

ENSEIGNEMENT ET ACTUALITE

Enseignement 70, regroupant un collectif de jeunes professeurs français, a consacré sa session annuelle de Melun en septembre 1971 au sujet : *Enseignement et actualité*.

Nous publions ci-après le compte rendu des séances de travail (1).

*
**

I. QU'ENTEND-ON PAR ACTUALITE ?

Le thème de la rencontre, « Enseignement et actualité », peut être situé par rapport aux thèmes des sessions précédentes (2) par certains de ses aspects ; il en est le prolongement ou l'approfondissement ; il peut aussi être situé par rapport à un slogan moderniste — et quasi officiel — qui exprime la volonté d'ouvrir l'enseignement à l'actualité, voire de donner à celle-ci le statut d'une nouvelle « discipline ».

Cette double perspective nous conduit à réfléchir sur le contenu même du concept d'« actualité », mais en situant cette recherche par rapport à une réflexion critique sur la fonction de l'école dans la société. Quelle place l'enseignement doit-il faire à l'actualité ? Quelle relation peut-on établir entre ce qui est enseigné et l'actualité ? Quelle signification idéologique faut-il donner à la coupure entre passé et présent dans la culture et dans l'enseignement et à la demande ou au refus qui se manifeste, aujourd'hui, en des lieux différents, d'introduire l'actualité à l'école ?

*
**

Avant de réfléchir à ces problèmes à partir d'exemples concrets, nous avons donc, dans un travail préalable en commissions, cherché à cerner, dans une première série d'approximations, ce que l'on entend par « l'actualité » et les questions posées par le rapport entre actualité et enseignement.

(1) Extrait de *Enseignement 70*, n° 48, janvier-février 1972, numéro spécial, compte rendu de la session de Melun, septembre 1971. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. N.D.L.R.

(2) « Quelle culture ? » (Melun 1969, « Enseignement 70 », n°s 38 et 39, avril et mai 1970), « L'ouverture des disciplines » (Beauvais 1970, « Enseignement 70 », n°s 42 et 43, janvier et février 1971).

— L'actualité, c'est ce qui intéresse ou ce qui touche les élèves. Mais que signifie « intéresse » ou « touche » ? Est-ce tout ce qu'ils reçoivent par les moyens de diffusion de masse, que cela concerne l'actualité proprement dite ou le passé (cf. les émissions historiques ou les dramatiques « classiques » à la télévision) ? Est-ce ce qu'ils vivent, individuellement ou dans le groupe ? Ce qui les préoccupe ? — et, dans cette perspective, peut-on dire que l'actualité des élèves est la même que la nôtre ?

— L'actualité, ce peut être ce dont tout le monde parle aujourd'hui et ne parlera peut-être plus demain. L'actualité peut donc être l'éphémère, ce qui est lié aux variations de la mode et du goût, mais ce peut être aussi ce qui est inachevé, ce qui est transitoire : or, c'est peut-être cet aspect évolutif qui est le plus caractéristique du monde actuel. Mais il peut aussi faire naître un sentiment d'insécurité chez les élèves.

— Faut-il distinguer l'actualité (comme somme des « événements ») et le « monde actuel », les problèmes de la vie réelle ? Suffit-il d'« ouvrir » l'école à l'actualité pour l'ouvrir du même coup aux réalités et aux problèmes économiques, technologiques, sociaux ? S'agit-il d'informer sur le monde tel qu'il est — et, par là, de préparer nos élèves à s'y intégrer ? Ou s'agit-il de comprendre et de remettre en question ? L'actualité est liée, alors, à une volonté d'action ici et maintenant qui est une libération à l'égard de la fatalité temporelle. (En anglais, *actual* veut dire réel).

— Informer (s'informer) est-ce seulement utiliser les moyens de diffusion de masse ou apprendre à les utiliser ? Apprendre, donc, à voir ou à lire l'actualité ? Il faut définir, ici, la fonction critique de l'école par rapport à l'actualité et poser le problème de la « neutralité » ou de l'engagement et aussi celui du scepticisme, qu'un enseignement qui mettrait tout en doute pourrait susciter chez les élèves.

*
**

L'actualité, c'est d'abord, aujourd'hui, la science. Pour aborder ce vaste domaine et mieux inventorier les problèmes qu'il suscite, nous avons choisi deux angles d'attaque différents. Nous avons d'abord demandé à Monique Guilleman, professeur au Lycée Hélène Boucher (Paris) quels sont les problèmes rencontrés par le professeur chargé d'enseigner les sciences physiques. Puis, nous nous sommes adressés à un journaliste scientifique, et plus particulièrement à un journaliste travaillant dans un grand quotidien d'information, touchant un très large public.

II. L'ENSEIGNEMENT ET L'ACTUALITE SCIENTIFIQUE

(exposé de Monique Guilleman).

L'enseignement secondaire, même scientifique, est très éloigné du monde technique où nous vivons.

Certaines techniques ne sont pas du tout enseignées (c'est le cas des moteurs électriques ou thermiques). En étudiant la formation des images dans les lentilles, on dit quelques mots de l'appareil photographique, mais si peu... Le cinéma, la télévision, les transistors, les magnétophones, ... ne font pas partie des programmes.

Que se propose comme buts l'enseignement actuel des sciences physiques ?

Disons brièvement qu'il présente et fait distinguer un certain nombre de concepts de base (notions de pression, de force, de puissance, de température, de quantité de chaleur, ...).

Il apprend aux élèves à observer de façon scientifique, par des expériences dont on peut regretter le caractère souvent stéréotypé.

Il initie à la mesure.

Pourquoi y a-t-il un tel hiatus entre l'enseignement et le monde technique ?

La difficulté à faire la liaison entre le monde technique actuel et l'enseignement tient à plusieurs raisons :

a) La formation initiale des maîtres : la plupart des élèves auraient envie de comprendre ce qu'il y a dans un moteur, un transistor, etc. Mais les professeurs ne sont pas formés à cela et la diversité des techniques est très grande.

b) Pour enseigner une question, il faut la connaître : il est difficile d'enseigner ce qui vient d'être découvert.

c) Un souci pédagogique *discutable* : l'enseignement des sciences se déroule souvent dans un ordre chronologique. On peut penser que pour comprendre les techniques modernes, il faut d'abord avoir étudié la physique plus ancienne. Or, certains aspects modernes sont abordables, même si on n'a pas connaissance de l'évolution historique.

d) Les appareils modernes, par exemple une caméra super-automatique, sont le résultat d'une technologie très avancée ; aussi, des non-spécialistes et, à plus forte raison, des enfants, ont-ils du mal à s'y reconnaître. Il est plus simple de travailler sur des appareils plus anciens.

Pour combler ce hiatus : quelques axes de recherche.

a) Méthode de la boîte noire.

Un enfant qui joue avec un train électrique peut, très jeune, apprendre à se servir d'un transformateur ; dans une deuxième étape, il apprend que le transformateur est un appareil qui modifie la différence de potentiel ; dans une troisième étape, il apprend comment il fonctionne.

Les programmes vont du plus simple au plus compliqué ; ils sont fondés sur un certain type d'évolution. Une tout autre progression est possible : on peut utiliser certains appareils avant de savoir comment ils fonctionnent.

b) En mécanique, en seconde, on commence par la statique, parce qu'elle est plus facile que la dynamique alors que les enfants désirent en arriver rapidement au mouvement, le monde actuel étant celui du mouvement. Certes, dans le mouvement, beaucoup de facteurs se combinent (roulement + glissement ; glissement + frottement) et des difficultés expérimentales surgissent. La *technologie moderne* peut nous aider, puisqu'on a mis au point un banc à air qui permet d'étudier des glissements sans frottement ; seulement, cet appareil coûte cher (environ 4.000 F).

c) Parmi les découvertes récentes, certaines permettent de faire des *synthèses* et d'éviter ainsi le morcellement de l'enseignement. Par exemple, l'étude de la relativité permet la liaison entre l'électrostatique et l'électromagnétisme et leur synthèse avec l'optique.

d) La vulgarisation.

En 1^{re} A, cette année, la notion d'énergie a été étudiée dans ses aspects actuels par une série d'exposés sur l'énergie solaire et le four solaire de Montlouis ; sur l'énergie hydro-électrique en liaison avec le cours de géographie ; sur l'énergie chimique (pétrole) ; sur l'énergie nucléaire ; sur les piles.

Dans une classe « expérimentale » qui savait déjà travailler en groupes, les élèves ont travaillé en chimie organique, par groupes, sur 8 sujets, avec des documents — et, pour chaque sujet, une application pratique. Chaque équipe devait aboutir à un document écrit, chaque élève devant écrire au moins une page, et à un exposé oral.

Les résultats d'un contrôle écrit ont été aussi bons qu'après un cours classique.

Pour actualiser l'enseignement des sciences physiques, il faut donc une double réflexion :

1° sur les programmes ;

2° sur les méthodes ;
et ces deux aspects doivent être abordés simultanément, ce que l'on ne fait généralement pas.

Cela demande des suppressions, l'introduction de notions nouvelles, une modification des enchaînements.

*
**

De la discussion qui a suivi l'exposé de Monique Guilleman, nous pouvons retenir quelques axes de réflexion.

1) *Il faudrait d'abord approfondir la notion d'ordre rigoureux et logique dans l'apprentissage scientifique et s'interroger sur la nature exacte de cet ordre.*

L'ordre chronologique trop souvent pratiqué actuellement dans l'enseignement des sciences (et dans d'autres disciplines) donne une cohérence à la progression mais, en même temps, elle la bloque.

L'ordre pourrait être plus épistémologique. La démarche du physicien consiste à observer le réel, à le classer, à isoler des paramètres. Il doit inventer des modèles (au sens mathématique du terme) qui rendent compte du réel et qui sont, souvent, exprimables mathématiquement — puis il doit confronter ces modèles avec l'expérience ; de nouvelles observations pouvant l'obliger à construire un nouveau modèle. On peut, ainsi, montrer que la science s'est construite progressivement, qu'elle est une succession de modèles. Mais vouloir faire « redécouvrir » cette démarche à l'élève est une escroquerie intellectuelle.

Posons également à ce propos (et ce problème, comme le précédent, sera à nouveau soulevé ultérieurement) qu'il y a, d'une part, la théorie et l'application ; d'autre part, le passé et le présent. Il ne faut pas confondre les deux niveaux d'analyse et assimiler systématiquement la théorie et le passé.

2) *Cette discussion a également permis de s'interroger sur la définition de la culture et de l'attitude scientifiques.*

S'agit-il simplement, pour le physicien, de démontrer des objets ou doit-il aussi les situer dans le contexte économique et social ? L'enseignant scientifique peut-il initier les élèves aux problèmes idéologiques et politiques posés par la science (par toute théorie du savoir) ?

En ce qui concerne l'attitude scientifique, il ne faut pas confondre acquisition des connaissances et esprit scientifique, pris dans son sens le plus large. Monique Guilleman précise que l'utilisation de documents de vulgarisation peut développer l'esprit scientifique, par exemple si l'on fait réfléchir les élèves aux affirmations contradictoires que l'on peut relever dans les comptes rendus, par plusieurs journaux, d'un même événement scientifique (comme le lancement d'une fusée).

III. ENTRETIEN AVEC UN JOURNALISTE SCIENTIFIQUE :

Nicolas SKROTZKY.

Ce problème de la vulgarisation, celui de l'esprit scientifique, le rapport entre la science et la politique, la matinée suivante devait nous permettre de les poser à nouveau. En effet, Nicolas SKROTZKY est journaliste à *France-Soir*. Il s'adresse à un vaste public, représentant toutes les catégories socio-culturelles. Il se trouve donc confronté à des problèmes voisins de ceux des enseignants (la transmission d'un savoir), mais également à des problèmes qui sont spécifiques à sa profession. Aussi, nous a-t-il semblé intéressant de lui demander de réfléchir avec nous sur l'actualité scientifique et les problèmes qu'il rencontrait pour la communiquer à ses lecteurs.

Après un bref exposé, Nicolas SKROTZKY a répondu aux questions qui lui furent posées. Comme toujours, dans un tel débat, les problèmes sont souvent différés : telle question ne trouve sa réponse ou ne peut être précisée qu'après que d'autres questions tout à fait différentes ont été posées. Aussi ai-je regroupé ce compte rendu autour de quelques questions.

*
**

Au cours des dernières années, les rapports entre les milieux scientifiques et la presse ont évolué. Pour la première fois, à l'occasion de la conférence atomique de Genève, en 1955, la science a occupé, dans la presse, une place aussi importante que les faits divers. Parallèlement, les scientifiques se défient moins des journalistes devenus spécialisés. La plupart des grands organismes scientifiques ont fait un effort dans le sens de l'information et possèdent des attachés de presse. Par ailleurs, les grands trusts industriels qui pratiquent la recherche appliquée adressent une documentation abondante aux chroniqueurs scientifiques.

— Le journaliste dépend donc, comme l'enseignant, de certains canaux d'information : a-t-il un droit d'enquête dans les entreprises ?

On peut, parfaitement, montrer en quoi une entreprise publique ou privée s'est trompée. Mais, d'une façon générale, en France, on n'aime pas la critique.

L'intérêt du public.

Un journaliste scientifique doit tenir compte de la motivation de ses lecteurs : c'est ainsi que les activités géologiques des astronautes d'Apollo XV ont suscité un regain d'actualité pour la géologie et qu'il a été possible de publier dans *France-Soir* un article sur la géologie qui, en d'autres circonstances, aurait été jugé trop rébarbatif. Ainsi, par

le biais de ce qui intéresse le public, le journaliste peut faire passer un certain nombre de notions relativement compliquées. Mais il peut, aussi, créer l'actualité (en rendant compte, par exemple, d'une visite qu'il aura pu faire dans tel centre de recherche) ; toutefois, il devra toujours tenir le plus grand compte de ce qui intéresse le lecteur.

— N'y a-t-il pas là un « cycle » sans fin ? (L'intérêt du public est modelé par les moyens d'information, puis l'informateur doit tenir compte de cet intérêt).

Information et formation de l'esprit scientifique.

— Le journaliste scientifique doit-il seulement informer ses lecteurs ou peut-il aussi développer leur esprit scientifique (et/ou leur esprit critique) ? Et comment pourrait-on, dans l'affirmative, définir les grands axes de sa fonction éducative ?

Le chroniqueur ne peut définir de « grands axes » a priori, car il est contraint de suivre l'actualité, c'est-à-dire le développement de la science, et de la « vulgariser ». D'après les statistiques, la moitié des Français n'achète jamais un livre. Une grande partie de la population française n'est donc informée des problèmes scientifiques que par la radio et la presse. Il faut donc écrire des choses faciles à lire. Le journaliste scientifique doit simplifier sans trahir : il doit utiliser le langage quotidien, sans employer de termes techniques ou en donnant toujours des définitions simples des termes qu'il utilise. Il doit choisir un ton qui ne soit pas le ton trop souvent compassé des manuels scolaires qui oublient qu'ils s'adressent à des adolescents. Il s'agit surtout de plaire, non pour plaire, mais pour être lu.

Cependant, le chroniqueur scientifique a aussi une mission : créer des vocations, montrer, surtout aux jeunes, qu'il existe des voies nouvelles. Son rôle est alors de faire passer des notions nouvelles dans la vie de tous les jours et de familiariser ses lecteurs avec des notions qui leur sont, au départ, parfaitement étrangères : le laser, l'ordinateur...

Il peut s'interroger sur la « philosophie » ou l'éthique de la science ; dire ce qui, dans les applications de la science, peut être bon ou mauvais pour l'avenir de l'humanité. Il peut ainsi amener ses lecteurs à réfléchir sur le rôle de la science ou sur l'utilisation d'une invention récente.

— Si le chroniqueur sensibilise effectivement aux problèmes scientifiques, ne joue-t-il pas aussi sur la magie des mots ? Ne familiarise-t-il pas avec des mots plutôt que, comme le ferait la science, avec des notions ?

C'est à l'enseignant d'approfondir. Le journaliste, qu'il soit de *France-Soir* ou d'ailleurs, ne peut modifier le style du journal : il faut qu'il soit simple tout en demeurant honnête et cohérent.

— Peut-être faudrait-il, alors, que l'enseignant commence par une analyse critique des représentations que les élèves se sont forgées à partir de certaines formes de vulgarisation. Par exemple, l'idée commune sur la relativité, n'a rien à voir avec l'idée que s'en fait la science. Il faudrait donc définir et caractériser les notions scientifiques par opposition à l'idée que s'en fait le sens commun.

Information scientifique et politique.

— Il a été question de « philosophie » et d'« éthique » de la science, non de politique. Le chroniqueur scientifique de *France-Soir* dépend-il entièrement de la ligne politique de ce journal ? Peut-il parler des choix économiques ou politiques dans l'utilisation de la science ?

Le chroniqueur scientifique n'a pas à prendre position politiquement, sauf s'il s'agit de politique de la science : par exemple, il peut intervenir en ce qui concerne le budget de la recherche fondamentale. Il peut également s'étonner du choix d'une option ou critiquer une décision concernant un projet.

*
**

C'est le problème de la diffusion de l'actualité (de toute actualité) par les grands moyens d'information, et plus particulièrement par la presse, que nous avons demandé à Yves L'HER, rédacteur en chef de Presse-Actualité, de nous exposer.

IV. L'ACTUALITE A TRAVERS LA PRESSE (Yves L'HER).

« La presse, lorsqu'elle est libre, peut être bonne ou mauvaise ; mais, assurément, sans la liberté, elle ne sera jamais autre chose que mauvaise. »

Albert Camus.

Parmi tous les problèmes de la presse, le problème central est celui de la liberté ; une information privée de la liberté ne peut être qu'une caricature d'information : de la propagande.

La liberté de la presse se présente sous deux aspects :

1° La liberté d'expression, dont la seule limite est la diffamation et qui implique la possibilité d'accéder aux faits, le droit de communiquer ces faits au public, la possibilité de les commenter. Ce qui n'a pas de forme n'a pas de sens, informer, c'est donner une forme.

2° Le deuxième aspect, qui a été affirmé plus récemment, est le droit à l'information, c'est-à-dire le droit pour chacun de recevoir une

information libre, multiple et diversifiée dans ses tendances et la possibilité de choisir entre ces différentes tendances. L'objectivité naît moins du contenu d'un journal que de l'ensemble des journaux que l'on peut confronter.

La liste des pays où la censure existe est plus longue que celle des pays où elle n'existe pas.

En France, *au niveau des principes*, depuis la loi de 1881, la censure n'existe pas pour *la presse* : contrairement à ce qui se passe à la radio ou à la télévision, il n'y a aucun censeur dans la presse.

Mais qu'en est-il *au niveau des faits*, dans les conditions d'exercice de la presse, qui sont, essentiellement, des conditions économiques ?

La presse est une industrie. Pour créer un quotidien, il faut, actuellement, de 30 à 40 millions de francs. Mais, surtout, l'exploit est de le faire durer et de gagner, chaque jour, une véritable course contre la montre : un événement chasse l'autre ; à peine sorti des rotatives, le quotidien est déjà en cours de dévalorisation. *France-Soir* emploie 1.750 personnes, *le Figaro*, 1.200, *Le Monde*, 800. Pour composer, en deux heures, un quotidien de 10 pages, il faut 30 linotypes, chacune coûtant de 200 à 700.000 francs.

L'équilibre financier des journaux est fondé :

1° Sur le produit de la vente aux lecteurs. Mais le prix de vente d'un quotidien est inférieur à son prix de revient. Exemple du *Courrier Picard* : Prix de revient de l'exemplaire :

en avril 1970 : 68,01 centimes

en avril 1971 : 74,50 centimes.

Sur les 50 centimes de la vente, 37,50 seulement reviennent au journal.

2° Sur les recettes publicitaires :

Pourcentage des recettes globales dû

		à la vente		à la publicité	
Chiffres de 1970	Le Figaro	22	%	78	%
	Le Monde	36	%	64	%
	France-Soir	43	%	57	%
	La Croix	91	%	9	%
	L'Humanité	90,75	%	9,25	%
Chiffres de 1964	Paris-Normandie	49	%	51	%
	Est-Républicain	52	%	48	%

Le journal est donc un produit vendu deux fois : au lecteur et aux annonceurs, les industriels en quête de marché.

Or, la publicité a ses lois propres : elle s'investit dans les supports qui atteignent le maximum de gens. Ce critère d'audience est pondéré par divers facteurs tels que le milieu socio-culturel des lecteurs, leur pouvoir d'achat, leur âge, le nombre de femmes (ce sont elles qui font les achats), le prestige du journal, la présence de la couleur (depuis quinze ans, la publicité a fui vers les magazines qui ont la couleur et qui, de plus, ont des lecteurs triés par catégories).

La publicité enrichit donc les journaux à forte audience, dédaigne les faibles tirages et creuse entre les titres des « fossés » qui ne font que s'accroître.

Chiffres de 1970 :

	Tirage	Recettes publicitaires	Recettes publicitaires, par lecteur-jour, par an
Le Figaro	429.614	175 millions	411 francs
Le Monde	360.131	76 millions	212 francs
La Croix	132.875	2,10 millions	15,80 francs

Si l'on établit un rapport entre la diffusion et les recettes publicitaires globales de ces trois quotidiens de couverture nationale et visant une « cible » sensiblement voisine de lecteurs, on constate que par rapport à « La Croix », Le Monde pour une diffusion 2,7 fois supérieure perçoit 36 fois plus de publicité et le Figaro, pour une diffusion 3,2 fois supérieure, 77 fois plus de publicité.

Ces disparités économiques ont des conséquences sur le nombre des éditions. La publicité précipite donc la concentration des journaux par l'élimination des plus faibles ou leur absorption par les plus prospères :

Nombre de quotidiens en France

1892	1914	1938	1946	1970
414	349	236	203	95

Sur les 95 quotidiens existants, 70 seulement ont une rédaction autonome. Par exemple, dans la région lyonnaise, l'agence « l'Aigle » sert 7 titres.

La publicité a une incidence sur le contenu du journal qui est de plus en plus subordonné à ses intérêts économiques étrangers à l'information.

Le but premier du journal devient de plaire au maximum de gens. On va donc dans le sens de la plus grande pente (qui n'est pas forcément « populaire » mais peut être aussi de style « cadre »...)

Durer, pour un journal, ce n'est pas avoir des lecteurs, mais c'est en avoir plus que ceux qui s'adressent au même public — afin d'attirer les annonceurs soucieux d'atteindre ce secteur de la population.

Le but premier de la presse qui est d'informer s'efface. Il s'agit de lancer un support pour satisfaire les besoins d'industriels et de publicitaires.

Peut-on encore vraiment parler, dans ces conditions, d'une véritable liberté d'expression et d'un réel droit à l'information ?

La situation se complique encore du fait de l'intervention de la télévision. Le journal télévisé de la première chaîne s'adresse à 15 ou 16 millions de téléspectateurs alors que l'ensemble des quotidiens français tire à douze millions d'exemplaires. La télévision devient donc un meilleur support que la presse, à égalité d'investissement au niveau de l'audience.

Il y a actuellement une moyenne de 12 minutes de publicité par jour à la télévision, 180.000 francs la minute, avant et après le journal télévisé. Ce qui représente une recette de 530 millions, soit 12 % du total des investissements publicitaires français. La part de la presse se trouve donc diminuée, d'autant que compte tenu des frais de conception et de réalisation des spots, la ponction exercée par la télévision est déjà de l'ordre de 650 millions.

L'Etat vient, certes, en aide à la presse. Il est difficile de chiffrer cette aide, les approximations variant du simple au double.

L'Etat subventionne le papier français, mais, en fait, cette aide va à la papeterie, non à la presse et, dans la mesure où elle est uniforme, elle subventionne aussi bien les pages publicitaires que les pages d'information.

Les journaux bénéficient de conditions spéciales de transport, mais ce sont les journaux les plus gros — ceux qui ont donc la plus grande surface publicitaire — qui sont les plus aidés, du fait de leur poids.

La presse, enfin, bénéficie d'une aide sur le plan fiscal : elle est exonérée de l'impôt sur les bénéfices. Mais, les journaux avantagés sont ceux qui font déjà des bénéfices !

S'il faut que l'Etat intervienne — et il le faut —, il devrait reconnaître qu'il existe plusieurs presses et qu'il ne faut pas de mesures uniformes.

*
**

Dans la perspective qui est la nôtre, la conclusion d'Yves L'HER retient particulièrement notre attention : « Les remèdes aux maux de l'information commencent par une information sur l'information. »

Une des tâches de l'enseignant, devant l'actualité, et Monique GUILLEMAN a bien montré que cela concerne, aussi, directement, les enseignants scientifiques, ne serait-elle pas d'informer sur l'information, d'apprendre à « lire le journal, à écouter la radio, à regarder la télévision », comme le rappelait, dans son sous-titre, un des numéros spéciaux de *Presse-Actualité* (1) ?

Nous noterons, enfin, en guise de conclusion (provisoire) que l'information sur l'information pose le problème des relations entre les disciplines : il ne faudrait pas qu'elle devînt l'apanage d'une discipline, que les autres disciplines s'en déchargeassent sur elle ou que, pis encore, elle devînt l'objet d'une... nouvelle discipline !

V. L'ENSEIGNEMENT ET L'ART D'AUJOURD'HUI

(entretien avec DANETIS).

Avec DANETIS, professeur dans un CES à Sarcelles, au CNTE, au Centre Américain du Boulevard Raspail et peintre, nous abordons l'actualité sous un angle, a priori, entièrement différent. Si l'actualité est aujourd'hui dominée par la science, si elle est véhiculée par les moyens de diffusion de masse, il est intéressant de nous interroger sur les rapports entre enseignement et actualité dans le domaine de l'art. Que signifie faire une place à l'actualité artistique dans l'enseignement ? S'agit-il de projeter et de commenter aux élèves des diapositives d'œuvres contemporaines ? S'agit-il de les conduire au Musée pour leur faire découvrir les productions actuelles ? S'agit-il, encore, de leur faire pratiquer une activité créatrice ?

Ce qu'il y eut de plus original dans l'après-midi que nous avons passé en compagnie de DANETIS, ce fut la possibilité qu'il nous offrit de participer à un certain nombre d'exercices (ou de jeux).

C'est ainsi que chacun, par exemple, relie les quatre coins d'une feuille blanche par un trait qui ne doit pas se croiser, puis colle librement sa feuille sur un panneau, en tenant, compte, pour la composition, de celles qui y sont déjà collées.

De grandes feuilles de papier blanc sont étalées au soleil : un groupe de « chefs d'orchestre » y projette des ombres ; un autre groupe,

(1) D'un point de vue pratique, on peut se reporter aux numéros spéciaux d'« Enseignement 70 » sur l'Histoire, la Géographie et l'Instruction Civique où sont relatées quelques expériences de lecture de journaux ou d'écoute critique des journaux parlés.

Signalons également les numéros spéciaux de *Presse-Actualité*, réalisés en collaboration avec l'APIJ : n° 57, mars 1970, « Spécial : l'information » ; n° 62, décembre 1970, *Pour mieux s'informer* ; n° 69, novembre 1971, *Le journal et l'école* (5, rue Bayard, Paris 8^e, prix du n° = 3 F).

celui des « dessinateurs », doit, à l'aide de marqueurs de couleur, saisir le contour des ombres que les chefs d'orchestre déplacent sur la feuille pour obtenir la composition de leur choix. Quand un des dessinateurs réussit à « emprisonner » une ombre par le contour de son dessin, il devient chef d'orchestre et le chef d'orchestre qui n'a pas su échapper au crayon devient dessinateur à son tour.

On pouvait aussi, glissant sous la feuille tout objet découvert, en relever la trace par frottis.

Avec une feuille de papier, il nous fallut ensuite construire, sans ciseaux ni colle, le volume qui aurait la plus grande hauteur possible.

Ce qui est intéressant dans ces jeux (ces manipulations), c'est qu'ils offrent la possibilité, à partir d'une « règle du jeu » simple, de « créer » quelque chose. Sans cette consigne initiale qui devient l'obstacle qu'il faut surmonter, il n'y aurait guère de libération de la capacité de création.

A dire simplement : « Faites ce que vous voulez ! », on risque d'enfermer les élèves dans leurs propres automatismes ou dans l'inhibition face à la feuille blanche. Ces exercices impliquent une règle du jeu : ne pas croiser la ligne qui joint les quatre coins de la feuille, dessiner malgré le déplacement des ombres, ne pas utiliser de colle pour transformer une feuille en volume.

Ces règles du jeu peuvent être extrêmement diverses comme le montrent d'autres exercices que DANETIS fait pratiquer à ses élèves ou à ses étudiants. Des élèves découpent des caches de formes différentes puis les déplacent sur des gravures ou des photos de magazines ; lorsque le cache leur montre quelque chose qu'ils trouvent « intéressant », ils le découpent puis le nomment du mot de leur choix. Avec ces mots, ils peuvent ensuite composer des poèmes. On peut aussi leur faire répéter une phrase qu'ils ont entendue, en faisant varier le ton, le rythme, ...

En soirée, DANETIS nous a projeté une série de diapositives sur les travaux qu'il réalise avec ses élèves et ses étudiants. Nous les avons vus se livrant à certains des jeux que nous avons pratiqués l'après-midi, mais aussi à un exercice qui a plus particulièrement retenu notre attention.

Il s'agit de découvrir, dans un tableau, ou dans un dessin, les plus petites unités de signification. Après avoir trouvé tous les segments de droites horizontaux, ceux qui sont verticaux, ceux qui sont de même longueur, les droites de même direction, celles qui convergent en un même point, etc., on peut, par diverses substitutions ou combinaisons, se livrer à une interprétation personnelle du dessin ou du tableau (1).

(1) Je rapproche cet exercice de ce qu'écrivent Y. GRENTHE et B. PARZYSZ (*Grammaire des formes*, cf. *L'éducation*, n° 111) : « Apprendre à voir, c'est finalement apprendre à dessiner, c'est-à-dire à comprendre pour pouvoir reconstruire et transformer, et donc finalement créer. »

Il me semble que, d'un point de vue méthodologique, ce type d'étude fondée sur la découverte des structures et leur manipulation, entretient des rapports étroits avec ce que la linguistique nous apprend sur la langue ⁽¹⁾ et avec les jeux poétiques proposés par le groupe des littéraires.

Cette convergence nous conduit à réfléchir sur la notion d'imagination. Il semble bien (mais ce ne sont là bien sûr que quelques réflexions qui demanderaient à être approfondies) qu'il ne faille pas poser une faculté préexistant à l'acquisition des moyens d'expression, mais donner les moyens d'utiliser le plus totalement possible les techniques disponibles à un moment historique donné ⁽²⁾.

On pourrait s'interroger sur le rapport qui existe entre ces quelques remarques et le thème général de la session ; il est peut-être plus étroit qu'il n'apparaît d'abord.

Enseigner l'actualité artistique, ce pourrait n'être que faire visiter aux élèves le Musée (ou le Panthéon) des nouvelles valeurs artistiques. Simplement, Mathieu y aurait remplacé Rembrandt, et Ponge, Hugo. Ce que cet entretien avec DANETIS nous permet de noter, c'est que, pour la littérature par exemple, à partir de la réflexion critique contemporaine sur la lecture et l'écriture, on peut donner la possibilité d'un déchiffrement des œuvres qui est en même temps créateur, qui permet une approche des œuvres du présent et qui (peut-être) laisse l'esprit disponible à accueillir les œuvres à venir, même si elles sont en rupture avec le présent.

(Ce compte rendu a été rédigé par Michel MOUGENOT.)

(1) Cf. le compte rendu de la session de Beauvais, 1970 : « Notre rôle est de développer, chez les élèves, des facultés créatrices en leur faisant prendre conscience du fonctionnement du système. Ce système ressemble, approximativement, à une sorte de jeu de cubes qu'il faut emboîter, selon des règles... Il y a donc des schémas d'assemblage qu'il faut faire découvrir aux élèves pour leur permettre une meilleure utilisation du système. »

(2) J.-L. HOUDEBINE définit le langage « poétique » comme « l'exploration toujours plus vaste et profonde des possibilités d'énonciation ». (*Théorie d'ensemble*, p. 276). Donner aux élèves cette possibilité d'« exploration », n'est-ce pas précisément cela « libérer leur imagination » ?