

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient... »

LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

Publication
de l'**AFL 43**

**Association
Française pour la
Lecture**
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE
afl43@orange.fr

Directeur de
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Sylvie CHOISNET
Cécile LEYRELOUP
Jenny SAUVADET
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

n° 40

**Octobre
Novembre
Décembre
2019**

L'ÉDUCATION NOUVELLE

En amorce de ce deuxième numéro consacré à l'Éducation nouvelle, nous publions ci-dessous un texte de Philippe Meirieu qui résume assez bien le constat général et le procès fait communément à l'école traditionnelle par ceux qui cherchent les outils d'une alternative.

Dans les pages suivantes, nous nous attacherons à en aborder plus précisément certains des moyens mis en œuvre ainsi que les fins poursuivies.

« Il nous faut accepter d'entendre tout ce qui, dans l'Éducation nouvelle peut venir bousculer opportunément des certitudes reposantes :

♦ non, il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent ;

♦ non la classe prétendument homogène de vingt-cinq élèves, qui font la même chose en même temps, n'est pas le seul modèle possible pour l'école ;

♦ non, les leçons et les manuels ne sont pas les seuls outils pour apprendre ;

♦ non, les notes et la concurrence entre les personnes ne sont pas les

seuls moyens de mobiliser les élèves sur les savoirs ;

♦ non, on ne forme pas à la liberté par l'autoritarisme systématique et la contrainte arbitraire...

Oui, l'éducation est une tâche difficile : elle requiert, tout à la fois, un projet politique et une inventivité technique constante en face des résistances et des obstacles.

Elle requiert que nous poursuivions l'œuvre engagée par l'Éducation nouvelle, avec plus de lucidité et de rigueur, mais avec autant de détermination et – pourquoi pas ? – d'enthousiasme ! »

Philippe Meirieu

DE LA NECESSITÉ...

« *J'ai peur de ne pas y arriver. De ne pas être à la hauteur.* » Valentine 11 ans.

« *J'aime pas apprendre.* » Rachel 8 ans.

« *Je suis maudit.* » Matéo 11ans.

« *Maîtresse, le travail, ça me fait ressentir un stress.* » Basile 9 ans.

« *Je suis con, je suis nul, je suis con.* » Lucas 10 ans.

« *Je sais pas si on va finir l'année... à ce rythme.* » Lise, PE, 40 ans et quelques.

« *Il est où le bonheur, il est où ?* » Victor, employé de Super U qui chante à tue-tête en rangeant les légumes. Pas loin de 50 ans.

Le bonheur... D'après Wikipédia, il s'agit d'un « *état émotionnel agréable, équilibré et durable dans lequel se trouve quelqu'un qui estime être parvenu à la satisfaction des aspirations et désirs qu'il juge importants.* »

Cet état est, toujours d'après Wikipédia, « *nécessaire à la survie des mammifères* » car de cette façon, ils ne sont pas obligés de se mettre en danger (pour chercher ce qui leur manque).

Les élèves, les enseignants, les employés de supermarché sont des mammifères, ils ont donc besoin d'être heureux pour survivre.

Or, il existe à l'école de nombreuses raisons de se sentir mal (dans les supermarchés aussi mais ce n'est pas le sujet) et en tant qu'enseignant, nous avons encore une certaine liberté pédagogique, nous pouvons contribuer au bien-être des élèves, ce qui n'est pas un luxe mais la base de la pyramide de Maslow. Si les enfants ne se sentent pas en sécurité physique et affective à

l'école, ils ne peuvent pas apprendre ! Un système scolaire stressant, qui sélectionne, note, demande aux élèves d'appliquer ce qu'on leur demande sans sourciller, qui ne leur donne pas les moyens de gérer les conflits et laisse la loi de la jungle s'installer en récréation, ne leur permet pas de vivre sereinement et encore moins d'apprendre. Un système scolaire basé sur la sélection et la compétition ne sert à rien, à part à renouveler les élites qui, en général, ne sont pas trop stressées parce qu'elles sont « programmées » pour réussir dans ce milieu.

Si notre objectif n'est pas le renouvellement des élites, il est préférable de travailler différemment. On peut introduire l'expression libre sous différentes formes, individualiser le travail, cesser de comparer les enfants entre eux par des notes, considérer la diversité comme une richesse naturelle à préserver, accepter chaque enfant de façon inconditionnelle et s'accepter en tant qu'enseignant imparfait de façon inconditionnelle. Car comme l'écrivait Carl Rogers¹ « *c'est au moment où je m'accepte comme je suis que je suis capable de changer* », et c'est aussi en acceptant les élèves que je les aide à changer, donc à progresser.

Accepter ne signifie pas se résigner mais cesser de refuser ce qui arrive. C'est à dire que plutôt que réprimander constamment un élève parce qu'il ne reste pas concentré plus de cinq minutes, on cesse de le vouloir autre que ce qu'il est. Nous savons que cet enfant n'est pour le moment, pas capable d'autre chose, alors on arrête de lui demander ce qu'il ne peut pas faire. On reconnaît sa difficulté, on l'accepte sans porter de jugement : ce n'est ni bien ni mal, c'est ainsi. Et on lui propose quelque chose qu'il peut faire. Ce n'est, certes, pas tou-

-1-
Carl Rogers,
Le développement de la personne,
Dunod,
1998



... DU CHANGEMENT

jours facile, mais c'est une ligne de conduite, un principe de base.

Comme écrivait Thucydide : « *Il faut choisir : se reposer ou être libre* ». En classe coopérative (par opposition à celle où les enfants sont en compétition), on ne se repose pas. On (les élèves et l'enseignant) apprend à être libre, et c'est moins confortable que d'exécuter simplement ce qu'on nous demande.

Moins confortable, mais plus enthousiasmant, et plus en accord avec le processus vital de croissance, car apprendre implique des prises de risques, des moments où on lâche ses vieux appuis pour en trouver d'autres, plus adaptés, plus sûrs.

Thucydide ajoutait que « *le bonheur est une question de liberté* », et on retrouve cette notion dans la définition du bonheur citée au début, puisqu'il s'agissait de « *la satisfaction des besoins et des désirs qu'on juge importants* ».

Bien évidemment, on ne laissera pas nos élèves faire n'importe quoi sous prétexte qu'ils doivent satisfaire leurs désirs pour être heureux. La classe coopérative s'organise dans un cadre constitué des lois de l'école dont la fonction est de protéger les enfants. Celles-ci étant définies, beaucoup de libertés peuvent s'exercer et ce phénomène inhabituel continue de déranger.

Certaines personnes sont parfois perplexes devant cette façon de travailler. Le jour de la réunion de rentrée, dans ma classe, une mère d'élève m'a reproché d'autoriser son fils à dessiner en dehors des temps prévus pour les arts plastiques. Je lui expliquai mon point de vue tout en essayant de la rassurer quand, au cours de la discussion, elle déclara que lorsqu'elle était enfant, à l'école, « *elle foutait le souk* » quand elle

avait terminé son travail... Il était facile de lui dire qu'il aurait été préférable qu'elle fasse un dessin.

C'est assez symptomatique : cette maman était une élève très agitée et indisciplinée qui se rebellait à sa façon contre un système qui la rendait malheureuse, et pourtant, elle voudrait que je fasse vivre la même chose à son fils. Ce système qui lui a fait du mal quand elle était petite, elle le connaît, sa famille le connaît, donc elle aimerait le voir subsister.

Nos habitudes nous rendent complètement illogiques : parce que nous y sommes habitués, nous désirons des choses nocives et inefficaces. Et nous les imposons à nos enfants !

C'est pourquoi il est nécessaire de se rebeller. Thucydide a vécu la guerre du Péloponnèse et la tyrannie des Trente. À cette époque, il fallait effectivement se battre pour rester libre ou le devenir : c'est à dire pour avoir le droit de circuler librement, de s'exprimer, etc. Nous n'en sommes pas tout à fait au même point, mais nous avons aussi des ennemis à combattre : nos vieilles habitudes, nos réflexes, nos paroles irréfléchies, nos mécanismes inconscients et les directives ministérielles qui nuisent aux élèves et aux enseignants... C'est un combat qui demande une grande détermination et une grande confiance envers nos principes qui sont les suivants :

- Accepter de façon inconditionnelle l'enfant et ses parents.
- Préserver la sécurité affective et physique des enfants en étant le garant des lois de l'école.
- S'appuyer sur le désir d'apprendre et de grandir des enfants.

Sylvie Choynet



POLITIQUE DE CLASSE

La politique est ce qui relève de l'exercice du pouvoir dans la cité, dans l'État. À l'école, dans sa classe, le maître exerce un pouvoir de décision. Il est détenteur du savoir. Il est payé pour que tous les élèves apprennent. Il est responsable des apprentissages ainsi que de la sécurité physique et affective des élèves de sa classe.

Comment ce pouvoir peut-il être partagé ?

À quelles fins ?

L'aide entre pairs : on aide ceux qui en ont besoin

En classe, si l'étayage n'est pas l'apanage du maître, les enfants ont alors également la possibilité d'aider, le pouvoir d'aider.

Ce choix pédagogique permet le partage du pouvoir et l'élargissement du champ d'action de l'enfant. L'activité au lieu de la passivité et la coopération au lieu de la compétition.

"Le savoir appartient à tout le monde. Tout le monde sait quelque chose. Si tu sais, partage. Si tu ne sais pas, demande."

(Intervention d'un enfant lors d'une discussion à visée philosophique, citée par CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009)

Le rapport au savoir peut être modifié. Le détenteur du savoir n'est pas uniquement le maître.

Ce choix a des conséquences. Il modifie la pratique de classe, le statut des apprenants et le statut du maître.

Le conseil coopératif ou conseil d'enfants

Il représente un espace de parole, de débat et de prise de décision collective. C'est un temps pour être informé, proposer, critiquer, voter. L'élève va pouvoir agir sur la réalité de la classe et son organisation. En pratique, les élèves débattent du vivre ensemble, cherchent des solutions à l'agencement de la classe, établissent une nouvelle règle, signalent un dysfonctionnement, un danger, proposent une sortie, une activité...

La vie dans la classe : le bruit de travail

C'est un changement de paradigme : la classe ne doit-elle pas être silencieuse pour être studieuse ? Accepter le bruit de travail des élèves qui s'aident, qui travaillent en groupe, qui vont chercher du matériel, c'est aussi un partage de pouvoir. Celui de se déplacer et de parler de sa propre initiative, sans répondre à une question du maître ou lui adresser une demande.

Du sens : un système au service de l'humain

Qu'est-ce qu'une classe qui « tourne » ? Comment tourne-t-elle ? Est-ce un système figé, mécanique ? « Une mécanique bien huilée », comme le dit l'expression consacrée, c'est-à-dire sans grincement, sans heurt, sans surprise, avec chaque petit rouage bien à sa place ? Ou alors un système en évolution qui respecte le vivant et permet à l'adulte en devenir d'agir, s'exprimer, réfléchir, choisir, créer et avoir le temps de se construire ?

Jenny Sauvadet



MÉTHODOLOGIE DU

« C'est au contact d'autrui que
l'homme apprend ce qu'il sait »
Euripide

Le pari de l'éducation nouvelle paraît insurmontable : il s'agit de contester des siècles de pratiques d'enseignement, mises en place, historiquement, dans le but premier de permettre aux pouvoirs politique, administratif, religieux, de se mettre en place, puis de conserver leur identité et leur permanence. Le système éducatif a ainsi toujours eu pour mission implicite de domestiquer les populations et surtout de les tenir à l'écart de la maîtrise experte des outils de décision (lecture et écriture savantes). L'accaparement par le peuple de ces capacités pourrait conduire à une prise de conscience des situations de domination, puis à une volonté de les transformer en remettant en cause la suprématie des dirigeants. Il convient de remarquer que, paradoxalement, dans le même temps, le pouvoir doit assurer aussi une formation de base à l'usage de la lecture, ne serait-ce que pour répondre aux besoins de plus en plus techniques de l'économie, mais aussi pour être certain que nul ne puisse ignorer ce qu'il doit savoir pour être un citoyen utile et efficace (lois, règlements, affiches, emploi du temps, notes techniques, journaux, etc.).

« L'éducation institutionnelle » se situe à l'endroit de ce difficile compromis entre savoirs accessibles et savoirs interdits, et on doit reconnaître le « génie » de certains hommes politiques qui ont rapidement compris les enjeux concernant la maîtrise des savoirs experts. Le plus célèbre étant Jules Ferry, qui a sciemment mis en place un système d'enseignement de la langue écrite susceptible de tenir la populace suffisamment éloignée de sa maîtrise, ou du moins, la cantonnant, ainsi que nous le vérifions quotidiennement aujourd'hui, à de

simples compétences de base. Plus de 80% de citoyens de notre pays ne connaissent de la langue écrite que les seules et irrégulières correspondances que celle-ci entretient avec l'oral : ils sont de simples déchiffreurs d'écriture (leur vitesse de lecture est ridiculement faible et n'offre aucune capacité supérieure à l'oralité), d'autre part très peu d'entre eux n'éprouvent l'intérêt ni la nécessité d'utiliser l'écriture. Cette dernière n'est présentée, en effet, que comme un redoublement de l'oral, un système de notation et de conservation ; on ne l'enseigne surtout pas comme instrument incontournable pour l'exercice de la pensée !

Quels fondements théoriques alors pour une alternative ?

Il a beaucoup été écrit sur l'éducation nouvelle, ses missions, intentions, moyens, etc. Nous souhaitons dans ce texte présenter uniquement deux alternatives majeures à l'enseignement traditionnel, qui nous paraissent constitutives d'un véritable changement pédagogique. Toutes deux ont en commun *l'interaction*, que celle-ci s'applique aux apprenants ou qu'elle prenne en considération la nature des savoirs. Au niveau méthodologique, l'intérêt principal de prendre en compte l'interaction réside dans le fait qu'elle seule, par ses aspects systémiques et sa nature inévitablement complexe, permet de saisir les processus *d'émergence*, lesquels s'avèrent totalement opaques, habituellement. On assiste là, à une rupture fondamentale avec l'éducation traditionnelle, en ce sens que cette dernière n'est pas compétente pour saisir la nature qualitative des savoirs ; elle ne connaît de ces derniers que les résultats produits par les évaluations.

Or, il convient de rappeler le caractère purement quantitatif et mathématique de



CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE

ceux-ci : jamais, en effet, au cours de ces procédures massives d'évaluation, on ne voit les enfants penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter, etc. La plupart de ces compétences fondamentales, individuelles et sociales, sont tout simplement ignorées !

L'INTERACTION SOCIALE

Selon L. S. Vygotsky, « *L'interaction sociale, c'est l'origine et le moteur de l'apprentissage.* » Les études qu'il a conduites¹ mettent en évidence l'importance de considérer la construction de connaissances comme résultant des interrelations entre les personnes et les processus sociaux dans lesquels elles agissent, et par conséquent, d'aborder l'éducation en considérant son lien indissociable avec les réalités sociales, culturelles, historiques. Tous les processus psychologiques supérieurs (communication, langage, raisonnement, etc.), en effet, s'acquièrent d'abord dans un *contexte social*, pour ensuite être intériorisés au niveau individuel.

Cette approche théorique permet de contourner un principe fondamental de notre système d'enseignement : sa tendance à fonctionner selon un processus de *type bancaire*. Le savoir est généralement considéré comme une marchandise inerte que ses détenteurs déposent unilatéralement dans des récipients passifs. Il suffit de voir fonctionner le système d'éducation majoritairement utilisé dans le monde pour constater cette invariance. Partout les connaissances et comportements sont découpés, simplifiés, programmés pour être facilement transmis par des répétiteurs à des masses d'enfants ou d'adultes inactifs et complètement déresponsabilisés. La seule sanction -ou vérification- les concernant consistera en un simulacre d'évaluation

tendant à montrer la permanence partielle des informations stockées -mais surtout pas à tester leur éventuelle efficacité !

À l'opposé de cette vision, et en nous inspirant aussi de Paolo Freire², nous pouvons affirmer que la *pratique sociale* est un élément crucial dans le processus de genèse du savoir. C'est dans le rapport de dialogue avec le monde que se forment les nouvelles façons d'agir et d'interagir de la communauté humaine avec le milieu de vie, par la médiation de ses différentes formes d'organisation. « *Personne n'est l'éducateur de quiconque, personne ne s'éduque lui-même, seuls les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* »³

Ce n'est tout de même pas un hasard si, chez Célestin Freinet aussi, la *coopération* est un pilier majeur de la pédagogie qui s'incarne dans l'offre faite aux élèves d'apprendre en interagissant avec leurs pairs, d'un côté en tant que récepteur des informations, et surtout d'un autre, en adoptant la posture enseignante. Le journal en circuit-court, par exemple, considéré comme pratique pédagogique alternative, inclut de manière fonctionnelle ces deux dimensions en intégrant chaque participant dans un réseau d'écrits : chacun étant, à la fois, producteur et destinataire de textes. Et cette appartenance est si rare, dans notre espace social, qu'à elle seule, elle est en mesure de rendre compte du degré de *lecturisation*⁴ d'un individu, de façon bien plus efficace que toutes les évaluations qui foisonnent et polluent le monde de l'éducation.

L'INTERACTION COGNITIVE

Lors de tout apprentissage, le traitement cognitif mis en œuvre consiste à percevoir, comprendre, mémoriser des faits, des savoir-faire ou des comportements, qui se

-1-
Pensée et langage, L. S. Vygotsky, La Dispute, 1998

-2-
Pédagogie des opprimés, Paolo Freire, La Découverte, 1982

-3-

Ibid.

-4-
Nous utilisons le terme « lecturisation » pour le différencier de celui d'« alphabétisation », cette dernière consistant en l'accumulation de savoirs de base concernant les rapports entre l'oral et l'écrit, mais sans préoccupation particulière concernant le niveau d'expertise dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture.



MÉTHODOLOGIE... (SUITE)

caractérisent par leur intégration et leur raison d'être au monde.

Or, dans l'enseignement traditionnel, ce n'est pas cette réalité qui est présentée comme objet d'apprentissage, on lui préfère une version allégée, bien plus digeste et, soi-disant, plus facile à comprendre du réel. Il s'agit là d'un autre fondement essentiel de ce système, qui l'imprègne totalement, à un point tel qu'on peut parler d'un véritable *paradigme de la simplicité*. Il consiste en un découpage des situations complexes jusqu'à les réduire à une collection d'éléments simples qui seront, pense-t-on, plus faciles à comprendre, et donc à enseigner (encore plus s'il s'agit de publics désignés comme étant en difficulté).

Or, les théories systémiques⁵, notamment, démentent la pertinence d'une telle croyance : le passage du niveau de la complexité à celui de la simplicité prive du même coup la situation envisagée d'un élément fondamental : son sens ! Ainsi en est-il, par exemple, lorsqu'au lieu d'enseigner la lecture comme une activité de compréhension prenant pour objet et moyen la complexité d'un texte, on décide d'enseigner tout autre chose : la relation hasardeuse qu'entretiennent les sons de la langue et les formes qu'elle revêt. Il s'agit dans ce cas, bien entendu, de la méthode syllabique enseignée depuis la mise en place de l'école obligatoire dans notre pays. Chacun conviendra aisément, nous l'espérons, que l'on parvient plus sûrement à extraire une signification depuis un texte qui raconte une histoire, plutôt que de la liste égrenée d'une succession de lettres ou de syllabes !

Il n'empêche que malgré son absence totale de fondement scientifique, le postulat de l'école repose sur cette quête incessante de simplicité ainsi que sur son inévitable corollaire : la propension à vouloir ensei-

gner ce que l'on appelle « des bases » (ou encore « un socle commun de connaissances »), sur lesquelles on postule que viendront s'agripper d'autres savoirs un peu plus élaborés que les précédents.

Mais on a heureusement découvert depuis longtemps l'intérêt pédagogique qui consiste à viser l'expertise en éprouvant directement la complexité du comportement, ou des faits, dont on ambitionne l'apprentissage. Ainsi, pour enseigner la lecture on n'a encore rien fait de mieux que d'utiliser les écrits, la littérature notamment, et de confronter des groupes d'apprenants à son utilisation, c'est-à-dire à une construction, collective et individuelle, du sens des textes rencontrés.

-5-

Théorie générale des systèmes, L. Van Bertalanffy, Dunod, 1973

Une logique de la communication, Paul Watzlawick, Seuil, Essais, 1967

La connaissance des processus intellectuels, par la psycholinguistique notamment, ainsi que les outils et les démarches éprouvés par l'AFL au cours des dernières décennies constituent un ensemble de ressources dont il est désormais impossible d'ignorer l'efficacité, malgré tous les processus d'imposition d'un autre modèle, activement déployés par les pouvoirs en place.

Au niveau des autres pratiques pédagogiques susceptibles de ne pas travestir le réel et en ignorer la complexité, nous pouvons en citer certaines que nous avons déjà largement présentées dans ces colonnes. Que ce soit l'usage de la littérature comme support d'apprentissage initial et continu de la lecture et de l'écriture (la production d'écrits est en effet inséparable de la lecture), ou encore la mise en œuvre d'une pédagogie visuelle de l'écrit prenant comme objet toute sa complexité, l'individualisation des parcours et la confrontation à des situations-problèmes, l'exercice et l'entraînement de la lecture savante, etc.

Dominique Vachelard



LIBRES PROPOS DE L'I.E.F.

L'école traditionnelle est loin d'être la panacée. Nous en sommes, et depuis fort longtemps, bien convaincus, et les prises de positions de Philippe Meirieu, énoncées dans ce Liseron confirment notre point de vue. Profitons-en pour souligner ce qui est, semble-t-il, nié, à savoir, que même à l'intérieur d'une école de type traditionnel, des enseignants se remettent en question, réfléchissent, échangent et mettent en place des pédagogies nouvelles, adaptés à leurs élèves, qu'ils connaissent Steiner, Montessori et Waldorf et compagnie, depuis longtemps, depuis bien avant, en tout cas, que ces pédagogues ne jouissent du prestige dont ils se sont vus d'un seul coup, honorés.

De cette ignorance du travail d'enseignant (cet être qui passe son temps à attendre les vacances) est né un courant qui a tendance à faire fureur ces dernières années, l'I.E.F, c'est-à-dire, l'instruction en famille. Des parents soucieux et légitimement soucieux du bien de leurs enfants ont découvert que l'école, contrairement à ce que l'on entend n'est pas obligatoire. Et je cite les propos d'une mère adepte de ce unchooling (ça s'appelle aussi comme ça) : « *Tout le monde ne le sait pas mais on est libre de choisir la pédagogie que l'on veut pour transmettre et instruire nos enfants* ». Il existe différentes méthodes, et de citer les précédents, Steiner... Elle ajoute aussi : « *L'apprentissage est propre à chaque individu* ». Loin de nous l'idée de contester cette évidence, nous nous permettons toutefois de rappeler que pour Steiner, l'enfant est soumis à des cycles, en vertu desquels il ne lui est pas possible de débiter un apprentissage de la lecture avant l'âge de sept ans. Notre petite expérience nous a largement convaincus du contraire, mais bon !

Cette idée de ne pas laisser l'enfant se confronter à une autre structure que celle du noyau familial, à d'autres adultes, à

d'autres enfants, est pour nous assez gênante. Car enfin, si on n'apprend pas seulement à l'école, on apprend bien des autres, non ? On objectera que bien sûr que les enfants de l'I.E.F voient d'autres enfants. Ils vont avec maman à la bibliothèque. Eh oui... Mais quels enfants fréquentent-ils ? Sont-ils confrontés à d'autres, élevés différemment, par des parents qui pensent autrement que les leurs ? Se frottent-ils à d'autres milieux, à d'autres modèles socio-culturels ?

Nous aimerions aussi rappeler en passant, qu'enseigner est un métier. Ça n'est pas parce que l'on partage des gènes identiques que l'on réussira à transmettre facilement des savoirs que nous supposons posséder.

Et puis qui se chargera de faire l'école à la maison ? Papa (qui sans doute aura un métier, parce qu'il faut bien manger) ou maman qui parce qu'après avoir allaité les enfants, il faudra leur apprendre à lire, et délaissera donc le sien ? (L'idéal étant une solution mixte, pas si facile à mettre en place quand même !)

Nous voyons dans ce choix (mais peut-être sommes-nous retors) une mainmise de l'adulte omnipotent sur l'enfant qui, certes, est le sien, mais...

Aimer et faire grandir ses enfants, c'est aussi et surtout leur apprendre à doucement se détacher de soi, et pouvoir supporter de les voir interagir avec d'autres, enfants ou adultes, de les voir s'épanouir dans des espaces où nous, parents que nous sommes, n'avons rien à faire.

Il serait bon même en ces temps de communautarisme, de repli sur soi, et d'angoisse, de rappeler avec Khalil Gibran¹ que « *Vos enfants ne vous appartiennent pas* ».

Cécile Leyreloup

-1-
Khalil Gibran,
Le Prophète,
Pygmalion, 2002



LIBRES PROPOS

LE CAS GRETA

Le texte ci-dessous, s'inspirant de « l'actualité », présente l'immense avantage de permettre une réflexion sur nos outils d'information. Nul ne peut nier que nous sommes victimes de sur-information, ou plus exactement de sur-informations, en ce sens que nous subissons un matraquage permanent de la part des médias, télévisuels, notamment. Et ces derniers, en plus de leur participation à l'accroissement incessant du profit et au maintien des inégalités, distribuent à une population, peu ou non lectrice, ce dont elle a besoin pour se détendre : le spectacle de l'actualité, du faits divers, de la violence ordinaire ou pas. Et personne ne s'interroge jamais sur les effets pervers de cette communication en temps réel, de l'accumulation dans les esprits d'images choquantes, de catastrophes réelles ou annoncées, et des ravages et dommages –voire des comportements- que ces faits peuvent provoquer chez leurs destinataires !

Il est vrai que, comme le notait Ignacio Ramonet dans un édito du Monde diplomatique, « S'informer fatigue »¹ ! Et si le recours à l'écrit est un des moyens de prendre de la distance avec « l'actualité », alors on peut regretter que nombre de nos concitoyens soient tenus à l'écart de sa maîtrise experte parce que formés et maintenus dans l'état de simples déchiffreurs plus ou moins rapides.

DV

Il enflamme les foules, le cas Greta : les jeunes, les Grands, les moins jeunes, les plus saints, les écrivains les plus talentueux, les climato-sceptiques, les journalistes, les philosophes... Comme l'écrivait récemment un journal reconnu, « *Greta à l'art et la manière de faire sortir les réacs de leur trou* ». À quoi nous ajouterons qu'elle possède aussi le talent d'enthousiasmer la gauche bien-pensante et les bobos en tout genre. Bref, chacun y va de son opinion négative, voire franchement abjecte, ou positive... quand elle n'est pas carrément dithyrambique.

L'idée n'est pas de mettre en cause la nécessité de son combat ni de discuter ses engagements. Néanmoins, nous aimerions souligner avec insistance que les thèses avancées sont profondément anxigènes.

À n'en pas douter le combat qu'elle-même conduit revêt pour elle une fonction importante à son propre équilibre, eu égard au trouble dont elle est atteinte.

Il serait bon, que les adultes que nous sommes, nous demandions si les adolescents qu'elle entraîne dans sa croisade, et dont certains sont, sans doute, fragiles, ont la possibilité, chacun, de se préserver au moyen de cette stratégie de compensation qui fonctionne si bien, en tout cas pour elle, ou si au contraire, ils ne risquent pas de ne recevoir de la lutte que ses effets anxigènes.

La planète est sans doute en souffrance, mais une ado qui déclare : « *Vous m'avez volé ma vie, vous m'avez volé mes rêves* », si elle est sincère, ne l'est pas moins.

Alors, avant de basement dénigrer ou de trop fort encenser, c'est peut-être, ça, que nous, adultes responsables, devons d'abord faire entendre à nos enfants.

Cécile Leyreloup

⁻¹⁻
Le Monde diplomatique, octobre 1993

