

# *l'éducateur*

*pédagogie freinet*

**L'ÉDUCATION  
DU TRAVAIL  
EN 1980**

**n°5**

**1<sup>er</sup> décembre 80**

*53<sup>e</sup> année*

15 n<sup>os</sup> + 5 dossiers : 118 F

Etranger : 153 F



# SOMMAIRE

## n°5

Et si Freinet s'était trompé ?... - *R. Ueberschlag* 1

Tour d'horizon : pour ou contre... 2

— Travail, de quoi parlons-nous ? - *F. Oury* 6

— Travail et jeu 6

Travailler c'est vivre - *C. Poslaniec* 10

Les lectures de l'éducation du travail - *M. Barré* 12

Contre tricher et changer - *P. Le Bohec* 15

Et le travail manuel ? - *A. Lafosse* 18

L'école et le monde du travail - *A. Lafosse* 20

Les non-dits de petit Mathieu - *M. Raymond* 22

Un nouveau public scolaire ? - *J. Lèmery* 24

Notre travail d'éducateur en 1980 - *M. Pellissier* 26

— L'homme aux doigts coupés - *Y. Lefeuvre, M. Foucault* 30

— Panorama international - Livres et revues 31

**Photos et illustrations :** Yvan Marquié : pp. 18 et 19 - Photo C.N.D.P.-  
J. Suquet : pp. 28, 29 - Y. Lefeuvre, M. Foucault - Photimage : p. 30.

**Adresse de la rédaction :** L'Éducateur, I.C.E.M., B.P. 66.

**Abonnements :** P.E.M.F., B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca Cedex.  
C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dos-  
siers) : 118 F.

# L'éducation du travail peut-elle être, en 1980, le fondement de notre pédagogie ?

## ET SI FREINET S'ÉTAIT TROMPÉ ?

La pédagogie Freinet fait peur : elle demande à ses adeptes des investissements en temps et deniers excessifs, prétendent ceux qui la refusent ou l'abandonnent. Or le surmenage, avec son cortège de déceptions et de dépressions, ne sourit à personne. Freinet, lui-même, passait pour un bourreau de travail, sans cesse actif et préoccupé. Il est mort à la tâche. Le livre qui traduit le mieux sa philosophie ne s'intitule-t-il pas *L'Éducation du travail* ? Il s'agit d'une éducation qui, appuyée sur le travail, garantit « la santé, la fraternité, la bonté et l'amour », ces deux derniers mots étant le titre du chapitre final.

Or voici, qu'en ce moment, on se méfie de cette boulimie du travail. On ressort Paul Lafargue : *Le droit à la paresse* (1883 !), on parle d'allergie au travail (Rousselet) et un collectif (Adret : *Travailler deux heures par jour*) remue un problème qu'on croyait réservé aux utopistes : **et si le travail ne jouait pas avant tout un rôle de conditionnement social ?**

### NAPOLÉON Y AVAIT PENSÉ

On peut se demander si la production à outrance a encore un rapport avec la satisfaction des besoins ou si, au contraire, elle n'est pas liée à l'abrutissement du peuple, rendant son autonomie impossible.

Là où il fallait, en 1896, un travail hebdomadaire d'une soixantaine d'heures, six heures suffisent aujourd'hui, pour assurer la même production. L'horaire hebdomadaire de travail n'a pas diminué en proportion : 30 % au lieu de 90 % ! Il est passé de 56 heures en 1896 à 40 heures en 1936, puis à 42 heures en 1976. Il y a même un recul par rapport à 1936. La civilisation production-consommation nous tient.

Napoléon serait heureux : « Plus mes peuples travaillent, moins il y aura de vices. Je suis l'autorité et je serais disposé à ordonner que le dimanche, passé l'ouverture des offices, les boutiques fussent ouvertes et les ouvriers rendus à leur travail. » (Osterode, 5 mai 1807.) C'est fait.

Où nous conduira la production forcenée ? Paul Lafargue, marxiste convaincu et gendre de Marx l'avait prévu, il y a un siècle déjà. On nous a peu parlé de Lafargue, c'est normal : la société a intérêt à ce que huit heures de travail par jour apparaissent comme un dogme, le chômage comme une malédiction et la retraite comme une déchéance. Lafargue l'avait prédit :

« Travaillez, travaillez, prolétaires, pour agrandir la fortune sociale et vos misères individuelles, travaillez, travaillez pour que devenant plus pauvres, vous ayez plus de raison de travailler et d'être misérables. Telle est la loi inexorable de la production capitaliste.

« Parce que prêtant l'oreille aux fallacieuses paroles des économistes, les prolétaires se sont livrés corps et âme au vice du travail, ils précipitent la société toute entière dans ces crises industrielles de surproduction qui convulsent l'organisme social. Alors, parce que il y a pléthore de marchandises et pénurie d'acheteurs, les ateliers se ferment et la faim cingle les populations ouvrières de son fouet aux mille lanières. Les prolétaires, abrutis par le dogme du travail, ne comprennent pas que le surtravail qu'ils se sont infligé

pendant le temps de la prétendue prospérité est la cause de leur misère présente... »

### Antidogmatique par principe, LA PÉDAGOGIE FREINET PROPAGE-T-ELLE LE DOGME DU TRAVAIL ?

Deux raisons poussent la société, qu'elle soit capitaliste ou « socialiste » à maintenir une durée de travail élevée :

1. Le désir du profit de l'entrepreneur (privé ou public) et le désir d'accumulation du consommateur.
2. Le temps libre est un ferment économique et politique dangereux : les gens feraient eux-mêmes ce qu'ils doivent acheter : aménager un logement, cultiver un jardin, prendre soin du corps. Pour cela la société a créé des « services » inévitables si l'on tient compte, en plus, des temps de trajet s'ajoutant aux heures de travail (cités dortoirs). Les gens pourraient s'intéresser aussi plus activement à la politique en ayant le temps de discuter, de gérer, de s'associer en communautés d'immeuble, organismes de quartier, villages, sociétés diverses de loisirs.

Beaucoup de camarades Freinet ont renoncé à la vie syndicale ou politique et s'étonnent qu'on leur reproche leur « pédagogisme ». La plupart exaltent en classe le travail perpétuel. Ne sont-ils pas en train de créer une secte nouvelle du stakhanovisme, en se droguant de travail ? Si nous parlons d'atelier, de chantier, de planning, quelle idéologie véhiculons-nous ? Dans *L'Homme de marbre*, film polonais de Wajda, nous suivons l'itinéraire désenchanté d'un stakhanoviste. Cela donne à réfléchir. L'image que nous donnons à nos élèves du travail peut-elle être la même qu'au temps de Freinet ?

Mais quittons un peu la France ou les pays européens industrialisés. Le dogme du travail est un sérieux aliment du racisme : les pays qui ne savent pas astreindre toute la population adulte au travail nous paraissent coupables, incapables...

« Quand on vivait en Afrique du Nord, ma femme et moi, on voyait beaucoup de gens qu'on appelle maintenant des chômeurs : des Arabes qui étaient là, qui vivaient heureux, qui étaient allongés ou assis. Les Européens les traitaient de fainéants ; de toute façon auraient-ils voulu travailler, il n'y avait pas de travail. Avec ma femme on se disait : « Mais est-ce qu'on rend vraiment service à ces gens-là de leur apporter notre industrialisation ? » Evidemment, je mets à part tous ceux qui étaient sous-alimentés. Mais, enfin, il y avait là des gens qui vivaient de peu et qui étaient heureux : ils avaient tout ce qu'ils souhaitaient, ils pouvaient profiter de la vie ; ils profitaient du paysage dans lequel ils étaient, ils avaient rencontré un ami, ils parlaient avec lui, il y avait des échanges humains.

Je scandalise quelquefois les Français quand je leur dis que pour moi les Arabes étaient plus civilisés que les Parisiens. Très souvent on entend par civilisation le degré de développement technique. Moi, j'appelle civilisation la façon de se comporter entre hommes. » (« J'ai commencé le boulot à quatorze ans comme apprenti serrurier » : extrait de *Travailler deux heures par jour*, Adret, Seuil 1977.)

### ALORS ? L'ÉDUCATION DU TRAVAIL, QU'EST-CE EN 1980 ?

Roger UEBERSCHLAG

# TOUR D'HORIZON : POUR OU CONTRE

L'article de Roger UEBERSCHLAG, en nous renvoyant à *L'Allergie au travail* du Docteur Rousselet et à *Travailler deux heures par jour* du collectif ADRET nous interpellait et nous invitait à réfléchir.

Il est clair que c'est des réponses que chacun de nous apportera à ces graves questions que devrait découler toute la philosophie de notre action pédagogique.

Mais il est clair également que les controverses sur les jeunes et le travail sont piégées plus que toute autre par les références idéologiques de celui qui parle et que, sans un large tour d'horizon pour appréhender au mieux l'ensemble du contexte, on risque très vite de tomber dans le folklore.

Par exemple d'attribuer facilement à un phénomène de génération ce qui, peut-être, ne résulte que de modifications du marché de l'emploi ou de l'appareil scolaire.

Ou bien, s'hypnotisant sur des cas marginaux ou spectaculaires, broser l'image d'une jeunesse jouisseuse et désenchantée ou, au contraire, frustrée et surexploitée.

N'y a-t-il pas également un danger à mettre sur le même plan, au risque de les confondre, le refus des jeunes venus des classes populaires avec le rejet manifesté par les jeunes issus des classes bourgeoises ?

Enarques et manutentionnaires, même combat ?

En tout état de cause il est certain que des notions autrefois très prisées comme l'attachement à l'entreprise, le sens de la hiérarchie, le goût du travail bien fait, le respect de l'outil, le souci de faire carrière, le désir de responsabilité sont autant de valeurs en chute libre à l'heure actuelle.

Mais tentons de circonscrire notre sujet qui, sinon, pourrait nous entraîner très loin : Quelle peut être, face à ce constat, la position de l'école en général et de l'I.C.E.M. en particulier ? Doit-on suivre le Docteur ROUSSELET qui, en conclusion de son ouvrage, est amené à déplorer que beaucoup d'adolescents aient peu de chances de jamais trouver dans leur futur emploi les raisons et les moyens de s'affirmer et de s'épanouir.

*«Pourquoi alors, demande-t-il, ne pas les préparer dès maintenant à cette échéance au lieu de la dérober honteusement derrière un écran démodé de vérités et de promesses fallacieuses ?»*

En un mot, en place d'une école du travail, pourquoi pas une école des loisirs ?

Alex LAFOSSE

## Une confusion incroyable

«Je suis content qu'il y ait des réactions à l'article de Roger UEBERSCHLAG.

«Je pense que c'est un problème important, urgent dans la mesure où, dans l'enseignement, l'apologie du non-travail a déjà gagné beaucoup de collègues, hélas.

Il y a une confusion incroyable autour du travail.

«Je me demande comment ces révolutionnaires s'imaginent la construction d'une société socialiste s'ils refusent leur part de travail dans cette construction.

«On en a connu de ces théoriciens, beaux causeurs, qui te construisent une société sans contrainte entre deux pots et qui sont scandalisés lorsqu'ils apprennent que les camarades qui frappent les stencils, qui font tourner les ronéos en prenant sur leurs heures de sommeil, qui écrivent les bandes d'expédition... donnent des signes de fatigue et demandent à être relayés...

«Eux aussi ont besoin d'esclaves.

«J'en ai vu qui ont quitté dès qu'ils ont vu qu'il fallait aussi se coltiner à la réalité.»

Lucien BUESSLER

*«Pourquoi devons-nous travailler ?*

*«Pourquoi tout le monde obligatoirement et pas seulement ceux qui le veulent ?» (Sicco MANSOLT.)*

oOo

«Pourquoi ne pas profiter des structures éducatives pour développer, parallèlement à une véritable réflexion sur le devenir de la société, le goût et l'apprentissage d'activités étrangères au travail mais propres à offrir ultérieurement une chance de ne pas faire de la vie un long ennui...

«Pourquoi ne pas «déborder les habituelles et trop étroites perspectives professionnelles» pour «mettre en évidence les virtualités esthétiques, artistiques, sociales, ludiques ou sportives.» (Docteur Jean ROUSSELET, *L'Allergie au travail*, Seuil.)

oOo

*«Vous croyez que moi je m'amuse à mon boulot ? Vous croyez que je décide de quoi que ce soit là où je travaille ? Il faut qu'ils apprennent que le travail c'est pas drôle, qu'il y ait des contraintes, qu'on ne fait pas toujours ce qu'on veut dans la vie, qu'on fait même rarement ce que l'on aime ; que l'on doit se forcer et faire ce qui doit être fait.»*

oOo

*«L'école n'est pas faite pour nous adapter mais pour enrichir notre vie, et si notre vie est plus riche, nous pouvons trouver des moyens, soit de nous adapter aux circonstances, soit, encore mieux, d'adapter les circonstances...»*

*«Il faut que l'école apporte quelque chose d'autre, qui ne serve pas uniquement au travail, mais aussi, en effet, au loisir, à la vie personnelle.»*

*«Elle n'est pas faite pour s'adapter principalement ni exclusivement au travail, mais pour répondre aux besoins vitaux non seulement de la société, mais aussi de l'individu, dont il va rencontrer certains au travail et d'autres dans sa vie privée...» (Edgar MORIN, *L'Education du 20-3-80.*)*

oOo

**«Quatrième des cinq grands points du projet du C.N.P.F. :** Introduire dans l'enseignement une innovation pédagogique fondamentale consistant à poser l'expérience concrète du travail comme élément premier de la formation...» (Rappelé par Yvon CHOTARD, *L'Education.*)

oOo

*«L'école ne peut avoir pour moteur principal la préparation à la vie professionnelle. Sans exclure que pour quelques-uns le travail soit un moyen d'accomplissement personnel, elle doit faire découvrir d'autres possibilités d'évolution ou de réalisation.»*

*«La préparation à la vie culturelle, à l'activité technique, sportive, artistique, sociale, sous-tendue par une autre conception du rôle civique et de la morale de participation, doit conduire à une redéfinition des buts, des contenus et des moyens de l'éducation...»*

*«L'éducation au loisir, au temps intime libéré mais rendu à la collectivité sous forme de création, d'échanges sociaux»*

dont la seule finalité ne serait plus le profit matériel, d'activités choisies et menées au plus près des aspirations et des possibilités de chacun est, au stade de notre développement un impératif d'équité, et peut-être la principale condition d'un nouvel équilibre social...» (Robert MANDRA, «Le travail dépassé», L'Education, mars 1980.)

oOo

## POUR FAIRE DU BON TRAVAIL

«Jusqu'à ces derniers temps, j'ai entendu dire partout que la véritable tâche de l'enseignement n'était pas d'éduquer au travail mais au loisir.

«Peut-être cette idée extraordinaire a-t-elle été abandonnée aujourd'hui. Je me vois déclarer à de jeunes âmes pleines d'enthousiasme : «Bon, je voudrais surtout attirer votre attention sur ce que vous ferez pour tuer le temps quand vous n'aurez rien de vraiment utile à faire...»

«La question est donc soulevée : **Comment préparons-nous les jeunes au futur monde du travail ?**

«Et je crois que la première réponse doit être : Nous devrions les préparer à **savoir distinguer entre le bon et le mauvais travail** et les encourager à «ne pas accepter» ce dernier.

«Autrement dit, on devrait les encourager à «refuser» le **travail inepte**, ennuyeux, abrutissant, le travail qui détruit les nerfs des hommes (et des femmes) devenus esclaves d'une machine ou d'un système.

«On devrait leur apprendre que **le travail est la joie de la vie** et qu'il est «nécessaire» à notre épanouissement, mais que **le travail dépourvu de toute signification est une abomination...**

«Une éducation supérieure pourrait-elle y préparer les gens ? **Comment prépare-t-on les gens à une espèce de servage ?** Quelles qualités «humaines» sont requises pour devenir le serviteur efficace d'une machine, d'un «système», d'une bureaucratie ?

«Le monde du travail est, aujourd'hui, le résultat de cent ans de «désapprentissage» — à quoi bon, en effet, prendre la peine et supporter les dépenses nécessaires à enseigner aux gens les talents d'un artisan quand tout ce qu'il faut c'est un conducteur de machine ?

«Les seuls talents qui valent d'être appris sont ceux qu'exige les systèmes et ils ne valent pas un clou en dehors du système. Ils n'ont aucune «valeur de survie» en dehors du système et ne confèrent par conséquent même pas confiance en soi...

Peut-être une éducation supérieure pourrait-elle être conçue pour déboucher sur un monde du travail différent — différent de celui que nous avons aujourd'hui.

«Voilà qui répondrait à mes espoirs.

«Mais comment cela serait-il possible, tant que l'éducation s'accrochera à la métaphysique du matérialisme scientifique ?...

«L'éducation pour rendre les hommes et les femmes capables de gagner leur vie, d'accord ; quant à l'éducation pour les arracher aux ténèbres de l'égoïsme, de la mesquinerie et de l'ignorance temporelle... ne s'agit-il pas de «tourner le dos à la réalité ?

«La métaphysique scientifique ne fait aucune place au bon travail, à un travail qui serait bon pour le travailleur...

«La vie était jadis, en général, riche en expériences et pauvre en stimulus.

«C'est probablement le contraire aujourd'hui.

«Pourtant rien n'est fait pour élargir de nouveau l'environnement ou pour modifier en substance le contenu de l'enseignement...

«L'idée que le travail productif bien compris demeure l'une des meilleures écoles d'auto-éducation paraît encore un slogan d'un autre âge.

«Pour bien des gens, il n'évoque que les horreurs du travail des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle.» (Fritz SCHUMACHER, *Good Work*, Seuil.)

## PRINCIPE DE PLAISIR ET PRINCIPE DE RÉALITÉ

«Pour aborder le problème du travail avec la vue la plus globale possible nous aurions intérêt, je pense, à reprendre la thèse soutenue par FREUD en 1925 dans *Malaise dans la civilisation*.

«Il y démontre simultanément que le principe du plaisir est le principe déterminant de la vie et que l'adaptation sociale avec son fardeau d'effort et de contraintes (le travail à mes yeux en fait partie) est inévitable au titre même de notre poursuite du bonheur.

«Peut-on en 1980 se dispenser de l'obligation de travail ?

«A l'inverse de ce point de vue je suis de ceux qui retiennent comme objectif prioritaire de luttés pour faire progresser le «droit au travail» en imposant une redéfinition favorable au plus grand nombre.

«**Rappelons des choses simples :**

«Les chômeurs, les handicapés, bref tous ceux qui n'ont pas de travail manifestent-ils majoritairement une allergie au travail ou au contraire en réclament-ils le droit ?

«Où sont les sondages en ce domaine ?

«Sont-ils unanimement fous au point d'exiger avec tant de ténacité ce qui ne serait qu'un droit à l'aliénation ?

«Non, c'est qu'au-delà des servitudes parfois écrasantes et destructrices des postes de travail, ils agissent au nom de leur besoin fondamental d'accéder à un minimum d'indépendance économique, condition et signe de leur autonomie d'existence et de leur spécificité d'être humain.

«Nous avons certes raison de crier très fort qu'il n'est pas besoin d'école pour préparer des gens à accomplir pendant la majeure partie de la journée des actes sans signification.

«Mais la réponse à cette question ne réside pas dans une attitude qui consiste à les préparer à autre chose, aux activités de loisirs par exemple.

«**Une attitude progressiste** et juste me semble être de se demander pourquoi il est si destructeur pour les travailleurs puis, en fonction de l'analyse qui est faite, engager des efforts pour le supprimer.

«Ou bien, si on en accepte tout de même la nécessité à un niveau général, alors chercher les moyens d'en faire supporter équitablement la charge par tous.

«Les activités aliénantes inhérentes à toute vie sociale me paraissent plus acceptables si j'en connais le sens et si elles sont supportées par tous.

«Sont-elles ou non éléments d'un contrat social auquel je suis partie prenante ?

«On voit vite que le problème est plus politique que pédagogique.

«**Qu'est-il possible de faire sur le plan de l'école ?**

— Récuser toute perspective professionnelle étroite et s'atteler à découvrir avec les jeunes les fonctions sociales et humaines véritables des formes de production.

— Révéler la dimension aliénante partout où elle se trouve, non pour faire naître une allergie simplement renonciatrice mais pour rassembler les matériaux objectifs d'une attitude conscience active.

— Préparer les élèves futurs travailleurs par une part accrue à l'initiative et au contrôle sur ce qu'ils font, c'est-à-dire sur leur vie.

«En ce sens l'association aux tâches d'organisation est importante : organiser ce n'est ni exécuter ni conceptualiser selon un mode seulement intellectuel, c'est concevoir en vue d'agir.

«C'est aller dans le sens d'une réduction de la dichotomie mortifère.» (Yvan REYMONDIE.)

oOo

## A propos d'éducation du travail

L'article de R. UEBERSCHLAG m'avait fortement interpellé. C'est pour cela que j'y avais de suite répondu (je ne suis pas de ceux qui croient que Freinet a dit toute la vérité ; mais je crois fermement qu'il a éclairci quelques concepts fondamentaux et qu'on ne peut s'en écarter sans s'écarter de sa vision pédagogique et humaniste. L'éducation du travail m'en semble peut-être le pilier le plus solide et le plus durable.) C'est pour cela aussi que j'avais été heureux du lancement de ce cahier de réflexion.

Mais la lecture du dossier préparatoire m'avait déçu. Déçu parce que, à mon sens, à côté du sujet. Je n'y avais trouvé qu'une compilation de textes d'auteurs sur le travail dans notre société industrielle.

J'espérais y trouver un certain nombre de réflexions personnelles sur l'éducation du travail et je ne trouvais qu'une anthologie.

J'espérais un certain nombre d'analyses à partir de pratiques actuelles...

Mais ce n'était qu'un moment...

Je crois qu'il est inutile de s'appesantir sur toutes les critiques qu'on peut adresser aux différentes formes de travail actuelles. Disons, pour simplifier, que nous sommes en gros d'accord sur les aliénations qu'apportent les différentes formes actuelles du travail.

Mais, sommes-nous d'accord avec :

- les aliénations des loisirs actuels ?
- la dichotomie travail/loisir ? (on sait pourtant toute la tentative réductrice qu'a opérée Freinet pour le jeu et le travail, cette volonté globalisante qu'il avait pour toutes les activités enfantines) ;
- l'idéologie dispensée : travail = activité positive parce que rémunérée ; loisir = activité nulle, simplement biologiquement nécessaire pour que la bête se repose. Travail = effort obligé ; loisir = non-effort (cf. pourtant la distinction de Freinet entre travail et besogne, etc.)

Et même, toutes ces questions ne sont pas primordiales. Les réponses viendront d'elles-mêmes si nous essayons de voir ensemble ce qu'il en est de notre propre vie, ce qu'il en est avec nos élèves.

### Education du travail

Que nous le voulions ou non, il y a là deux notions liées entre elles. Education et travail. Comment cela fonctionne-t-il ? Educateurs de l'Ecole Moderne nous ne pouvons rejeter la notion de travail puisque nous en prôtons l'éducation ; mieux il s'agit pour nous de promouvoir quelque chose.

Alors, l'éducation du travail, qu'est-ce que c'est, pour moi ?

- C'est d'abord une discipline que je m'impose, que je me suis construite au fil des ans, de ma pratique pédagogique, de mes échanges avec Freinet et avec quelques-uns de ses compagnons. Car elle s'est construite — elle se construit — par tâtonnements. Pouvait-il en être autrement ? (Non, je ne l'ai pas trouvée toute faite, ni dans les livres de Freinet, ni ailleurs.)
- Interactions et louvoisements entre mes propres désirs de réalisation, mes possibilités physiques et affectives, mes différents modèles et contre-modèles (cf. ce que dit Freinet de l'imitation).
- C'est ensuite refuser les aspects aliénants de mes activités (travail ou loisir) (dans la mesure où je peux les débusquer) :
  - revendiquer la liberté et la responsabilité de mon travail (le plus possible) ;
  - revendiquer le droit à l'erreur, aux essais, aux échecs comme aux réussites ;
  - revendiquer une information et une formation (que je vais chercher là où je veux — là où je peux — si on ne me les donne pas ;
  - passer au crible de la critique non seulement ce qui me vient du dehors, mais ce que je crois vrai et que je réalise ;
  - refuser toute vision parcellaire des différentes activités de ma vie.

- Ecouter un enfant, c'est mon travail.
- Refaire l'installation électrique de ma maison, c'est mon travail.
- Dessiner, modeler des statues d'argile, c'est mon travail.
- Aider mon fils à faire ses devoirs, c'est mon travail.

Et je ne sais pas où est le loisir.

Se reposer, c'est faire autre chose.

L'ennui n'est pas inhérent au travail, ni au loisir.

On peut s'ennuyer en l'un comme en l'autre.

Je ne vois pas de différences fondamentales entre toutes ces activités.

Pour chacun j'utilise des techniques, des savoirs et j'y construis peu à peu d'autres techniques, d'autres savoirs.

C'est en pensant ainsi, c'est en faisant ainsi, que je me sens bien.

J'apprends en travaillant. Je le sais. Non pas seulement parce que Freinet a dit après beaucoup d'autres : «*c'est en forgeant qu'on devient forgeron*», mais parce que je l'ai vécu dans mon corps et mon cœur. Parce que j'ai gardé mémoire de joies et de douleurs.

Pour cela, l'activité ne doit pas être seulement librement acceptée (même s'il y a nécessité) ; mais aussi suffisamment complexe pour que je me trouve devant de l'imprévu, de l'inconnu, pour que je réfléchisse, que je me documente, etc. Pour que je sois poussé au-delà de moi-même.

C'est par le travail que je deviens meilleur. Je le sais. Pour avoir gardé mémoire de joies et de douleurs.

Ce n'est pas parce qu'il existe des formes de travail abrutissantes pour rejeter la notion de travail. Le travail est le propre de l'homme. Mais c'est aussi l'homme qui l'a avili. Alors à l'homme de lui redonner sa valeur.

Et je ne parle pas de rémunération. C'est, pour moi (pas seulement pour moi, cf. les économistes marxistes) une notion extérieure au travail lui-même. Pas la peine de redémontrer cela. La rémunération n'est là que pour nous empêcher de mourir de faim, pour consommer une part de production.

Elle nous aliène encore plus sûrement — même si elle nous sert à exercer un pouvoir (?).

Mais que sont devenues les valeurs d'échanges — matériels et humains — du travail ?

(Cet été, j'ai fait un pressoir, on ne pouvait plus faire de vin avec l'ancien, plus que centenaire. Mon beau-père était si content qu'il l'a dit à tout le village et tout le village est venu voir le pressoir. On a parlé chêne, vendanges, vin, etc. Je suis content, je suis bien payé de ma peine.)

Voilà, rapidement dit, ce que je pense de l'éducation du travail. Et, en écrivant, sous chaque idée, je revois des moments de classe, des moments d'échanges avec des copains du mouvement...

- Freinet et sa lenteur. Il parlait peu, mais c'était si dense alors, qu'il allait bien plus vite que nous.
  - Bertrand le dilettante. J'avais souvent l'impression qu'il ne faisait rien — ou qu'il faisait autre chose. Et pourtant, il était si présent ; et que n'a-t-il pas réalisé ?
  - Beaugrand l'opiniâtre, allant tout au bout de son humilité.
  - H. Vrillon, chez qui on était si heureux en classe et qui m'avait si fortement impressionné quand, pour la première fois, je l'avais vu laisser des enfants tâtonner, faire des erreurs, sans intervenir.
  - Jeanne Vrillon, à la joie de vivre tellement communicative, et qui avait l'exubérance de ses enfants, elle qui savait si bien leur faire regarder le ciel.
- Ce n'est pas un hasard si j'ai œuvré en mathématique, en art enfantin, en psychologie...
- Qu'en a-t-il été en classe ?
- Je n'ai pas attendu que ça me tombe tout cuit. Ce que je n'avais pas, je le fabriquais.
  - J'ai appris à attendre désirs, demandes, espoirs.
  - J'ai aussi appris à les provoquer.
  - J'ai cherché à structurer un milieu riche tant en objets qu'en relations ; mais je l'ai aussi laissé manquer de...

- Oui, j'étais vraiment enthousiasmé par chaque démarrage (même si je ne savais pas en profiter, les exploiter).
- J'ai appris à aider (ça n'a pas été facile).
- J'ai appris à reconnaître les efforts de chacun (dans la mesure où je n'épargnais pas les miens).
- J'ai appris à aller au bout (c'est difficile). A demander à ce qu'on aille au bout.
- Nos récompenses étaient réciproques.
- Chercher toujours à ne pas se scléroser (on n'y arrive jamais).
- Introduire des rites de langage et de comportement : tu peux - tu dois - et si ? - essaie - va - demande - cherche - c'est bien - tu es content ?
- Croire en eux et le leur dire.
- S'impliquer. Donner ses modèles. Tellement heureux quand Beaugrand, quand Bertrand venaient dans la classe. Le don, l'échange. «Le monsieur qui fait les B.T.» Tellement plus pour moi... Tellement triste quand la mort de Freinet m'a frappé de plein fouet en classe.
- Lire ce qui me semble édifiant. Toutes ces vies de gens du peuple qui savent bien que le travail peut être rédemption comme avilissement.
- La joie d'être fatigué — d'avoir appris des autres (ce mal, entre autres, que nous avons eu à mettre au point ensemble la machine à diviser).
- La joie de découvrir qu'on est plus que ce qu'on croyait.

Ce n'est pas tellement de leur faute si bien des jeunes aujourd'hui manquent de motivations pour faire, vouloir, se révolter... Les media, la pub, etc. leur brouillent les idées, avec insistance, avec art. Sont faits pour ça.

Ce n'est pas tellement leur faute si la notion de mérite se perd. On peut tout avoir. Il suffit de payer — ou de tendre la main — ou de se faire assister.

Je ne dis pas non plus que nous en sommes totalement responsables. Mais nous sommes si peu ; et le matraquage si fort... Nous avons d'autant plus de mal à maintenir le cap, à avancer l'œil fixé sur la petite lumière.

Le Petit Poucet est un conte fantastique. Qui travaille dans ce conte ? Qui réfléchit, invente, fait ? Sauve et se sauve ? Vainc et se vainc ?

Jacques CAUX

oOo

## DERRIÈRE LA PAILLE DES MOTS

L'«éducation du travail». N'y a-t-il pas deux façons différentes de comprendre cette expression ? Ou bien : éducation par le travail. Peu importe alors du type de travail dont il s'agit : travail manuel ou travail intellectuel ; travail aliéné-aliénant, ou travail libéré-libérateur ; dans tous les cas on pose que le travail en lui-même, dans son essence, a une valeur éducative, peut-être parce qu'il demande un effort, impose une contrainte, qu'il se situe à l'opposé du jeu, du divertissement, du loisir, du plaisir. On reconnaît là une vieille série de dichotomies dont il n'est pas difficile de mettre à jour la résonance chrétienne, mais qui peut tout aussi bien poser des problèmes de conscience même aux tenants de la laïcité. Vertu et travail, peut-on éviter le rapprochement de ces deux mots ?

Ou bien : éducation au travail. Et il s'agit alors de fournir à tout élève — enfant ou adolescent — les bases, les rudiments, les armes pour affronter une vie professionnelle inévitable dans le futur, puisque jusqu'à nouvel ordre, il faut travailler pour vivre. Mais n'étant dans ce cas qu'une prédeutique à la vie laborieuse, l'éducation va pouvoir se permettre toutes les libertés, toutes les innovations, toutes les fantaisies. Est-ce là la naissance de la pédagogie ? Tant qu'il s'agissait de faire travailler les élèves, pourquoi se préoccuper de questions de procédures ou de démarches, de contenus ou d'objectifs, ce qui compte, c'est uniquement la quantité de travail fournie. Travailler toujours davantage, de la maternelle à la retraite, beau slogan pour une société qui ne connaîtrait pas le chômage et dont tous les citoyens partageraient l'idéologie (chrétienne ou marxiste ?) du travail

comme seul moyen de réaliser pleinement l'humanité de l'homme. Mais dès que le monde du travail commence à ne plus tourner très rond, alors on va chercher dans l'éducation la source de tous les maux dont peut être affectée la société laborieuse. D'où les vieux refrains de l'école inadaptée à la réalité — entendez aux exigences économiques d'un certain type de société. Face à quoi il est bien connu que la seule réponse possible est le coup du mépris, le haussement d'épaules par quoi les éducateurs entendent signifier que là n'est pas leur problème, et de s'étonner que l'on en soit encore à méconnaître totalement le sens de leur mission.

On en revient donc sans cesse à cet interminable dialogue de sourd : éducation et travail, deux mondes qui n'ont rien à voir l'un avec l'autre. Et l'incompréhension totale, les accusations réciproques, sans parler des blessures d'amour-propre ou des affirmations orgueilleuses de soi, ont fini par acculer une bonne proportion d'enseignants à une pédagogie de l'ici et maintenant : peu importe ce que les élèves feront en dehors de l'école, après l'école. Ils en sortiront toujours assez tôt pour ce que la société a à leur proposer comme avenir. Du moins, tant qu'ils sont là, qu'ils ne perdent pas totalement leur temps, qu'ils en profitent pour faire des choses qu'ils n'auront plus jamais l'occasion de découvrir. On n'est pas loin de voir l'enseignant déclarer à ses élèves : «Profitez du bon temps tant qu'il n'est pas trop tard ; dès qu'il vous faudra travailler, fini la rigolade. Alors vous en baverez et vous regretterez de ne pas avoir tiré le maximum de ce que l'école avait à vous proposer.» Les élèves peuvent-ils être sensibles à une telle argumentation ? Il fut un temps où l'aspiration à la fête avait un sens si profond que même les manifestations en devenaient une. Mais aujourd'hui ?

---

**«Pour beaucoup de jeunes aujourd'hui, l'école, l'entreprise, c'est l'endroit où on se fait chier ; la vraie vie est ailleurs. Une société qui s'enclenche là-dessus est une société qui va vers de sérieux problèmes !» (Georges BÉGOT, C.F.D.T.)**

---

Plutôt qu'éducation du travail, bon nombre d'enseignants ne préféreraient-ils pas aujourd'hui «éducation de la culture». Mais cette expression ne va pas elle aussi sans ambiguïté. Car enfin, où est la culture aujourd'hui ? L'école peut-elle se vanter d'en détenir ne serait-ce qu'une partie, alors que toutes les innovations culturelles se passent en dehors d'elle et que dans la succession de plus en plus accélérée des produits d'un monde culturel on ne peut plus éparpillé et divisé, elle a toujours le plus grand mal à s'y retrouver, quand encore elle fait l'effort de ne pas être totalement et définitivement dépassée. Mais aussi, la culture, est-ce que ça s'éduque ? N'y est-on pas, tous et depuis toujours, plongé jusqu'au cou, n'en est-on pas imbibé par tous les pores et jusqu'à la moëlle des os, de telle sorte que ce qu'il y aurait à éduquer, ce serait plutôt la méfiance vis-à-vis de la culture, un certain recul qui nous éviterait peut-être d'en ingurgiter toujours davantage sans jamais poser la question de notre capacité de digestion — quel beau paradoxe : l'école qui s'acharnerait à défaire ce que chaque seconde de la vie, patiemment et inexorablement, construit. Quel vertige — ou quel délire — n'est pas capable d'entraîner la seule évocation d'une telle entreprise !

Reste peut-être une troisième perspective, qui est peut-être celle que l'école a toujours plus ou moins franchement adoptée, en toute bonne foi, et aussi parce que les contraintes matérielles de toutes sortes l'y condamnaient — cette troisième voie pourrait être appelée «l'éducation du savoir». Non pas certes le savoir constitué en science, qui n'est jamais immédiatement accessible, mais un savoir «minimum», celui qui est indispensable à toute activité, à toute conduite pratique, un peu comme on dit du très jeune enfant qu'il faut bien qu'il sache que le feu brûle. Certes, la définition d'un tel savoir et de ses conditions de transmission, malgré son absence de prestige, n'est pas une tâche négligeable. Mais là est ce drame personnel de chaque enseignant, qui doit renoncer à des aspirations plus profondes, pour pratiquer des stratégies à court terme dont les résultats sont pourtant toujours insaisissables.

Jean-Pierre CARRIER

# TRAVAIL

## DE QUOI PARLONS-NOUS ?

C'est, fin août, au stage «Genèse de la coopérative», que ce papier m'a été demandé. J'ai réagi :

— Impossible. J'ai du travail. Pas le temps d'écrire. Et pas envie de discourir sur le travail.

— Chaque fois que nous disons «travail», on entend «exploitation»...

— Au lieu de discuter, dire ce que nous faisons... Le travail ici, c'est ça : ce que les copains ont apporté : les albums, enquêtes, monographies. Ces travaux libres d'enfants et d'adultes ne seront reconnus par personne.

— Reconnaître notre travail serait nous faire exister.

— Voilà qui dérangerait l'ordre et les modesties instituées.

— Tu vois : tu parles du travail. Continue.

— Oui, avec d'autres.

Ce qui suit n'est pas un écrit, à peine un texte. Bribes de conversation, mots entendus ou prononcés au stage, ébauches d'idées, lieux communs. Discours échevelé, hétérogène, incohérent et contradictoire qui, évidemment, laisse à désirer.

J'oubliais : le hasard m'a fait prendre en stop un jeune fraiseur. «Fatigué» de son travail, il s'était payé des vacances, parcourant seul des milliers de kilomètres et il racontait son stage d'alpinisme : «C'était dur mais c'était très bien. Ce n'est pas le

*boulot qui fatigue — j'aime assez — c'est ce qu'il y a autour : l'usine, les contrôleurs. Ce sentiment d'être commandé, surveillé, d'avoir toujours un type sur le dos, de ne pas exister.» (1).*

Moi, je parlais production coopérative (journaux et livres), «vrai travail» de FREINET et processus variés d'exploitation. Nous étions souvent d'accord.

### A FORCE D'ENTENDRE DIRE, NOUS SAVONS QUE :

• Travail (de tripalium : instrument de torture ?) désigne une activité pénible, à éviter.

• Le travail est une malédiction divine donc juste : «Tu gagneras ton pain à la sueur du front de ton voisin.» (Cf, la Genèse, revue et corrigée). Echappent à cette malédiction les gens «bien» : ceux qui ont des biens.

• Le travail libère. «Arbeit macht Frei», c'était écrit à Auschwitz.

• Au XIX<sup>e</sup> siècle, les enfants de cinq ans travaillaient dans les mines et les filatures (c'était mal) ou dans les champs, au grand air (c'était bien) (2). Au XX<sup>e</sup> siècle, les petites Iraniennes, yeux d'enfant et doigts de fée, fabriquent de bien jolis tapis. Folklore et artisanat : c'est bien. On ne trouve guère d'enfants chez Renault.

• Les travailleurs sont très utiles. Espèce à

respecter. Reproduction et élevage à encourager. Les dessins de *L'Humanité* ne sont pas ceux de *Charlie Hebdo* : on préserve les travailleurs de l'immoralité et des mauvaises pensées. L'homme n'est-il pas «le capital le plus précieux» ? Un travailleur qui ne travaille pas n'est pas un travailleur. Chômeurs, grévistes, marginaux, retraités et autres nuisibles (à l'économie) peuvent être exterminés (3).

• Il est bien difficile de mépriser le travail sans mépriser les travailleurs : les caves vont au charbon, des misérables se vendent au capital, etc. L'Homme, l'Homme libre cher à nos humanistes, de quoi vit-il ? Et de qui ?

• L'exploiteur rêve de Travail Obligatoire Gratuit (T.O.G.). L'exploité rêve de Travail Libre Payé (T.L.P.) (4). De quoi rêve l'enseignant «normal» ?

• Le réaliste s'en tient à ce qu'il voit : travail est synonyme d'ennui. Et d'exploitation. Parfois d'esclavage. Sera dit utopiste qui rêve d'autre chose, hurluberlu qui prétend faire autre chose. Pourquoi continuer, répéter ce que tout le monde sait ? Quand un mot est usé, il se met à parler tout seul. Il couvre, recouvre, déforme et ridiculise tout discours personnel. Comment dissenter sur le travail sans ajouter à la confusion ? Eviter ces joutes verbales infinies dont nous sortons

(1) Cf. Jean OURY, «La fatigue», *Chronique de l'école-caserne* (C.E.C.), p. 135.

(2) Cf. le rapport Villermé et le film *Padre Padrone*.

(3) Cf. Miller : *Les pousse au jour du Maréchal Pétain* (Seuil) et Brecht : *La résistible ascension d'Arturo Ui* (et le discours du bon sens).

(4) Cf. Cavanna : *Les Russkoffs*, le S.T.O., Service du Travail Obligatoire...

## Travail et jeu

Fernand Oury

### I. Intérêt ou effort

Trois points de vue :

Charles-Louis-Philippe :

«On dit que le mauvais temps passe et qu'un enfant de douze ans, à cause de son imagination voyageuse, trouve le chemin du bonheur. Et l'on ne s'en inquiète pas dans le monde.»

«O philosophes ! Qu'avez-vous fait des trois dernières années de mon enfance ! Vous leur avez construit un lycée que vous avez tapissé de vos principes : mon enfant, c'est pour ton bien ! Vous avez dit : tu sacrifies le bonheur de ton enfance, mais cela ressemble à ton père lorsqu'il place de l'argent qui lui revient un jour avec des intérêts. O philosophes ! L'avenir ne m'a rendu ni le capital ni les intérêts. Jamais il ne les a rendus à personne.»

Un inspecteur primaire, directeur d'école normale, 1939 :

«L'enseignement ennuyeux, dispensé à doses modérées, a des vertus immédiates et d'autres qui sont à échéance plus lointaine. Le simple effort pour réprimer un bâillement est déjà bienfaisant, et contribue à l'apprentissage de la maîtrise de soi. Fixer son attention sur un objet sans charme et même sans intérêt, comme une liste de chiffres, de dates ou de noms propres, se résoudre à accomplir de son mieux une besogne ingrate, se débarrasser des difficultés non en les ignorant ou en les escamotant, mais en les attaquant avec patience n'est-ce pas une salutaire discipline ? Et comme tout autre travail entrepris après cette petite cure d'ennui paraît plus excitant !»

Ce n'est pas en réprimant un bâillement que les Papanine ou les Byrd s'en vont volontairement vers les pôles ?

Freinet, 1939 :

«Nous le répétons : nous ne voulons pas de l'éducation amollissante et passive, qu'elle se présente sous l'aspect revêche de la vieille école ou avec le masque de l'effort «attrayant». Il nous faut des individus habitués à réfléchir, à juger et à agir dans le sens des obligations individuelles et sociales qu'exige le monde nouveau.»

«Une éducation individualiste sombre vers la facilité et l'égoïsme si elle n'a pas, pour la redresser, la force oppressive qui oblige à «faire effort». Mais ce n'est là qu'une nécessité

née d'une grave erreur ; il ne saurait y avoir d'éducation individualiste puisque l'homme vit en société et que l'influence du milieu reste déterminante dans la formation des générations.

«Si nous remplaçons l'individu dans son milieu normal, si nous l'habitons à sentir et à comprendre la nécessité de ne pas suivre toujours les lignes de moindre résistance et d'égoïsme, alors prend naissance la moralité nouvelle : l'individu librement s'astreint à des tâches qui nécessitent plus que de l'effort, des sacrifices.»

### II. La pédagogie traditionnelle ne propose que des compromis qui ne sont pas des solutions

Les psychologues opposent habituellement les activités scolaires imposées montrant un aspect de l'enfant et les activités ludiques montrant un aspect parfois radicalement différent que l'on estime ordinairement plus réel.

Leurs observations précises portent surtout sur des écoliers adaptés (ou inadaptés ce qui ici revient au même) à l'école qu'ils ont eux-mêmes connue et plus ou moins consciemment leurs souvenirs de lycée influent sur leurs conclusions.

Les moralistes s'opposent indéfiniment : l'effort nécessaire aux acquisitions scolaires l'est aussi



rarement indemnes. Qu'irions-nous faire en ces galères ?

**PLUS QU'UN AUTRE PEUT-ÊTRE,** je suis bien placé pour savoir que :

- Les garçons-bouchers se lèvent tôt (1935).
- L'inactivité est une punition : on est «arrêté». J'ai connu la maison d'arrêt (1942).
- Les ateliers de tôlerie sont assourdissants. Surtout 60 heures par semaine. Le rendement du travail forcé est faible (mon record d'O.S. du Grand Reich : dix minutes de travail pour dix heures de présence en 1943) (5).
- Les métiers malsains et dangereux ne salissent pas que les mains... Le «Père Oury», ouvrier polisseur, a travaillé dans la poussière. De onze ans à soixante-dix ans (seules grandes vacances : 1914-1918). Puis il est mort, vite, d'un cancer à l'œsophage. Sans aggraver la déficience de la Sécurité Sociale. Le savoir-faire peut être respecté... par d'autres travailleurs : «Ces paysans, il n'ont que la blouse de sale !» dit un ouvrier.
- Ecrire m'ennuyait : mes dissertations, c'était toujours : «Trop court.» Mais écrire et être imprimé m'ont procuré des joies. Librement, avec d'autres et pour d'autres, j'ai écrit (péniblement) des milliers de pages. Car tel était mon bon plaisir. Le travail libre et coopératif n'est pas un privilège réservé aux petits campagnards.
- Fils de prince ou fille à papa, certains existent en venant au monde. Avec un

(5) Cf. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (C.C.P.I.), p. 259 et pp. 61, 63.

nom. Les autres, vous et moi, n'existent que par leur production. Les humbles, c'est bien normal, ne signent pas leur ouvrage. «Fernand Oury» existe depuis 1967, depuis *Vers une pédagogie institutionnelle* (V.P.I.). (A qui a-t-on demandé d'écrire ce texte ? Pourquoi me lisez-vous ?)

- La production reconnue socialement, celle qui fait accéder à l'existence individuelle ou collective est la médiation nécessaire pour qu'un groupe naisse et survive : imaginez une classe FREINET sans journaux ni albums ni rien d'autre, un stage FREINET qui ne produirait que du verbiage.
- Enfin j'avoue : dans un internat, j'ai transformé ce qui existait : le T.O.G. (travail obligatoire gratuit) en T.L.P. (travail libre payé). Avec l'argent gagné en travaillant, les enfants achetaient des hameçons et pêchaient des grenouilles. Au grand scandale des bien-pensants. Et j'ai continué dans la classe. Au grand scandale des enseignants.

## CERTAINS D'ENTRE NOUS ONT LU...

... MARX...

Ils savent que seul le travail crée la valeur, que, libéral ou d'Etat, le capitalisme tend vers la concentration et l'accumulation du capital, que la plus-value n'est pas l'unique forme d'exploitation. Le hippie qui vend ses fromages de chèvre au marché est pris dans le système tout comme le paysan libre ou le salarié qui vend son heure de travail. Tout comme la coopérative qui fabrique et vend des imprimeries.

Ceci étant dit, le fait étant accepté (comme on accepte le fait d'école caserne), on peut parler de nos classes sans se prendre trop au sérieux : on a rarement vu une classe mourir de faim parce que le journal ne s'était pas vendu. Dans le système économique existent des vacuoles, des îlots qui peuvent devenir respirables. Même si notre micro économie coopérative est incompatible avec l'économie planétaire, elle a le mérite d'exister.

Ce que l'Ecole est censée assurer, ce pourquoi elle existe, ce pourquoi je suis payé, c'est la production de producteurs : des progrès scolaires, intellectuels et psychiques (6). Et le journal scolaire n'est, économiquement, qu'un sous-produit négligeable : une production qui produit des progrès parce que les élèves en sont, au maximum, maîtres.

Les problèmes économiques ne se posent vraiment que lorsque la production coopérative arrive sur le marché (collèges techniques, classes pratiques, S.E.S.).

La coopé fait des bénéfiques, des adolescents touchent de l'argent, gèrent... Et des enseignants vertueux, d'eux-mêmes, se chargent de rétablir l'ordre... capitaliste.

Au risque d'émouvoir, nous dirons que le travail (nous ne parlons ni du S.T.O., ni du T.O.G., ni du Goulag), même dur, exploité, répétitif et anonyme garde une certaine valeur : tous les O.S. ne sont pas nécessairement des abrutis.

(6) Opinion personnelle : «La classe qui guérit n'a pas fini de faire scandale. De quoi nous mêlons-nous ?» Cf. Miloud, *L'Éducateur* n° 7, janvier 1980 et certaines réactions : «De quel droit guérissez-vous ?»

à la formation morale de l'homme, mais la joie, l'intérêt, le jeu sont nécessaires à la vitalité de l'enfant.

*«On se souvient, en effet, que par réaction à la triste école ennuyeuse, l'éducation nouvelle a prêché d'abord l'école attrayante. A cet enfant si totalement vidé de réactions profondes par les pratiques traditionnelles, on a offert d'abord le puissant intérêt du jeu.»*

*«Puis on s'est déclaré triomphalement contre une éducation nouvelle «attrayante» uniquement basée sur le jeu.»*

*«Nous réprouvons nous aussi ces techniques — elles ont été une étape — qui consistent à «attirer» l'attention de l'enfant par des procédés qui tiennent du charlatanisme. Inutile de dire alors que nous sommes d'accord avec les critiques qui voient dans l'enseignement «attrayant» une des plaies de notre époque, la dévirilisation des enfants, leur impuissance devant les événements qui réclament décision et héroïsme.»*

*«Nous sommes à l'aise pour cette réprobation parce que nous pouvons affirmer que le jeu n'est pas du tout l'instinct le plus puissant et le plus profondément dynamique chez l'enfant. Du moins le jeu tel qu'on le comprend communément.»* (C. Freinet.)

En France, on laisse aux maîtres le soin d'harmoniser les nécessités contradictoires et de résoudre pratiquement le problème dans le cadre des horaires qui partagent la vie de l'enfant entre le travail et le jeu.

Cette opposition entre l'écolier et l'enfant, indiscutable dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, s'estompe dans les classes modernes et il est souvent difficile de distinguer entre le travail enthousiaste motivé et le jeu.

Entre le travail imposé par autrui et le jeu il y a la place pour l'œuvre véritable.

Freinet, instituteur a donc été amené à définir ces notions à partir de ses observations et de ses souvenirs de paysan méditerranéen. Ses conclusions sont peut-être contingentes et discutables (les mots travail et jeu recouvrent et évoquent des concepts trop différents selon les auteurs pour qu'il soit possible de s'entendre). Les conceptions de Freinet sur le jeu-travail ont des applications pratiques, aussi croyons-nous nécessaire d'en donner un aperçu.

### III. Travail ou jeu

#### 1. Le travail corvée

*«Je m'étonne toujours que la Bible donne comme divine cette parole impie : «Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front», jetant ainsi une malédiction sur une fonction qui dans une communauté bien comprise peut et doit être une bénédiction donnant un sens social à l'effort.»* (C. Freinet.)

Mais les citadins condamnés au «travail en miettes» obligatoire, les travailleurs devenus

«facteur humain de la productivité» ont eux, du mal à comprendre les conceptions de Freinet.

Si le travail n'est qu'une peine, s'il ne nous est pas substantiel, il est normal qu'on en vienne à le fuir ou, dans la mesure où l'on y est contraint, à l'accepter passivement comme un mal nécessaire : ce n'est qu'un mauvais moment à passer. Il faut des moralistes bien adroits pour exalter la valeur éducative de ce genre de travail et surtout convaincre les futurs bénéficiaires.

L'éducateur qui tient pour définitifs les modes de production liés à un certain degré de la technique et qui acceptent de fabriquer en série des travailleurs déshumanisés adaptés à ces modes de production, doit renoncer à son titre d'éducateur. Actuel et réel ne sont pas synonymes. Il y a trente ans le machinisme utilisait davantage de manœuvres spécialisés que de techniciens créateurs. Il est possible que les conceptions de FREINET ne paraissent pas éternellement «utopiques ou retardataires».

#### 2. Le travail fonctionnel

*«Avez-vous entendu des tourneurs qualifiés parler de «leur» travail ? Des mécaniciens parler avec orgueil de «leur» machine, des organisateurs de «leur» entreprise ou simplement des instituteurs parler de «leur» classe ?...»*

*«J'allais en hiver, les jours de congé, avec mon père, redresser des murs. C'est un travail pénible : le sol est humide et colle aux souliers,*

## ... ET QUELQUES AUTRES

MARX connaissait mieux la fabrique que l'automation ou l'usine atomique. TAYLOR, ses idées simplistes (1912), leurs conséquences (travail en miettes, détérioration du matériel humain) ont été critiqués, remis en question pour de simples raisons d'efficacité. Le phénomène bureaucratique a été analysé, la cybernétique, utilisée (7).

Apparaissent d'autres types d'organisation, plus rentable : de petites équipes relativement libres et responsables (OLIVETTI, VOLVO). Est-ce parce que l'école demeure immuable que des enseignants, dès qu'on parle travail réel, sont incapables d'imaginer autre chose que des formes d'exploitation périmées ?

### FREUD, DOLTO ET Cie

#### La première production...

En échange de nourriture et de caresses, un nourrisson donne son sourire, ses mimiques et son babil : du vent.

Plus tard, la première production naturelle, résultat d'un travail interne, intestinal, production personnelle qui lui semble faire partie de lui et dont le bébé accepte de se séparer pour donner à l'autre, c'est de la... matière : «*Il a fait ! Oh le beau caca !*» Bien plus tard, autour d'une œuvre réussie, on pourra entendre : «*C'est chéri ! — Mais je me suis fait chier, etc.*» ou bien : «*Ton truc, c'est de la merde.*» Est-il nécessaire de rappeler que le stade anal est celui de la motricité, de la maîtrise musculaire

(7) Cf. Fayol, Friedman, Crozier, Mac Gregor, Tournier, etc et Ardoino : *Education et politique* (Gauthier Vilars), p. 102.

(«*ça va ? ça marche ?*»), celui de la main qui fait... Savoir aussi que l'équivalence symbolique feces = cadeau = argent est mise en évidence par FREUD dès 1917.

#### ... son accueil...

Soucieuse de propreté (ou de beaux cahiers), la mère (ou l'instituteur perfectionniste) peut d'un coup dévaloriser le cadeau et annihiler le donateur. «*Mon travail ne vaut rien. C'est de la merde. Et moi, je suis quoi ?*» Trouver une autre monnaie d'échange ?

Mais la (ou le) même peut aider à mettre en forme, faire plus beau, «magnifier». L'autre monnaie existe : c'est la propreté. On produit ensemble, on triomphe ensemble. L'expérience réussie se renouvelle.

Ceux qui pratiquent le texte libre, la mise au point coopérative et la «pédagogie de la réussite» n'ont pas besoin de long discours pour «piger» l'éducation du travail.

#### ... et la suite

Qu'on refuse le travail et le cadeau du «vaut rien» ou qu'on admire béatement l'œuvre de l'Enfant Roi, on laisse le gosse dans sa... production.

L'autre monnaie d'échange, où irait-il la chercher sinon dans son passé ? Il retourne à l'agitation (sans objet), au verbiage, au babil infini : au stade oral. Et il devient emmerdant (prononcez : instable psycho-moteur) : «*Touche pas ci. Fais pas ça. Mal fait. Méfait. C'est bien fait pour toi.*» Pour occuper le chérubin, on lui donne de beaux jouets... à détruire (il n'aime pas construire).

Lui (ou elle) qui ne demandait qu'à toucher, manipuler, mettre la main à la pâte, produire et travailler comme maman et

papa, il s'assagit et désinvestit le faire : au cours préparatoire combien de «zépau-nous» urbains se dessinent sans mains ! Ils entrent à l'école, à l'école digestive (8) pour ingurgiter et régurgiter des «contenus». Comment passeraient-ils de l'action à la pensée ? Et de la pensée à l'action ?

Ainsi se fabriquaient en série les «pourrissons» (J. OURY) les vauriens, les «intelligents» (M. EXERTIER), les paumés (main réduite à la paume), les fait-néant et autres décontractés à vie. «*A bas le travail et que, surtout, rien ne bouge !*»

Certains vont plus loin. la régression à l'état foetal est à la mode. On «pense», on médite, on s'immobilise. Inhibition généralisée ? Mais non ! Maternés, ni exploités ni exploitables, purs de toute souillure par le travail et par l'argent, réduits à l'impotence, des jeunes atteignent, nous assure-t-on, les sommets de la sagesse éternelle. Requiescat in pace (9).

### FREINET AUSSI

Freinet parle de ce qu'il a connu au début du siècle. A Gars, minuscule village, isolé de la civilisation urbaine, industrielle et mercantile ; oasis dans le plateau provençal presque désert.

A juste titre, il s'attaque au scientisme et à l'idéalisme des penseurs de la Belle

(8) Cf. Dolto : préface de *Vers une pédagogie institutionnelle* (V.P.I.) ; préface de *Premier rendez-vous avec le psychanalyste* (Mannoni) et surtout *S.O.S. psychanalyste* (Fleury). Cf. C.C.P.I., pp. 121, 123.

(9) Cf. Christiane Arnothy : *Chiche*. Le phénomène ne se limite pas aux jeunes. L'irrationnel envahit les sociétés industrielles. Cf. «Le crépuscule de la raison» (*Monde diplomatique*, juin 1980).

les pierres sont glacées et l'on a d'ailleurs quelque appréhension à les remuer à cause des scorpions qu'elles cachent. Mais aussi on voit monter méthodiquement son ouvrage ; on se réjouit d'avance des services qu'il rendra... Les passants s'exclameront : «*Tiens, le joli mur !*»

«*Et on va, on construit. Les heures passent et le travail n'est interrompu que par la halte du dîner. On s'asseyait alors au pied du mur. On allumait un petit feu parfumé sur lequel on faisait griller un boudin. Puis on se remettait à la besogne.*»

«*Ah ! si mon père s'était, comme le font tant de parents, réservé le beau rôle, s'obstinant à monter tout seul le mur, et m'utilisant comme manœuvre : «Donne-moi cette pierre !... Va chercher la bêche !... Où donc s'est caché le marteau ?...» j'aurais été vite fatigué, et regrettant la partie de boutons manquée je me serais contenté de chercher les escargots entre les pierres. Le travail ne me donnant pas satisfaction, le jeu se serait imposé.*»

«*Après de telles journées, je vous l'ai dit, je n'éprouvais aucun besoin de jouer. J'étais satisfait et las. Le jeu ne se présentait plus comme un délassement, car si mes muscles étaient fatigués, mon esprit baignait dans une calme plénitude.*»

«*Nous apercevons ici les normes de l'activité enfantine : but poursuivi nettement visible, avancement facilement mesurable, autonomie relative dans la réalisation, compte tenu des exigences adultes, satisfaction de soi et appro-*

bation de ceux qui nous entourent.» (C. Freinet.)

Ce «travail» se rapproche du jeu, certains citadins, pour se délasser ne se fatiguent-ils pas à jardiner ou à aménager des maisons de campagne ?

Aussi FREINET appelle-t-il «travail-jeu» cette activité, proche des intérêts, des besoins et des rythmes humains. Le petit paysan trouve aussi parfois des travaux à sa mesure, la vie urbaine n'offre pas d'activités semblables aux enfants qui n'ont ni jardin à arroser, ni murs à construire. Un des buts de l'école devrait être de suppléer à cette carence car il n'est pas besoin de démontrer la valeur éducative de ces travaux-jeux.

## IV. Le jeu-travail

S'il ne peut se livrer à un travail-jeu, l'enfant joue ; s'il en a la possibilité, ses jeux seront un démarquage de l'activité adulte : Joseph soigne ses chenilles avec autant de sérieux que son père ses vaches. La poupée, la dinette, la petite guerre, etc. ont peut-être une fonction d'apprentissage. Ils jouent un rôle psychologique important (catharsis, identifications, etc.) et permettent de compenser les insuffisances du milieu matériel ou social.

FREINET appelle «jeu-travail» ces jeux qui reproduisent plus ou moins symboliquement les activités adultes socialisées et dont la valeur éducative est là aussi évidente.

La plupart des jeux traditionnels qui semblent aussi immuables que les tendances des enfants, beaucoup de jeux sportifs modernes pourraient être classés dans cette catégorie.

Le scoutisme qui propose essentiellement des jeux-travaux organisés apporte aux enfants des villes une possibilité de compenser les tares d'un milieu urbain et d'une éducation qui ont oublié que l'enfant avait besoin d'activité. Il constitue un correctif nécessaire mais dans les campagnes ou dans les pays où les enfants participent à des travaux-jeux socialement utiles, les activités scouts apparaissent comme d'ingénieux enfantillages.

## V. Les jeux de détente compensatrice

Plus l'activité normale de l'enfant est contrariée, plus l'enfant (ou l'adulte) éprouve le besoin de compenser cette atteinte à sa vitalité — par des jeux de qualité secondaire.

Jeux de détente physiologique d'abord, il suffit d'observer les gestes violents, les cris, les disputes des écoliers qui sortent de la classe comme les poules s'échappent affolées d'un poulailler trop étroit pour juger de la qualité du travail qu'on a exigé d'eux.

Les jeux sportifs apparaissent à cet égard comme des jeux de détente permettant aux sédentaires de rétablir leur équilibre.

Jeux de détente psychique ensuite, l'individu qui a été placé en position d'infériorité a besoin

Epoque, au rationalisme étrié qui sévit dans l'Ecole de Jules Ferry.

Il était heureux, enfant, de monter des murs de pierres sèches avec son père et de ramasser des escargots. Pour qui travaillaient-ils ? Où était l'exploitation ? Quand il parle de vrai travail, d'éducation du travail, il sait ce qu'il dit (10). Ses idées demeurent d'actualité : combien de vacanciers (j'en suis), tels Madame de Sévigné, ont tendance à associer «bonne nature», agriculture et farniente ?

Mais ces idées ne peuvent être dissociées de leur contexte d'origine. Toute transposition hâtive, toute généralisation abusive risquent de faire problème. Qu'on le déplore ou qu'on s'en réjouisse, en 1980, l'environnement, le milieu de vie habituel est devenu mécanisé, industriel et urbain. Où et comment les petits Français pourraient-ils faire l'expérience du vrai travail ? Est-il devenu impossible d'utiliser l'apport de Freinet ?

Comme Gars, la classe coopérative n'est-elle pas un oasis, un milieu ouvert mais protégé où le vrai travail est souvent possible ? Un journal par exemple, avec une imprimerie... Un journal échangé et vendu. Même en ville.

La transposition est possible puisqu'elle est faite.

## MAIS BEAUCOUP NE SAVENT PAS DE QUOI NOUS PARLONS

Que faire sans les parents ? Sans accord hiérarchique (autorisations de sorties,

(10) Cf. les livres de C. Freinet, notamment *L'Education du travail* (Delachaux) et *Naissance d'une pédagogie populaire* (Maspéro).

matériel, etc.) ? Nous essayons d'expliquer ce que nous faisons.

«Ne rien dire que nous n'ayons fait.» Limiter notre propos à notre compétence. Ne parler que de notre travail quotidien. Parfois, incorrigibles missionnaires, nous essayons de convaincre !

Classe coopérative, techniques Freinet, liberté, organisation, responsabilité, conseil, institutions, travail libre... les mots qui, pour nous, correspondent à des réalités n'éveillent que des fantasmagories.

Ce n'est peut-être pas un hasard. Soigneusement ignorées de la pédagogie, nos classes, socialement, n'existent pas plus que nous. Il nous suffit d'ouvrir la bouche pour être classés, étiquetés, stérilisés, épinglés tels des papillons : la «science» aime l'ordre et les catégories (11).

Anarchiste, libertaire pour les uns, je suis conservateur ou stalinien pour d'autres. «Directif» lors des ateliers, je suis «non-directif» au choix de textes. Je parle d'expression libre et de «discipline de navire», de FERRIÈRE et de MAKARENKO, de vrai travail et de rigolades. Sous quelle rubrique nous classer ? Nous ne figurons pas au catalogue. Peu pressés d'entrer dans les grilles, dans les casiers et être absorbés dans le système, nous sommes «autres» et, bien

(11) «Ce qui n'entre pas dans les tiroirs encombre, inquiète, détruit l'ordre et doit être défini, stérilisé, classé. Surtout ce qui touche à la structure...» Cf. Jean Oury : «L'angoisse et l'école», *Cahiers pédagogiques* 1976. «(Freinet et quelques hurluberlus) ça chatouille un peu l'ensemble institutionnel. Or, lorsqu'il y a une menace d'effondrement d'un tel équilibre obsessionnel, qu'est-ce que ça fait apparaître dans les fissures ? L'angoisse.»

sûr, pas comme il faudrait. Nous entrons rarement dans le désir de l'autre. Sommes-nous voués à l'isolement ?

FREINET disait (l'entrée de l'Ecole était alors «interdite à toute personne étrangère au service») : «Ouvrir nos classes.» Mais à qui ? Aux censeurs, aux personnes de bon sens, aux ayatollahs d'occasion et autres «nageurs d'eau bouillie» aussi incapables de faire que prompts à dire ce qu'il faudrait faire ? Parfois quelqu'un, laissant son «savoir» au portemanteau accepte de venir voir. Et ne voit rien car ce jour-là, par hasard, il ne se passe rien de visible.

C'est seulement quand on a accepté d'entrer dans la classe, de travailler coopérativement hors hiérarchie qu'on peut commencer à parler utilement (12). Il est rare alors qu'on disserte longuement sur le Travail, la Liberté ou la Révolution Mondiale. Arrêtons là nous aussi. Je disais en 1959 : «Faites des monographies.» «C'est le seul langage possible» m'a dit LACAN en 1972.

Nous continuons : à sept ans, Marc se croit fille : pourquoi ? Que faire et comment ? Chez J..., comme une mayonnaise ratée, le conseil tourne à la catastrophe. Pourquoi ? Que faire et comment ?

Excusez-moi, j'ai du travail, du vrai travail. Mais tel est mon bon plaisir.

Fernand OURY  
septembre 1980

(12) Cf. A. Vasquez : «Entrer dans la classe» in *L'Education Nationale*, 25-1-68.

d'affirmer souvent agressivement sa puissance menacée d'où ces jeux de destruction plus ou moins pervers qui font appeler a-sociaux les enfants placés dans des conditions sociologiques anormales (groupes d'immeubles, écoles géantes, etc.).

Une éducation individualiste qui ignore les besoins sociaux des enfants favorise parfois la naissance de bandes de jeunes dites «a-sociales».

Les jeux à gagner, qu'ils soient basés sur la chance, l'adresse ou la ruse sont aussi souvent considérés par FREINET comme des jeux de détente psychique : ils permettent des réussites. Ils sont innombrables : billes, palets, dés, cartes, boules, dames, échecs, etc. Certains peuvent être considérés aussi comme des jeux-travaux symbolisés.

Sous un certain angle, l'art peut être considéré comme un jeu de détente compensatrice de qualité supérieure.

## VI. Distraction - évasion le jeu haschich

A un certain degré d'inhumanité, quand l'individu privé de travail fonctionnel n'arrive plus à retrouver son équilibre grâce aux jeux compensateurs, quand désaxé il ne trouve plus sa place dans le monde, il ne lui reste qu'une ressource : s'évader d'une réalité qui ne lui permet plus de vivre et chercher ailleurs sans danger pour l'ordre établi.

Il regarde, écoute, lit, chante, fait n'importe quoi pour passer le temps et oublier.

Les jeux peuvent alors être utilisés comme «tranquillisants».

Mais le livre, le cinéma, la radio, la chanson, la danse, le sport, l'alcool, le tabac, et... le travail peuvent jouer le même rôle.

FREINET met alors en garde les instituteurs contre l'utilisation trop commode de ces procédés qu'il estime dangereux.

«La ration de haschich, c'est le plaisir des enfants et la tranquillité des parents.»

C'est aussi la tranquillité des éducateurs.

## VII. Travail et jeu

FREINET pense que l'enfant comme l'adulte ne joue que lorsqu'il n'a rien de mieux à faire. Avec Makarenko, il estime que le vrai travail est plus éducatif que le jeu. On ne peut penser cela qu'après avoir constaté que les enfants aiment autant et parfois plus le travail motivé que le jeu.

FREINET propose deux expériences :

«1. Mettez entre les mains de vos enfants un de ces jeux apparemment passionnants que le commerce a imposé aux familles. Puis, à côté des enfants, jouant, commencez à menuiser, à scier, à clouer...»

«2. Réunissez dans votre classe tous ces jeux pédagogiques inventés et diffusés au temps de l'«école attrayante». Et puis apportez nos

techniques, offrez aux enfants des activités profondes, socialement motivées, répondant à leurs besoins essentiels — vous constaterez une désaffection du jeu inutile au profit de notre travail-jeu à l'intérêt permanent.

«Quand nous constatons que les enfants sont capables d'efforts extraordinaires, qu'ils aiment créer, agir véritablement, qu'ils aiment se surpasser, nous ne voyons plus la nécessité de lutter contre une telle tendance.»

Cependant il est exact que l'enfant aime jouer, que le jeu est nécessaire à l'édification de sa personnalité. Ce n'est pas sans raison que les psychologues attachent une grande importance au jeu et l'utilisent en thérapie.

C'est la survivance des systèmes périmés qui entraîne certains à croire que le jeu est le domaine de l'enfant comme le travail est le domaine de l'adulte. Enfant ou adulte, l'homme travaille ou joue, quand il a la possibilité d'un choix. Il ne ressent impérativement le besoin d'évasion dans le jeu... la rêverie ou le «haschich» que lorsqu'il est dans l'obligation de travailler.

Dans nos classes, milieux éducatifs riches, l'enfant non contraint trouve assez de possibilités pour être attiré plus par ce que nous appelons travail que par le jeu. Dans une vie il y a place pour les deux : l'homme qu'il soit adulte ou enfant aime jouer et travailler.

Article publié dans  
«Education et Techniques»  
(avril 1962)

# TRAVAILLER C'EST VIVRE !

## Freinet, Reich et nous autres...

Noyée qu'elle est, la définition du mot **travail**, sous des flots d'idéologie, sous des entassements de faits contradictoires... Alors oser dire, en 1980, ce qui sert de titre à cet article c'est quasiment se mettre à dos tous ceux qui pensent, en termes manichéistes, que le travail c'est l'inverse des vacances et donc que l'inverse de travailler c'est de ne rien faire.

Alors revenons un peu en arrière, et notamment vers Freinet et W. Reich, les deux seuls penseurs du XX<sup>e</sup> siècle qui, à ma connaissance, se soient vraiment préoccupés de la qualité du travail.

A priori, Reich n'a strictement rien à voir avec Freinet, sinon que tous deux ont eu droit à une B.T. ou une B.T.2 dans la collection publiée par la C.E.L. ! Pourtant quelques concordances biographiques suffisent à intriguer et à faire se poser des questions. Par exemple le fait que Reich, parti de la psychanalyse la plus freudienne, en arrive à se préoccuper de la protection de l'enfance (1) alors que Freinet, parti de l'éducation, du respect de l'énergie vitale des enfants, en arrive à rédiger un *Essai de psychologie sensible*.

D'ailleurs, en 1935, Freinet fonde le *Front de l'enfance* avec Romain Rolland tandis qu'en 1950, Reich fonde l'*Organismic Infant Research Center*, le Centre de recherches organiques sur l'enfance. En outre, à peu près à l'époque où Freinet, en France, commence à publier les premières brochures de la B.T., Reich, en Allemagne, publie également des brochures destinées aux enfants : *Quand votre enfant pose des questions...* Enfin, tous deux ont été exclus du Parti Communiste de leur pays, Reich en 1933 (là, c'est lui qui avait de l'avance !), Freinet en 1952, et tous deux pour les mêmes raisons : déviations intellectuelle par rapport au dogme du Parti et, surtout, fondation d'un mouvement de masse à l'appui de leurs idées, la *Sexpol* (sexualité et politique) pour Reich, *L'Ecole moderne* pour Freinet. Et ces deux mouvements de masse, d'emblée, furent internationalistes et le restèrent. Cela fait quand même beaucoup de coïncidences pour deux contemporains qui ne se sont pourtant jamais rencontrés. Du coup, on a envie d'aller y voir d'un peu plus près et, de fait, cela en vaut la peine.

En effet, Freinet et Reich sont les seuls qui aient présenté le travail autrement que comme un épouvantail, les seuls à avoir distingué entre ce qu'on pourrait appeler maintenant travail-plaisir pour reprendre la terminologie de Freinet, et travail réactif, pour reprendre celle de Reich. Les seuls à dire que, même pénible, le travail peut être un plaisir s'il se fonde sur la libre circulation de l'énergie vitale.

Pour Freinet, le travail est naturel, fondé sur une « énergie vitale » et, très tôt, il élabore le concept d'« éducation du travail » (titre de son livre publié en 1946) ainsi défini : « Il y a un jeu pour ainsi dire « fonctionnel », qui s'exerce dans le sens des besoins individuels et sociaux de l'enfant et de l'homme, un jeu qui prend ses racines au plus profond du devenir ancestral, et qui, indirectement peut-être, reste comme une préparation essentielle à la vie, une éducation qui se poursuit mystérieusement, instinctivement, non pas sur le mode analytique, raisonnable et dogmatique de la scolastique, mais dans un esprit, par une logique, selon un processus qui semblent être spécifiques à la nature de l'enfant. Ce jeu qui est essentiel au petit animal comme au petit homme, c'est, en définitive, du travail, mais du travail d'enfant, dont nous ne saisissons pas toujours le but, que nous ne reconnaissons aucunement parce qu'il est moins terre à terre, moins basement utilitaire que nous l'imaginons communément. Pour l'enfant, ce travail-jeu est une sorte d'explosion et de libération comme en ressent encore, de nos jours, l'homme qui parvient à se donner à une tâche profonde qui l'anime et l'exalte. » Plus loin, Freinet précise : « Etant entendu que j'appelle exclusivement travail cette activité qu'on sent si intimement liée à l'être qu'il en devient comme une fonction dont l'exercice est par lui-même sa propre satisfaction, même s'il nécessite fatigue et souffrance. » (2)

De son côté, Reich, dès *La fonction de l'orgasme*, p. 147 dans l'Édition de Minuit, écrit : « L'énergie biologique oscille entre le travail et l'activité sexuelle. Il n'y a pas entre eux opposition. Le travail ne sert pas à éliminer le besoin sexuel, et les fantasmes sexuels (3) ne viennent pas non plus s'immiscer dans le travail. Plutôt, le travail et la sexualité se prêtent une aide mutuelle sur la base d'une solide confiance en soi. L'intérêt se concentre entièrement et sans conflit soit dans le travail, soit dans l'activité sexuelle, l'un et l'autre étant portés par un sentiment de puissance et la capacité de se donner pleinement. » Reich dessine même, pour représenter ce va-et-vient de l'énergie entre travail et sexualité, un croquis ressemblant à un diapason. A la base, l'énergie libre, prête à s'investir. La branche de gauche représente le travail libre et la branche de droite la sexualité libre. Tant que le système fonctionne bien l'énergie circule, en va-et-vient constant, d'une branche à l'autre, harmonieusement, homéostatiquement comme dirait Laborit. Seulement Reich distingue une autre forme de travail et donc une autre forme de sexualité. Ce qu'il appelle le **travail réactif**, pendant de la sexualité inhibée qui consomme une partie de l'énergie pour renforcer l'inhibition et défoule le reste en travail réactif. Ce travail-là, explique-t-il, est « essentiellement désagréable ». Plus tard, à partir de ces données, il développera son concept de « démocratie du travail », si proche de l'« éducation du travail » de Freinet.

Or les deux chercheurs en sont arrivés à cette conception proche à partir d'une **pratique**, tous deux s'opposant à la passivité, l'un des « scholastes », l'autre des psychanalystes. Freinet, c'est à partir de la tentative de travail coopératif, dans sa classe qu'il élabore sa théorie et Reich à partir du travail coopératif qui réunit médecins, psychologues, sociologues, artistes, etc., à l'Institut de Recherches Biologiques d'Éducation Sexuelle qu'il fonde en Norvège en 1936, après avoir fui l'Allemagne hitlérienne.

En fait, s'ils parviennent tous deux à cette conception sur le travail, c'est qu'ils sont l'un et l'autre partis de l'idée de respect de la vie et de leurs recherches sur la nature, le rôle et les modes d'expression de cette énergie vitale que Reich appela l'orgone. D'ailleurs il se préoccupa davantage de la nature de cette énergie alors que Freinet s'employa à cerner ses manifestations, ses modes d'expression. Mais, de temps en temps, il y a convergence. C'est Reich qui écrit : « Les paroles peuvent mentir. LE MODE D'EXPRESSION NE MENT JAMAIS. » (*Fonctions de l'orgasme*, p. 138) alors que la pédagogie Freinet se fonde précisément sur l'expression libre aussi diversifiée que possible. C'est Freinet qui développe la métaphore du ruisseau, symbole de l'énergie vitale tâtonnant à la recherche des voies d'écoulement possible et rencontrant parfois des obstacles insurmontables qui le refoulent (refoulement) ou le détournent (déviation et sublimation) mais c'est Reich le psy ! Du coup, petit à petit Freinet va essayer de comprendre les lois du tâtonnement expérimental, tenter de savoir pourquoi une expérience réussie renforce tous les circuits de vie, autrement dit quelles sont les **auto-régulations** vitales qui se produisent au cours des apprentissages. « Une expérience réussie au cours du tâtonnement crée comme un appel de puissance, et tend à se reproduire mécaniquement pour se transformer en règle de vie. » (*Essai de psychologie sensible*, tome I, p. 46). Malheureusement, il n'aura pas le temps de rédiger le livre qu'il avait commencé sur le tâtonnement expérimental, livre qui aurait dû paraître en 1968.

Quant à Reich il développe sa théorie bien connue des « fonctions naturelles auto-régulatrices » (4). En tout cas, chez

(1) Dès 1929, Reich s'intéresse à l'enfance. Il rencontre Vera Schmidt en U.R.S.S. et, par la suite, se lie d'une amitié indéfectible avec A.S. Neill.

(2) Voir dans ce même numéro les autres articles.

(3) « Fantaisie » au sens freudien de « fantasmes ».

l'un et chez l'autre, le concept d'autorégulation biologique débouche sur un concept d'auto-régulation sociale. Pour Reich, c'est contenu dans *Démocratie du travail*, pour Freinet, le tâtonnement expérimental individuel qui permet la satisfaction des besoins fondamentaux, est également à l'œuvre dans le collectif coopératif d'une classe active de telle sorte qu'il y ait auto-régulation des besoins du groupe, ce qui interdit donc les prises de pouvoir et les accaparements.

Mais Freinet ne s'est pas référé à la sexualité dans sa conception du travail alors que, pour Reich, c'est au cœur du débat et c'est ce qui le conduit à distinguer précisément le travail réactif du travail qu'on pourrait dire orgasmique. Tous deux ont compris, certes, qu'une énergie inemployée quelque part allait agir ailleurs mais si Reich démontre que cette énergie crée et renforce une névrose, Freinet, plus optimiste, pense que «l'énergie qui ne peut être employée dans sa direction normale n'est jamais perdue. Il tend à se produire en l'individu un équilibre non pas statique mais de puissance dynamique. L'énergie inutilisée est attirée par le dynamisme dominant, par celui qui réussit le mieux dans la conquête du potentiel de puissance. C'est le principe de la compensation dynamique.» (*Essai de psychologie sensible*, tome I, p. 79). Cet optimisme provient sans doute du fait que Freinet a observé surtout des enfants, encore rarement névrosés, enfants qui, d'ailleurs, vivaient selon le principe de la «méthode naturelle» de vie, mise en œuvre dans l'école de Freinet. Cela explique sans doute que le fondateur de l'I.C.E.M. ne se soit pas orienté vers l'analyse des refoulements sexuels comme causes des stases d'énergie vitale. On pourrait d'ailleurs polémiquer avec Freinet à propos de la sexualité, il y a quelques textes intéressants à controverser, maintenant, mais là n'est pas la question.

Il est plus intéressant, me semble-t-il, de creuser le concept de travail réactif reichien qui renvoie, en fait, à la conception du travail la plus traditionnelle, celle que la plupart des gens rejettent en cherchant à augmenter leurs vacances. Evidemment, à voir quelqu'un travailler sans arrêt, comment savoir s'il le fait avec plaisir, ou si c'est une fuite de sa propre sexualité? C'est là que le bât blesse car il n'y a pas d'instrument à mesurer ces choses-là et la confusion la plus complète continue à régner, à cet égard.

Car ce qui piège la notion de travail-plaisir c'est, d'une part, le phénomène de substitution, de refoulement d'un besoin clé (travailler au lieu de... qu'on s'interdit; la fameuse sublimation de Freud que d'ailleurs aussi bien Reich que Freinet ont reprise et, d'autre part, le principe de nécessité: il faut travailler pour gagner de l'argent ou travailler sous le menace d'une autorité.

Et d'ailleurs ce n'est pas toujours la même chose. Je sens bien que, parfois, je me plonge dans le travail pour oublier, sublimer quelque chose, dans la création pour compenser autre chose. Et encore, ça c'est ce qui m'est conscient. D'autre fois, au contraire, je suis capable de passer des heures à faire une activité que d'autres jugeront rebutante mais qui me fait plaisir bien qu'elle soit physiquement pénible. Taper à la machine par exemple... C'est le même travail, extérieurement, en apparence donc, pour la dactylo qui passe ses journées à taper les ordres du patron et pour l'écrivain qui passe ses nuits à mettre au clair sa pensée et à titiller son imagination; les mêmes gestes, les mêmes courbatures dans les épaules, le même crépitement, sans arrêt... Et pourtant c'est l'inverse du point de vue de la notion de travail. Du moins dans la majorité des cas car il n'y a pas d'absolu. Mais soyons honnêtes, on le sent quand on fait un travail-plaisir. La pédagogie, par exemple. Il y a des moments où, dans sa classe, on est pleinement ouvert à ce qui va naître, où l'on se sent complice, d'entrée de jeu, avec nos «élèves», où l'humour est là, à fleur d'échanges, l'humour, pas l'ironie ni la moquerie cruelle... et souvent, ces jours-là, la pâte monte: il se passe quelque chose qui vous procure une grosse bouffée de plaisir. C'est ce que j'appelle, moi, en rigolant, des

«orgasmes pédagogiques». Mais il y a des jours où, on le sait bien, avec les mêmes «élèves», à la même heure de cours, on aurait mieux fait de rester couché! Pourtant on est payé pareil dans les deux cas, on fournit certainement autant d'effort, on investit autant de soi... mais peut-être pas la même part dans les deux cas! Et toute la différence est là: la cassure.

Quand la Bible dit: «Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front», aphorisme tombé dans le domaine public depuis longtemps et devenu inconscient —, on assimile «gagner son pain» et «travailler»; on y accroche l'idée de pénibilité et l'on dénonce aussitôt le travail qui est forcément pénible. Et, du coup, tout ce qui est possible, tout ce qui nécessite un effort, est assimilé au travail et dénoncé. D'où par réaction, les idéologies du laxisme, du «droit à la paresse», du moindre effort (qu'il ne faudrait pas confondre non plus avec le principe d'économie de l'effort) ou, version capitaliste, le loisir succédant au travail et qui consiste à «ne rien faire» agréablement (ou alors juste des petits travaux que leur nom même désigne comme de peu d'importance: **bricolage, jardinage**, mais auxquels on consacre de grandes surfaces de vente!) après «avoir travaillé» désagréablement.

Mais si l'on voulait s'attaquer vraiment à l'aphorisme biblique il faudrait s'attaquer au ton impératif qui suppose une autorité, ici transcendente, mais dans la vie courante simplement hiérarchique. La hiérarchie pervertit la notion de travail, y compris dans les classes. Il aurait fallu s'opposer au lien causal entre le «travail» et la «nourriture» puisque manger n'est pas l'unique besoin fondamental. Et aussi montrer que l'effort et le travail ne sont pas automatiquement liés. On peut transpirer et s'épuiser sans travailler, c'est même là le fondement de l'idéologie sportive de compétition: «Allez petit! Donne tout ce que tu as dans le ventre!»

Dans cette perspective et sauf exception, il est difficile d'imaginer qu'un travail scolaire noté puisse entrer dans la catégorie du travail-plaisir puisque la notation est une forme d'autorité, une manifestation hiérarchique. Et il est d'autant plus difficile à expliquer aux enseignants qui ne pratiquent guère que des travaux notés, que la relation au travail scolaire peut être tout autre chose dans une autre perspective excluant partiellement ou totalement les notes.

Pareillement, au niveau social, la contrainte des horaires piège la notion de travail-plaisir qui implique le choix initial du moment et de la durée. Certaines entreprises capitalistes l'ont d'ailleurs compris en permettant le travail «à la carte», un horaire de travail régi par les intéressés eux-mêmes. C'est tabler sur le fait que le travail puisse redevenir un plaisir et donc être fait d'une façon plus efficace (donc rapporter davantage au patron) et, de fait, ça marche ainsi. Mais pourquoi pas? Ce qui peut gêner, dans cette expérience, c'est la destination des profits, d'une part et, d'autre part, éventuellement, la nature du produit fabriqué. Simon c'est plutôt intéressant de redécouvrir cette donnée.

Il semble d'ailleurs qu'il y ait, depuis quelques temps du moins, un mouvement cyclique de redécouverte du travail-plaisir. Cyclique parce que tant que la structure globale de la société n'est pas profondément modifiée, le piège du rendement et de la rentabilité menace, ne serait-ce que pour assurer le minimum vital puisque l'autarcie est une utopie de nos jours, en Occident. Un exemple: tous les petits artisans qui se sont créés depuis 1968... à tel point que l'an dernier, si de nombreux petits commerces alimentaires ou plutôt de vêtements, etc., se sont fermés, davantage de petits commerces de loisir se sont créés. Au début, on pouvait penser que ces nouveaux artisans, potiers, peintres sur soie, dinandiers, etc. redécouvraient le plaisir de créer de ses mains et réussissaient à joindre le plaisir à l'agréable en vendant leurs œuvres. Par la suite on s'est aperçu que, pour en vivre, ils devaient produire et même, souvent, produire d'une façon répétitive des objets semblables. Maintenant on en est déjà au deuxième stade: on vend moins des objets finis que la technique qui permet de les produire soi-même: on vend des stages de formation, d'initiation technique, etc.

Evidemment, pareille entreprise s'accorde parfaitement, en apparence, avec la donnée capitaliste de loisir succédant au travail. (Reconstitution de la force de travail me souffle l'effigie de Marx dans le dos.) Mais justement, se former

(4) Si l'on ne connaît pas si bien que ça, on peut lire la B.T.2 n° 99: Wilhelm Reich et l'économie sexuelle, 7 F + frais d'envoi à C.E.L., B.P. 66, 06322 Cannes La Bocca Cedex ou le numéro spécial de Sexpol: Reich, vingt ans après (n° 18-19), 20 F, B.P. 265, 75866 Paris Cédex 18.

à faire un travail artisanal, ce n'est pas ne rien faire ; c'est se donner les moyens de redécouvrir une autre forme de travail et, bien entendu, le « travail forcé » ne sort pas grand de la confrontation.

On en est là et c'est un système mobile... qui change très vite. Se distraire, en fin de compte, c'est peut-être tout simplement changer de travail ! Pour ma part, plusieurs choses me passionnent. Dans la journée je passe constamment de l'une à l'autre, je change de travail, je me fais plaisir. Evidem-

ment il est toujours difficile de trouver la limite car il y a toujours du réactif insidieux dans la mesure où il y a un « il faut » quelque part. (Chez les militants traditionnels, le **il faut** gomme même toute notion de plaisir.) Et il y a la limite de la fatigue qu'on ne peut pas repousser constamment. Et je suis le seul à pouvoir évaluer, en fonction de mon homéostasie, si mon travail est plaisir ou réactivité. Si je suis au cœur du vivant ou au cœur du refoulement.

Christian POSLANIEC

## Les lectures de L'ÉDUCATION DU TRAVAIL

Plus une œuvre est riche, plus il existe de façons de l'aborder. Pour moi citadin, *L'Éducation du travail* était d'abord une description fidèle de la vie paysanne traditionnelle d'où Freinet dégageait les grandes lignes d'une éducation de l'enracinement. En recherchant les recoupements avec les milieux urbains que j'avais connus, j'entrevois ce que Freinet n'avait pas encore appelé des invariants de l'éducation. Ce qui m'a toujours paru très riche dans sa pensée, c'est qu'avec des références si différentes des miennes, j'y retrouvais, une fois dépassés le pittoresque et l'anecdotique, tellement de points communs et surtout l'essentiel d'une philosophie et d'une culture populaire.

Mais chacun applique sa propre grille de lecture et ne découvre pas forcément la même chose dans une œuvre. Ce qui me frappe relativement à *L'Éducation du travail*, c'est que certaines grilles d'analyse sont un véritable filtre déformant qui en fausse la signification profonde.

### LA GRILLE STAKHANOVISTE

A cause du titre du livre et de la référence permanente au travail, une lecture en survol peut donner l'impression que Freinet y fait l'apologie du travail pour le travail. Son réalisme de paysan, son vocabulaire d'homme de gauche où le mot « travailleur » est devenu synonyme de prolétaire, voire de citoyen, sa méfiance toute populaire vis-à-vis de l'oïseté, réputée « mère de tous les vices », tout pourrait incliner à cataloguer Freinet parmi les partisans du stakhanovisme. Tout de même, pour l'imaginer un seul instant prêchant la reprise du travail aux ouvriers polonais sous prétexte que, l'aliénation capitaliste ayant disparu, il ne reste que la vivifiante fraternité du travail, il faudrait n'avoir rien lu des pages où Freinet oppose le travail, activité fonctionnelle, à la besogne, activité coupée de ses motivations profondes et sur laquelle l'individu n'a aucune prise.

On peut rester sur sa faim quand Freinet définit le travail rural comme régi par des nécessités naturelles qui vont de soi. Ce n'est pas si simple : qui décide, et en

fonction de quoi, de ce qu'on cultivera, par quelles méthodes et avec quels engrais et pesticides ? Qu'éleva-t-on, sur quel espace et avec quelles nourritures, quels « additifs » ? Certes le texte de Freinet a le mérite de montrer a contrario comment, à la campagne, un travail fonctionnel est souvent devenu de nos jours une besogne aliénante. Cela ne suffit pourtant pas à définir toutes les règles sociales qui devraient régir le vrai travail dans une société libérée de l'exploitation capitaliste.

### LA GRILLE NIETSCHEENNE

Je ne me soucie pas assez de métaphysique pour prendre l'initiative de mêler Nietzsche à cette affaire, d'autres l'ont fait. Au cours d'un voyage au Québec, j'ai eu l'occasion de lire des ouvrages pédagogiques d'obédience catholique intégriste où Freinet, plus ou moins assimilé à Belzébuth, était jeté dans le même panier que ce Nietzsche qui avait osé clamer la mort de Dieu. Curieux rapprochement, probablement provoqué par l'utilisation par Freinet de l'expression « sentiment de puissance » ou « besoin de puissance ». J'avoue que, personnellement, je préfère de loin le « besoin de réussite » pour rendre compte des mêmes comportements. L'abus du mot « puissance » m'agace un peu, moins toutefois que celui de « virilité » que Freinet utilise également souvent et qui prête à rire lorsqu'il s'agit d'éduquer également les filles. Ce sont des tics de langage qui marquent une époque ; sommes-nous sûrs que dans quelques décennies d'autres ne s'esclafferont pas de nos tics et clichés actuels ?

De là à ranger, à la lecture d'un mot, l'œuvre de Freinet dans le sillage de Nietzsche, il y a plus qu'un fossé que les intégristes ont franchi parce qu'ils avaient aussi mal lu ces deux auteurs à l'index. Une chose est certaine, c'est que Freinet n'a pas la fibre métaphysique, nul n'est moins tenté que lui par le nihilisme. La notion de surhomme, à plus forte raison s'il est pur intellectuel, est aussi étrangère à sa pensée que celle d'élite ou de hiérarchie. Quand il souligne le

besoin pour chacun de prendre un moment la tête du peloton, c'est à l'évidence parce qu'il refuse une distinction de façon innée ou acquise définitivement entre les champions et les « porteurs d'eau ».

Si l'on tient absolument à rattacher cette notion de puissance, je pense qu'il serait plus raisonnable de chercher du côté d'Alfred Adler ou du moins de ses disciples français. Je me souviens notamment de l'intérêt que Freinet portait à *La psychopathologie de l'échec* du Dr Lafforgue. Peut-être pourrait-on en profiter pour lire et relire Adler (1) qui est, pour un enseignant, plus opérationnel que Freud ; on sera frappé des convergences avec certaines pages de Freinet.

### LA GRILLE VICHYSTE

Je me doute que cela fera sursauter certains mais je n'invente rien. Il n'y a pas si longtemps on me signala qu'en amphi un professeur d'université n'avait pas craint d'affirmer que Freinet avait dédié à Pétain la première édition de *L'Éducation du travail*. Une de ses étudiantes, choquée par cette affirmation, me demanda comment on pouvait y répondre. Tout d'abord qu'on est en mesure d'attendre d'un universitaire qu'il vérifie ses sources, au moins comme un journaliste du *Canard enchaîné*. L'utilisation de tels arguments polémiques, oralement pour qu'il n'en reste pas de preuve écrite, ne rehausse pas le niveau de l'universitaire en question. Il lui suffira de consulter la première édition de *L'Éducation du travail* pour constater qu'elle date de 1946. Imagine-t-on quelqu'un dédicant alors un livre au prisonnier de l'île d'Yeu (2) ?

Il est facile de jouer à Marabout-déficelle et d'enchaîner : Education du travail-famille-patrie, c'est plutôt simpliste. Les écologistes ont droit aussi à l'argument : « Vous êtes contre le progrès, pour le retour à la terre, comme Pétain. » Amalgame grossier qu'on pourrait renvoyer à tous ceux qui exaltent l'agriculture, la famille ou le sentiment nationaliste (3) contre la perfide Albion. C'est là une polémique de gens sans arguments.

Oui, Freinet récuse toute mythologie du progrès et de la science, au nom de laquelle on prétend tout faire accepter : la pollution et l'alimentation frelatée, le

(1) La plupart des traductions de ses œuvres ont paru chez Payot.

chômage et les risques nucléaires, le fichage et l'endoctrinement. Ce qui surprend en 1980, c'est que Freinet ait eu assez de lucidité pour entrevoir des dangers alors peu décelables aux yeux du plus grand nombre.

On peut évidemment lire *L'Éducation du travail* avec une grille passéiste, rétrograde mais il faut savoir que c'est une optique préconçue qu'une lecture attentive dément à chaque page. Comment qualifier d'obscurantiste l'homme qui oppose à la science révélée le tâtonnement expérimental personnel, au progrès déshumanisé la maîtrise de toutes les techniques et la gestion coopérative. En fait il se situe dans le camp des Galilée, Descartes, Darwin contre les lumières de la foi révélée, contre le dogmatisme des églises (et celles du XX<sup>e</sup> siècle ne sont pas toutes religieuses).

## LA GRILLE ÉCOLE MODERNE

Monsieur de la Palice s'est-il emparé de mon stylo ? Cela semble une tautologie que d'analyser Freinet avec la grille de Freinet. Peut-être certains critiques distingués seraient-ils plus lucides s'ils lisaient un ouvrage à la lumière de toute l'œuvre, et je ne parle pas seulement de l'œuvre écrite. Dans le cas de Freinet,

(2) Note proposée par Michel Launay. — La rigueur dans le respect des faits historiques et des dates devrait être la première préoccupation des historiens et des universitaires en général, quelles que soient leurs idées pédagogiques. Mais il faut aussi répondre sur le fond politique et pédagogique : pourquoi, dès la Libération, de telles rumeurs se sont répandues contre Freinet ? Freinet lui-même, dès le n° 1 de *L'Éducateur*, nouvelle série, du 15 février 1945, a fait la mise au point nécessaire :

*«Nous pouvons affirmer, sans crainte d'être démenti, qu'aucun mouvement pédagogique français n'a été aussi totalement suspecté, traqué, sanctionné par l'ennemi hitlérien et vichyssois que l'a été le mouvement de l'imprimerie à l'école et la C.E.L. Nous espérons que d'aucuns voudront bien s'en souvenir. De ce lourd tribut, celui qui écrit ces lignes a payé sa large part (...). Je m'excuse d'ailleurs d'un rappel qui n'est pas dans mes habitudes, mais dont vous lirez en fin de ces mots la signification (...) j'ai trainé de prisons en camps, suivi par un dossier qui justifiait à mon égard une surveillance particulièrement impitoyable (...) libéré, j'ai été contraint de vivre à Vallouise (Hautes-Alpes) où la surveillance policière a été plus rigoureuse encore (...). Au 6 juin (44), j'ai pris ma place dans le maquis F.T.P. briançonnais que j'ai aidé, puis dirigé (...). Le repos forcé des camps et le silence du village ont été utilisés par moi pour réfléchir (...)*

— Un livre, *Conseils aux parents, qui, sur l'initiative d'Ad. Ferrière, a été publié en 1943 dans une revue belge (Service social) (...)*

— Un fort livre sur *L'Éducation par le travail, que quelques camarades ont déjà eu entre les mains (...)* (il s'agit du manuscrit non encore publié - M.L.). Et aujourd'hui une autre camarade m'écrit du centre de la France : *«On a essayé de vous salir. Il m'est impossible de raconter par lettre...»*

Avec l'aide d'Elise Freinet et de ceux qui ont connu Freinet de 1940 à 1942 dans les camps de concentration de Saint-Maximin, Chabanet, Chibron, Saint-Sulpice-du-Tarn, puis de 1942 à 1944 dans les Hautes-Alpes, et notamment dans le maquis, je prépare, pour les Editions du Seuil, un livre sur *Freinet ou l'éducateur dans l'univers concentrationnaire*, et fais appel à ceux qui nous aideront par la simple force des faits, des témoignages et des documents, à établir la vérité. (Michel Launay.)

(3) A ce sujet, il faut souligner l'absence de tout nationalisme dans l'œuvre de Freinet. S'il parle d'école moderne française, c'est seulement pour préciser qu'elle est une réponse liée à un contexte géographique et social et qu'elle n'est à la remorque d'aucune autre pédagogie.

l'œuvre est aussi la pratique quotidienne de l'expression libre, de la correspondance, du journal scolaire, des recherches libres, des travaux individualisés, du conseil de coopérative, etc.

*L'Éducation du travail* éclaire cette pratique mais celle-ci donne également un éclairage au livre et évite de le prendre à contre-sens.

Je ne détaillerai pas comment le livre et la pratique s'étaient mutuellement, je ne tiens pas à répéter ce que disent d'autres articles de ce numéro et bien d'autres que la revue a publiés depuis des décennies. Je me contenterai de quelques points qui me tiennent à cœur.

### A. Ecole et société des loisirs

Nous répétons souvent avec Freinet que nous refusons la dichotomie traditionnelle entre travail imposé et loisir de consommation. Or, par le biais des animations diverses se tenant à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, par le biais également des classes transplantées, ne sommes-nous pas tentés de confondre ouverture de l'école et loisir éducatif octroyé, de laisser le champ libre à certains types de conditionnement ?

Je ne prétend pas apporter une réponse et encore moins calfeutrer l'école autour des seuls enseignants ; je ne fais que m'interroger sur le bien-fondé de certaines «ouvertures». Si un officier propose de venir parler aux adolescents des carrières de l'armée, si l'Electricité de France vient organiser une exposition à la gloire du nucléaire, les choses semblent claires : il s'agit moins d'éducation que de propagande. Lorsqu'on utilise l'école pour faire prendre goût à des activités coûteuses, ne s'agit-il pas aussi d'une forme de publicité presque forcée ? Bien sûr avec une préoccupation éducative, on peut tirer un parti positif de toutes les situations. Je ne suis pas certain que cela excuse tout. Il existe sûrement une utilisation éducative possible du matériel militaire, pourquoi alors ne pas accueillir l'armée à l'école ?

Je me garderai bien de donner une opinion radicale et définitive mais je suis spontanément méfiant devant toutes ces animations prenant l'école pour vecteur alors qu'elles ne peuvent être pratiquées durablement que par les enfants des familles aisées ou par les assistés pris en charge financièrement. Il ne suffit pas de répondre que rien n'est trop beau pour l'enfance, y compris l'arsenal des loisirs bourgeois des années 80. Le problème est de savoir si on ne fait pas passer avant l'essentiel (et qui prétendrait que la majorité des enfants ont aujourd'hui l'essentiel ?), des préoccupations mineures, à moins que ce soit ce que Freinet appelle l'ersatz ou le haschich.

### B. Le jeu et l'expression

Quand j'ai commencé à m'intéresser au jeu dramatique des enfants, je cherchais à me documenter auprès de tous ceux qui avaient une expérience en la matière. A cette époque existait notamment toute une littérature issue du scoutisme. Je

me garderai d'en dire du mal car la tradition des comédiens routiers a largement contribué au renouvellement du théâtre. Toujours est-il que cette littérature n'apportait pas de réponse à ce que je cherchais mais seulement des jeux d'expression qui ressemblaient, en plus amusant, aux exercices de conservatoire. Malgré l'appel à l'improvisation dans le style *commedia dell'arte*, la démarche pédagogique restait très proche de l'apprentissage traditionnel : on décomposait, on étudiait sous forme d'exercices, enfin on accédait à la possibilité de monter un jeu. Transposé à l'expression écrite, c'est la démarche traditionnelle : de la construction de phrases à la rédaction.

Là encore, je n'apporterai pas de réponse péremptoire mais un simple questionnement sur les jeux dits «de déblocage», qu'ils soient d'écriture ou d'expression corporelle. Malgré leur caractère décontracté, ne restent-ils pas des exercices se situant en préalable à l'expression libre, présumée bloquée, ou en parallèle avec elle ? Ces jeux ne risquent-ils pas de développer un nouveau formalisme, plus drôle mais servant finalement de masque à une véritable expression ?

Il en va tout autrement lorsqu'on revient pour l'approfondir sur un des aspects de l'expression. Par exemple, deux enfants ont voulu représenter dans leur jeu dramatique une poursuite de voitures. On se demande en groupe comment on pourrait mieux faire sentir qu'ils sont en voiture et vont de plus en plus vite. On ne recherche pas des recettes, chacun fait des propositions qui enrichiront les jeux ultérieurs. Jeu ou travail ? ou travail-jeu ? Il s'agit là d'un approfondissement nécessaire qui se situe dans le droit fil de l'expression et sans lequel il n'existerait jamais de maîtrise. Ce travail du groupe sur le langage, le dessin, le jeu du corps ou la musique, n'est pas exercice formel parce qu'il prend racine sur l'expression. L'effet est tout différent.

Je souhaiterais que l'on se questionne davantage sur les jeux-exercices, soit qu'on les mette en préalable à toute expression, soit qu'on les place en parallèle sous prétexte de respect scrupuleux de l'expression des enfants. (*«Il ne faut pas toucher à la spontanéité enfantine ; pour étudier la langue je préfère recourir à des textes d'auteurs.»*)

### C. La remise en question permanente des outils et techniques

Inutile, je pense, de redire ici en détail pourquoi une éducation du travail est liée à l'existence d'un certain nombre d'outils et de techniques de travail. Sommes-nous cependant suffisamment conscients que chaque outil, tout en matérialisant une intention et parfois une conception philosophique, est lié à un environnement qu'il fait évoluer mais qui a également une action sur lui. Peu à peu se crée inévitablement un décalage entre l'outil, la technique et l'environnement, soit que l'outil restant inchangé n'ait plus prise sur les besoins qui l'ont motivé, soit que son utilisation devienne un rite, un écran, un carcan.

Une attitude non idéaliste mais réaliste et matérialiste en éducation impose d'attacher aux outils et techniques une place de premier plan, à la condition de les remettre en permanence en question, faute de quoi cette référence devient elle-même un rituel alors qu'on subit les outils au lieu de les maîtriser.

Tout ce que dit Freinet d'une mystique du progrès technique pourrait, si nous n'y prenions garde, s'appliquer aussi à celui que nous essayons de mettre en œuvre. C'est la recherche permanente d'une maîtrise sur les outils et techniques qui éclaire l'œuvre de Freinet : ni sclérose, ni séduction du gadget, ni fuite en avant. Sans mettre en permanence cette réflexion active au centre de nos préoccupations, nous perdrons le droit de nous référer à *L'Éducation du travail*.

## ET AU-DELA DES GRILLES

Bien sûr je me reconnais dans la lecture Ecole Moderne de *L'Éducation du travail*, pourtant je me demande si un regard purement pédagogique n'est pas un peu réducteur.

Si on m'obligeait à ne garder du livre qu'un passage de quelques lignes, plutôt que les pages où Freinet se réfère directement à l'éducation scolaire, voici ce que je choisirais :

*«Ils [les enfants] sont comme une corde dont la nature est de vibrer. Vous craignez qu'elle casse et vous allez réduisant les réactions, amenuisant les choses, ménageant à l'excès les transitions inutiles. [...] Nous avons tendance, nous, à considérer comme anormales ces vibrations, cette agitation, cette dépense inconsidérée d'énergie qui est une souffrance pour nos âmes d'avares. Pour un peu, nous exigerions que l'enfant économise ses jambes, ses cris, sa force, sa chaleur. Calculs de commerçants myopes qui oublient qu'il s'agit en l'occurrence d'une marchandise merveilleuse : plus on en use et plus il y en a ! La vie est prodigalité... L'économie mal comprise, c'est la mort.»*

Ce texte de la page 104 se trouve dans le premier chapitre consacré au problème du travail et il prouve, si cela était nécessaire, que tout ce qui viendra ensuite ne s'inscrit pas dans une vision étroitement utilitariste du travail. Il s'agirait plutôt d'un manifeste contre la productivité traditionnelle ; nous voilà loin de Stakhanov.

Comme ce texte suit immédiatement un chapitre intitulé «A la recherche d'une philosophie», je pense que dans l'esprit de Freinet il déborde largement le simple problème du travail.

Ce que dit Freinet des adultes s'applique peut-être plus encore, à mon avis, aux sociétés industrielles qui se croient à l'âge adulte de la civilisation mais sont probablement à son étape de vieillissement, voire de sénilité. Je crois que c'est une société toute entière qui ne peut plus supporter la prodigalité de la vie. Un indice parmi d'autres est la chute démographique. Qu'on se rassure tout de suite je ne prêcherai pas la repopulation ;

d'abord parce qu'il y a globalement assez d'enfants dans le monde et surtout parce qu'on ne modifie pas un processus en agissant sur un indice. Ce n'est pas un taux de croissance différent qui transformerait la course au suicide collectif dans l'étouffement ou dans l'explosion.

La société de gaspillage est tout le contraire de la prodigalité. Pendant des millénaires des hommes ont cotoyé la profusion sans consommer plus que selon leurs besoins. La plupart des sociétés modernes au contraire ne peuvent plus supporter sans angoisse des richesses qu'elles n'exploitent pas, même si elles n'en ont pas vraiment l'utilisation, voir notamment la mise au rebut des surproductions. L'homme est devenu le seul animal (4) qui saccage sans que ce soit pour se nourrir ou par réflexe de défense. Le gaspillage, la destruction sont le plus sûr moyen de mettre un terme à la profusion.

Par contre sont combattus comme gaspillage tous les actes qui ne sont que la manifestation de la prodigalité de la vie. Au nom de l'efficacité tout élan spontané, tout enthousiasme qui ne soit pas téléguidé se voit rejeté de la vie utilitaire (l'école, le métier) vers le secteur libre des loisirs. Bientôt ce secteur lui-même, à cause de son importance économique, subit à son tour les lois inflexibles de la société de production-consommation : le temps de loisir devient codifié, réglementé ; les conquérants de l'inutile doivent se trouver des sponsors ; les amateurs passionnés sont pratiquement contraints au professionnalisme. Le système absorbe et lamine tout. Cette aliénation du travail ne semble plus spécifique du capitalisme et le clivage apparaît de moins en moins évident au niveau des régimes politiques pour ce qui concerne le droit à la création et à l'initiative. Ce qui est déterminant, c'est le degré d'enfermement dans le cycle infernal de ce type de modernisme qui semble surtout de mégalomanie sénile.

Il y aurait de quoi être très pessimiste sur l'avenir si chaque enfant ne portait en lui toutes les chances d'inverser ce processus de mort, à la seule condition que l'éducation ne rogne pas toute possibilité de l'inverser. Certains trouveront peut-être que j'exagère, on me traitera de rousseauiste (ce qui est dans certaines bouches l'injure extrême). Et pourtant quand je vois la force de concentration tranquille des tout-petits (essayez donc d'appeler un jeune enfant en pleine activité spontanée !), je me demande par quelle aberration nos sociétés arrivent à fabriquer tant d'être blasés, éteints, sans autres réactions que l'instabilité ou la fuite ; par quelle haine foncière de la jeunesse qui renvoie aux adultes l'angoisse de leur mort. Qu'on ne s'y trompe pas, la référence fréquente à l'enfance, à la jeunesse n'est qu'une image : on n'a jamais tant vu de femmes déguisées en fillettes, tant d'hommes singeant l'adolescence demeurée ; par contre il est malaisé de montrer les traces de la décrépitude liée à l'âge. Derrière ce masque de jeunesse éternelle, jamais on n'a senti

(4) Avec pour seules exceptions les bêtes qu'il a domestiqués et qui finissent par lui ressembler.

autant de hargne contre tout ce qui est caractéristique de la jeunesse : la spontanéité, le regard neuf, la turbulence, l'absence de calcul, la générosité. La juvénilité n'est supportable qu'après quarante ans, lorsqu'elle est l'image fabriquée du cadre dynamique, du leader politique.

Les seuls être de nos sociétés qui gardent autre chose que l'apparence de la jeunesse : l'authenticité, la capacité d'aller jusqu'au bout de soi-même, ce sont les créateurs. Et ce rapprochement m'interroge. Je me garderai bien de dire que les créateurs sont de grands enfants. De même le rapprochement entre expression des enfants et œuvres de ces créateurs est souvent illusoire, il n'est évident que pour ceux qui ne savent percevoir ce qui les sépare. Un Picasso a peu à voir avec un dessin de la maternelle, la musique concrète peu de rapport avec la musique libre des enfants. Ce n'est pas sur ce plan que se situe la similitude.

Par contre on a l'impression que les adultes restés créateurs, au lieu de réduire peu à peu l'amplitude des vibrations dont parle Freinet, ont réussi, généralement en résistant à l'éducation reçue, à vibrer à volonté avec la même passion que dans leur enfance. Certes il n'est pas possible de vivre en permanence dans l'hémorragie affective et ceux qui ne savent la contrôler se consomment dans leur création. Mais ceux qui la maîtrisent sans l'atténuer, gardent et même renforcent la capacité torrentielle de vivre et de créer.

Ce qui les rapproche de l'enfance n'est pas ce qu'ils font mais la force qui les anime. Face à eux se tient la cohorte des besogneux, de ceux qui ont appris méthodiquement à fabriquer de la littérature, de l'art, de l'invention technique. Ces derniers plaisent parfois mieux, mais les premiers ébranlent, choquent ou émerveillent, c'est à eux que notre monde doit de n'avoir pas vieilli plus vite. Eux aussi sont de moins en moins bien acceptés s'ils ne se plient pas aux exigences de la société où ils vivent : soumission au pouvoir de l'argent ou organisations d'artistes d'état. Pour les marginaliser, on les qualifie d'être exceptionnels, de forces de la nature, de génies. Pourtant si, au lieu d'être réellement des gens d'exception, ils nous donnaient l'image de ce que devrait être chacun de nous si on ne lui avait pas rogné les ailes de l'enfance ? Et si le génie créateur était en réalité la chose la plus répandue mais la plus saccagée ? Et si la passion d'être ne se brisait pas inmanquablement comme mue la voix des adolescents ? Et, au lieu de rogner, de canaliser, de freiner, si l'éducation c'était d'apprendre aux enfants à savoir toute leur vie se lancer comme un cheval fou mais en partant au moment choisi et en ayant repéré les pièges ? Je crois qu'il y a plus qu'une coïncidence dans le fait que les adolescents utilisent le même verbe «se défoncer» pour exprimer le don total de soi-même dans un acte sportif, dans la musique qu'on fait et pour traduire la fuite dans les paradis artificiels. Et si la drogue était le seul ersatz qui reste lorsque toute passion a été gommée, lorsque toute générosité absolue a été brisée ?

M. BARRÉ



# Contre-tricher et changer

Elle est grande la tentation de tricher avec le système. Quand on ressent à ce point son empire et qu'on voit les dégâts qu'il peut susciter, il est normal d'essayer de changer les choses. Mais il faut tenir compte des rigidités environnantes et utiliser des tactiques subtiles.

Mais le mot tricher est chargé de telles connotations qu'il ne saurait être le mot juste. Car ce n'est pas juste que du négatif soit attaché à ceux qui veulent améliorer positivement les choses. C'est pourquoi il nous faut inventer le mot «contre-tricher».

Tout le monde triche : administration, adultes, parents, enseignants. Et peut-être même que nous nous trichons nous-mêmes. La première tricherie, c'est de faire croire que l'école prépare à un métier.

Aussi faire croire aux jeunes qu'ils doivent travailler à l'école parce que, plus tard ils seront récompensés, c'est dérisoire.

## Réparer leur enfance ou celle de leurs parents ?

D'autre part, les gens ont toujours à réparer de leur enfance. Mais autrefois, par exemple, on pouvait rattraper une enfance humiliée par une réussite sociale exemplaire. Et ça motivait beaucoup d'investissements scolaires. Mais maintenant, il est clair que ces motivations ne reposent presque plus sur rien. Aussi, les jeunes maintenant se soucient peu de réussir socialement.

Mais leurs parents continuent de fonctionner sur les anciennes bases sans s'apercevoir qu'elles sont dépassées. Ou bien il s'y accrochent frénétiquement et même névrotiquement parce qu'ils n'ont pas d'autres perspectives. Mais s'ils jouent à ce jeu pour eux-mêmes, ils trichent pour leurs enfants.

Est-ce qu'on peut raisonnablement croire maintenant qu'un bon C.P. est une garantie de la réussite d'une vie ? Est-ce que l'orthographe et la connaissance des règles de grammaire vont permettre la réussite ? Est-ce que même une brillance en maths va déboucher sur du solide ?

Alors est-ce qu'on n'a pas à offrir autre chose aux enfants et aux adolescents ? L'époque pourrait pourtant être merveilleuse. On sait que ce qui a permis l'éclosion de l'art statuaire grec c'est l'esclavagisme qui permettait à certains d'être dispensé du travail de survie confié aux esclaves, aux prisonniers de guerre. Or nous avons débouché sur une société où l'on pourrait disposer de milliers d'esclaves électroniques. On pourrait être en masse disponible pour trouver les réponses à ce que cherchent tous les êtres humains.

En réalité, il y a un refus de prendre conscience de cette situation, on continue à vivre sur une expérience personnelle, sur des règles de vie qu'on s'est constitué et qui ont réussi ou du moins qui ont assuré une certaine sécurité matérielle et psychologique. Mais même si l'on peut savoir, comment ne pas se masquer la réalité quand elle est à ce point déboussolante.

## L'électronique choc du futur

Comment ne pas être déboussolé quand on entend André Giraud, le ministre de l'Industrie, qui doit disposer de pas mal d'informations, annoncer que la révolution de l'informatique (la troisième révolution industrielle) est un événement aussi considérable que le passage des ancêtres de l'être humain à la station debout.

Voici ce que dit Alain Minc du fameux rapport Nora - Minc sur la télématique :

*«... qu'il s'agit non seulement d'une naissance de nouvelles institutions, je pense que cette naissance appelle aussi la naissance d'une autre façon de penser, d'une autre structure de connaissance, elle même inséparable d'une autre façon d'agir.»*

Ça, on veut bien le croire, on veut bien faire confiance à Minc. Mais ses paroles nous restent extérieures, c'est comme une sorte de prédication convaincue. Nous pourrions aussi bien en entendre d'autres, en sens opposé. Mais ce que nous dit maintenant Edgard Pisani trouve un écho plus sûr en nous à propos de

*«ce que l'on pourrait appeler la «dérégulation» des systèmes, la dérégulation simultanée de tous les systèmes. Ce qui frappe aujourd'hui, c'est l'effondrement, partout et dans tous les domaines, des valeurs et des organisations. Nous vivons dans un monde, sur des continents, dans des nations, dans des structures et des cellules sociales où tout est désormais possible.»*

## Le chemin de l'autogestion

*«3. L'avenir est plus difficile à prévoir qu'il ne l'a été. Il apparaît, dès lors, que l'éducation a une responsabilité plus grande que jamais. A défaut de prévoir les événements et les courants, il faut former des femmes et des hommes capables d'affronter l'imprévisible.»*

*Il faut une formation qui ne privilégie pas le message pédagogique, la connaissance mais la personne et les communautés auxquelles celle-ci appartient. Quel changement et quelle tâche pour le système mais aussi pour chaque enseignant : retour aux sources.»*

Oui, nous trouvons bien là un écho de ce que nous avons dans la tête depuis pas mal de temps. Mais est-ce qu'on n'en est pas resté à un niveau théorique comme ces intellectuels qui ont des idées de gauche et une pratique de droite ? Est-ce que nous ne trichons pas, nous aussi, en acceptant trop la pesanteur sociologique du système ? Et ne voit-on pas apparaître, même dans notre mouvement des soucis renforcés d'étude de l'environnement dans un sens d'acquisition de connaissances objectives sans porter l'accent sur la relation de l'être avec son milieu naturel, bien sûr, mais aussi avec son milieu humain et la propre connaissance de lui-même ? N'y faut-il pas voir là, des conduites de fuite des vraies questions ? attitudes rassurantes, sécurisantes mais inadaptées.

Heureusement, dans l'ensemble, nous restons placés dans le bon axe de Freinet qui est encore si actuel, comme le sont ceux qui ont cherché dans certaines voies ouvertes par lui, malgré les oppositions, les incompréhensions initiales des plus clarivoyants d'entre nous. Écoutons encore Pisani :

*«4. Mais préparer des hommes à affronter l'imprévisible et à participer à des systèmes, donc à accepter des contradictions, c'est privilégier la responsabilité. Or rien ne peut plus complètement bouleverser notre société que la naissance d'un homme citoyen-travailleur responsable. Pour survivre à des agressions quasiment imprévisibles, la société peut hésiter entre le concentrationnaire mécaniste et l'autogéré vivant. Ses pesanteurs la conduisent vers le premier. Il n'est de raison et de vie que dans le second. La responsabilité qui est aussi discipline ne comporte pas d'alternative acceptable. Pour échapper à la prison des systèmes, il n'est que le dur chemin de l'autogestion.»*

Ça, nous le sentons de moins en moins confusément que le danger de fascination est extrême. Et que notre évolution pédagogique doit être en relation avec notre prise de conscience politique. Mais avant d'achever de poser en préliminaire un certain nombre de données du problème, terminons ces citations

— Monsieur Gandhi, que pensez-vous de la civilisation moderne ?  
— Ce ne serait pas une mauvaise idée !

extraites du dossier établi par Gérard Bonnot dans le *Nouvel Observateur* : «Vingt ans qui vont tout bouleverser».

«Manifestement, si nous voulons saisir dans toute son ampleur la révolution biologique, il est urgent de revoir de fond en comble nos modes de pensée, comme Edgar Morin a commencé de le faire dans son essai sur «la Méthode». En nous dévoilant notre nature, la biologie nous révèle en même temps qu'elle est contingente et ne nous dispense en aucun cas de forger nous-mêmes nos propres valeurs. Parce que aucune science, aucune prouesse technique ne peut empêcher qu'il soit aussi dans la nature de l'homme d'être libre.»

Voilà, j'ai donné la parole à des gens qui ont des informations de première main qui peuvent de ce fait nous aider à mieux poser les problèmes. C'est vrai, j'ai effectué un choix. J'aurais pu citer d'autres paroles moins proches de notre sens. Mais celles-là peuvent suffire à nous remettre fondamentalement en route parce qu'elles nous confortent dans la direction où nous étions engagés mais où nous marchions peut-être à trop petits pas.

### Les résistances

Mais il ne faut pas se faire d'illusions, nous allons rencontrer encore plus d'obstacles qu'auparavant car les oppositions vont se radicaliser et, même au sein de notre mouvement il y aura des tendances à se réfugier peureusement dans des certitudes ou des refus anciens.

«L'inquiétude est toujours révolutionnaire mais le problème pourrait se poser de savoir qui est inquiet, qui subit l'inquiétude et qui l'exploite et en profite...»

«Ce qui pourrait, en particulier, constituer un problème est la gamme des pesanteurs qui entretiennent l'inefficacité de cette inquiétude ou facilitent son détournement. Cette inquiétude qui ne réussit pas à faire accepter l'inanité de certaines certitudes et donc à entreprendre dans une audace et une patience à toute épreuve de révolutionner les systèmes d'éducation, les systèmes des structures des rapports économiques, sociaux, culturels et politiques au sein des sociétés concernées et au plan international.

«Tout semble se passer comme si les forces dominantes — les classes, diront d'autres non sans raison — ne se lassent pas de mettre en place des thérapeutiques partielles ou marginales pour entretenir un statu quo intolérable pour les grandes masses, de plus en plus irrespirables pour les jeunes, rejeté de mille manières dans ses retombées au niveau des rapports internationaux.

«C'est que l'inquiétude collective semble avoir été érigée en industrie, en plateforme de profits aussi rapides que considérables. Et qui ne connaît les logomachies ou les violences que les forces dominantes utilisent pour droguer ou matraquer les audaces à l'intérieur, imposer ou entretenir ailleurs des directions politiques luxueuses, coquettes

mais dociles ?» (Ahmed Bensalah, N.O., 10-12-1974.)

### Les pesanteurs psychologico-pédagogiques

Revenons à notre monde pédagogique.

Peut-on, par exemple, attendre du système qu'il refuse de sélectionner par les maths. Non, il continuera à tricher parce que c'est pour lui le plus facile. Et c'est vraiment tricher car on sait que la caractéristique personnelle qu'il faut posséder pour réussir les tests qui vous consacrent matheux, ce n'est pas d'être capable de répéter des formules de résolution apprises par une bachotage incessant d'exercices. Et c'est d'autant plus tricher que la plupart des activités mathématiques demandées aux promus se résolvent à l'utilisation de l'addition et de la règle de trois.

Par exemple encore, peut-on attendre que les parents acceptent de voir différemment «le» bon cursus scolaire même si quotidiennement ils peuvent constater autour d'eux que leurs valeurs et leurs solutions anciennes sont totalement désadaptées, que même si l'enfant a été mis sur les bons rails dès le C.P. il n'y aura pas nécessairement au bout une situation merveilleuse et définitive ; que les carrières prestigieuses, c'est révolu, que les métiers vont vers de plus en plus de déqualification et qu'ils disparaissent même.

Par exemple toujours, peut-on attendre que le système de répression des enseignants renonce à croire qu'il peut encore tenir les choses en main, qu'il y a une cohérence certaine et définitive dans ce qu'il faut préserver et ce vers quoi il faut maintenant conduire. Au contraire même, il y a de grandes chances que l'incertitude de la conduite juste à tenir tendra plutôt à renouveler les pratiques anciennes de sécurisation par un renforcement des structures, «comportements fondés sur la plus pernicieuse des maladies politiques, la myopie, qui enferme les forces dominantes dans le refus, le blocage ou le détournement des mutations irrésistibles ou les empêche de les percevoir en dehors des soulèvements, des soubresauts, des révolutions ou des guerres.

«Et ni le capitalisme traditionnel, ni le capitalisme «avancé», ni le capitalisme socialiste ne réussissent à se libérer de ces comportements et à faire le premier pas qui ouvrirait la grande marche pour la libération des hommes, l'harmonie du monde. Autant le chemin pour cette grande marche est balisé grâce aux découvertes, aux innovations, aux volontés et espérances des peuples, autant les volontés politiques nées d'un monde d'attitudes et d'arrogances si profondément désuètes ne sortent de leurs routines ou de leur ankylose que pour finir dans la concentration du pouvoir et le maraboutisme politique déjà largement répandu en Occident.»

Peut-on attendre que les enseignants déjà si insécures depuis 68 vont renoncer aux positions frileuses qu'ils avaient cependant réussi à rétablir en s'enfer-

mant dans le corporatisme, la politique traditionnelle ou la démission totale ?

Peut-on croire que devant la montée de la drogue, de la violence, de la délinquance, de la folie, des tendances suicidaires, des tentations de radicalisations fascistes, l'ensemble de la société va comprendre qu'il ne s'agit là que d'une façon pour l'être de parler, que ce ne sont que des solutions de remplacement, des solutions à défaut. Face à ces drogues de mort, il pourrait y avoir des drogues de vie basées sur la création, le partage, les résolutions symboliques, les confraternités, les vécus de groupe dialectiquement reliés aux vécus individuels. Non, dès la seconde, on supprime la musique, le dessin, le sport, la danse...

Et pourtant les drogués disent : «Si la vie était autre on n'aurait pas besoin de médicaments !» Mais les parents ne savent pas encore en refusant de savoir que les trajectoires de leurs enfants qu'ils veulent programmer à ce point — et même dans les activités de loisir — pourront dévier et déboucher sur des fuites imprévisibles qui doivent être utiles aux pouvoirs publics puisque rien n'est fait fondamentalement pour qu'il en soit autrement.

Par exemple, pour finir, peut-on attendre que notre propre organisation dans son ensemble se remette à bouger ?

### Lire, écrire, compter...

Il est évident que personne ne peut dicter aux autres ce qu'il faut faire, comment intervenir sur le plan pratique, s'il faut participer à une formation des êtres humains que sont les parents, si on peut économiser du temps, comment pourrait-on greffer les savoirs qui semblent indispensables aux parents sur des activités fondamentales pour l'être de l'enfant. Mais il ne faut pas baisser les bras si les angoisses sont de cette nature, même si elles ne reposent pas sur des bases vraies, il faut en tenir compte. Il faut du calcul, même si l'emploi des calculatrices s'est généralisé, il faut de l'orthographe même si son importance a diminué dans la société, il faut de la lecture, de l'apparence d'histoire et de géographie. Mais tout cela on pourrait le donner à moindre frais sans entamer profondément le développement de l'enfant.

### Perspectives...

#### ... Se remobiliser...

Tout ce qui précède est incrusté de pessimisme mais il ne faut pas s'y arrêter et s'y complaire. Car «il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre ni de réussir pour persévérer».

Si nous savons nous remobiliser dans des perspectives renouvelées ou restées en latence si nous avons, au moins pour nous, des perspectives de transformation, alors on ne sait pas par avance tout ce que cela peut entraîner. Car si notre action était vraiment intéressante et ouverte d'autres pourraient

## Vouloir changer le monde, le réalisme des naïfs, la naïveté des réalistes.

nous rejoindre s'ils se trouvaient momentanément dans une impasse.

Car il ne faut surtout pas être manichéiste : tout serait bon ici, tout serait mauvais là. A tous les niveaux existent des contradictions et à tous les niveaux des personnes sont capables d'accepter de se poser les questions que les circonstances exigent et qui peuvent changer leur action. Par exemple, on voit certains parents de drogués dont la rigidité semblait définitive se remettre magnifiquement en cause quand il a fallu le faire. De la même façon, il ne faut pas se contenter de s'opposer au système de répression de l'inspection mais faire évoluer les hommes et les pratiques par une aide aux prises de conscience et une créativité renouvelée.

### ... remettre en question...

Pour tout cela nous avons à nous inspirer de l'attitude des jeunes. Ils ont su remettre en question beaucoup de valeurs définitives, par exemple, la notion antique de la loi sacrée du travail.

«... Les jeunes acceptent cet état de choses, certes sans enthousiasme, mais avec infiniment plus de sang-froid que leurs parents, car ils exploitent au mieux la liberté qu'implique une telle précarité. Ils sont généralement moins sensibles à la nature du travail qu'on leur demande qu'à la qualité des rapports humains qu'ils y trouvent. C'est là une attitude intelligente et qui a le mérite de faire évoluer concrètement les mentalités.

«... Pour tous, le bonheur familial prévaut largement sur la réussite professionnelle. Ce choix permanent de la qualité aux dépens de la quantité, ce pragmatisme constant, cette lucidité face aux aléas d'une existence difficile prouvent à l'évidence que les jeunes ont su découvrir une forme d'indépendance et qu'ils sont beaucoup moins assistés qu'on ne pense. Par là-même, ils démontrent que la majorité à dix-huit ans n'est pas une hérésie, bien que leur conception et leur pratique de la majorité revêtent un aspect que le législateur n'avait sans doute pas prévu. Cela dit, si la jeunesse souhaite préserver l'indépendance qu'elle s'est inventée, il faudra qu'elle lui consacre beaucoup d'efforts. Or ce courage dont elle devra nécessairement faire preuve, cette maturité véritable demeurent pour l'instant un point d'interrogation. Savoir s'adapter aux vicissitudes du monde est une chose, mais être capable de les dominer en est une autre.» (O.F. Kelmann, *Le Monde*, 15-11-1979.)

La fin de cet article pose bien le problème de notre place et de notre action en éducation. Mais pour y voir plus clair essayons de rassembler pour nous le remettre sous les yeux tout ce qui

vient de nous être dit : «événement considérable ; mutation totale ; autre façon de penser ; autre nature de connaissance ; autre façon d'agir ; former à l'affrontement de l'imprévisibilité ; une formation qui privilégie non la connaissance mais la personne et les communautés auxquelles celle-ci appartient ; changement et devoir pour le système mais aussi pour chaque enseignant ; privilégier la responsabilité ; pesanteur du système vers le concentrationnaire mécaniste alors qu'il n'est de raison et de vie que dans l'autogéré vivant ; dur chemin de l'autogestion ; revoir notre mode de pensée ; forger nous-mêmes nos propres valeurs ; il est dans la nature de l'homme d'être libre.

### ... nous remettre en question...

Est-ce que cela ne nous trace pas un ensemble de directions pour un ensemble de pratiques renouvelées. Mais aussi de nouvelles perspectives pour notre formation (notre transformation).

Que pourrait-on faire ? Il faudrait des pages et des pages pour en faire la description. Mais nous avons plutôt d'abord à le faire, à nous transformer pratiquement personnellement et dans nos communautés, à sortir du cartésianisme étroit pour nous inbiber de dialectique. Par exemple, savoir voir dans l'histoire de notre mouvement la dialectique de nos cheminements : un leader unique (en fait un couple) c'est bien ; puis un autre leader unique, c'est mal ; une égalité d'irresponsabilité, c'est mal ; puis une nouvelle structuration c'est bien parce que l'esprit demeure ; puis ça devient mal par excès d'absence d'une lente formation aux prises de responsabilités ; une idée d'autogestion c'est bien ; une pratique d'autogestion c'est mieux ; une insuffisance d'autogestion c'était mal ; mais un excès d'autogestion imposée bruta-

lement c'est mal aussi ; une progression contradictoire vers l'autogestion c'est bien ; une absence de dossiers dans *L'Éducateur* c'était mal ; une présence de dossiers c'était bien un moment puis ça devient mal parce que la forme et le langage ne passent plus ; ce qu'il faudrait : peut-être des récits d'expériences de formation ; mais il faudrait veiller pendant un certain temps seulement, etc.

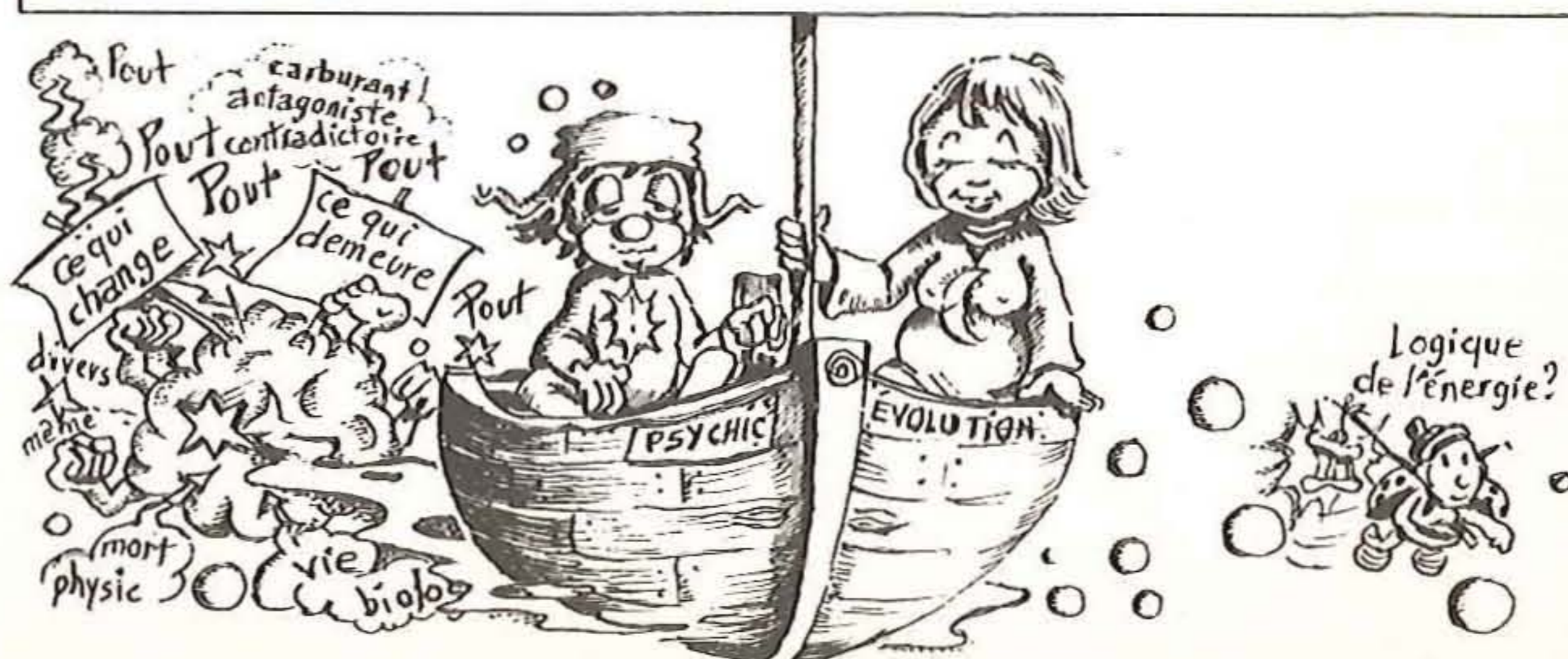
### ... s'inventer une autre logique... une autre pratique...

Oui, il faut une autre façon de penser. Ce sera difficile : on n'a pas été formé à l'aujourd'hui. Il va falloir inventer des pratiques, multiplier les expériences, les prises de conscience, avoir du courage et de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace car le monde est en danger et nous avons à y tenir notre place, une toute petite place certes mais toute notre petite place. Il va falloir reprendre des expériences abandonnées ou avortées ; former à l'imprévisible par la reprise de structures évolutives ; jouer au foot-rugby, au volley-basket, au volley-peinture qui désclérosent, qui dévalorisent les automatismes ; jouer aux échecs avec un dé qui donne le nombre de cases de déplacement ; reprendre la création mathématique, la formation personnelle, la formation générale collective, les cinq dimensions des matériaux, la pratique de l'autogestion du pratique, du créatif, du politique, les groupes de rencontres sans but fixé à l'avance ou avec des buts changeant suivant la progression, des groupes d'interviews à deux, à trois, etc.

Il va certes nous falloir faire des efforts, s'arracher à des routines d'action, de pensée, d'être mais aussi apprendre que le «pied» c'est une bonne façon de faire avancer. Le champ est vaste, on va se mobiliser. Il le faut absolument pour des raisons politiques, professionnelles, psychologiques, affectives, philosophiques.

Paul LE BOHEC  
Parthenay, 35850 Romillé

## IMAGINATION MORTE. IMAGINEZ. (Samuel Beckett.)



**«Premières règles concernant l'utilisation du corps humain :**

«... Il est recommandé, chaque fois que faire se peut, d'avoir recours au travail bi-manuel, les mouvements de l'un et l'autre bras (ou de l'une et l'autre jambe) étant simultanés.» (G. LUBERT, délégué général du Bureau des temps élémentaires, 1972.)

# ET LE TRAVAIL MANUEL ?

Ce ne peut être, bien entendu, notre seule acception de la notion de travail.

Mais cette forme de travail ne serait-elle pas un peu trop absente de nos préoccupations habituelles (1) ?

Rassurons-nous ; d'autres s'en occupent !

## L'ÉDUCATION MANUELLE ET TECHNIQUE, POUR QUOI FAIRE ?

Il ne faut surtout pas que les camarades des autres disciplines et des autres niveaux considèrent qu'il s'agit là d'un problème qui ne les concerne pas directement.

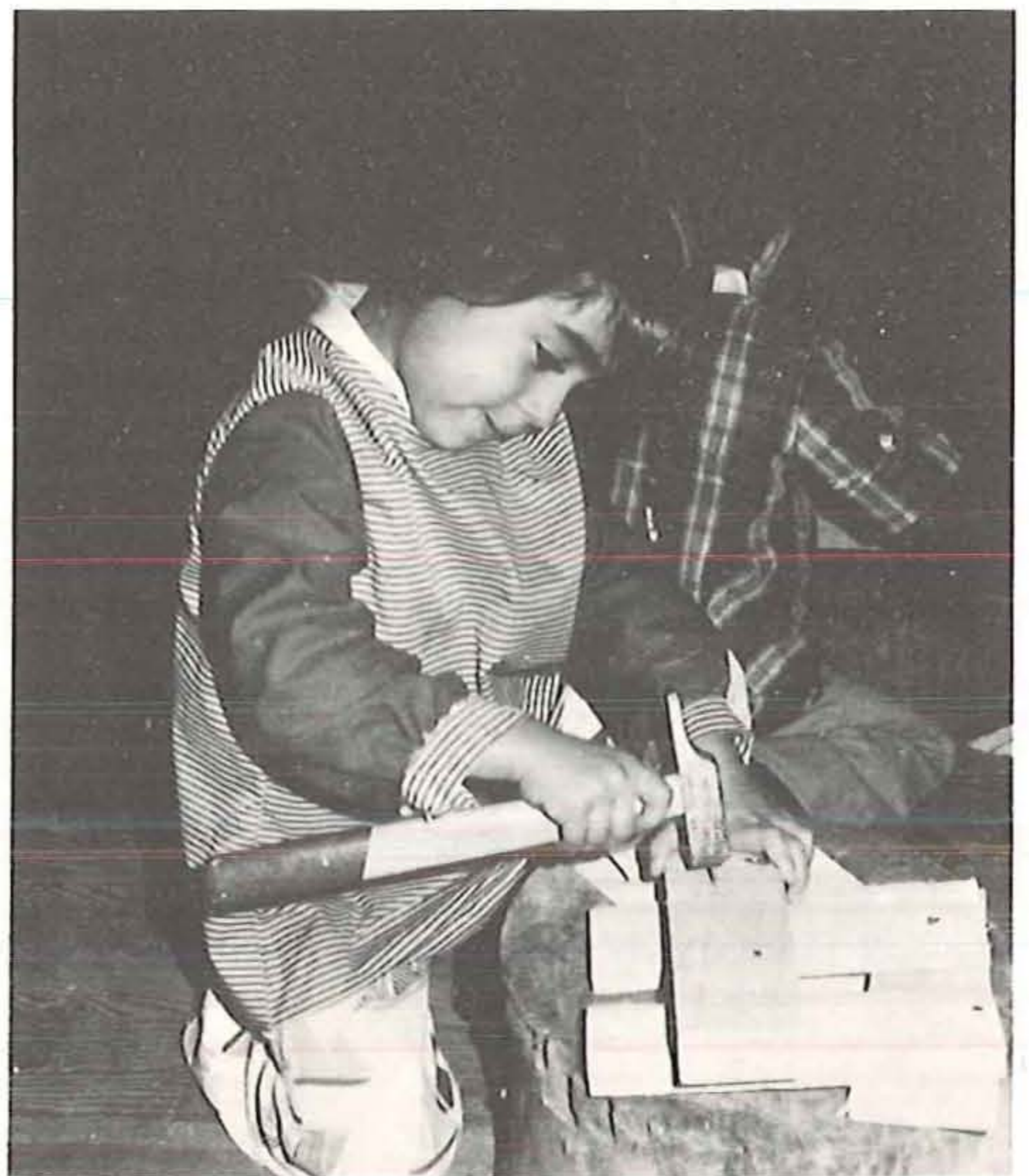
Sans entrer dans le détail de la réforme Haby (2), il semble que l'enseignement du travail manuel tel qu'il est conçu actuellement et tel que le prévoient les différents projets éducatifs (F.E.N. et partis de gauche), favorise cette dichotomie : apprentissages de «savoir-faire» séparés d'une vision globale de la démarche créatrice dans laquelle ils devraient s'insérer, on saura répéter le geste appris, on ne saura pas en imaginer d'autres.

(Accusation apparaissant comme tellement globalisante, dénonciation tellement énorme qu'elles ont malheureusement bien peu de chances d'être prises en compte dans le contexte actuel.)

Dans ces conditions et quand on voit ce qui se met en place y a-t-il bien lieu de défendre l'enseignement technologique ? Il est permis de se le demander.

Avant toutes choses il faudra répondre à la question : «Comment concevoir l'éducation pour que soit dépassée la dichotomie évoquée plus haut ?»

S'il n'y a pas un certain nombre de techniques à acquérir pour que l'individu puisse dominer le monde qui l'entoure, intervenir sur ce monde et ce faisant, trouver son insertion sociale, ce qui apparaît comme fondamental, c'est moins d'assimiler une quantité impressionnante d'informations, de connaissances relatives à ces techniques, que de se former à



une méthode d'acquisition de ces données : méthode qui, une fois acquise, permettrait à l'individu d'assimiler rapidement les données nouvelles correspondant à d'autres activités.

Cela suppose que la formation à cette méthode se fasse de façon aussi «naturelle» que possible au travers de démarches complètes de créations, de fabrications.

Et ce n'est sûrement pas dans l'enseignement professionnel tel qu'il est couramment organisé, hiérarchisé, cloisonné qu'il faut aller prendre des modèles.

Sans entrer dans le détail, que signifie par exemple une fabrication pour qui n'a pas participé à la conception ou un dessin qu'on n'aura pas l'occasion de mettre en œuvre (3) ?

## Développer un «état d'esprit industriel»

«Le facteur essentiel du développement de l'industrie est peut-être l'existence et la diffusion dans l'ensemble de la société d'une mentalité, d'un état d'esprit industriel...» notait ORTOLI en avril 1968, à l'intention du C.N.P.F.

Là est le fond de tout l'esprit qui préside à la mise en place de l'Education Manuelle et Technique aujourd'hui dans les collèges et demain à l'école élémentaire.

«Intérioriser (comme le dit Claude GRIGNON (4) une disposition d'esprit mécaniste, une représentation fonctionnaliste du monde technique suggérant une représentation fonctionnaliste du monde en général.»

La religion du «contrat technique», repris directement du modèle des industries mécaniques et généralisé au-delà des limites du ridicule, le recrutement des inspecteurs dans l'enseignement technique et la reprise en mains par l'inspection générale de Sciences et Techniques Industrielles, la nature des diplômes requis désormais pour le professorat d'E.M.T., la dénomination même de ce professorat («option industrielle») ainsi que celle des options proposées aux enfants : «techniques du travail en atelier» par exemple, rebaptisée «option technologique industrielle», autant de preuves de cette obsession de réorganiser le travail manuel sur des bases étroitement technicistes et industrielles.

(3) Voir à ce sujet «Le dessin technique, fromage pédagogique», *La Brèche* n° 51, septembre 79.

(4) Claude Grignon, *L'Ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Editions de Minuit.

(1) Sur les objectifs de l'I.C.E.M. à ce sujet voir *L'Éducateur* n° 8 de janvier 80 (pages roses).

(2) Voir à ce sujet «Les dernières bulles du P.A.P.», *La Brèche*, automne 80.

## Conditionner à la division et à la parcellisation des tâches

Ceci par un travail prétendument productif séparant soigneusement des phases d'exécution les phases de création laissées à l'«initiative» de professeurs étroitement cadrés.

Tout comme dans l'industrie, plus de possibilité d'échapper à une conduite standardisée, à une programmation étroitement définie dans le «contrat» technique imposé.

C'est même quand les consignes sont scrupuleusement observées que l'élève est censé atteindre à ce qu'on a le front d'appeler une «certaine autonomie» !

Ainsi les enfants acquièrent une vision très taylorienne des processus et admettront d'autant plus facilement la hiérarchie comme l'expression d'un ordre immuable.

Ainsi se créent un maximum de réflexes et de comportements compatibles avec un taylorisme dont l'enseignement (O.S.T.) figure d'ailleurs en bonne place du programme de recyclage des enseignants d'E.M.T. !

Pour calmer d'éventuels scrupules tout ceci est théorisé à leur intention comme propre à valoriser une intelligence «concrète» opposée, et bien sûr subordonnée, à une autre ; «verbo-conceptuelle» — bien entendu plutôt innée chez les «décideurs» !

«L'intelligence du jeune être est manuelle, écrivait René Haby en 1975, elle le reste pour beaucoup d'adultes une vie durant.»

Nous descendons tous du singe, bien sûr, mais il y en aurait qui descendraient plus lentement en somme !

A eux une formation «à forte pondération technologique et à finalité préprofessionnelle».

Mais l'E.M.T. est-elle bien la seule «discipline» à collaborer à de tels processus de sélection ségrégative et de conditionnement social ?

Alex LAFOSSE

### L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE : ÉCOLE DU CONSOMMATEUR (extrait de «Les dégâts du progrès», C.F.D.T. (Seuil))

On peut penser qu'aujourd'hui un nouvel objectif est assigné à l'enseignement technique, celui de former des consommateurs...

Les techniques nouvelles de fabrication et d'exploitation permettent de produire beaucoup plus que dans le passé.

Le citoyen doit toujours avoir une fonction de producteur mais il doit être surtout «promu» au rang de consommateur.

De nouvelles exigences se font jour. Il faut familiariser très vite toutes les couches de la population à vivre avec et pour l'objet technique.

Celui-ci sera un jouet télécommandé, un vélo, une moto, une auto, un réfrigérateur, et demain un ordinateur...

Tous les membres de la famille sont sollicités comme consommateurs.

Pour «former» le consommateur, il faut donc le familiariser — en surface — avec la technique. Il s'agit de distribuer une nouvelle culture qui donne l'impression d'appréhender les objets techniques qui nous sont proposés tous les jours... une culture qui nous permette en définitive de savoir acheter !

Comme le but recherché est de toute façon de vendre en donnant à l'acheteur l'impression de savoir acheter et qu'en ce domaine l'argumentation technique n'a pas à être (c'est un comble !) trop rigoureuse, il ne sera pas nécessaire de se donner les moyens de cet enseignement.

Dans la pratique l'enseignement technique quant à lui n'est qu'un enseignement de seconde zone qui n'est revalorisé qu'au niveau du discours.

Ses enseignants évoluent dans un système de connaissances relativement figé. Situation qui contraste fortement avec celle

des techniciens et cadres de l'industrie qui ont évolué avec les techniques, mettant en pratique une dynamique de tâtonnement expérimental qui s'est avérée fructueuse.

On peut enseigner «n'importe quoi» en enseignant des techniques.

Actuellement il y a divorce entre deux écoles, l'école du savoir dire et celle du savoir faire, aussi mutilées l'une que l'autre puisqu'elles s'ignorent mutuellement.

Divorce qui contraste avec l'enracinement culturel du technique dans la vie quotidienne, sensible en particulier à travers les activités de loisirs (bricolage...).

Mais il ne suffit pas de faire entrer dans l'enseignement général un enseignement technologique.

Il convient, en effet, d'analyser la démarche qui nous vaudrait un enseignement dépourvu de sens critique par rapport aux techniques.

Dans le régime actuel l'objet technique demeure avant tout un danger.

Sur le plan économique, son exigence se traduit non plus en termes de réalisations et d'utilité, mais en termes, exclusifs, de rentabilité.

Il est un objet de profit...

Le monde technique c'est aussi un monde où sévit une exploitation effrénée : un objet technique ce n'est plus tant la réalisation d'une équipe de techniciens qui ont travaillé sur quelques maquettes que l'exploitation de centaines d'O.S. qui vont fabriquer des centaines de milliers d'appareils. Et cela on ne le dit peut-être pas assez à l'école.

Les professeurs techniques parlent par contre trop facilement de l'organisation scientifique du travail (sans en avoir démonté les mécanismes de profit), des technologies de pointe (sans dénoncer l'impérialisme linguistique et économique américain)...

Il faudrait d'interroger sur la valeur de bien des réalisations qui ont motivé les élèves et les professeurs, procurant aux uns et aux autres la joie du travail bien fait et fini... Alors qu'il ne s'agit trop souvent que de gadgets très contestables.

Il n'est pas facile de garder l'esprit critique par rapport à ce qui est enseigné et réalisé.

La réalité pédagogique bien comprise voudrait que l'élève cerne la totalité du problème posé par l'objet qu'il crée.

Or, dans l'industrie, la parcellisation des tâches détruit fréquemment cette maîtrise... Devrait-on prendre acte pour autant de cette parcellisation du travail pour (comme trop de gens le prônent ou le font) la transposer purement et simplement à l'école ?



# L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL

## ÉCOLE ET ENTREPRISE

Il va de soi, dans le contexte évoqué, que la liaison école-usine est une chose indispensable et qu'on ne saurait trop souhaiter des stages de longue durée pour tous les enseignants.

Encore faut-il que les établissements techniques ne se transforment pas en gigantesques instruments d'expériences type «pacte pour l'emploi».

Encore faut-il aussi qu'on n'aille pas y voir que le produit, sa fabrication et sa commercialisation en oubliant les producteurs et tous les problèmes liés à la condition ouvrière.

Ce qui se produit neuf fois sur dix lors des visites organisées avec les enfants.

Prenons pour exemple le *Cahier pédagogique* n° 135 : «Ouvrir l'école sur les réalités du travail» : Enquête aux établissements «JOB». Plan : I. Historique de l'entreprise. II. Aspects de la fabrication. III. L'expédition. IV. Le secrétariat, la comptabilité. V. Le personnel. VI. La sécurité.

Voyons le chapitre V plus en détail : a) Les catégories b) L'organisation du travail ; c) La formation professionnelle ; d) Le règlement intérieur.

On devine par là l'esprit très académique avec lequel les choses ont été envisagées.

Dans ces conditions ne valait-il pas mieux se limiter à la visite (effectuée par ailleurs) de la bibliothèque municipale ?

A part trois rares encadrés visiblement surajoutés par pudeur militante, toute la revue est à l'avenant, à une exception près.

Elle donne la consternante mesure de ce qu'est, même vue à travers une revue un peu engagée, la vision froide et désincarnée que le monde enseignant s'avère capable de porter sur le monde du travail (quand, par miracle, il est conduit à s'en préoccuper !) :

- «Accueil favorable du directeur du personnel...»
- «Film sur les différents secteurs d'activité de l'usine...»
- «Entretien avec les cadres de l'entreprise...»

Disons qu'il convient de ne pas trop se bercer d'illusions et que le moment n'est pas encore venu où, par exemple, on se demandera systématiquement lors de chaque visite d'entreprise :

- Quels sont les raisonnements qui ont présidé au choix des agencements retenus pour les machines ?
- Quelle est, dans les choix techniques opérés, la part relative d'une volonté d'utiliser une main-d'œuvre moins chère ?
- De contrôler l'intensité du travail, etc. ?

De toute façon, c'est sûr, l'enseignant restera un «observateur», qu'il le veuille ou non, privilégié.

Ne serait-ce que parce qu'il ne subira pas tellement la division du travail.

Nos camarades des disciplines autres que manuelles et technologiques, ceux des autres secteurs et niveaux d'enseignement se sentiront peut-être moins interpellés par les présentes remarques que par le contenu des autres chapitres. En quoi à mon sens ils auraient le plus grand tort.

Les problèmes évoqués ici ont leurs prolongements dans toutes les disciplines, dans tous les secteurs et à tous les niveaux.

Le processus de création littéraire, artistique, pour ne prendre qu'un exemple, ne peut-il être tout aussi aliéné que le processus de création de l'objet technique.

## ÉCOLE ET TAYLORISME

La première des actions revendiquées par les travailleurs de la C.F.D.T. est la remise en cause de ce principe fondamental du taylorisme qui veut que certains pensent le travail et que d'autres l'exécutent.

Car le problème est peut-être plus là que dans une prétendue «allergie» au travail.

Comment abattre la cloison entre tâches de conception et tâches d'exécution ?

Entre ceux qui croient tout savoir et ceux qui s'estiment démunis de connaissances, comment faire tomber ces barrières hiérarchiques, ces statuts établis artificiellement entre les catégories de travailleurs ?

Et enfoncés ensuite peu à peu dans les inconscients. Pour l'enfant n'ayant jamais pu épaouir créativité et libre arbitre, n'ayant jamais exercé de responsabilités, n'est-il pas plus facile de craindre que choisir ? Le chef n'en sera-t-il pas d'autant plus sécurisant pour lui, une fois adulte ?

N'aura-t-il pas ainsi intériorisé cette peur viscérale de prendre des initiatives qui s'épanouit par exemple dans bien des administrations ?

«Nous devons développer la capacité à prendre l'offensive sur les questions d'organisation du travail : celle de la division accrue des tâches qui conditionne plus étroitement chacun, celle qui réduit l'initiative du travailleur sur ce qu'il fait.»

Et là-dessus il est d'autant plus difficile de communiquer que l'organisation du travail des uns (ouvriers) continue à être la finalité du travail des autres (ingénieurs).

«Chaque fois qu'on montait voir le patron, on se faisait baiser la gueule dans le sens où il était trop fort pour nous.

«Il se mettait à son tableau noir, il faisait des pourcentages : — Agnagni, agnagna... Pof !

«Comme des cons nous on n'y comprenait rien !» (Henri, Autrement.)

Pas plus que l'opérateur, de toute façon, le technicien ni le cadre ne sont préparés à s'exprimer sur l'organisation du travail.

D'autant plus que l'O.S.T. (organisation scientifique du travail) «scientifique» c'est tellement sécurisant !

Et qu'en sera-t-il maintenant avec le C.A.O. (Conception assistée par ordinateur) ?

N'y a-t-il pas lieu, par exemple, par une politique d'information de relativiser préventivement la propagande disproportionnée qui veut voir dans les maigres expériences de «restructuration du travail» autre chose qu'une adaptation conjoncturelle ?

Et si nous sommes d'accord, si nous pensons que tel pourrait être le rôle d'une école qui replacerait les valeurs humaines au centre de ses préoccupations, quel secteur de l'enseignement n'aurait pas vocation à contribuer à cette saine prophylaxie ?

Il n'y aurait pire erreur en effet que d'en abandonner le soin au seul secteur manuel et technique probablement le plus mal préparé à ce faire.

Car il s'agit, on le mesure facilement, d'une tâche d'une portée telle que, dépassant le domaine d'une seule discipline, elle demande au surplus à être intégrée le plus tôt possible au vécu de l'enfant même jeune.

Quel meilleur cadre pour se faire, d'ailleurs, que celui de la pédagogie Freinet dont les buts se sont toujours confondus avec ceux que nous venons d'énoncer ?

«Nous ne pouvons sans doute pas faire souffler le vent. Mais il dépend de chacun d'entre nous de mettre à la voile pour être en mesure de profiter du vent qui se lèvera.» (Fritz Schumacher.)

## Une volonté optimiste : promouvoir la créativité à l'école

«Pessimisme de l'intelligence, optimisme de la volonté», disait Romain Rolland. Cette devise ne pourrait-elle être reprise ?

Car que faire, face à la situation ainsi décrite ?

Bien plus qu'un conflit de génération, la fin de la mystique du travail paraît marquer en fait un conflit de civilisation et être le signe avant-coureur d'un monde nouveau où le travail conservera sa place mais ne sera, que nous le voulions ou non, plus considéré comme la seule activité noble et gratifiante.

### Au sein de nouvelles valeurs...

Il nous faut en prendre conscience, aider même ces nouvelles valeurs à se dégager, afin, précisément, que la valeur travail telle que nous la concevons y retrouve sa juste place, parmi et au sein des autres activités de l'homme.

Moins inutilement contraignant qu'il ne l'est souvent, moins asservissant, ne peut-il par ailleurs retrouver lui-même cette signification et cette valeur humaine que les excès de la société industrialisée lui ont fait perdre ?

Et puis nous est-il bien loisible, en fait, de ne considérer l'enfant que sous sa seule dimension de futur travailleur ?

Rappelons-nous d'ailleurs que cette visée n'a jamais, depuis 1881, été inscrite dans les finalités éducatives proclamées ou conscientes.

Travailleur, l'enfant le sera certes une grande partie de sa vie.

Mais il sera pour une non moindre part, utilisateur ou, plutôt, nous le voudrions, acteur de ses loisirs.

Et nous souhaitons pour lui autre chose que ces «jeux-haschich» évoqués par Freinet.

### ... un travail libre et créateur

Mais faut-il décidément qu'il y ait nécessairement conflit entre, d'une part une préparation à une vie professionnelle guettée par l'aliénation et, d'autre part, une éducation aux loisirs libérés ?

Le collectif Adret (1) parle de «travail lié», Freinet de «besogne».

Mais ce qui intéresse ce dernier, ce qui doit nous occuper c'est «le travail libre», qui a un sens pour celui qui le fait ; activité créatrice qui trouve en elle-même sa justification au service d'une communauté.

Travail qui donne ce que chacun devrait pouvoir connaître : le contentement de mettre au monde une création qui porte sa marque, de s'exprimer, de donner un sens collectif à la vie.

Avec Adret nous pouvons faire un pari sur la possibilité de développer un assez fort désir de connaître et de créer.

La curiosité et le goût de faire prévaudraient selon eux «dans une société qui encouragerait, par une éducation appropriée notamment, la créativité plutôt que l'obéissance.»

### Une conception globale...

C'est dans sa globalité que nous pouvons considérer le problème.

Nous refuserons ainsi des propositions comme celles du Docteur Veil (2) visant à faire de l'équilibre entre les activités de loisirs et les activités de travail, l'objet d'une «éducation contrôlée» !

Nous admettons par contre avec Varagnac (3) que bien des contresens sur la notion de loisir seraient évités si on

voulait bien y reconnaître «non point le passage à des activités étrangères au travail mais le retour à des activités antérieures à nos formes modernes de travail».

### ... prenant en compte l'aspect noble du travail

«Et l'école sera ce chantier au sein duquel l'enfant ne se lasse jamais de chercher, de réaliser, d'expérimenter, de connaître et démonter, concentré, sérieux, réfléchi, humain» préconise Freinet (4).

Et Makarenko, comme en écho (5) : «Il importe de laisser à l'enfant une certaine liberté dans le choix des moyens et une certaine responsabilité doit lui incomber dans l'exécution et la qualité du travail.

«Plus la tâche est une tâche d'organisation, plus elle est complexe et indépendante, meilleure elle est sous le rapport éducatif.»

«Je parle non du travail forcé mais du travail humain» précise d'ailleurs Freinet (6).

### Un débat piégé par les mots

Il suffit de relire ce que Freinet entend par «travail» pour s'en rendre compte.

Car quand il dit «travail» il dit «création».

Certes le terme de créativité n'est-il pas un néologisme peu utilisé par lui.

Mais n'est-il pas sous-tendu dans les expressions comme «expression libre» ou, tout simplement, «création» ? En fait dans toute son œuvre !

Lui aussi veut que travail et loisirs (qu'il les appelle «travail-jeu» ou «jeu-travail») retrouvent un sens qui leur est commun pour n'être que le temps alterné d'une même plénitude.

Ce qu'il nous faut exiger — ne peut-on en rêver ? — ce à quoi il faut habituer nos enfants c'est que toute œuvre soit conçue par ou avec celui qui la réalise.

**Rien n'est impossible : il suffit de rêver tout bas et de vouloir tout haut.**

### Désaliéner travail et loisir grâce à la création

Nous devons pour cela remonter à la racine du mal et réduire d'abord l'erreur cartésienne : la séparation de la pensée et de l'action.

Réapprendre à penser en hommes responsables avec des mains créatrices.

Nostalgie post-industrielle ?

Qu'importe !

Délasser et effort y seront bien sûr étroitement intriqués.

Mais la chose importante n'est-elle pas le caractère collectif, coopératif, de l'œuvre entreprise ?

En fondant aussi bien la genèse que le déroulement et le but, il lui confèrera sa dignité.

L'objectif de l'éducation étant bien, selon le vœu de Freinet «d'aider à la naissance d'un homme qui saura lutter pour une société dont la justice, la fraternité et le travail désaliéné seront les fondements» ?

Alex LAFOSSE

(1) Travailler deux heures par jour, Seuil (Deux heures de travail «lié»).

(2) Fatigue intellectuelle et organisation du travail, Claude Veil, thèse 1952.

(3) Civilisations industrielles et genres de vie, A. Varagnac.

(4) Les dits de Mathieu, C. Freinet.

(5) Conférence sur l'éducation des enfants, Anton Makarenko.

(6) L'Éducation du travail, C. Freinet.

(7) Politique de la personne, Denis de Rougemont.

# LES NON-DITS DE PETIT MATHIEU

ou :

## «Tais-toi et bosse, tu seras un homme, mon fils»

*«On dit que nos brebis sont bêtes. C'est nous qui les rendons bêtes en les parquant dans des étables étroites, sans air et sans lumière.» (Les dits de Mathieu, C. Freinet, p. 61.)*

Et c'est ainsi que Petit Mathieu a commencé à s'ennuyer à l'école. Quand il a eu quatorze ou quinze ans, on l'a «orienté» en C.P.A. Et pourtant, là aussi, on pourrait graver l'inscription que Dante lisait aux portes de l'enfer : «Laissez ici toute espérance», parce que l'enfant ne sait désespérer.

Bien sûr, le passage en C.P.A. est le point d'aboutissement de huit à dix ans d'échec face au travail scolaire, et est ressenti par Petit Mathieu comme le bonnet d'âne inéluctable et mérité qui le met définitivement à part dans le système scolaire. Mais c'est aussi le passage «de la serre chaude au plein vent». Il va pouvoir tirer un trait sur ce passé étouffant et recommencer à zéro. N'ayant pu prouver aux autres — et peut-être à lui-même — qu'il avait une tête, il va peut-être pouvoir montrer qu'il a des mains : «Mieux vaut être un bon ouvrier qu'un mauvais élève» pense-t-il. D'où ce souhait de sortir de l'école le plus vite possible pour aller en apprentissage. Combien d'enfants sortant de 6<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup> à quatorze ans ai-je vu se chercher un patron pour aller directement en C.P.A. plutôt qu'en C.P.P.N. (1). Voilà pour leur désir de travailler, de redonner au mot travail un autre sens.

*«Et nous les rendons bêtes encore lorsque, en pleine montagne, nous les obligeons, sous la menace du fouet et des chiens, à suivre passivement, sur la draille tortueuse,*



*les pas de la brebis qui est devant et suit elle-même le bélier à longues cornes qui ne sait pas davantage où il mène le troupeau mais qui est fier d'être le bélier.»*

*«Nous les rendons bêtes parce que nous réprimons brutalement toute tentative d'émancipation, toute velléité des jeunes moutons de partir faire leurs expériences hors des chemins battus, de se perdre dans les fourrés, de s'attarder parmi les rochers, même s'ils n'y récoltent que déchirures et grincements de dents.» (Les dits de Mathieu, p. 61.)*

Quand un adolescent va en C.P.A, le problème du choix d'un métier se pose alors. Petit Mathieu a bien quelques idées sur la question, mais bien souvent, elles restent au fond de ses rêves, parmi tous ces non-dits qui auraient pu construire sa vie autrement. A quoi bon dire, il connaît les critères du choix que d'autres feront pour lui : le premier critère, c'est la possibilité de trouver un patron, quel que soit le métier, qui accepte encore de prendre des élèves en apprentissage, dans une petite ville comme Cavillon, où quatre ou cinq classes de C.P.A. (deux collèges) saturent depuis une dizaine d'années toutes les possibilités d'apprentissage. Beaucoup de patrons ont ainsi formé, puis gardé comme ouvriers ensuite, les premiers élèves que nous leur envoyions. Ceux qui restent, bien souvent, n'embauchent pas : ils ont trouvé dans ces classes la possibilité d'avoir une main-d'œuvre gratuite, constamment renouvelée. Quand un patron a refusé de faire un contrat au niveau C.A.P. à un élève de C.P.A. dont il a profité pendant un an ou deux, nous ne lui renvoyons plus d'adolescents. Il y a donc, entre ceux pourvus en main-d'œuvre et ceux qui exploitent manifestement le filon, un étranglement des possibilités.

Un autre critère intervient : celui des C.A.P. existant. En effet, après seize ans, nos élèves de C.P.A. se retrouvent le plus souvent à la Chambre des Métiers d'Avignon pour passer un C.A.P. (2) en deux ans. Or, la liste des C.A.P. est relativement limitée (mécanique, métier du bâtiment, boulangerie), quant aux métiers proposés aux filles, le choix est encore plus mince.

C'est ainsi que Petit Mathieu, qui avait découvert l'argile, en classe Freinet (ou ailleurs), et qui, secrètement, aurait bien aimé «faire potier», comme on dit chez nous, n'ose même pas exprimer ce désir, son plaisir à tourner ou à cuire. Ses parents ne comprendraient pas — les profs non plus d'ailleurs ! Il se résigne à ce que le système scolaires des C.A.P. et le contexte local lui laissent comme possibilités. Il est vrai qu'il passe volontiers de longs moments à bricoler sa «mob» les mains dans le cambouis, et qu'il trouve bien, là encore, un certain plaisir, quand il a décelé une panne ; il dit qu'il aimerait bien «faire mécano», il va même faire le tour des garages du coin. Mais comme d'autres l'avaient fait avant lui, il se retrouve bientôt les mains dans la farine, parce qu'il n'y avait qu'un boulanger en mal d'apprenti.

Et voilà Petit Mathieu retombé dans l'histoire du «cheval qui n'a pas soif» ; depuis dix ans, on a voulu lui faire boire de l'eau, alors qu'il voulait de la luzerne, il sent un jour la bride sur son cou, il se tend vers ce champ de luzerne, et c'est vers un autre abreuvoir qu'on le dirige encore : c'est déjà bien qu'on ait changé l'eau...

*«Depuis quand les bêtes commandent-elles ?» (Les dits de Mathieu, p. 21.)*

(1) C.P.A. : classe de pré-apprentissage. C.P.P.N. : classe pré-professionnelle de niveau.

(2) C.A.P. : Certificat d'aptitude professionnelle.



**Ainsi, la motivation du travail est déviée au départ : il devient souvent, et uniquement, le moyen de gagner de l'argent dans une activité qui n'a pas à plaire.**

Petit Mathieu apprend alors qu'il n'a plus qu'à se résigner à séparer travail et vie, il entre en silence dans le prolétariat de demain, ravalant ses espoirs au fond des non-dits.

Que devient alors, par lui, l'apprentissage du travail ?

*«C'est en forgeant qu'on devient forgeron.» (Les dits de Mathieu, p. 120.)*

C'est en forgeant cinquante heures par semaine qu'on se fait exploiter.

Pour ceux qui ont réussi à choisir un métier qu'ils aimaient, ou même qu'ils apprennent à aimer (car même dans des choix déviés, l'adolescence a des réserves d'espoir, fondées sur une insatiable curiosité, une ouverture naturelle à ce qui est nouveau) ça démarre cependant bien.

Et bien souvent, les rapports de stage de Petit Mathieu étonnent : lui qui, au collège, ne fait rien, provoque, est insolent, se révèle chez le patron vif, intelligent, et il est enfin en situation de réussite. Il lui arrive même d'avoir l'occasion de prouver qu'il a un sens aigu de ses responsabilités face au travail : ainsi, j'ai souvenir d'un autre petit Mathieu, à qui le patron boulanger confiait la boutique de minuit à six heures du matin pour qu'il assure (seul) la fabrication du pain et des croissants (qu'il partira d'ailleurs livrer après jusqu'à onze heures ou midi). Et une nuit où le gamin se brûle assez fortement pour ne pouvoir rester au travail, il part en pleine nuit chercher le copain avec qui il travaille en alternance (quinze jours d'école, quinze jours de stage) et qui est donc en quinzaine d'école, pour qu'il finisse la fournée.

Petit Mathieu est donc enfin en situation de réussite. Il est d'ailleurs ravi, revenant au collège, de pouvoir apprendre au pédago — même Freinet —, comment on fait des croissants, du pain ou autre chose. Ce qu'il supporte par contre de moins en moins, c'est ce retour au système scolaire infantilisant pendant quinze jours, alors qu'on l'a fait travailler comme un ouvrier chez son patron. Il a compris que le mot «travail» avait un rapport, si ce n'est au plaisir ou à la valorisation dans tous les cas, au moins à l'argent. Il n'est plus dupe du faux travail scolaire qu'on peut lui proposer... Mais les élèves ne savent plus très bien, non plus, accepter un travail plaisir, créatif, au sein d'une vie coopérative car ils associent désormais travail à rentabilité. Si bien que depuis que j'enseigne en classes de C.P.A., j'ai un sentiment d'échec, d'impuissance qui, s'il me remet personnellement en question, traduit aussi les limites d'une pédagogie, même Freinet, au sein d'une société de déviance, qui substitue aux désirs profonds des êtres, des besoins économiques.

Revenons à Petit Mathieu, qui a fini par boire son eau, parce que les jeux du soleil ont malgré tout permis à la luzerne de s'y refléter à distance : si on le laissait tranquillement rêver qu'il boit de la luzerne, il finirait peut-être par trouver plaisir à boire, même sans soif, mais voilà que sous prétexte de lui faire apprendre comment forger, le patron le met dix heures par jour devant le feu...

En effet, malgré la législation, malgré la vigilance des collègues qui s'occupent des stages, il arrive parfois que des gosses de quatorze, quinze, seize ans fassent 50 à 55 heures de travail par semaine... Dickens est d'actualité, et ce avec l'accord des parents (*«Il n'est pas dans la rue pendant ce temps, il apprend son métier.»*), du patron, bien sûr, et même, dans un premier temps du moins, de l'enfant qui a l'impression, pour la première fois, de ne pas perdre son temps... et en plus, de gagner de l'argent (50 F ou 100 F par semaine ou quinzaine selon les patrons !). Que dire enfin des enfants ainsi exploités, en apprentissage chez leur propre père...

Quand, à l'école, on essaye de leur faire prendre conscience de l'exploitation dont ils sont victimes, le dialogue est souvent difficile, les critères différents...

Mais si Petit Mathieu est entré en C.P.A. à quatorze ans, qu'il y reste donc deux ans, le bilan de fin de deuxième année est



souvent catastrophique ; la deuxième année, la découverte d'un monde nouveau ne masque plus la fatigue ; le travail scolaire est dans une impasse de non retour, et le travail au sein d'un métier a aussi perdu son sens. Petit Mathieu est devenu Mozart assassiné définitivement. Il s'engagera peut-être, plus tard, dans des luttes syndicales pour se défendre. Il y gagnera peut-être quantitativement quelques centimes en fin de mois, mais il sera passé, probablement jusqu'à sa retraite, à côté d'une véritable éducation du travail, épanouissante en même temps que lucrative (si peu de toute façon !). Il est devenu un prolétaire et un être malheureux au travail.

Et que fait le maître Freinet ? Outre une lutte permanente avec les patrons pour faire respecter le contrat (33 heures hebdomadaires), j'essaie de les emmener à la découverte d'autres métiers, aux C.A.P. inexistantes ou presque, mais qui peuvent, tout en faisant (un peu) vivre économiquement, permettre un plaisir du travail : métiers d'artisanat, théâtre, certaines formes d'agriculture, etc. Le dialogue avec ces travailleurs leur révèle au moins qu'il existe d'autres métiers, qu'on peut choisir, se former sur le tas, que le compagnonnage existe — du moins, dans notre région, c'est encore vrai.

Et à part ça, le pédago Freinet regarde, l'âme déchirée, Petit Mathieu devenir silencieux, face à un système économique et politique qui met tout son art à séparer apprentissage d'un métier et éducation du travail.

Mauricette RAYMOND  
2 septembre 1980

# UN NOUVEAU PUBLIC SCOLAIRE ?

Depuis plusieurs mois, je suis inquiète de notre absence de réflexion approfondie sur la mutation pédagogique qui est en train de se faire.

A la rentrée des journées de Pau, j'avais déploré dans *Liaison second degré* que l'émiettement des journées, le peu de suivi des participants, l'apparente satisfaction des gens et les préoccupations justifiées au sujet de la C.E.L. n'aient pas permis de remuer les profondeurs. Il me semble que nous investissons parfois beaucoup d'énergie contre des dangers bien moins lourds de conséquences et bien moins insidieux que certaines menaces diffuses qui pèsent quotidiennement non seulement contre l'I.C.E.M. mais contre tout effort pédagogique et mettent en danger les enfants et les adolescents dans leur équilibre physique et psychique.

Or, nous n'avons fait aucune analyse des conditions actuelles de l'expression libre, de nos problèmes, de notre avenir. Préoccupés par les outils — et j'en connais leur importante nécessité — notre production semble diminuer la réflexion de caractère théorique sur le pourquoi de ces outils, sur ce qu'ils peuvent sauvegarder, structurer de la personnalité dans le climat scolaire actuel.

Comment sont-ils reçus par les enfants et pourquoi le sont-ils ainsi ? Mais que veulent ces enfants et ces adolescents de 1980 ? Qu'attendent-ils de nous ? Pourquoi ?

Les extraits qui suivent ne sont que des cris de comportements réverbérés par des maîtres, passés au crible de la conscience des maîtres. Toutes ces perceptions délivrées témoignent-elles de la voix des enseignants puisque tous les enseignants nous intéressent et, à travers eux, des jeunes qui nous intéressent tous aussi dans quelque classe où ils se trouvent ? Certains camarades y reconnaîtront dit tout haut ce qu'ils se disent tout bas, en culpabilisant parfois. Mais surtout, il doit y avoir des échos à ces cris. Les constats sont utiles mais ne doivent être que des éléments d'analyse pour l'action.

Notre passé, nos forces présentes impliquent que nous restions, plus que jamais, des foyers de propositions.

Qui prend la plume après lecture de ces extraits du riche bulletin de la commission audio-visuelle d'avril-mai 1980, de lettres de camarades qui questionnent aujourd'hui le mouvement tout entier ?

*«Me parviennent un nombre d'informations qui me surprennent, et font dire à certains que je suis sur une autre planète — ce qui serait dangereux.*

- *En milieu sur-urbanisé surtout, l'extrême instabilité des enfants travaillent en permanence en sur-vitesse (prise insuffisante d'informations dans la perception de la tâche, aboutissant à un travail superficiel, à des résultats constamment erronés).*

- *Lassitude physique importante des enfants, les jeunes surtout, se traduisant par excitation permanente et agressivité, violence physique, casse chez les plus grands.*

- *Extrême difficulté à obtenir une autoprise en charge. Travail sur planning individuel et collectif très long à se mettre en route, alors que voici quelques années encore, en quelques semaines c'était possible dès le C.P., au C.E.1 certainement.*

- *Nos techniques d'expression et de communication sur tous les supports n'obtiennent plus l'adhésion immédiate des enfants. Parallèlement à leur introduction, il faut apporter une rééducation à la relation avec les objets, le réel, les autres, beaucoup plus longue que par le passé. Une stratégie précise est nécessaire, ce qui implique de la part de l'éducateur un décodage du comportement actuel des enfants et une connaissance précise de nos techniques et de leurs outils.*

- *La correspondance interscolaire, l'imprimerie, la projection de diapositives, l'écoute d'un disque, d'un enregistrement, noyées dans le flot des media apportant la transmission instantanée des sons et des images sont perçues comme «très ordinaires» et d'autant plus indigestes parfois que le matériel et les documents sont très inférieurs à ceux offerts par l'école parallèle, la T.V. surtout. (P. Guérin.)*

«Je ne suis pas de ceux qui noircissent complètement le tableau. Il reste que la pédagogie Freinet telle que nous l'envisageons (ou gions) n'est pas possible dans mon école. J'ai un C.M.1 de 28 élèves, gentils.

Problèmes : manque de maturité. Très difficile d'arriver au débat, car les gosses n'ont pas d'«arguments» à échanger. Ils vivent dans un nuage rose (même si les parents sont fauchés) et ne voient pas de problèmes, et ne font pas d'efforts. Je m'occupe du club de rugby. On se désespère en voyant des jeunes doués pour ce sport ne consentir aucun sacrifice pour y briller. Ce genre d'attitude se retrouve partout.

Autre chose : manque d'aptitude à exercer une responsabilité. Ils ne font rien d'eux-mêmes. Ça vient, mais... petit à petit. En particulier (voir nos B.T.Son) ils ne savent pas du tout écouter. Il faut quasi exercer une menace, exiger un silence parfait... alors on écoute. Et petit à petit ils s'aperçoivent que ce qu'ils entendaient vaguement présentait de l'intérêt.

Sur quel clavier jouer ? L'affectivité. Une chose ne m'a jamais déçu : la correspondance. Je dirai même : plus ça va, plus ça marche fort, mais pas pour les mêmes raisons qu'«avant». Ce n'est plus pour faire entrer le monde dans la classe : ils ont tout vu ! (mal, mais...). C'est pour avoir quelque chose à soi : MON correspondant, MA lettre... Ils ont dans ce domaine d'immenses possibilités de générosité.

Tout se passe comme si les gosses, tout en étant gâtés, n'ont pas des contacts d'une richesse affective suffisante. Il leur faut des sourires, la main dans les cheveux, les questions sur «Comment ça va ta sœur, ton chat ?...»

Il reste que je me plais toujours dans ma classe.» (Daniel Léger.)

«Je ne sais plus. Je sens le malaise tout autour de moi, pas seulement dans l'I.C.E.M. Les instits en ont assez, mais pourquoi ?

Tous ceux qui n'ont pas modifié leurs méthodes pédagogiques et qui déversent chaque jour un contenu que les enfants ne demandent plus (leurs sources d'informations et de formation sont pour beaucoup extérieures à l'école) se heurtent à une indifférence plus ou moins tumultueuse qui ne peut que les décourager.

Pour ceux-là, nous aimerions pouvoir dire que leur «non évolution» est la cause de leur malaise. Ce serait simple.

**Mais alors, pourquoi dans l'I.C.E.M. ? Pourquoi nous aussi, qui cependant essayons de changer quelque chose ?**

Il faut une telle disponibilité que si nous avons des effectifs raisonnables, 15 à 18 enfants, nous raccrocherions sans doute.

Les enfants étant devenus ce qu'ils sont, il faut nous permettre d'assumer la même disponibilité sans nous épuiser et nous détruire.» (Jocelyne Pied.)



«Bien que notre école soit dans un vieux quartier, je ne peux que confirmer les échos qui te sont parvenus. Les enfants sont de plus en plus instables, ne peuvent fixer leur attention.

L'audiovisuel a cependant encore un impact, mais lorsqu'il faut mener à bien un montage, c'est parfois difficile d'obtenir leur participation jusqu'au bout. Je suis peut-être trop exigeant aussi ?» (Pierre Legot.)



«J'étais allée au congrès de Nantes, avec le besoin de parler de «menaces» que je sentais peser sur l'enseignement, j'en suis revenue avec la responsabilité du chantier «Vie scolaire» et l'impression d'être «passée à côté du sujet» et de n'avoir rencontré à la réunion 2<sup>e</sup> degré que peu de gens le ressentant comme moi et surtout qu'il n'était pas de bon ton de parler de ces problèmes — le pédago Freinet étant au-dessus de tout ça ? faisant fi de ces questions ? ou bien vivant hors du contexte commun ? Je ne sais pas. De plus, je ne vais pas reprendre la lecture de La Brèche dans le détail (j'ai pas l'temps) mais certains textes me donnent la même impression. P.F. = pédagogie de la réussite, si tu ne réussis, ne cherche pas d'excuses, ce ne seront que des alibis. A tel point que lorsque tu dis : «Je me débats... face à des facteurs dont je n'ai plus toute la maîtrise», j'ai pensé : «Ah ! Bon.» Façon de parler bien sûr. je vis ça très mal, et je ne le sens plus au niveau de «menaces insidieuses», mais de réalités très dures, de conditions matérielles — et autres conditionnements — qui «démolissent» non seulement tout effort pédagogique — je ne parle même pas P.F., je n'ose plus ! mais menacent très directement l'enfant, dans son équilibre psychique et physique. Pour préciser ces menaces qui prennent corps, je pense à la circulaire sur les effectifs en 2<sup>e</sup> cycle, par exemple !

Je ne peux plus parler P.F. non plus à propos de classes vivant dans les conditions qui sont celles de mon C.E.S. (annexé à un lycée) et je reste «pantoise» devant mes petits 6<sup>e</sup>, effarés, excités, agressifs, et si les conditions d'accueil ne font pas la P.F., il me semble qu'un milieu de vie où il est possible... de vivre est indispensable.» (Pierrette).



«Chez beaucoup de collègues, hors I.C.E.M. et I.C.E.M., c'est la panique, qu'on n'ose pas toujours avouer, devant ce nouveau public scolaire.

Moi-même je m'interroge. Je me plains de mes 135 élèves (= 135 discrets + tout le reste). Mais si j'avais 25 élèves par classe, cela irait-il forcément mieux ? En tout cas c'est un beau gâchis. Je vis au jour le jour, je pique des crises, j'en ai honte.

Le paradoxe : comme nous sommes (je crois) plus exigeants que la moyenne des collègues, nous risquons (c'est mon cas) de passer pour plus casse-pieds que les autres profs aux yeux des élèves !» (J.B.)



«Au second degré, doit-on continuer à faire cours parce que c'est sécurisant ou accentuer la rupture ?» (C.P.)



«Dans les sept classes que je fréquente d'heure en heure de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> de ce collège, je ne découvre qu'un seul groupe classe de 16 élèves dans lequel les élèves s'acceptent en tant que collectivité. Pour les autres, ce sont des tensions perpétuelles entre individus plus ou moins regroupés par deux, trois ou quatre... selon leurs affinités. Le travail n'est pris en charge que par le professeur (qui s'y oblige souvent) et au coup de sonnette, le château de cartes s'écroule en moins d'une seconde, quel que soit l'intérêt apparent. Et on s'empresse de courir à l'«occupation» suivante dans les cris, l'agitation agressive, en brisant ou bousculant au passage. On va faire durer le plus longtemps possible ce bouillonnement et même pendant la classe il en restera un frémissement qui couvre l'explosion qui suivra. Est-ce qu'ils ont besoin de cet exutoire à la contrainte imposée par un travail trop «fermé» — ou bien — les rythmes de vie sont-ils tellement excessifs que la moindre contrainte d'activité structurée se change en refoulement.

Et pourtant !

Et pourtant, il est des moments où chacun des individus, même les plus «terribles» se prennent en charge spontanément, s'intéressent et produisent un effort, se donnent aux autres, acceptent. Il est des moments heureux où la classe fonctionne. Chacun investit ses capacités au maximum. C'est bref. Car très vite les tensions ressurgissent de la part de l'un ou de l'autre, on coupe la parole, on agresse. L'autorité amicalement souhaitée du professeur s'use quotidiennement à recoller les morceaux d'activité. Travail émietté.

Certains de nos collègues ont sans doute réussi à résoudre ce problème et connaissent des classes homogénéisées dans le travail, des classes qui se sont prises en charge. Je voudrais qu'ils nous en parlent et qu'ils nous disent si les problèmes que nous évoquons, Pierre et moi, n'existent pas. Ou bien si les conditions existent, dans quelles proportions elles interviennent dans la vie du groupe, comment elles s'y résolvent.

Et Pierre ajoute :

«Nos techniques d'expression et de communication sur tous les supports n'obtiennent plus l'adhésion immédiate des enfants. Parallèlement à leur introduction, il faut apporter une rééducation à la relation avec les objets, le réel, les autres, beaucoup plus longue que par le passé. Une stratégie précise est nécessaire, ce qui implique de la part de l'éducateur un décodage du comportement actuel des enfants, et une connaissance précise de nos techniques et de leurs outils.»

J'essaie de te comprendre, Pierre, mais je transpose dans le monde du collège.

J'ai été frappé d'une information que j'ai reçue à la radio : «L'adolescence est une invention de ce siècle.» Pour tenter de comprendre l'évolution, je fais deux points fixes : 1980, et ce temps qui n'est pas si lointain que notre jeunesse l'ait un peu connu. En ce temps-là, il existait des jeunes de 12 à 21 ans qui étaient inclus dans l'activité économique ou laborieuse des adultes, ne se différenciant guère de ceux-ci que par le jeune âge, leur avant-majorité. Ils se sont trouvés peu à peu exclus des activités réelles et responsables. Aujourd'hui, un jeune doit attendre sa presque majorité pour avoir le droit au travail. Et l'école s'est prolongée dans l'adolescence pour boucher le trou, un purgatoire. Elle n'a plus de sens ; les adolescents le sentent ou le devinent. Ils l'acceptent et la souhaitent parce qu'elle est leur lieu de rencontre le plus fréquent, ils se souhaitent mutuellement en groupe(s). Ils en refusent implicitement, sans pouvoir y échapper, les structures anciennes qui perdurent. Exprimant leurs désirs, ils disent :

«Nous aurions trois ou quatre heures de cours le matin, dans des pavillons au milieu d'un parc ; l'après-midi nous nous retrouverions pour parler avec nos professeurs, profiter de leurs connaissances, sortir, visiter, observer, cultiver nos préférences.» (Je cite plusieurs textes libres.)

Dans cette situation actuelle dramatique (où le comique se mêle au tragique, l'espoir au découragement) il reste des valeurs qui sont encore reconnues des adolescents, le besoin de coopération, le besoin de relation, la nécessité de l'élévation des connaissances et de la culture.

Dans les moments difficiles, qu'on ne leur parle pas de punitions, mais de progrès, d'amitié, et l'on ressent leur consentement. Contradiction ? Ils préfèrent Collaro-Show ou Tarzan au spectacle (simultané) d'une œuvre de Mauriac qu'ils qualifient de production de croulants (dixit lycéen de seconde), et pourtant ils apprécient Onéguine (opéra) reçu en groupe dans la classe et au théâtre municipal.

S'il est vrai que l'adolescence s'est créée récemment comme un âge distinct de la vie, est-ce que les adultes ne sauront la reconnaître que pour l'exploiter ou la tenir sous le boisseau (tendance actuelle) ; ou bien les adolescents sauront-ils, auront-ils la force malgré tous de se prendre en charge et de créer l'adolescence ?» (Gabriel Barrier).

Et nous ? Saurons-nous les aider ?

---

Répondre à Janou LÉMERY, 64 boulevard Berthelot, 63000 Clermont-Ferrand.

---

# NOTRE TRAVAIL D'ÉDUCATEURS EN 1980

Il est devenu si fréquent d'entendre au cours de nos réunions évoquer la difficulté de faire la classe aujourd'hui que j'ai eu envie de faire le point — pour autant que ce soit possible — sur cet aspect des choses. D'autant plus que, parallèlement à ce qui s'entend dans les réunions, j'avais gardé quelques lettres de camarades qui faisaient allusion à cette difficulté.

Et voici que ce matin encore, à la fin d'un courrier d'André Lefevre, je trouve ces mots : «*Il est évident qu'il y a une évolution du milieu dans lequel évoluent les enfants et les adultes. Depuis plus de dix ans que nous travaillons dans le même pays, nous constatons que le comportement des gosses a bien changé... L'attitude parentale de consommation aussi bien d'idées que de matériel marque profondément les enfants. Et ce n'est qu'une cause parmi d'autres des difficultés que nous pouvons rencontrer dans les classes...*»

Alors j'ai repris ces lettres que j'avais déjà mises de côté. Dans l'une qui date maintenant d'un an, de Simone Heurtaux, j'avais souligné : «*Mais survivre dans son travail, dans un contexte de plus en plus fermé, où l'on a l'impression d'être des zombies en regard de tout ce que les autres enseignants et parents laissent faire sans protester ? (fermetures d'écoles, suppression de postes, concentration d'enfants, architectures stupides, réformes aberrantes...).* En classe, résister à nos abandons, face à une classe que rien n'intéresse, à des enfants totalement dégoûtés, promis à un avenir sans joie, ça nécessite peut-être une somme d'énergie que la simple comparaison de nos pratiques ne peut plus nous donner (même si elles sont valorisées...). Si tu savais ce que je vis en C.P.P.N. au bas bout d'un lycée de 2 000 élèves... Ce que je vois et entends chaque jour me consterne. Pratiquer la pédagogie Freinet dans ces conditions, qu'est-ce que ça veut dire ? D'accord, heureusement, il y a dans le primaire et parfois au second degré quelques copains encore enthousiastes. Quand j'ai trop le cafard je vais les voir travailler, c'est reconfortant. Mais quand je retourne au C.E.S. ou au lycée et que je vois ce que les enfants deviennent, je me dis : «*A quoi bon ? qu'est-ce que cette goutte d'eau dans la mer ?*»

Dans une circulaire de ce printemps, Pierre Guérin, se faisant l'écho de nombreux collègues, donnait la mesure de la difficulté dans les textes cités par Janou Lèmery dans l'article précédent (voir p. 24).

De plus loin, me revenait aussi le texte que j'avais écrit dans un *Educateur* de 1971 où je disais ma rencontre difficile avec l'école de ville dans une classe de 36 élèves, après quinze années passées en milieu rural. Et de plus loin encore, la chronique de la fosse aux ours ou de l'école caserne, de Fernand Oury, vers 1958 je crois. Ces derniers prenant allure de prophéties : à entendre de nombreux

collègues la fosse aux ours serait devenue la loi la plus fréquente...

J'en étais là cet été, à méditer cet article difficile à écrire — parce que c'est vrai que des changements indiscutables sont survenus qui compliquent objectivement les choses et qu'en même temps il y a encore des choses passionnantes à vivre à l'école — lorsque j'ai retrouvé ce texte de Freinet dans un *Educateur* de 1958 :

## «*Nos enfants ne veulent plus travailler*»

*C'est la plainte découragée de la grande masse des parents — et des maîtres aussi — qui se heurtent dans l'éducation de leurs enfants à une sorte de panne qu'ils sont impuissants à réparer.*

*La machine est au point mort, quand elle ne fait pas marche arrière, et ne veut plus démarrer.*

*Le premier mouvement des adultes est évidemment d'accuser leurs victimes et de se demander s'il n'y a pas, chez les générations nouvelles, baisse dangereuse du potentiel d'attention, ou peut-être même de l'intelligence.*

*De mon temps... ! dit-on volontiers.*

*Rassurons d'abord les parents.*

*Non, il n'y a pas baisse de l'intelligence ou des possibilités de progrès des enfants. On aurait tendance, au contraire, quoi qu'en disent les enquêtes et les tests, à penser que les générations nouvelles, talonnées par un progrès monstrueusement dynamique, réagissent plus vivement et plus vigoureusement qu'autrefois aux sollicitations et aux incertitudes du monde contemporain.*

*Mais alertons les éducateurs.*

*Nous assistons, depuis dix ans ou vingt ans, à une détérioration accélérée des conditions physiologiques, psychiques, scolaires, familiales et sociales de nos élèves.*

*En dix ans, la mécanique a pris possession du globe. Nos enfants ne trouveront bientôt plus un coin de terre ou de sable pour y bâtir leurs châteaux de rêve. Les chevaux et les ânes ont disparu. Les chats, les chiens et les oiseaux ne peuvent plus vivre dans la fièvre de nos villes tentaculaires. Les images, le cinéma, la radio, la télévision, les autos et les avions ont créé un monde nouveau qui a ses exigences, sa philosophie et ses lois, où l'individu doit agir et réagir selon des normes qui restent à expérimenter et à définir.*

*Une mutation est en train de se produire.*

*L'enfant de six ans ne sait peut-être ni lire ni écrire, mais il connaît les marques et les caractéristiques des autos qui défilent devant lui à cent à l'heure. Il ne sait pas ajouter 5 et 3, mais il a parcouru le monde. Les continents n'ont plus pour lui de secret et il parle Mars et de la Lune comme nous parlions, nous, de la colline derrière le village.*

*Et à cet enfant qui ne réfléchit plus, ne pense plus, n'entend plus et ne comprend plus selon les canons de la psychologie traditionnelle, on impose l'école de 1920, avec les mêmes locaux, les mêmes tables, les mêmes manuels, les mêmes devoirs et les mêmes punitions.*

*L'École est le vieux char-à-bancs 1900 qui a scientifiquement harnaché ses chevaux, astiqué les guides, posé les œillères, et dont les grelots sonnent clair comme au temps des douairières, mais qui gêne la circulation motorisée et dont tout le*



monde s'écarte car elle est le passé, et que le présent va vers l'avenir.

Il y a panne.

Nos enfants ne veulent plus harnacher des chevaux. Mais donnez-leur des spoutniks et ils s'envoleront vers l'azur.

C. FREINET»

Et la lecture de ce texte — relecture en fait, plus de vingt ans après — m'a, comme on le dit, fichu un coup ; autrement dit laissé fort perplexe... Et si j'avais oublié les difficultés rencontrées en ce temps-là dans ce village que la ville m'avait fait idéaliser ? Et si finalement, ce qui avait aussi changé c'était ma conviction, ma foi en la possibilité de transformer des choses de l'école ? Et si, en fait, notre vrai problème était de n'avoir pas suffisamment inventé — ou lutté pour obtenir — les «spoutniks» dont parlait Freinet ? (Parce que les autres, les vrais, il y a longtemps que les enfants s'en tamponnent ! C'est bien trop loin et Goldorak les a déjà mis au musée...)

A l'école de ville à effectifs lourds, je ne peux pas dire que je m'y suis fait, ni même habitué ; mais je la connais mieux. Et quand je repasse en mémoire l'année scolaire dernière je retrouve à la fois les jours insupportables où l'envie revient de tout plaquer et partir faire autre chose et les jours d'enthousiasme encore, de découverte et de joie, à partir desquels reprend forme une perspective de lutte et l'espoir. C'est à partir de ces deux volets que j'ai eu envie de dresser une sorte de bilan : d'une part ce qui a changé et rend notre travail difficile, d'autre part ce qui reste chez les enfants porteur de sens et permet de construire et de garder espoir. Entre les deux, essayer de définir la marge qui est la nôtre, travailleurs de l'I.C.E.M., pour élargir au maximum le deuxième volet.

C'est comme un pari ? Parce que je limite — j'en suis bien conscient — le problème à l'école et au travail à y faire ? Peut-être. Mais c'est parce que je tiens encore beaucoup à cette idée : si l'on ne commence pas par essayer de résoudre les problèmes là où ils sont posés et avec ceux qui les vivent je ne vois pas de solution... La délégation de pouvoirs et la bureaucratie ont fait leurs preuves.

### Ce qui a indiscutablement changé :

On entend (et on lit) là-dessus assez de choses pour que je ne m'étende pas. Je m'en tiendrai à ce qui, dans les comportements des enfants, m'a posé le plus de problèmes.

• **La télévision** : «A la télé j'ai vu...» et «T'as vu le film hier soir ?» sont quasi quotidiens... Mais ce qui est plus insidieux encore que les contenus ou les fragments qui en restent, c'est peut-être le modèle de parole que cet engin instaure : qu'on l'écoute ou qu'on ne l'écoute pas, c'est pareil, ça continue de parler. Une parole qui ne va nulle part, qu'on ne peut pas faire répéter, qui met tout sur le même plan, la publicité et l'attentat de



Bologne, et qui défile, qui défile... De plus, je crois que le temps passé devant l'écran est un temps de parole personnelle bloquée, comme un temps de non échange. Comment s'étonner ensuite qu'à l'école, pour peu qu'un climat d'accueil et de confiance y apparaissent, ces enfants parlent, parlent, ne s'écoutent pas, parlent tous ensemble et que, lorsque par chance on peut parler avec un seul, il ait tant besoin de parler à quelqu'un qui l'écoute ? D'où ces entretiens du matin qui pourraient durer jusqu'à dix-sept heures, ces mois passés à apprendre à écouter les autres, à répondre ou à poser les questions à bon escient et ces retours de promenade où un privilégié réussit à vous accaparer pour vous parler pendant une heure sans supporter qu'un autre s'approche pour en faire autant.

• **Le travail des parents** : Lorsqu'ils travaillent tous les deux cela signifie la cantine (et une présence de dix heures hors du milieu familial), avec des conditions d'accueil discutables et, sans cesse, le grand nombre d'individus rassemblés. (Ce que l'on retrouve dans les cars de «ramassage», même pour ceux qui rentrent à midi à la maison.)

De toute façon, l'organisation du travail est telle aujourd'hui, que pratiquement aucun enfant n'a vu son père ou ses parents au travail. D'où une relation au travail comme à quelque chose de lointain, dont on n'a plus d'image concrète, dont on ne sait guère à quoi il se rattache, ce qu'il exige et à quoi il aboutit.

• **L'origine des choses** : Elles viennent du supermarché... Et celles qui n'en viennent pas suivent des circuits de distribution si complexes que dans la plupart des cas l'environnement est fait de mystères qui dépassent les enfants. D'où les produits miracles comme le pétrole avec lequel on fait aussi bien le chewing-gum que les pulls en acrylique et les ordinateurs...

• **Tout a sans doute été dit sur les rythmes de la vie actuelle**. Il faut peut-être insister sur les déplacements, les

voyages. Qu'ils soient du week-end vers les champs de ski ou des vacances, ils vont, vite, vers des lieux précis et lointains et peu importe en cours de route ce qui est traversé. Et je connais des enfants qui ont vu l'Afrique avant de savoir que le saucisson est fait avec la viande de porc ou que les arbres qui sont devant l'école sont des tilleuls.

• **L'instabilité et l'agressivité** : Je me souviens pourtant avoir reçu et administré de franches torgnoles dans les collines de mon enfance mais je me souviens aussi du très grand sérieux des parties de barres ou de drapeau, de billes aussi. Il n'y a pratiquement plus de jeux collectifs structurés dans la cour. D'ailleurs elle est rarement assez grande pour ça... Seules les filles y arrivent encore avec la corde à sauter ou l'élastique. Pour les garçons, c'est le ballon roi, avec d'interminables chamailleries, le crachat à la figure pour un oui ou un non, les coups de pied dans les tibias avec d'inextricables histoires où c'est toujours l'autre qui a commencé.

J'abrège. Il y a de fortes chances (?) pour que vous connaissiez tout cela. On pourrait ajouter les injures : conasse, pédé ou putain, fleurissent tôt, la consommation des bonbons et le goûter réduit aux inévitables Bichoco ou similaires, la surenchère des activités extra-scolaires : elle varie sans doute selon les milieux, mais je crois qu'il est rare de trouver un équilibre entre le manque d'activités et l'absence de temps libre.

Enfin, tout cela amplifié dangereusement par le nombre : nombre de classes et nombre d'enfants par classe. Si vers 1955 Freinet parlait de 25 enfants par classe, aujourd'hui c'est 15 qui nous laisseraient les meilleures chances, à nous enseignants et aux enfants encore plus. Et là, tout reste à faire. J'en reparlerai plus loin.

Que tout cela soit la conséquence d'une évolution sociale, économique et politique est évident et les journaux ou les rayons des bibliothèques regorgent d'articles qui

en font une analyse bien plus complète et étayée que mon bref rappel. Mais cela ne suffit pas.

Nous restons les témoins premiers et permanents de l'étrange spectacle que sont les cours d'école et les salles de classe certains jours, qui nous fait de plus en plus nombreux à connaître l'amertume et le découragement ces jours-là. Sentiments qui naissent du doute, de l'apparente impuissance de garder la pédagogie que nous avons choisie dans ces conditions-là. Parce que s'ajoute encore à ce que j'ai rapidement résumé une marge de plus en plus étroite pour que nos élèves aient le temps de faire leur chemin. Je m'explique : il y a une quinzaine d'années encore, j'avais (dans le primaire du moins) la possibilité jusqu'à ce que les enfants atteignent 14 ans (et même 15 !) de trouver de nombreuses «portes de sortie» que chacun passait au moment où il était prêt, selon son goût et ses possibilités, sans que leurs différences n'entraînent de conséquences graves. Il y avait la sixième, la cinquième technique, la quatrième d'accueil, le certificat d'études et le centre d'apprentissage ou l'apprentissage dans l'entreprise. Reste aujourd'hui la seule sixième pour tous à onze ans et l'angoisse des parents, plus forte, plus tôt.

Pour ne pas noircir le tableau, je crois enfin que ce qui se passe à l'école n'est pas différent de ce qui se passe partout ailleurs dans la société d'aujourd'hui. Mais c'est à la fois relativisant, donc rassurant, et inquiétant aussi : on serait tenté de dire que rien ne va plus, nulle part... En fait, des mécanismes sociaux, politiques, en place depuis longtemps, trouvent aujourd'hui leur expression plus forte, plus écrasante, bien rodée. Bien qu'au bord de la crise, le système fonctionne à plein.

Finalement, ce qui a surtout changé, c'est la possibilité de faire front, c'est notre marge de liberté et les moyens de l'investir. Je ne crois pas qu'il ait jamais été facile de pratiquer la pédagogie Freinet. Mais pendant longtemps, dans une démarche dialectique qui tendait à donner à nos élèves (et qui y parvenait le plus souvent) à la fois un meilleur

équilibre, un bonheur à l'école et des savoirs suffisants (sans leur demander de ressembler à ceux pour qui ces savoirs étaient en fait prévus), nous avons pu construire une résistance positive, dynamique. C'est devenu bien plus difficile aujourd'hui dans un encadrement plus étroit par les structures et devant le fait que les enfants nous arrivent davantage détériorés.

Je dis : détériorés, mais il faut encore préciser par rapport à quoi. Et c'est ce qui m'amènera à faire le bilan positif de ce qui reste à ces enfants d'aujourd'hui.

### Ce qui n'a pas changé :

- Ils sont curieux et d'autant plus, peut-être, qu'ils trouvent moins de réponses, ou même d'écoute, autour d'eux. La télévision les fascine peut-être, mais elle ne leur répond pas ; les parents sont souvent pressés... Et les informations non dominées abondent. Pour peu que l'accueil des questions existe, c'est alors l'avanlanche. Apparaît un premier méfait du nombre.
- Ils sont aptes à comprendre : Le niveau n'a pas baissé ! (Les enseignants devraient bien savoir que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable, dans des conditions d'observations identiques.) Mais il est exact qu'au milieu des innombrables stimuli de leur quotidien ils sont moins capables d'attention et de concentration. N'ayant plus non plus dans leur environnement d'images du travail accompli pas à pas, ils savent très mal, en général prendre les choses par un bout et les mener dans de bonnes conditions : la civilisation du presse-bouton, du prêt-à-porter et à consommer, du gaspillage, n'aide évidemment pas à se poser devant les choses pour décider calmement par quel bout les prendre. D'où la nécessité d'apprentissage beaucoup plus long d'une façon de travailler, rendu encore plus long parce qu'ils sont plus nombreux...
- Ils ont un immense besoin de faire avec leurs dix doigts, de construire, de découper, de coller, bref de produire des objets. Lorsqu'au mois de juin, j'ai proposé que chacun écrive ce qu'il pensait

du travail que nous avons mené cette année, j'ai été frappé de retrouver invariablement, dans chaque texte, le souvenir approbateur de toutes nos activités manuelles : les marionnettes, les grosses têtes en papier collé, toutes les expériences de toutes sortes, l'argile... Sans doute parce que leur champ de vie de tous les jours leur en laisse moins la possibilité qu'autrefois. Du même coup, ils sont davantage impatients et maladroits : ils voudraient que tout soit très vite fait, peut-être sans y passer plus de temps que lorsqu'on achète... Alors, une fois de plus, si l'on ajoute un espace restreint et beaucoup d'enfants qu'il faut beaucoup aider, ça peut devenir infernal...

C'est d'ailleurs ce qu'avancent, à juste titre, de nombreux collègues pour limiter ces activités.

- Ils aiment l'autonomie, la liberté ; ils ont besoin qu'on «leur fiche la paix». Sans doute parce que leur rythme de vie les ballote, les suractive sans qu'ils puissent donner leur avis, les ramène trop souvent à un statut d'objet et de consommateur. Pour peu que l'organisation de la classe en offre la possibilité, ils prennent volontiers des responsabilités, quittes à confondre ensuite, les pressions ambiantes aidant, responsable et chef, et à les exercer trop jalousement... De même, il faut réapprendre le travail individuel sur lequel ils se jettent mais où ils retrouvent les modèles de compétition par trop présents : le nombre de fiches faites, et lui seul, devient alors le critère de réussite... Mais je crois savoir que le travail collectif et les cours magistraux deviennent eux aussi insupportables, tant aux enfants qu'aux maîtres !

- Ils aiment aussi passionnément être dehors, dans la nature, faire des cabanes, être avec des animaux, dans un milieu vrai. Tous les collègues qui font des classes vertes ou des classes de neige le disent. Et je pourrais parler longtemps de notre traversée de Belledonne en juillet, des restes d'avalanches, de la difficulté à quitter les petits lacs vers 2 000 m d'altitude où les uns cherchaient à prendre les tritons pendant que d'autres construisaient des barrages en cascade sur le ruisseau d'écoulement, du berger avec ses 1 500 moutons et des ruines des chalets d'alpage que certains croyaient détruits par la guerre. Mais là encore, l'avidité est telle qu'elle renvoie toujours à plus tard tout travail d'approfondissement. Et vous savez le prix des cars par rapport à nos crédits.

- Ils ont, toujours, besoin de réussite, besoin d'être reconnus. Chez certains cela devient tellement grand, que l'angoisse se met à interdire la réussite, tant il est vrai que dans la loi de la jungle tant de choses leur ont déjà signifié qu'il n'y avait pas place pour eux s'ils ne suivaient pas les projets faits pour eux. Et quand ils deviennent tant agressifs, qu'est-ce qui fonctionne sinon une loi du talion inconsciente ?

- Enfin, et entre autres encore, ils adorent qu'on leur raconte des histoires. Certains jours, je me fais l'impression de jouer le rôle d'un grand-père ! Mais quel lien y avait-il entre un conteur et son public qu'aucune télévision ne remplacera jamais ?



Bon. J'ai fait une liste, non exhaustive, d'aspects positifs et je me rends compte qu'à chaque fois il y est venu un : mais... C'est bien ce que je disais plus haut : une plus grande difficulté de faire front, une dégradation des conditions de travail qui rendent difficiles les possibilités de conserver nos intentions pédagogiques. Alors il n'était pas utile d'écrire tout ça pour en arriver là ? Peut-être. Mais si cela nous permet de bien mesurer qu'il s'agit surtout de cette dégradation des conditions de vie et de travail et non d'un doute sur nos intentions pédagogiques, alors nous avons mieux encadré un objectif. Et ça, ce n'est pas inutile.

Parce que la situation n'est pas nouvelle : je viens de reprendre dans mes dossiers l'enquête publiée dans *L'Éducateur de 1973* : «L'enfant et son milieu» de Michel Barré et le dépliant vert : «Les exigences d'une vraie réforme» édité par l'I.C.E.M. en 1975 je crois. Je vous invite vivement à les reprendre tous les deux, à vous les procurer au groupe départemental ou à Cannes pour ceux qui ne les auraient plus. Cette enquête avait permis de réaliser au congrès de Montpellier, en 1974, une exposition qui mettait en évidence les altérations des conditions de vie. Et le dépliant vert résumait de façon précise et très claire les conditions d'une pédagogie comme la nôtre. Je crains que nous les ayons oubliés. Parce qu'il y a beaucoup à faire à l'I.C.E.M. et que nous n'y sommes pas assez... Mais de nouveau la cote d'alerte semble atteinte et cela s'entend chez de nombreux camarades. Il ne faut pas craindre de bien préciser les choses pour éviter le découragement qui naît rapidement du sentiment d'impuissance.

Alors, que faire ?

D'abord, continuer, bien sûr. Ce bien sûr pourrait avoir mauvaise figure et j'ai hésité à l'écrire. Je l'ai mis finalement pour souligner que tout abandon de notre part revient à une victoire du système et, si nous nous taisons, d'autres voix amplifiées par tous les media pourront à l'aise dire que tout va bien à l'école et que les enseignants qui sont mécontents n'ont rien compris.

Car il ne faut pas nous taire : il y a des parents à convaincre, d'autres à rejoindre et qui sont déjà convaincus. Mouvement pédagogique, nous ne pouvons pas à mon avis agir en termes syndicaux. Mais nous devons porter nos revendications dans les champs politique et syndical, les exprimer partout et très fort. D'être militants d'un mouvement d'éducation moderne, forts d'un passé d'expériences (d'un présent encore, même limité !) et de nos échanges, de notre nombre aussi, devrait nous permettre de dire clairement que ce n'est pas par paresse que nous voulons 15 enfants par classe et des crédits et davantage d'autonomie, mais seulement pour garder des enfants d'aplomb, ou dans le pire des cas pour refuser de les abîmer davantage. Retrouvons nos «*Exigences pour une vraie réforme*» : il y a peu de chose à y changer pour les adapter à 1980 et servons-nous en pour établir des contacts et rassembler des collègues ; nous avons ensuite les «*Perspectives d'Éducation Populaire*» pour approfondir le débat. Retrouvons l'enquête «*L'enfant et son milieu*» et



sa synthèse reprenant l'exposition de Montpellier dans *L'Éducateur* de juin 74. Nous y établirons peut-être en quoi réside l'aggravation des choses en 1980. Nous avons mis en route un chantier «*Conditions de travail*» vers 1973. C'est tout de même étrange que nous l'ayons laissé s'éteindre. Je sais bien qu'il y a trop à faire à l'I.C.E.M. Mais alors choisissons les objectifs dont dépend notre survie avant d'arriver au rassemblement des découragés de l'École Moderne !

En même temps, il faut peut-être trouver, au niveau de la classe, les simplifications sans lesquelles on ne peut plus faire front. C'est dur à écrire... Mais j'avoue que je fais moins (et à certains moments, plus du tout) de ces passionnantes recherches mathématiques, moins de beaux albums, je n'utilise plus qu'une ou deux techniques d'illustration, nous tirons davantage de textes au limographe qu'à l'imprimerie, je n'ai plus fait de monotypes depuis longtemps et je n'ai que trois ateliers d'expression artistique permanents (gouache, craie d'art et encre de Chine), je fais plus souvent des moments de travail collectif très formels mais brefs... Par contre nous passons davantage de temps en discussions de coopérative, en ateliers de constructions, expériences et observations (parce que je crois beaucoup à la rencontre avec les matériaux et leurs exigences comme outil de restructuration), au terrain de sport ou en salle de gym. Et si j'offre moins d'activités possibles au total, j'attache une énorme importance à leur organisation, aux rangements. Comme matériel indispensable pour la nouvelle rentrée j'ai demandé 24 mètres d'étagères : sur 6 m au fond de la classe, 4 rayonnages tout simples, le plus haut n'étant qu'à 1 m. Là, toutes les boîtes de travail, chacune contenant tout ce qu'il faut pour entreprendre une activité, les fichiers (ventilés en plusieurs boîtes pour un même fichier afin de simplifier les manipulations), la documentation (surtout des B.T.J. et quelques B.T.), du papier, etc. Tout sera rangé, prêt à servir. Nous passerons le temps qu'il faudra à apprendre à se servir et à ranger : je serai intraitable, mais je sais que m'aideront les réussites

qui en découlent. La classe est petite, il y aura 26 enfants : j'avais besoin de ce volume de rangement bien plus accessible que les deux placards de cette année. J'ai un peu plus confiance dans la perspective que les mises en route des activités se passent plus simplement et qu'on réussisse plus vite. J'ai aussi fabriqué de nouveaux filicoupeurs et inventé de nouvelles boîtes de travail.

C'est un programme sans ambition. Mais c'est ma résistance. J'avoue que l'an dernier je suis rentré certains soirs parfaitement découragé. Mais l'idée de baisser les bras et de laisser place au rouleau compresseur du système, m'était encore plus insupportable.

Alors, je me suis inventé de tous petits spoutniks... Mais au fond, un filicoupeur, ou les petites ampoules qui éclairent le casier obscur du bureau et celui du voisin au bout de fil avec des pinces crocodiles, ça vole peut-être pas haut, mais ça fait briller les yeux ! Et si vous me les dites les vôtres, vos spoutniks d'au milieu de la mêlée, ça sera encore mieux !

oOo

Je sais, je n'ai pas dit le pire. Il y a des classes où viennent des enfants qui n'ont même pas mangé avant d'arriver à l'école. Il ne s'agit plus de pédagogie...

Il faudrait le dire à notre ministre lorsqu'il déclare qu'«*il faut être malade psychologiquement pour ne pas voir que notre métier d'enseignant est un des plus beaux du monde*».

Comme il faudrait qu'à ce moment-là, lèvent le doigt tous les enseignants qui pensent, par exemple — et c'est un exemple moins dramatique — que le lundi matin il n'y aura bientôt plus rien à faire qu'à d'abord trouver moyen que les enfants retombent seulement d'aplomb sur leurs pieds, se retrouvent.

Mais qui les fera lever ces doigts-là ?

Michel PELLISSIER  
7 septembre 1980

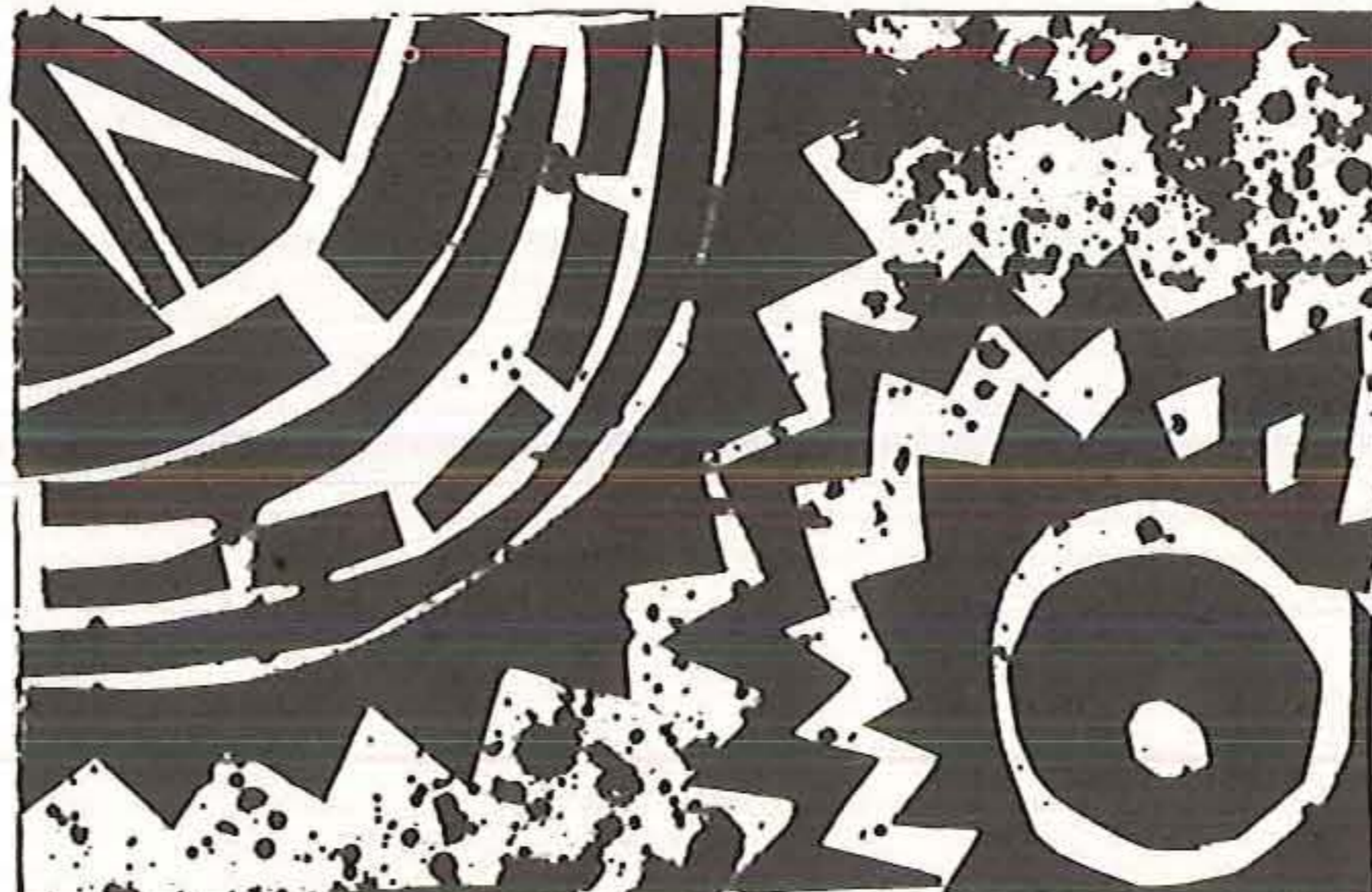


# LE TRAVAIL

L'HOMME AUX DOIGTS COUPÉS



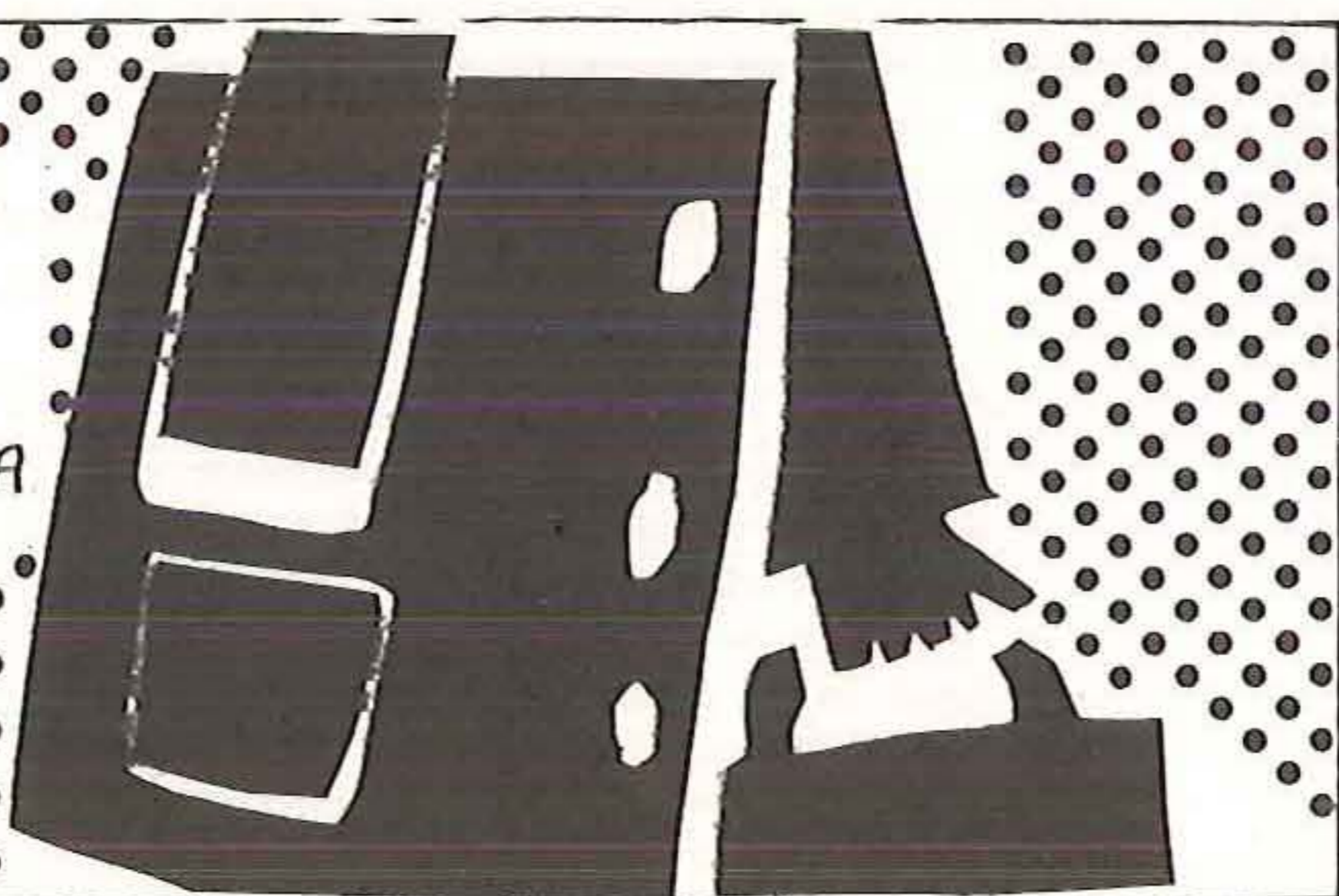
LE JEUDI  
C'EST ARRIVÉ  
UN JEUDI



QUAND LA MACHINE  
M'A PRIS LES DOIGTS  
J'AI RIEN SENTI.  
C'EST APRES QUE  
J'AI CRIÉ!

LES COPAINS  
SONT VENUS  
LE CHEF  
ET TOUT.

J'AI GARDÉ LA MAIN  
DANS LA POCHE,  
J'AVAI'S HONTE  
UN PEU QU'ON VOIT ÇA



Y'A QUE LES GOSSES  
QUI EN PARLENT

OH! MAMAN  
T'AS VU LE  
MONSIEUR



MAINTENANT, J'Y  
PENSE PLUS, C'EST  
COMME ÇA LA VIE  
ET ÇA N'EMPÊCHE PAS  
DE BOIRE UN COUP

ah ah

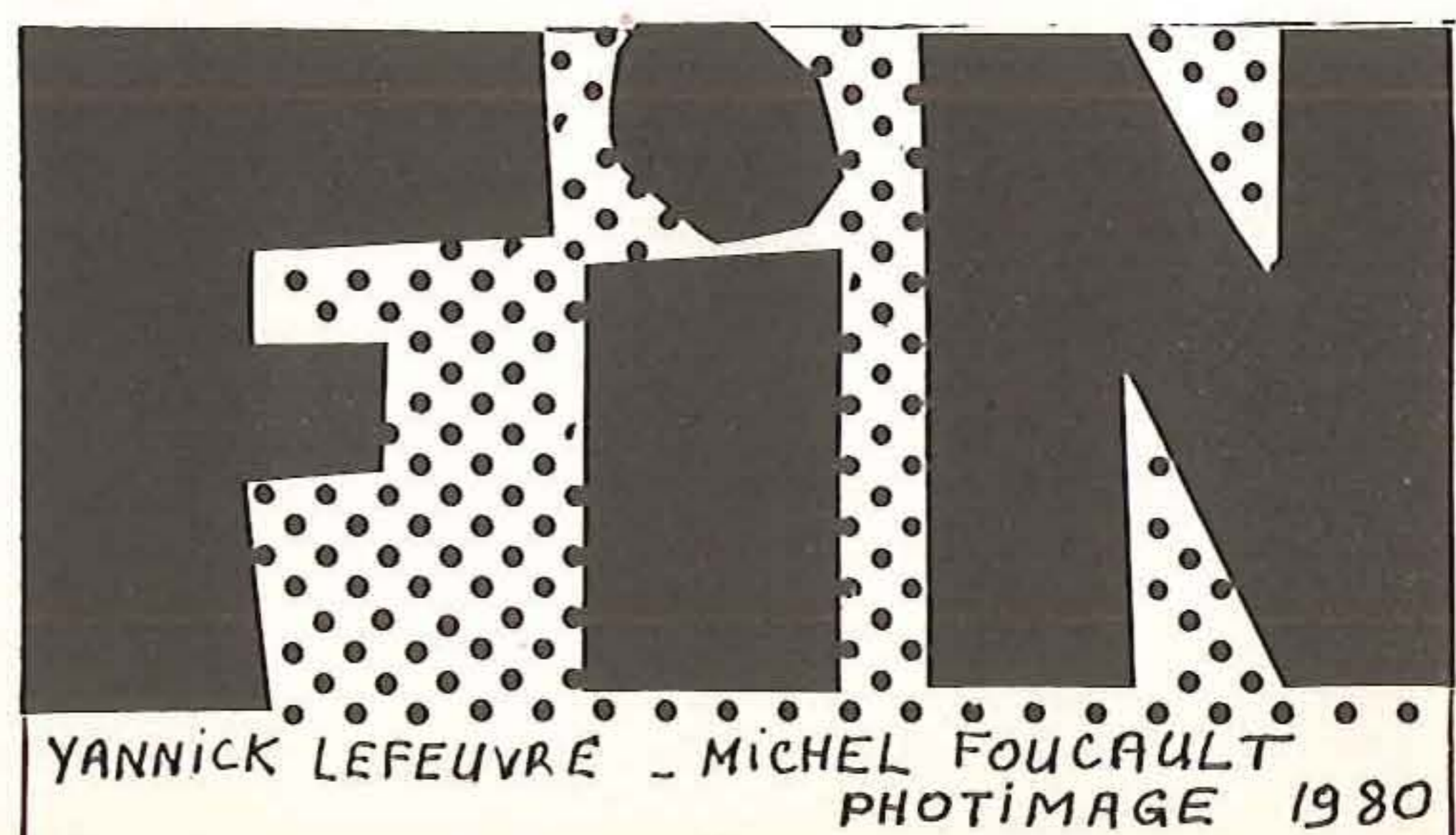


LES PLUS SALAUDS,  
C'EST LA RÉGIE,  
ÇA JE CROYAIS PAS,  
ILS M'ONT BAISSÉ  
LES CHIFFRES



...ET ILS SE SONT  
ARRANGÉS  
POUR ME  
VIRER

MAIS  
JE VOUS ENNUIE  
AVEC MES HISTOIRES



YANNICK LEFEUVRE - MICHEL FOUCAULT  
PHOTIMAGE 1980



## KENYA

### Le journal, ciment social

L'expérience du journal scolaire vaut aussi pour les adultes et les initiatives se multiplient pour donner à la parole populaire un nouveau statut : la fixer et la diffuser. L'U.N.E.S.C.O. a subventionné 53 journaux de village de fabrication artisanale, édités dans la langue locale et ceci dans 16 pays africains. Mais pour donner à ce mouvement une assise plus large, elle a décidé d'exploiter au Kenya une imprimerie-automobile. Celle-ci va d'un village à l'autre, lance un journal local et arrête son intervention lorsque les autochtones ont installé eux-mêmes une imprimerie à demeure. Au nord-ouest de Nairobi, dans la province de Kéricho, la voiture de conception hollandaise, payée par des fonds allemands comporte une presse offset, une machine à écrire à boule pour varier les caractères, une chambre noire, un coin pour réaliser les plaques offset ainsi que le matériel nécessaire à la reproduction de photos.

L'idée du journal scolaire était aussi dans les écrits de Janusz Korczak puisqu'en 1921 il rédigeait un article sur ce sujet, reproduit dans son livre *L'Enfant et le droit au respect*.

*«Je suis persuadé que des journaux pour enfants et adolescents sont indispensables mais il faut les concevoir comme des feuilles dont ils sont eux-mêmes les artisans et qui reproduisent leurs propres pensées, désirs et problèmes et nullement des journaux récréatifs avec des contes et histoires enfantines.»*

Pourtant, il se rend bien compte des difficultés d'une semblable proposition :

*«Si quelqu'un veut lancer un journal scolaire, il doit s'attendre à des difficultés et à des désagréments. Il connaîtra des échecs, il rencontrera des personnes maussades qui lui reprocheront, pas seulement sa conduite mais encore celle de ses élèves. On n'y changera rien. Si c'est pour votre plaisir, il vaut mieux envisager de fréquenter le théâtre car vous n'aurez, avec le journal scolaire que la satisfaction d'avoir été utile.»*

Soixante ans plus tard, ces réflexions risquent d'être vraies, dans beaucoup de pays, même dans ceux qui comme l'Union Soviétique diffusent 28 journaux et 45 revues pour enfants dont les tirages sont fabuleux : 8 millions de lecteurs pour la *Pionerskaya Pravda* mais ne font aucune place à la presse enfantine rédigée et gérée par les jeunes eux-mêmes.

## ALLEMAGNE

### L'apprentissage de la lecture, affaire technique ou affaire d'Etat

La revue allemande *Die Grundschule* (éditeur Westermann) qui présente fréquemment la pédagogie Freinet, publie un certain nombre de contre-propositions qui cherchent à situer les vraies responsabilités en ce qui concerne les échecs dans l'apprentissage de la lecture.

1. Le point de vue officiel est que ce qui manque aux maîtres des C.P., c'est une formation suffisante. On se propose donc de lui apporter une vaste documentation psychogénétique, linguistique, pédiatrique. Or la formation des maîtres à elle seule ne garantit pas l'efficacité du maître. Il faut qu'il existe chez ce dernier une prédisposition à vouloir

le succès de l'enfant ce qui généralement s'acquiert par une conviction puisée en assistant à l'expérience des autres et en ayant le goût de l'innovation pédagogique face à des problèmes d'organisation et face à des difficultés psychologiques ou didactiques. Les milieux officiels sous-estiment la coopération entre les maîtres dans ce domaine et ne font rien pour l'encourager.

2. Les autorités pédagogiques ont la prétention de fixer la durée des apprentissages, la durée de la présence du maître et les effectifs des classes. L'expérience prouve que ce qu'il faut aux enfants, c'est une grande liberté de rythme d'acquisition, au sein d'un petit groupe avec un maître à sa disposition pendant une journée scolaire pleine. Le prétexte de la fatigue pour diminuer la journée de l'écolier de cours préparatoire (4 heures en Allemagne) se traduit par des maîtres harcelant les élèves par manque de temps et les fatiguant bien davantage.

3. Les syllabaires imposés conduisent à un appauvrissement du langage sous un prétexte de simplification de l'apprentissage. Il faudrait (par une méthode naturelle) prendre en compte tout le langage de l'enfant et le lier à l'écriture.

4. Les instructions insistent sur les méthodes mais ne font aucune part à l'observation des processus d'apprentissage propres à chaque enfant.

5. Les instructions n'abordent jamais le problème des difficultés rencontrées même par des maîtres chevronnés. On laisse entendre qu'il s'agit de maladroites imputables à un manque d'expérience. Pourtant, si on souhaite vraiment aider les maîtres, il faut favoriser entre eux le dialogue, l'échange d'informations.

Ces cinq propositions qui relèvent du bon sens autant que de l'expérience empirique ont contre elles qu'elles entraînent des dépenses ministérielles appréciables. L'apprentissage de la lecture, c'est aussi une affaire d'Etat.

## VENEZUELA

### J'accuse la dictée

Le n° 19 de *Cuadernos de Pedagogia* (1979) comprend un article fort intéressant de Melvin Escalona que celui-ci intitule : «J'accuse la dictée».

*«La source de mon travail sur la dictée, ce furent mes élèves qui acceptèrent de m'écrire tout ce que cet exercice représentait pour eux : la crainte, l'humiliation, le stress, la robotisation, l'ennui des mots ou lignes copiés souvent en pure perte.»*

En réfléchissant sur les critiques de ses élèves, l'auteur trouve à cette pratique cinq tares majeures :

1. La plupart des textes des dictées vénézuéliennes sont moralisants et faux : «*Les lois limitent les horaires de travail, veillent à la juste rémunération des travailleurs, leur accordant des périodes de congé, leur proposent des lieux de vacances où ils puissent se reposer et se divertir.*» Qu'y a-t-il de vrai dans tout cela ?

2. Les dictées fragmentent l'unité de la pensée : dans la pratique traditionnelle, on avance mot par mot et l'enfant n'essaie pas de comprendre le sens du texte mais seulement de se souvenir de la graphie de chaque mot.

3. La dictée, c'est la mécanisation de l'écriture. Pour beaucoup d'enfants écrire n'est

pas synonyme de rédiger une pensée personnelle mais simplement d'avoir des réflexes graphiques au service d'une copie ou d'une dictée.

4. La dictée déforme la calligraphie.

5. La dictée castré chez les enfants le plaisir de lire et d'écrire en liant ces deux opérations à des souvenirs désagréables.

## FINLANDE

### L'éducation au service de la technologie ?

On ne peut être qu'inquiet en lisant le titre des thèmes majeurs de la réunion organisée en juin 81 par les confédérations internationales d'enseignants (C.M.O.P.E., C.S.M.E., F.I.S.E.) autour de «Education et Technologie» :

1. Education pour répondre aux besoins technologiques de la société.
2. Education pour un monde où la technologie jouera un rôle important dans tous les aspects de la vie.
3. Effets de la technologie sur le marché de l'emploi et ses conséquences pour l'éducation.
4. Impact de la technologie sur le processus éducatif lui-même.

Gageons que le patronat et les technocrates de tout poil seront intéressés à en lire les rapports.

## JAPON

### Des vœux contradictoires

Une enquête auprès des universités japonaises sur les qualités qu'il est nécessaire de former chez les jeunes entre 1980 et 2000 a donné les résultats suivants :

- Former des gens qui sont riches en créativité : 56 % ;
- donner la priorité aux connaissances interdisciplinaires : 27 %.
- encourager l'initiative et l'autonomie : 25 % ;
- former des adultes qui ont des connaissances étendues : 20 %.

Mais comment imaginer un entraînement à la créativité sans accorder l'initiative et l'autonomie ?

## ALLEMAGNE

### Football et vocabulaire militaire

Dans la revue *Grundschule* n° 3 (1979), deux pédagogues consacrent une étude au vocabulaire des journaux sportifs à propos du football. Les termes de la stratégie militaire y tiennent une place prépondérante : attaque, défense, discipline tactique, portraits de héros, projectiles... Le vocabulaire français est peut-être moins similaire entre les deux arts mais nous avons nous aussi nos bombardiers, nos boulets de canon, nos joueurs à la pointe du combat. Les magazines se portent bien : *Onze* tire à 500 000 exemplaires, et *France Football* à 250 000, au service du nationalisme, du chauvinisme et de la phalocratie.

R. UEBERSCHLAG



## LA POÉSIE AU CONTEMPORAIN

### • **Morceaux**

par DAGADÈS, Les marges du Dé bleu, Louis Dubost.

Poème énigmatiques et froids, de temps en temps parcourus par l'éclair d'un orage ou d'une cruauté métallique :

*«L'arbre  
avec ses branches coupées  
comme moignons brandis  
sur fond de ciel bleu  
passent à côté  
des enfants qui font la roue  
avec leur cartable rouge  
puis tombe la nuit  
ramenant le grand froid  
que transportent les étoiles.»*

Quand quiétude il y a, c'est le calme de la mort. Alors, quand enfin la vie jaillit :

*«... et d'étranges bêtes à cornes  
doucement sortirent de terre.»*

c'est presque un soulagement.

### • **Poésie I n° 74 :**

#### Les poètes et le diable

A vrai dire s'il y a de bons textes là-dedans, ils sont loin de tous sortir de l'enfer ! A moins de donner à Satan tout ce qui n'a pas la blancheur détergent !

Au sommaire, Ghislaine Amon, hésitant entre la dureté totale et la fluidité de ses sécrétions «diaboliques» ; fermant toutes les portes derrière elle :

*«Il faut lyncher jusqu'aux dernières images  
et ne pas laisser une seule bougie pour  
les anniversaires. J'ai eu des petites  
années et ne m'en souviens pas, ce n'est  
plus le moment de tamiser ce qui reste  
à vivre. Le crible : c'est jeter les mots  
au papier blanc, sans jamais craindre de  
se laisser prendre au visage. Apprendre à  
se cacher, à se joindre seule sans un  
regard entre les mots et soi.» (Le petit  
vélo belge, Ed. de l'Athantor, 1977).*

Pierre Chabert qu'un seul recueil, *Les sales bêtes*, a suffi à faire connaître.

Guy Chambelland, le poète-éditeur, et ses fantasmes permanents de femmes à rêver côtoyant son refus avoué du rêve :

*«J'accepte aujourd'hui des poèmes  
moins beaux que plus jeune  
j'accepte de jamais ne dire la merveille  
de seulement la rêver  
au niveau des choses les plus simples  
comme cette petite pluie tiède sur la place  
qui tourne et reste immobile  
telle la chatte aux yeux d'absinthe  
sur la fenêtre.*

(*Noyau à nu*, Saint-Germain-des-Prés-Le-Pont-de-l'épée, 1979).

Jean-Louis Giovannoni et la cruauté des mots ordinaires :

*«Il ne faut pas croire  
les animaux  
différents de nous  
Ils attendent  
qu'on leur mette les mains dedans  
Il fait noir  
au milieu de la viande.»  
(Garder le Mort, Ed. de l'Athantor).*

Georges L. Godeau et ses descriptions d'objectifs photographiques.

Katrine Mafarand, chantre de la laideur et de l'héautontimorouménos.

Joyce Mansour, véritablement diabolique dans les textes cités.

Alban Michel-Breavman qui joue avec des mots et des sonorités, c'est sûr, mais dont on ne sent pas l'ombre grimaçante en catimini.

Et Henri Rode et Pascal Van Der Vreken...

Et il y aurait dû avoir Thérèse Plantier dont j'aime tant de textes. Mais comme le dit une note en italique : *«Du fait d'un conflit public opposant Thérèse Plantier aux éditions Saint-Germain-des-Prés, et pour éviter toute confusion, le directeur de la revue Poésie I n'a pas autorisé la publication des textes de cet auteur.»*

Parmi les textes prévus, il y avait *Les membres* :

*«Mes membres fourmillent de reflets  
pétrifiés  
je ne peux m'endormir sans devenir  
la terre  
sans rabattre mon linceul  
comme le vent rabat aux cerisiers  
leurs jupons sur la tête  
une fois devenue bloc  
je porte en croupe les eaux  
obsédantes  
je ne sais jamais qui est moi.»  
(Mémoires inférieurs, Ed. Saint-Germain-des-Prés, 1978).*

Ça au moins, cette disparition qui sent le soufre, c'est un tour de Belzébuth !

### • **J'appartiens au grand jour**

par Paul DAKEYO, Ed. St-Germain-des-Prés.

C'est presque un long poème unique que ce recueil, une sorte de grand fleuve qui reprend, à chaque méandre, l'un des grands thèmes favoris de l'Afrique :

*«Nous aurons raison de la nuit  
Et nous épouserons la terre  
L'eau le soleil le pain  
Sans frontière solitaire.»*

Avec de temps en temps, un fusil qui se dresse comme une colère et des textes d'amour qui traversent tout ça.

### • **Pour un nuage violet**

par Marguerite CLERBOUT, Rougerie.

Poèmes de contemplation, poèmes de voyance qui déchiffrent des signes à travers

les moindres gestes de la nature :

*«Nous n'avons que les vents pour  
ressembler aux oiseaux  
pour passer  
c'est ce que te dit sous les vents  
ton visage.»*

Poèmes singuliers qui mûrissent lentement leurs images :

*«Tout est mûr dans le silence  
comme un fruit  
tout est mûr dans le silence  
et rien ne tombe.»*

## NOTE SUR UN OUTIL

### • **Langue en jeu**

par Robert BOUDET, L'Ecole des Loisirs.

Un coffret cartonné et, à l'intérieur, 60 fiches qui proposent des jeux comme approches poétiques. *«Jouer avec les mots, jouer avec les phrases, suivre des auteurs pas à pas, approcher la langue par le plaisir du jeu, telles sont les grandes options de ce fichier.»* On y trouve des jeux surréalistes tels les collages ou les cadavres-exquis, les jeux de l'Oulipo bien sûr, mais aussi des procédés plus classiques comme l'acrostiche, le calligramme, ou devenus classiques depuis peu : l'haï-kaï, le cut-up ou les mots-valises. Dans toute cette première partie qui, en 40 fiches, présente toute une série de jeux, ce qui est intéressant c'est l'érudition ludo-poétique de l'auteur qui rassemble des procédés d'inspiration et d'origine très diverses. C'est aussi ce qui lui donne véritablement valeur d'outil. Chaque fiche propose une définition du jeu, en fournit l'origine et l'illustre par des exemples littéraires ou réalisés par des élèves.

La seconde partie qui n'est pas la moins intéressante dévoile les secrètes alchimies des laboratoires littéraires. En 20 fiches sont mis à jour les procédés utilisés et expliqués par Raymond Roussel, Robert Desnos, Francis Ponge, Jean Tardieu, Jules Renard, Jacques Prévert, Boris Vian, Guillevic, Henri Michaux, Jean l'Anselme et Jacques Charpentreau. Autant d'occasions de rendre à César ses inédites inventions. Autant d'occasions aussi de mesurer du regard la tambouille préalable nécessaire à la «bonne» poésie.

Le livret d'accompagnement propose à l'enseignant quelques autres pistes de recherche et définit, sans se faire obligation, des séances de travail en poésie. Quant au préambule, il précise :

*«Les «approches poétiques» que nous proposons dans ce dossier ont été expérimentées en classe dans leur contenu et dans leurs enchaînements.*

Notre but est double :

1. Amener les enfants à créer.
2. Leur faire découvrir et aimer la poésie. Il s'agit donc d'une incitation-initiation à la poésie.»

Christian POSLANIEC

## DES LIVRES PARUS RÉCEMMENT :

- Pour une méthode naturelle de lecture  
Collectif I.C.E.M. - *Editions Casterman* (48 F).
- Les équipes pédagogiques  
Collectif I.C.E.M. - *Editions Maspero* (48 F)
- Les journaux lycéens  
J. Gonnet - *Editions Casterman*

### RAPPEL

- Perspectives d'éducation populaire
- Qui c'est l'conseil ?
- Albums :
  - Aventures dans l'œuf
  - Le monde des champignons

## DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

### Art enfantin 99

- L'imaginaire
- La fonction imaginogène
- Gerbe de textes libres
- Tapisserie
- Actualités

### La Brèche n° 63-64 (nov.-déc. 80)

- Echos de Laroquebrou 80.
- Expression libre (poèmes d'élèves de fin de 3<sup>e</sup>).
- Dossier : Histoire partout... géographie tout le temps.
- Une année d'équipe pédagogique en 6<sup>e</sup>.



## DES OUTILS

qui viennent  
d'être édités  
à la C.E.L. :

- Cahiers de techniques opératoires - niveau C  
5 cahiers (4,70 F l'un).
  - Série de 48 fiches F.T.C. éducation corporelle  
(32 F).
- Cette première série reprend des fiches éditées dans le F.T.C. ces dernières années. Une deuxième série est en préparation.

En édition expérimentale :

- Fichier de lecture - niveau A
- Fichier d'exploitation de bibliothèque enfantine

## DE LA DOCUMENTATION



195  
Nous avons fait  
du beurre



899  
La Brière, un marais  
et sa vie autrefois



435  
La guerre  
de cent ans



124  
Les registres  
paroissiaux  
racontent l'histoire  
des familles sous  
l'ancien régime

## DES ADRESSES UTILES :

Pour échanger son journal avec d'autres classes :  
s'adresser à Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugne.

Pour trouver des correspondants :

- Premier degré, maternelle (sauf enfance inadaptée) : Simone DELÉAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enseignement spécialisé : Geneviève TARDIVAT, n° 7, Les Soulières-Prémillat, 03410 Domerat.
- Second degré : André POIROT, collège 88260 Darney.
- Echanges avec techniques audiovisuelles : Robert DUPUY, 74a boulevard Général de Gaulle, 17640 Vaux-sur-Mer.
- Circuits de correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, F.I.M.E.M., 42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

MOYEN D'EXPRESSION  
DE COMMUNICATION ET DE COMPREHENSION

# L'IMPRIMERIE

LA C.E.L. PROPOSE

**un matériel longuement expérimenté** : presses, casses, rouleaux encreurs, composteurs ....

**un grand choix de caractères** : 13 modèles différents .

**des encres à l'eau, à séchage rapide.**



DEMANDEZ LE CATALOGUE DÉTAILLÉ « JOURNAL SCOLAIRE »  
C.E.L. - Boîte Postale 66 - 06322 Cannes La Bocca