

# OÙ ALLONS-NOUS

A propos de l'article «Où va l'école ?» (L'Éducateur n° 1)

Je viens de relire encore une fois ce texte et je reste décidément déçu. Il me semble que seule Christiane Bertheleu arrive à replacer les choses dans un contexte global politique lucidement analysé. Et quelques questions pertinentes de Christian Poslaniec restent sans réponses.

Je suis sévère ? Il faut que je m'en explique. Je trouve dans ce texte soit des analyses partielles, des données choisies à cause de ce qu'elles permettront d'avancer, soit des cas particuliers ou pour le moins des exemples ponctuels érigés en «vérités» fondamentales. Et de nouvelles formules mises à la place d'autres condamnées.

Ainsi des sauvetages par la créativité : ce n'est pas moi qui nierai l'importance de la création ! Mais de là à en faire la nouvelle panacée, non. Je prenais en stop il y a quelques jours un travailleur émigré algérien ; pendant une bonne heure nous avons parlé de mon travail et du sien... qu'il n'avait pas. Au chômage, il disait être prêt à accepter n'importe quel emploi maintenant et que s'il ne trouvait rien, il ne savait pas ce qui se passerait. Dans ce cas, c'est bien un travail qui l'aurait sauvé ! Je ne veux pas construire un système sur cet exemple, mais seulement montrer qu'il est difficile de généraliser hâtivement sur ce terrain.

Et cette créativité s'associe tout «naturellement» à communication, à expression corporelle, comme d'ailleurs l'autogestion, à expression aussi. Mais quand Christian met en évidence l'intérêt d'apprendre à programmer, de revendiquer l'ordinateur comme un instrument de création, la question tombe à plat... Serait-ce parce que cela nécessite des savoirs ? Parce qu'il y a là la matérialité d'un outil qui n'obéit pas qu'à notre imaginaire ? Et je crois que c'est dans cette phrase de Christian que le verbe apprendre est utilisé une des rares fois du texte avec un sens positif et précis.

Enfin, je n'ai pas de données statistiques suffisantes pour savoir si c'est la créativité adulte qui sauvera l'I.C.E.M. et l'enseignement, en France et ailleurs. J'en doute seulement très fort : je connais des collègues dont ce n'est pas le souci majeur. Assez bien dans leur peau, s'efforçant de faire un travail qui a évolué, ils seraient par contre ravis de trouver dans nos colonnes des propositions de recherches cohérentes sur l'emploi des calculatrices de poche, par exemple. Ou sur la programmation. Il faudra bien qu'ils cherchent ailleurs et nous pourrions toujours leur faire savoir que nous leur serons utiles lorsqu'ils se sentiront en état de malaise... Je crois pour ma part que l'I.C.E.M. se porterait mieux de lever

l'ambiguïté qui rôde depuis 1968 sur le couple : créativité ou expression libre et tâtonnement expérimental.

Ainsi du travail : la pédagogie de Freinet c'est l'éducation du travail, eh oui ! Il faudrait l'avoir bien mal lu pour laisser entendre que le travail dont il parle pourrait être celui de l'O.S. qui trime en cabine ; ou alors il faut l'avoir oublié ? Plus rapide à relire que *L'Éducation du travail* il y aurait seulement à relire quelques *Dits de Mathieu* pour s'en convaincre : celui de l'inutile travail de soldat par exemple, et celui des faux monnayeurs de l'esprit. (Je cite les titres de mémoire ; je n'ai plus les *Dits de Mathieu* : chaque fois que je le rachète, je le prête et on ne me le rend pas... Je ne fais aucun effort pour le récupérer. Mais j'ai oublié d'en racheter un !)

Ce n'est pas la première fois que l'on retrouve cette allusion sceptique à l'éducation du travail : «Et si Freinet s'était trompé ?» demandait R. Ueberschlag dans un *Éducateur* de l'an dernier. Je l'avais trouvé quelque peu provocateur, mais malheureusement le débat n'a pas encore eu lieu. On peut donc relire *L'Éducation du travail* et s'assurer que cette confusion, Freinet ne la faisait pas.

Je trouve audacieux que l'on puisse affirmer que des passages à la neige ou à la randonnée à cheval peuvent être avancés comme des réponses satisfaisantes à l'organisation du travail actuel. Ça ressemble davantage au système D, cher aux français comme «on» le dit si bien. Et ce ne serait pas teinté d'idéologie, ça ? Et faut-il se féliciter du désengagement syndical, de la crise du militantisme, du travail temporaire et du dégoût que provoquent, c'est vrai, de plus en plus les conditions de travail actuel ? Peut-on sérieusement évoquer ces problèmes sans dire que ces situations sont des produits et non des états de faits s'expliquant par eux-mêmes ? Or, sur les mécanismes socio-politiques qui amènent à cette dégradation, le texte n'apporte rien. Ou presque : il y a des choses qui se cassent la gueule ou qui foutent le camp, il y a des choses qui sont vitales...

A évoquer les contre-coups qui ébranlent les sociétés d'aujourd'hui sans références à l'histoire, à l'évolution des mouvements ouvriers, aux mécanismes des alliances politiques et syndicales, on est à deux doigts du mysticisme. Ce n'est pas l'histoire que l'on n'enseigne plus, ni celle que de nouveaux programmes nous demanderont d'enseigner bientôt, qui permettrait de lire cette évolution et de cerner



la production de ces situations. Et ce n'est pas un hasard si cette histoire ne court pas les rues ! Je ne crois pas avoir compétence pour la dessiner ici, seul. Je veux simplement dire qu'on ne peut se contenter de constats et de preuves fragmentaires devant des problèmes aussi importants. Ou de citations extraites d'un seul texte. A titre d'exemple, dans les colonnes du *Monde* en janvier 76, Georges Friedmann, à la fin d'une série de trois articles intitulés «*Où va le travail humain ?*» concluait : «... une des grandes énigmes du vingt et unième siècle... : comment sans un apport suffisant de travail, même maudit, l'homme pourra-t-il trouver équilibre et bonheur ? Seul un socialisme à visage humain, changeant à la fois les institutions et les hommes, sera capable d'y répondre.» Le problème n'est donc pas tout à fait neuf.

Freinet ne se leurrerait pas : il a dit lui-même très clairement les limites de sa pédagogie — qu'il appelait d'ailleurs toujours nôtre — dans les structures capitalistes. La charte de l'Ecole Moderne le rappelle et précise une séparation tactique des champs. Notre terrain reste la pédagogie et il y reste beaucoup à faire ; les terrains syndical et politique existent aussi où il nous est également conseillé de lutter. Que ce soit facile est une autre histoire ! Mais que l'absence actuelle, grave, peut-être dramatique bientôt, d'un projet politique cohérent à gauche nous renvoie à la confusion des champs, à un mysticisme latent, c'est aussi là un processus historique qu'il ne faut pas oublier.

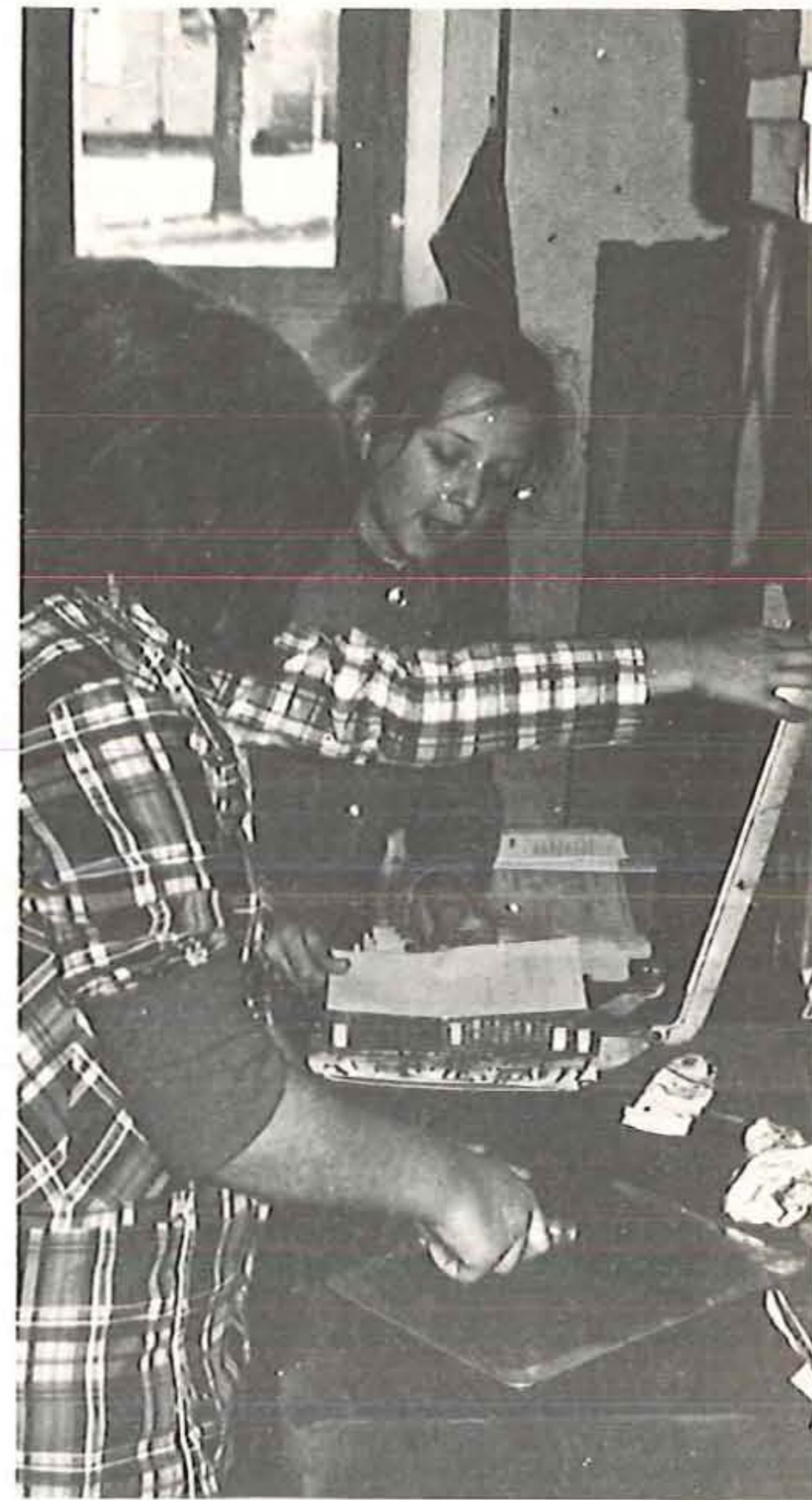
J'appelle mysticisme, rapidement, la substitution des formules (en quoi «*une éducation de la vie par la vie, pour la vie*» est-elle plus explicite et plus utile que : «*éducation du travail*» ?) ou le pouvoir donné à certains mots sans références : «*Je crois que les choses n'évoluent profondément que dans la mesure où elles sont vitales...*» Alors, vital le fascisme que l'histoire mettra vingt ans à défaire en Italie ? Vitale, la bureaucratie totalitaire ? Car ce sont bien des évolutions qui ont eu un terrible impact et marqué profondément les choses... Vitale aussi, la télévision, qui présente ces deux caractéristiques ?

Et que dire du «*retour à l'individu*», de constats de ce type : «*Si les jeunes s'intègrent de moins en moins dans ce type de groupes, c'est qu'ils tendent à trouver leurs réponses dans leurs propres changements de comportements. Ça c'est quelque chose de nouveau et l'école aurait à travailler dans ce sens, à permettre à l'individu de développer au maximum son potentiel.*» ? Heureusement, Christiane Bertheleu réagit et met en garde, mais la discussion ne reprend pas.

Alors on souligne l'intérêt de Plogoff, d'un comité d'entreprise qui s'oriente vers un rôle de formation : ce sont bien des manifestations collectives, ça, et politiques, au vrai sens du mot ! Comment ne pas évoquer les réponses dramatiquement individuelles qui se multiplient aujourd'hui dans la violence et les fuites vers les drogues et les replis divers ? Comment ne pas imaginer que dans quelques années on aura peut-être oublié Plogoff comme on a oublié Malville dont c'est en ce moment un anniversaire bien silencieux ?

«*L'école ne doit plus se centrer sur les connaissances.*» Elle était peut-être centrée là, mais elle n'y réussissait pas pour autant ! Sauf à faire «*l'élite*» dont elle a besoin... Ce que Freinet apportait c'était un autre moyen, d'autres processus pour aller vers les savoirs, mais il n'a jamais été question de nier l'importance des connaissances, des savoirs. Et je trouverais inquiétant que cela puisse advenir.

On trouve ainsi dans ce texte un certain nombre d'expressions qui, dans une certaine mesure, permettent de croire à une redéfinition de l'Ecole Moderne, ou du moins à sa présentation sans son histoire, son passé, son insertion dans un champ politique. Ça donne : permettre à l'individu de développer au maximum son potentiel, se centrer sur la personne, former des individus à leur plaisir, à leur recherche personnelle... Que ces éléments fassent effectivement partie des objectifs de la pédagogie Freinet, c'est sûr. Ce qui me semble grave, c'est de les rappeler avec insistance, sans y associer les autres volets. Ce que faisait Freinet dans *L'Ecole Moderne Française* de cette



façon : «*Nous mettrons donc l'accent non plus sur la matière à mémoriser, sur les rudiments de sciences à étudier, mais :*  
*a) Sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité — qui fait partie de sa nature — d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance ;*  
*b) Sur la richesse du milieu éducatif ;*  
*c) Sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que nous préconisons.*»

Ce qui est autrement plus précis et complet ! Or, ici, rien des points b et c... Autrement dit, dans la présentation de l'école et de la société, rien de ce qui concrètement bloque, use et rend si difficile toute transformation, et qui est la conséquence de choix strictement politiques : les effectifs trop lourds, les groupes casernisés trop grands, les suppressions de postes, les crédits qui stagnent ou s'amenuisent, par exemple.

Je ne crois pas sans dangers la mise en avant du premier volet seul. Comme l'oubli ou l'ignorance apparente de la production historique, politique, des situations sociales actuelles. Et je ne peux pas croire à la consolidation des individus par la créativité hors de la complexité sociale.

Il est vrai que Freinet écrivait les lignes citées ci-dessus en 1944 je crois, à la Libération et qu'il était facile d'espérer : «*Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée.*» écrivait-il dans le même livre. Que les années qui ont coulé depuis aient fortement compromis cette accession, nous en sommes tristement



convaincus... Mais que Freinet ait toujours cherché à associer son travail à une transformation sociale n'a jamais pour autant donné le mot d'ordre volontariste et quelque peu démagogue qu'imagine Paul Le Bohec : «*Militez par devoir pour les enfants du peuple.*» Avoir avec les enfants des techniques de travail dont on sait qu'elles vont dans le sens d'une transformation des rapports humains, vers davantage de justice sociale et de liberté ne relève pas du devoir, mais d'un sentiment bien plus profond, analysé et assumé. Sentiment qui existe encore aujourd'hui, minoritaire encore, mais davantage noyé sous des flots de discours et de pièges. Dans *Le Monde* du 30 juillet, un élève de terminale l'analyse remarquablement : «*En se dépolitisant, la nouvelle génération ne fait en réalité que se conformer à une certaine image que le pouvoir a insidieusement établie. Celui-ci a réussi à faire de la marginalité un conformisme... C'est donc la génération du cocon et du mythe, la victoire du manichéisme. C'est en même temps un assassinat et la plus grande mystification politique du siècle : le pouvoir a réussi le coup de force de transformer l'espérance en fatalisme, à détourner de son chemin ce qui constituait pour lui le principal danger, ce potentiel incroyable d'énergie créative et d'idées neuves : la jeunesse.*»

Je ne crois donc pas que ce soit un problème d'âge ou d'époque : c'est un problème de sens, d'analyse de l'épaisseur des choses. Il y a toujours eu une volonté politique de comprendre les choses et de se situer en comportements de transformation et non seulement en termes d'électoratisme.

Alors je ne suis pas d'accord avec le jugement rapide de Paul sur l'histoire du Mouvement de l'Ecole Moderne : «*Jusqu'ici, à l'Ecole Moderne, on était les porteurs de la dynamique de changement. Et il semble qu'on s'est arrêté. On a voulu préserver l'acquis et on n'est plus en marche.*» D'abord parce que nous

n'étions pas les seuls porteurs de la dynamique du changement, et heureusement ! Nous l'étions seulement et de façon spécifique dans un champ précis : celui d'apporter des outils pédagogiques immédiatement utilisables dans le cadre d'un mouvement qui nous permettait la confrontation et nous donnait la nécessaire sécurité pour inventer encore, avec nos moyens propres. Le Bohec oublie de dater ce qui semble notre arrêt : 1966, la disparition de Freinet ; 1968, la grande secousse. A ce moment, autant de problèmes techniques internes que l'arrivée massive de concepts nouveaux en éducation et d'analyses de l'école nous préoccupent et nous troublent. Bien plus que la préservation de l'acquis, c'est le désarroi qui ralentit notre marche. Désarroi qui naît de la difficulté de situer notre spécificité par rapport à tout ce qui débouche dans le champ de l'éducation et de l'école, devant la difficulté également de justifier de façon théorique le bien fondé de nos comportements pédagogiques : quand nous n'avons que peu de moyens et de formations pour le faire. Dans ce temps et devant ce désarroi, devant l'urbanisation de l'école encore et l'accélération de la dégradation des rapports humains dans une société technocratique et mercantile en expansion, nos pratiques stagnent effectivement et s'affaiblissent. Mais la préservation de l'acquis n'est pas la cause de notre affaiblissement. D'ailleurs qu'en est-il de cette préservation ? Où sont aujourd'hui nos synthèses sur la programmation ? Sur le texte libre, l'imprimerie et la correspondance ? Et j'en passe...

Ce qui nous a encore dispersés, dilués, c'est aussi l'adoption plus ou moins lucide de modes et le déplacement a priori vers des vocabulaires nouveaux : j'aimerais que Christian nous dise dans quels textes, dans quelles pratiques et par quelles analogies il peut écrire que «*la créativité c'est un des fondements de l'I.C.E.M. depuis le départ.*» Je ne dis pas que c'est

impossible, je dis seulement qu'affirmé ainsi, c'est hâtif, insuffisant et que ça peut devenir dangereux. Parce que ce mot a eu un tel succès on ne prend plus le temps de le référer à ses origines et à sa spécificité et parce que l'Ecole Moderne (plutôt que l'I.C.E.M., sigle plus limité) a promu dès son départ des expressions comme : texte libre, dessin libre, calcul vivant, enquêtes, conférences, coopérative, journal mural, plan de travail, correspondance, etc. qu'on n'utilisera bientôt plus en leur préférant d'autres vocables au pouvoir quasi magique.

Je voudrais en finir, pour cette fois.

Comme il est difficile d'aller au fond des problèmes que j'ai soulevés, je crois utile de repréciser que je n'écris pas un refus de la créativité, de la consolidation des individus ou de la communication. J'accepte avec Paul Le Bohec le dur chemin de l'autogestion. Mais j'écris en refus de citations de ce type : «... autogestion de la communication, autogestion d'un groupe d'expression corporelle, etc.» où l'opposition entre l'écriture en clair des deux premiers tomes et le etc., pour involontaire ou inconsciente qu'elle soit, n'est pas neutre et pourrait contribuer à une évolution mutilante de la pédagogie Freinet.

S'il est exact que des journées départementales annoncées d'expression théâtrale ou d'ateliers d'expression attirent les foules, je suis sûr que d'autres annoncés sous le titre : comment je travaille en grammaire ou en mathématiques, ou comment j'utilise les B.T. sont aussi souhaitées. Notre rôle serait précisément de reconnaître une égale importance à toutes et de montrer par quel processus nous y arrivons. Une fois de plus, privilégier même involontairement un volet des choses n'est pas neutre. Et la question des propres rapports du maître au savoir, question fondamentale en pédagogie, n'est pas abordée dans ce texte...

Pour conclure : ce texte s'intitule «*Où va l'école ?*» et s'inscrit dans une rubrique intitulée : «*Ouvertures*».

Où va l'école ? Nous ne le savons toujours pas. Ce qui est sûr, c'est qu'à cette rentrée, il y aura encore des postes supprimés, des classes à 35 enfants bien perturbés par des conditions de vie bien loin d'être idéales... Et qu'il est important de dire comment nous y travaillons, pourquoi nous y restons. Mais ça pourra faire l'objet d'autres textes.

Ouvertures ? Vers qui, vers quoi ? Ouvrir pour rassembler, oui ; pour confronter aussi afin de définir ce programme-plancher cher à Le Bohec sur lequel un combat pour l'école et l'enfance redeviendrait enthousiasmant. Mais on ne peut ouvrir à tout prix et en tous sens, les courants d'air n'aident pas forcément aux analyses indispensables, ni ouvrir seulement aux vents privilégiés. Reste peut-être, alors, à ouvrir par une redéfinition exigeante et précise de ce qu'est l'Ecole Moderne : elle donnerait de l'assise à ce qui en reste et de l'intérêt à y venir, en connaissance de cause.

Michel PELLISSIER

