lointaines : en prise sur les réalités des personnes, du moment et du lieu sans pour autant nier les invariants de l'éducation que Freinet nous a incités à rechercher.

M. BARRÉ

(3) A propos, le ministre de l'Education a annoncé en mai 79 que l'année suivante serait l'« année de la lecture ». Qui a aperçu le moindre changement ?