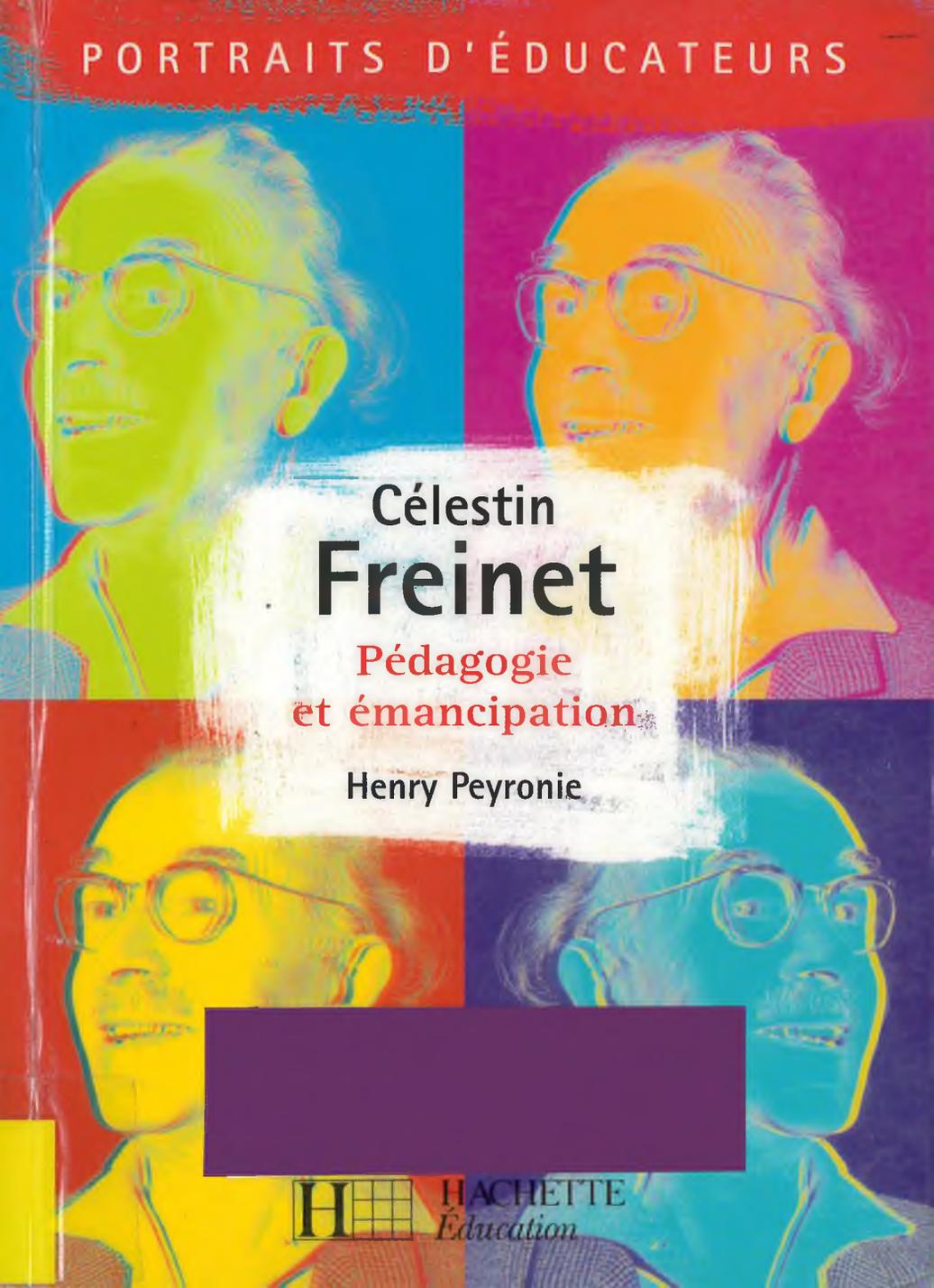


PORTRAITS D'ÉDUCATEURS



Célestin
Freinet

**Pédagogie
et émancipation**

Henry Peyronie



HACHETTE
Éducation

PORTRAITS D'ÉDUCATEURS

Collection dirigée
par Claude Lelièvre et Christian Nique

Célestin
Freinet

Pédagogie
et émancipation

Henry Peyronie



HACHETTE
Éducation

L'auteur :

Henri Peyronie :

Professeur à l'Université de Caen, où il est responsable du Département de Sciences de l'éducation, Henri Peyronie travaille régulièrement en sociologue et en anthropologue sur le monde scolaire ainsi que sur le mouvement de l'École moderne et de la pédagogie Freinet : au sein d'un réseau informel d'universitaires et de praticiens-chercheurs, depuis 20 ans, il a réalisé des recherches importantes sur ce mouvement (auquel – par ailleurs – il appartient).

Du même auteur :

Un professeur de philo à l'usine. Dix mois de stage en sidérurgie, Tournai, Casterman, 1980.

Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manières d'être du métier », Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace? (ouvrage collectif coordonné par Henri Peyronie), Caen, Presses Universitaires de Caen, 1998.

Les enseignants, l'école et la division sociale. Un itinéraire de recherche en sociologie de l'éducation, Paris, L'Harmattan, 1999. (À paraître.)

Aux instituteurs et institutrices Freinet

... et plus particulièrement à ceux de Basse-Normandie.

Maquette de couverture : Pascal Plottier

Maquette intérieure et réalisation : Alinéa

Photo de couverture : Fonds Ribière/Keystone

ISBN 2.01.170591-6

© HACHETTE LIVRE, 1999

43, quai de Grenelle, F 75905 Paris Cedex 15

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

INTRODUCTION

On a fêté en 1996 le centenaire de la naissance de Célestin Freinet, instituteur, pédagogue, qui a vécu de 1896 à 1966. De multiples manifestations ont été organisées en France à cette occasion : des rencontres internationales d'enfants à Lyon, à Hérouville et à Paris (sous l'égide de l'UNESCO) ; des expositions d'art enfantin à Vence et au Centre Beaubourg ; des colloques entre praticiens et chercheurs dans les universités de Rennes et de Caen.

On s'est mobilisé pour cet anniversaire dans d'autres pays d'Europe et dans d'autres continents : une conférence du Bureau international de l'éducation, à Genève ; une rencontre internationale d'éducateurs en Pologne ; des manifestations diverses en Grande-Bretagne, en Espagne, en Suisse, en Belgique, en Allemagne, ainsi qu'au Québec et au Japon. Au Brésil des conférences, des ateliers, des expositions, des spectacles et un symposium ont eu lieu à São-Paulo et à Recife. Un colloque international s'est tenu à Mexico.

L'activité éditoriale a été importante : publication d'une dizaine de livres et de numéros spéciaux de revues sur Freinet et son mouvement, en français – et de quelques autres dans plusieurs langues ; réédition d'une centaine d'articles écrits par Freinet pour la revue *l'École émancipée* ; publication d'un livre de témoignages d'anciens élèves de l'école de Vence, etc. Des radios et des télévisions ont également consacré des émissions à Freinet et à l'École moderne. Tout cela témoigne de la notoriété dont jouit le mouvement Freinet en France et dans le monde, à la fin du XX^e siècle.

Pourtant, la pédagogie Freinet s'est élaborée pendant les années 1920 et 1930, dans une France encore massivement rurale, et à un moment où l'école élémentaire constituait le seul horizon scolaire de la plupart des enfants. Et elle a été construite par un réseau d'instituteurs attachés à des utopies sociales d'inspiration socialiste, qui sont aujourd'hui laminées. Il ne serait donc pas invraisemblable de penser que cette pédagogie est obsolète. D'autant plus que la légitimité des approches pédagogiques est mise à rude épreuve dans les institutions scolaires, où elles sont en concurrence avec les apports des didactiques, des technologies éducatives d'information et de communication, avec les apports des sciences de l'éducation, ainsi qu'avec ceux de sciences biologiques et de sciences humaines qui se donnent comme des savoirs avérés sur l'humain (la psychologie cognitive et les neurosciences et, plus anciennement, des approches comme celles de la psychanalyse ou de la psychosociologie).

Au regard de ces nouvelles épistémologies, on pourrait considérer que l'intérêt pour la pédagogie Freinet relève du genre scolaire un peu désuet de l'histoire des idées pédagogiques, qui fit les beaux jours de l'enseignement de la psychopédagogie dans les écoles normales d'instituteurs et de l'approche universitaire académique de la pédagogie. Et le fait que le Musée national de l'Éducation de Rouen/Mont-Saint-Aignan abrite un fonds Freinet (à l'initiative de Michel Barré, compagnon de route de Freinet) et qu'il ait organisé en 1987-1988 une exposition rétrospective intitulée *Célestin Freinet et sa pédagogie*, ne signifie pas que la pédagogie Freinet ne constitue pas pour autant qu'un objet pour l'histoire de l'éducation ou pour la muséographie.

Comment expliquer ce paradoxe entre le constat d'un enracinement dans le passé – voire d'une construction identitaire dans un moment historiquement dépassé – d'un côté, et cette affirmation d'une forme de vitalité vigoureuse, dont ont témoigné les manifestations pour le centenaire de Freinet, d'autre part ? Ce paradoxe nous introduit directement à trois originalités essentielles de la péda-

gogie de l'École moderne qui la différencie des autres mouvements pédagogiques.

La première originalité de la pédagogie Freinet, c'est qu'elle est l'œuvre de ce que l'on appellerait aujourd'hui des acteurs de terrain. La seconde originalité c'est que, dès ses premières années, elle a été portée et impulsée par un réseau coopératif d'éducateurs et que ce réseau s'est renouvelé au fil des générations. Enfin, la troisième originalité c'est qu'elle est constituée d'un ensemble d'idées et de techniques, ouvert et susceptible de se renouveler. C'est la convergence de ces trois singularités qui rend possible le paradoxe que nous venons d'évoquer : elles ont créé les conditions nécessaires à l'existence des évolutions et des ruptures inévitables, tout en assurant, en même temps, la continuité des principes essentiels de ce mouvement collectif d'idées et de pratiques.

La pédagogie Freinet est l'œuvre d'acteurs de terrain

On a souvent souligné que le fondateur de cette pédagogie n'était ni un médecin, ni un psychologue, ni un philosophe, ni un cadre du monde scolaire, mais qu'il était un instituteur parmi d'autres. Et Freinet était fier de cela : « *Ce faisant, nous nous distinguons des mouvements pédagogiques qui nous ont précédés : c'est sans doute la première fois dans l'histoire de la pédagogie qu'une action de rénovation part ainsi radicalement de la base¹.* »

Cette affirmation est à entendre de plusieurs façons. D'abord, c'est parce que ces instituteurs étaient des « *techniciens de la base* » qui « *grattaient la terre où allait germer la semence* », que leurs ambi-

1. Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, Armand Colin, coll. « Bourrellier », 1964, pp. 12-13 (éd. de 1977), de même que les citations courtes qui suivent.

tions pédagogiques réformatrices ont pu passer « *du rêve à la réalité* ». Mais cette opposition entre ceux de la base et ceux d'en haut, entre les instituteurs et les intellectuels, est aussi la matrice d'autres oppositions analogues : opposition entre les paysans, les artisans et les ouvriers d'une part et les groupes sociaux dominants d'autre part ; ou bien encore opposition entre les éducateurs des enfants du peuple – du primaire – et les professeurs des enfants de la bourgeoisie – du secondaire – les intellectuels universitaires¹.

La pédagogie Freinet est l'œuvre d'un réseau coopératif d'éducateurs

Dès le milieu des années 1920, Célestin Freinet inscrit le fonctionnement du réseau qu'il essaie de mobiliser autour de ses idées et de ses techniques, sous le signe du fonctionnement coopératif. Le modèle de fonctionnement organisationnel le plus proche est celui des organisations syndicales et politiques auxquelles il appartient. La coopération est une vieille idée des socialismes utopiques du XIX^e siècle. Freinet l'a d'abord expérimentée dans d'autres champs que celui de l'action pédagogique : dans le champ de l'organisation sociale, avec l'électrification coopérative de Gars, son village natal, puis avec la mise sur pied d'un commerce coopératif pour l'alimentation à Barsur-Loup, le village de son premier poste d'instituteur titulaire.

1. Dans un article sur la naissance de la pédagogie Freinet, le sociologue Jacques Testanière écrit : « *Toute l'histoire du Mouvement Freinet pourrait être comprise comme une lutte pour obtenir d'être reconnu dans le champ pédagogique. C'est sans doute le fait de tous les mouvements d'Éducation nouvelle contemporains ; mais le Mouvement Freinet, dirigé par un instituteur, composé d'instituteurs principalement, n'était pas à même de trouver les voies qui selon la structure du champ conduisent à obtenir la reconnaissance des intellectuels modernistes.* » Jacques TESTANIÈRE : « La pédagogie Freinet : une "éducation nouvelle populaire", des "éducateurs prolétaires" ? » in *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1994, p. 445.

On pourrait dire que Freinet fut le leader charismatique d'un réseau coopératif de militants pédagogiques dont les méthodes de travail collectif se sont inventées essentiellement entre 1925 et 1939 : ce furent d'abord, dans la période pionnière, les rencontres pédagogiques en marge des congrès syndicaux, les très nombreux échanges épistolaires et une presse propre au réseau. Ces techniques furent ensuite enrichies par d'autres dispositifs : les chantiers de production d'outils pédagogiques et de revues pour les enfants, les « visites d'une classe en action » chez un collègue, les « cahiers de roulement » pour travailler à plusieurs sans avoir à se déplacer, la structuration des groupes départementaux, etc. La présence du réseau coopératif dans l'élaboration et l'évolution du mouvement Freinet est tellement prégnante et les méthodes de travail collectif y sont tellement développées, qu'on pourrait dire de ce mouvement qu'il constitue un véritable « intellectuel collectif ».

La pédagogie Freinet constitue un ensemble ouvert d'idées et de techniques

Pendant longtemps, Célestin Freinet a refusé d'utiliser les mots de « méthode Freinet » et de « pédagogie Freinet » pour caractériser ses pratiques : jusqu'à la fin des années 1950, la formule le plus souvent utilisée fut celle de « technique(s) Freinet ». Ainsi, en 1937, le premier numéro des *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* s'intitule *La technique Freinet* ; il est sous-titré « Méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école ». En refusant l'appellation de « méthode Freinet », il s'agissait de ne pas endosser l'image d'un système de pensée clos et achevé, « *d'un ensemble définitivement monté par son initiateur* ». À l'inverse, Célestin Freinet parle de « méthode Decroly » ou de « méthode Montessori », et en les désignant comme méthodes il souligne et regrette leur sclérose. C'est seulement dans les années 1960, quand il apercevra le

danger d'une instrumentalisation des techniques pédagogiques qu'il avait élaborées dans l'entre-deux-guerres, qu'il se proposera alors de parler de « pédagogie Freinet ». En effet, dans le contexte historique du début des années 1960, la culture politique des instituteurs réformateurs s'est diluée : en parlant alors de « pédagogie Freinet » il s'agit de signifier explicitement qu'il y a un « esprit » et des positions qui fondent et qui orientent une posture pédagogique derrière les « techniques ». C'est ainsi que Freinet écrit en 1964, au début du petit ouvrage de mise au point *Les Techniques Freinet de l'École moderne* (le dernier de ses livres publiés de son vivant) :

« [Ce préambule] *familiarisera le lecteur avec la genèse et les principes essentiels d'une pédagogie qui n'est pas sortie tout armée d'une conception théorique de l'éducation, mais qui est le résultat, redisons-le, d'un long tâtonnement expérimental qui s'est poursuivi au long des années. Cette pédagogie, nous n'en avons point fixé les contours une fois pour toutes ; nous ne l'avons pas érigée en méthode dont il faudrait suivre les règles et les prescriptions ; nous l'avons découverte et promue, en praticiens conséquents et conscients qui, ayant reconnu les tares graves des pratiques éducatives traditionnelles, leur ont, coopérativement, cherché des remèdes. [...]*

La scolastique a déjà sclérosé la méthode Decroly. Nous lutterons pour que cette même scolastique ne dépouille point nos techniques de l'enthousiasmante promesse de vie qu'elles contiennent et sans laquelle il ne saurait y avoir d'École moderne efficace et humaine¹. »

Cette idée-là est restée gravée dans la mémoire du mouvement, sous la forme d'une de ces trouvailles caractéristiques de la langue de Célestin Freinet :

« Lorsqu'on nous demande : Quelle est la ligne de notre Mouvement ?, nous devrions sans doute répondre : Nous sommes le mouvement qui déplace les lignes². »

1. Célestin FREINET, *op. cit.*, p. 34 et p. 144.

2. Formule de Freinet, longtemps en exergue dans la revue L'Éducateur.

Cette figure de pensée est aussi une des manières dont Freinet s'approprie l'ambition philosophique de la pensée dialectique.

La notion de « technique », comparée à celle de « méthode », est également porteuse d'une autre dimension, en ce que « *toute technique suppose un matériel* ». Freinet considère, en effet, que l'absence d'un matériel scolaire adapté est la cause de ce que des éducateurs – partisans d'une pédagogie nouvelle – ont échoué. Et l'affirmation d'un nécessaire « matérialisme pédagogique » vient essentiellement de là.

NAISSANCE ET DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE FREINET : UNE AVENTURE TRÈS MARQUÉE PAR SON CONTEXTE HISTORIQUE

Éléments de biographie

Célestin Freinet naît en 1896, à Gars, un petit village des Alpes-Maritimes, isolé au fond d'une vallée, où l'on vit assez largement en autarcie. Il est le quatrième enfant d'une famille paysanne, où – de surcroît – l'on tient aussi l'épicerie :

« Mes grands-parents tenaient la petite épicerie du village, au rez-de-chaussée de la maison. Ils y vendaient du pétrole, des bougies, de l'huile, des pâtes, du riz et de la morue, mais aussi des bonbons et des biscuits [...]. Ce n'était certainement pas là une grande source de revenus, car les ventes étaient rares et l'approvisionnement à plusieurs heures de charrette, à Grasse ou à Puget-Théniers », écrit Madeleine Freinet, la fille unique de Célestin et Élise Freinet¹.

1. Madeleine FREINET, *Élise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie*, t. I, Paris, Stock, 1997, p. 10. Cette biographie, et le livre de Michel BARRÉ, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps* (1995), ont apporté des informations précieuses sur la vie de Célestin Freinet et sur celle d'Élise.

On sait peu de chose sur la scolarité primaire de Freinet, même si l'on connaît un peu cette période de sa vie par les quelques pages de ses « Souvenirs d'enfance »¹, par des récits de fiction comme *Tony l'assisté*, et – incidemment – par quelques allusions de *L'Éducation du travail* ou des *Dits de Mathieu*. Mais il ne paraît pas avoir souffert de cette scolarité. Il semble cependant que la socialisation par la communauté villageoise, qui entremêlait beaucoup les générations dans ses fêtes et dans ses travaux, a laissé plus de traces dans sa personnalité et dans sa mémoire que ne l'a fait la scolarisation. Freinet gardera l'empreinte de ce monde rustique, de ses modes de production, de ses formes de lien social et de ses valeurs : le peuple auquel il fera référence sera implicitement davantage ce peuple du monde rural que le peuple du prolétariat urbain, malgré les références politiques explicites obligées à la classe ouvrière ; cela est particulièrement évident dans les deux ouvrages que nous venons de citer : *L'éducation du travail* et *Les dits de Mathieu*. On peut dire qu'il gardera aussi l'empreinte des paysages de cet arrière-pays méditerranéen : les reliefs, les cours d'eau, la végétation et ses cycles, la lumière (un des effets de la commémoration du centenaire de sa naissance aura été de faire connaître, par des photos contemporaines, la grande beauté des paysages de ce village²).

À l'âge de 12-13 ans, après avoir obtenu le certificat d'études primaires, Freinet part préparer le brevet élémentaire à Grasse, où il est en pension. À 16 ans, en 1912, il est reçu à l'école normale d'instituteurs de Nice. Là encore, on connaît mal ces scolarités : les maîtres de Freinet, ses lectures, la vie dans ces deux établissements. Pour

1. Ces souvenirs ont été publiés par le *Bulletin des Amis de Freinet* [BAM], n° 11, 1972, pp. 26-38.

2. Huit pages du numéro spécial du *Nouvel Éducateur* consacré au centenaire de Célestin Freinet (n° 81, septembre 1996) ont été réservées à des photographies du village de Gars et de ses alentours, réalisées par François Goalec (pp. 35-42). Sous le titre « Aux sources de la pensée de Freinet », Michel Barré a mis en vis-à-vis ces photos et des extraits de textes de Freinet : « En découvrant le village natal de Freinet, lors de son inhumation [...], à chaque pas, on croyait se déplacer dans son œuvre », écrit-il.

s'en faire une idée, il faut faire un effort de reconstitution par analogie à partir de ce que l'on sait de ce type d'établissement à cette époque-là¹. Mais, à la différence de quelques autres pédagogues, ce n'est pas dans la souffrance de l'ancien écolier que s'enracinera la volonté d'innovation scolaire du Célestin Freinet adulte ; il déclarera dans une interview tardive : *« Je n'ai pas trop souffert de cette scolarité que j'accuse de tous les maux maintenant »* ; tout au plus a-t-il éprouvé de l'ennui, semble-t-il.

La promotion de normaliens à laquelle il appartient n'aura pas le temps d'achever son temps de formation en école normale. À la rentrée de 1914, Freinet est envoyé remplacer dans sa classe un instituteur parti à la guerre. Lui-même sera mobilisé quelques mois plus tard, en avril 1915. Freinet appartient à cette classe d'âge dont les hommes, précipités dans l'enfer de la guerre, vieilliront si brutalement qu'ils n'auront même pas de nostalgie pour les années qui auront précédé « leur entrée dans la vie » ; plusieurs œuvres littéraires se sont saisies de ce trait spécifique de la génération des hommes de « la guerre de 14-18 ». Freinet lui-même le dit de manière imagée dans les dernières lignes du récit de sa blessure :

« Je suis monté dans le train, et personne ne m'a aidé... Personne ne m'a demandé si j'avais froid... si je voulais boire... si je n'étais pas fatigué. [...] Malheureux compagnons, vous voyiez encore ce matin une auréole de gloire. Non, nous ne sommes pas "glorieux", nous sommes "pitoyables". Elle ne reviendra plus ma jeunesse perdue. Les feuilles ont poussé trop vite cette année². »

À la différence des instituteurs du début du siècle, ou de ceux de l'entre-deux-guerres, ceux-là n'eurent donc pas de nostalgie pour la période de leur vie en école normale. Ce n'est pas cette institu-

1. C'est ce que fait, par exemple, Jacques Testanière dans l'article de 1994 cité précédemment.

2. Célestin FREINET, *Touché! Souvenirs d'un blessé de guerre*, 1920, Atelier du Gué, p. 101 dans l'édition de 1996.

tion de formation qui aura été pour eux – selon l'image sociologique – le lieu « *d'une seconde naissance* » : c'est la guerre qui aura eu ce rôle (si l'on peut prendre le risque d'évoquer la métaphore de la « naissance » à propos de cette instance de mort).

En avril 1916, Freinet arrive au front. Âgé de 19 ans, avec le grade d'aspirant, il a sous ses ordres une quarantaine d'hommes. Dix-huit mois plus tard, en octobre 1917, il est très gravement blessé dans les combats du Chemin des Dames ; la blessure par balle engendre une pleurésie. Comme des millions d'autres, il aura vécu l'enfer des années de front et de tranchées (en particulier pendant la désastreuse offensive du général Nivelle en 1917). Sa fille Madeleine a publié des passages du « carnet de campagne » qu'il a tenu de février 1916 au 11 novembre 1918¹ ; Freinet a lui-même rédigé le récit *Touché ! Souvenirs d'un blessé de guerre*, à partir de ces notes.

Célestin Freinet aura également expérimenté l'incompétence – parfois tragique – de certains officiers, une incompétence mêlée à l'autoritarisme. Là encore, Freinet ne sera pas le seul, bien sûr : c'est une expérience collective décisive pour cette génération d'observer le grand décalage qui existe entre les positions de pouvoir dans l'armée, et la compétence, l'intelligence ou simplement le sens de l'humain dans la conduite des hommes et de la guerre :

« – Jeudi 16 [mars 1916]. *Aujourd'hui manœuvre de bataillon intéressante par l'idée mais idiote par l'exécution. Le lieutenant, chasseur grand et vaniteux tout à fait nul. Engueulé tout le temps. [...]*

« – 23 juin. *On vient de nous abrutir encore ce matin au manie-
ment des armes. [...]* »

Et puis, un an plus tard, au front :

« – 6 juin [1917]. *Que le monde est égoïste. Le supérieur sait toujours faire retomber toutes les responsabilités sur son inférieur. [...]* Je suis plus dégoûté que jamais. Hier soir travaux, fameux tirs de barrage. Par mon initiative j'ai sauvé plusieurs types.

1. In Madeleine FREINET, *op. cit.*, 1997, pp. 38-58.

« – 8 juin. Ce matin on a été relevés. La C^{ie} du 75 qui devait nous relever a refusé de monter. ça a même passablement fait du vilain. Le Ct de C^{ie} m'a fait attraper une belle tuile qui m'a valu des jours d'arrêt qui revenaient au Ct de [?]. Tout à fait cochon. »

L'expérience de l'injustice dans la détention des pouvoirs et celle des conséquences tragiques au quotidien de l'impéritie d'une fraction de la hiérarchie militaire convergeront avec l'expérience de l'injustice sociale face aux risques mortels de la guerre :

« – 10 juillet [1917]. La guerre devient dégoûtante à cause de la trop grande injustice. À tous les degrés il y a du piston. Celui qui peut écrire par quelqu'un a tout ce qu'il veut. Il résulte de tout ça que tous ceux qui étaient bien de famille se sont cavallés et qu'il ne reste pour se battre, tant officiers que soldats, que ceux qui n'ont ni argent ni influence. Ce n'est plus la France qui se bat, c'est les cavés de la France, les purotains. Ceux-là seuls sont en danger. [...] »

On sait que – dans l'après-guerre – ces expériences-là, partagées par un grand nombre d'hommes, seront décisives dans l'irruption d'une exigence de justice sociale. L'école apparaîtra alors comme devant jouer un rôle déterminant dans la distribution des fonctions sociales, selon une règle méritocratique. Ce sera l'une des dimensions de l'idéologie des Compagnons de l'Université nouvelle dans le monde universitaire¹ :

1. « Ce sont, en effet, des universitaires anciens combattants qui imposent le problème de l'école unique. La paternité de l'expression revient aux Compagnons : ce groupe anonyme de mobilisés publie, en avril 1918, des articles qui font sensation, et bientôt deux livres intitulés L'Université nouvelle. [...] Partout, la nécessité d'une réforme de l'enseignement est présentée comme une "révélation", une "leçon" de la guerre. Par le dépaysement qu'elle leur a imposé, par les contacts qu'elle a provoqués entre eux et le reste de la nation, la guerre a, en effet, conduit les universitaires à s'intéresser moins aux problèmes techniques de l'enseignement – programmes, horaires etc. – qu'à la question fondamentale de ses fins humaines et sociales. Cette problématique nouvelle s'accompagne d'un sentiment d'urgence. [...] dans l'enseignement il faut tout reconstruire sur des bases nouvelles. » Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 406-407.

« Un peuple, qui s'est uni dans la Guerre, ne peut être divisé dans la paix... Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées, partout où cela est réalisable, les fils peuvent s'asseoir sur les mêmes bancs. »

Ce sera aussi une dimension des aspirations au développement d'une « école populaire » dont, en France, le mouvement Freinet sera le principal instigateur dans le champ pédagogique.

En effet, dans la même logique du refus d'un ordre social dont la guerre a révélé l'injustice et aussi l'absurdité, des instituteurs anciens combattants – et désormais pacifistes – considèrent qu'ils doivent reconstruire une école qui ne soit pas le creuset du nationalisme belliciste, mais qui soit au contraire le lieu de l'émancipation pour les enfants du peuple¹. Ainsi, l'instituteur breton René Daniel, le « premier correspondant » de Freinet, confie-t-il dans une interview rétrospective :

« En 1920, c'était le retour de la guerre. Nous, anciens combattants, mystifiés, trompés, abusés, nous avons une revanche à prendre. Peut-être, nous n'avons pas conscience de cela à ce moment-là, mais je crois que beaucoup de camarades sont entrés dans leur carrière en 1920 avec cette résolution : "Faut pas que ça se renouvelle ! Faut pas que la génération à venir connaisse cette horreur que nous avons connue !" »²

Le pacifisme et la dénonciation de la guerre sont aussi très forts chez Célestin Freinet, et pour cette raison il se lie avec l'écrivain internationaliste Henri Barbusse vers 1923³. Dans le roman *Le feu* (1916),

1. Une partie du réseau de la Fédération des syndicats d'instituteurs (« syndicalisme révolutionnaire ») est restée pacifiste pendant la guerre, et la revue de *L'École Émancipée* interdite a été remplacée par *L'École de la Fédération*. On sait que ce courant est très présent dans les départements du Var et des Bouches-du-Rhône (proches des Alpes-Maritime), après la guerre comme avant la guerre.

2. Interview de René Daniel (vers 1985), diffusée dans un « album sonore » des publications de l'École Moderne Française : *Célestin Freinet par lui-même*, et partiellement transcrite dans le n° 193 de BT2, janvier 1987, « Célestin Freinet et l'École moderne ».

3. Henri Barbusse séjourne dans une villa à Trayas, dans le Var, où il invite Freinet à le rencontrer.

qui lui valut le prix Goncourt, Barbusse s'était opposé aux peintures conventionnelles de cette Première Guerre mondiale et avait décrit la condition des simples soldats dans un saisissant tableau de la vie quotidienne des tranchées. Internationaliste, responsable d'un mouvement d'anciens combattants républicains, et animateur d'un mouvement culturel progressiste autour de la revue *Clarté* (le titre est emprunté à son roman de 1920), Barbusse se lie avec Freinet et accueille neuf textes de lui dans sa revue, entre 1923 et 1925 (avant d'en publier quelques autres dans la revue *Monde*, créée en 1929). Ce sont des textes politiques qui traitent des rapports entre l'école, l'éducation, la pédagogie et la société : ces articles font état de lectures (Dewey, Pestalozzi, Kerchensteiner, Blonsky), relatent des rencontres, et évoquent des expériences (en particulier, l'école de Hambourg en Allemagne). Ce sont des analyses et des témoignages qui cherchent à penser l'école dans une problématique politique de rupture avec l'ordre économique capitaliste (en témoignent ces titres : « Vers l'école du prolétariat », « La dernière étape de l'école capitaliste »¹). En même temps ces articles cherchent à penser la rupture qui, dans l'organisation scolaire et dans l'ordre pédagogique, accompagnera cette révolution sociale (ce sont des articles sur le fonctionnement de l'école de Hambourg, sur Pestalozzi éducateur du peuple, ou sur la discipline nouvelle) : dans la tradition proudhonienne il s'agit moins de préparer l'avènement de la révolution que d'ancrer cette révolution dans le temps long de l'Histoire et d'assurer définitivement sa pérennité par l'éducation des nouvelles générations.

L'expérience de la guerre est donc fondamentale dans la trajectoire existentielle et intellectuelle de Célestin Freinet mais, dans le récit de son épopée pédagogique, il insiste moins que ne le fait son ami René Daniel sur le « *Plus jamais ça!* » Il laissera même s'imposer l'image euphémisée de l'instituteur amoindri par sa blessure de

1. D'après Michel BARRÉ, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux, PEMF, 1995, t. 1, p. 18.

guerre au poumon (il sort en effet de la guerre avec un «taux d'invalidité» de 70 %, après avoir échappé de justesse à la mort et être resté quatre ans dans des hôpitaux), un instituteur contraint d'inventer une nouvelle façon de faire la classe, parce que son handicap respiratoire lui interdit de faire le métier selon la tradition «magistro-centriste». C'est l'image que dessine Élise Freinet dans l'ouvrage de 1949, *Naissance d'une pédagogie populaire*, ce livre qu'elle écrit pour retracer l'histoire de la naissance des idées de techniques Freinet et de son mouvement, la Coopérative de l'enseignement laïc («une geste pédagogique qui met en scène des pionniers choisis du mouvement», selon la formule de Jacques Testanière¹). Dès la troisième page de ce récit, Élise écrit ainsi :

« Un grand blessé du poumon s'accommode mal de l'air confiné d'une classe de trente-cinq élèves, de ses odeurs de remugle indéfinissables qui sont le lent poison de nos écoles prolétariennes, des poussières denses et ténues montées des chaussures boueuses, du parquet mal balayé, du vent s'engouffrant dans le couloir de l'école. Parler quelques minutes dans cette atmosphère viciée devenait pour le malade une fatigue extrême ; c'était à bref délai la menace de paralysie thoracique et de syncope. Bon gré, mal gré, il fallait se rendre, aller heurter du doigt la porte d'en face, signal convenu qui signifiait au Directeur que son adjoint était dans l'obligation de suspendre ses cours pour reprendre haleine. Puis c'était l'immobilité de mort sur le divan, et la désespérance quotidienne de l'être jeune qui voulait vivre...² ».

Freinet lui-même a repris cette explication-là. Ainsi, dans cette interview de 1961 déclare-t-il (dans un style cependant moins épique) :

1. «Ce livre encore fondamental rappelle les moments importants de la vie de Freinet et de son Mouvement, en particulier il reproduit des textes anciens qui montrent la dimension politique de sa recherche initiale. Mais ce n'est pas l'histoire du mouvement Freinet, sous la forme d'un récit et d'un bilan : c'est en fait un témoignage militant, une geste pédagogique [...]» Jacques TESTANIÈRE, *op. cit.*, 1994, p. 438.

2. ÉLISE FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, pp. 9-10 dans l'édition originale.

« *Quand je suis revenu de la guerre 14-18, j'avais été assez sérieusement blessé et, notamment, je ne pouvais pas parler longtemps, surtout pas dans une salle de classe. Lorsque vous êtes en train d'expliquer quelque chose : "Tu vois, mon petit, ça c'est..." , un gosse laisse tomber un crayon, donc il vous interrompt. Vous reprenez le fil et puis il y en a un autre qui fait taper sa table. "Ah! tu n'as pas fini de nous embêter?" Alors on reprend et c'est un autre encore [...] Bien souvent, ils le font même exprès de trouver une occasion pour un peu se dégourdir les jambes et les bras.*

Lorsque j'avais parlé pendant dix minutes, un quart d'heure, comme cela, je n'en pouvais plus. Et alors, j'ai cherché des solutions : ou bien je quittais l'enseignement à ce moment-là, ou bien je trouvais d'autres techniques de travail qui m'auraient permis de faire ma classe de façon intelligente, efficiente aussi, de m'intéresser à ma classe mais que je puisse tenir le coup. Alors j'ai cherché¹. »

À l'intention d'instituteurs d'après-guerre, dont la culture politique est très éloignée de celle de leurs collègues des années 1920, Freinet reprend ce récit fragmentaire et politiquement édulcoré de ses débuts : ce faisant, il fait aussi acte de fidélité au récit d'Élise.

Pourtant, les premiers écrits de Freinet témoignent d'un intense travail d'élaboration d'une culture politique et d'une culture pédagogique : il milite dans la Fédération de l'enseignement (tendance du « syndicalisme révolutionnaire » dans la CGT – puis dans la CGTU après la scission de 1921 – où coopèrent des militants de cultures politiques d'extrême gauche très différentes). Les premiers articles que Freinet écrit dès 1920 pour la revue *L'École émancipée* témoignent – comme ceux publiés dans *Clarté* – d'une même recherche dans l'ordre de la conception politique de l'école et de la pédagogie¹.

1. Interview de Célestin Freinet en 1961, partiellement transcrite dans le n° 193 de *B.T.2*, janvier 1987, *op. cit.*, p. 4.

2. La revue *L'École Émancipée* avait été créée en 1910 à Marseille. Sans être son organe officiel, elle devient alors le principal support d'expression au sein de la Fédération de l'enseignement (le bulletin de L'Internationale de l'enseignement est encarté à l'intérieur).

Il s'agit de construire une Éducation Nouvelle Populaire en faisant progresser dialectiquement la transformation sociale et la transformation éducative dans l'école. Certes, comme l'écrit Élise, Célestin Freinet est en 1920 un « *humble débutant dans la carrière enseignante* », mais il est déjà engagé dans le syndicalisme révolutionnaire¹ ; et, dans la continuité de la révolte mûrie par l'hostilité à la guerre, il travaille à approfondir une pensée intellectuelle critique vis-à-vis de l'environnement social et vis-à-vis de son monde professionnel² ; et parce que sa maladie lui interdit « *les joies de la robuste jeunesse* » il se tourne vers la réflexion, et parce qu'il est de culture populaire rurale, « *ses dispositions d'esprit tout naturellement l'orientaient vers la pensée marxiste : il lit Marx et Lénine* », dit Élise.

Les principales sources de la pédagogie Freinet

Pour nourrir sa réflexion critique sur l'école et l'aider à penser une autre éducation dans une autre société, Freinet dispose au moins de trois grandes sources d'inspiration : le courant politique libertaire qui tient la transformation de la société par l'éducation comme nécessaire à l'accomplissement révolutionnaire ; l'apport de la jeune révolution russe en matière d'invention de pratiques éducatives et de réflexion dans le champ des politiques éducatives et des politiques d'institutions ; et enfin les courants pédagogiques de *l'éducation nouvelle*.

1. Dans un numéro d'octobre 1920 de la revue *l'École émancipée*, il rend compte du congrès de l'Internationale de l'enseignement de Bordeaux, sous le titre « Pour la Révolution à l'École ». Cet article est co-signé par Heinrich Siemss, qui est directeur de la *Volkschule* d'Altoña, près de Hambourg en Prusse (où il accueillera Freinet en 1922).

2. Voir le texte « Vers l'école du prolétariat » dans *Textes choisis*, p. 69.

Ces sources sont de l'ordre de la pensée individuelle ou de la réflexion collective ; elles sont également de l'ordre de l'action et de l'expérience.

Le courant libertaire

La question de la dette de Freinet vis-à-vis de l'héritage de la pensée politique libertaire sur l'école est surchargée des débats issus des césures politiques postérieures à ces années de naissance du mouvement : indiscutablement, Freinet emprunte à la tradition éducative libertaire ; indiscutablement, il y a chez lui des proximités de valeurs et d'*ethos* avec ce courant¹. Mais Freinet sera aussi pendant longtemps un admirateur de la révolution soviétique et, avec sa femme Élise, ils seront membres du Parti communiste, de 1926 jusqu'à la fin des années 1940 ou au début des années 1950.

En 1947 quand le mouvement Freinet décidera de se donner un nom, il choisira celui de l'Institut coopératif de l'École moderne. Cette appellation était aussi celle qu'avait adoptée Francisco Ferrer, le pédagogue libertaire catalan, tragiquement fusillé en 1909. En invoquant *l'École moderne*, le mouvement Freinet fait d'abord le choix de se démarquer des courants pédagogiques réformateurs (l'école nouvelle, l'école active...) pour lesquels l'innovation est dissociée des enjeux sociaux. La très grande polysémie de la notion de « modernité » permet cette différenciation et, tout en soulignant opportunément l'ouverture au temps présent et aux évolutions de toutes sortes, elle rend discrètement hommage à l'*Escuela moderna*.

1. Les deux militants du mouvement Freinet qui travaillent beaucoup sur l'histoire du mouvement, Henri Portier (qui a coordonné les opérations du « centenaire ») et Claude Guihaumé, ont apporté beaucoup de matériaux sur les sources libertaires de la pédagogie Freinet : voir la cassette vidéo *Le mouvement Freinet*, réalisée par Henri Portier et produite par l'ICEM et les PEMF en 1996, et les nombreux articles de Claude Guihaumé parus dans le *BAM*.

Les quelques réalisations éducatives françaises de la tradition politique anarchiste survivent aussi dans la mémoire collective des années 1920. La figure de Paul Robin, tenant de « l'éducation intégrale » et fondateur de l'orphelinat de Cempuis dans l'Oise, quoiqu'un peu lointaine, n'est pas estompée. Ainsi, dans un article de 1927 pour la revue syndicale *L'Internationale de l'enseignement*, Freinet résume les grandes lignes de l'expérience de Cempuis : co-éducation garçons-filles, enseignement intégral, vie et école en plein air, enseignement populaire (une formation professionnelle vers l'âge de 13 ans précédée d'un « papillonnage » dans les divers ateliers, dont une ferme et un atelier d'imprimerie), « une éducation, enfin, non seulement neutre, mais résolument pacifiste, internationaliste, prolétarienne »¹.

Plus proche de la génération des « anciens combattants », l'école du travail de Sébastien Faure, l'école de *La Ruche*, ouverte en 1904 en Seine-et-Oise près de Rambouillet, a tenu jusqu'à ce que les contraintes de la guerre mettent fin brutalement à son existence en 1917. Elle regroupa en permanence une vingtaine d'adultes bénévoles et une quarantaine d'enfants – garçons et filles – issus des milieux les plus défavorisés, qui pratiquaient des activités intellectuelles et manuelles (l'école disposait d'un potager, d'un rucher, d'ateliers artisanaux, de l'imprimerie venue de Cempuis). L'école de *La Ruche* s'inscrivait elle aussi dans l'ambition éducative libertaire de l'éducation intégrale².

L'utopie éducative anarchiste n'est pas seulement française et espagnole en ce début de xx^e siècle, elle est européenne. Ainsi, en Allemagne, où des expériences de pédagogie libertaire prônent l'abo-

1. Voir Claude GUIHAUMÉ, *BAM* n° 65, pp. 23-25. Sur Paul Robin et sur Cempuis, on peut par exemple lire de Nathalie BREMAND, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, éditions du Monde libertaire, 1992.

2. Sur Sébastien Faure, on peut par exemple lire de Roland LEWIN, *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien, édition Ivan Davy, 1989.

lition du rapport autoritaire maître-élève. Freinet connaît de réputation l'école populaire d'Altona, près de Hambourg, puisqu'il s'est lié avec son directeur Heinrich Siemss, au sein de *L'Internationale de l'enseignement*. Et, pendant l'été 1922, il part visiter cette école. Il est frappé par l'absence de rigorisme disciplinaire dans l'organisation de cette école prussienne : « *Je n'ai pas vu un alignement ni une marche au pas dans les longs couloirs cirés. Rien de mathématique ; du mouvement, de la vie. Pas même d'alignement dans la cour où un instituteur fait faire de la gymnastique.* » Il note aussi l'importance des « *dessins libres* », dans la salle de dessin, la très grande facilité pour sortir de l'école en « *promenades scolaires* », le matériel scolaire abondant et spécialisé¹.

L'apport de la jeune révolution russe et des pédagogues soviétiques : une « pédagogie socialiste » ?

Pour une grande partie de cette génération d'hommes, la révolution russe de 1917 concrétise l'espoir révolutionnaire bercé par le XIX^e siècle ouvrier et socialiste. Mais qu'en est-il de l'école et de l'éducation dans cette société révolutionnaire ? On sait alors peu de chose sur l'école russe. En 1925 une invitation du Syndicat panrusse des travailleurs de l'enseignement de la jeune URSS (invitation relayée en France par la Fédération de l'enseignement) est faite en Europe de l'Ouest pour accueillir une délégation d'enseignants syndicalistes en URSS. Célestin Freinet fera partie de ce voyage, avec quelques autres instituteurs, dont Maurice Wullens – lui aussi grièvement blessé à la guerre –, militant pacifiste du Nord. Ils visitent des écoles, de manière organisée et de manière informelle, ils rencontrent des instituteurs, ils assistent à une démonstration de masse de la jeunesse communiste à Léninegrad/Saint-Pétersbourg... Peut-être rencontrent-ils Pistrak, le pédagogue, créateur d'une école expérimentale

1. *L'École émancipée*, oct. et nov. 1922.

qu'ils ont dû visiter à Moscou ? À coup sûr ils rencontrent Kroupskaïa, la compagne de Lénine, impliquée dans les questions de l'éducation et qui a été institutrice. La mémoire collective française, qui identifie la pédagogie soviétique à Makarenko, et qui ignore Kroupskaïa, Pistrak ou Blonski, s'étonne de ne pas trouver de traces de l'auteur du *Poème pédagogique* dans ce voyage aux sources de la pédagogie de la Russie soviétique. Mais, comme pour d'autres enjeux sociaux et culturels, l'URSS de 1925 est encore un lieu de bouillonnement révolutionnaire pour les enjeux éducatifs, et les syndicalistes enseignants français rencontrent des éducateurs militants très éloignés des valeurs militarisées qui régiront plus tard l'école soviétique, et même très éloignés de l'idéal pédagogique du Makarenko des *Drapeaux sur les tours*, marqué par les années 1930 de l'URSS stalinienne. Et c'est d'abord ce bouillonnement dans l'appréhension des questions d'éducation – nourri de tous côtés par le contexte d'une révolution sociale encore imaginative, comme l'est alors la création artistique chez un Maïakovski ou chez un Dziga Vertov – qui enthousiasme le libertaire Wullens, ainsi que le « marxiste-proudhonien » Freinet.

Ce voyage permet de découvrir des techniques comme celle du « journal mural ». Michel Barré a écrit¹ : « *En plaisantant légèrement, on pourrait dire que Freinet admire surtout en URSS l'application des pédagogies anglo-saxonnes modernes [...] : les clubs, le self-government, le Dalton-Plan*² ». Mais c'est surtout la confirmation du bien-fondé de l'utopie révolutionnaire socialiste, et la preuve de la possibilité de construire une école du travail, que le groupe d'enseignants emporte d'URSS³. Wullens publiera un compte rendu de 232 pages sur ce voyage dans sa revue *Les Humbles*, et Freinet un texte plus court

1. Michel BARRÉ, *Célestin Freinet un éducateur de notre temps*, op. cit.

2. Le plan Dalton, une méthode de travail personnel de l'élève d'après un plan fourni par le maître, cette méthode deviendra centrale dans les classes Freinet.

3. Pour une information sur les acquis du voyage en URSS, on peut lire les articles de Jean Houssaye et de Michel Launay, in *Actualité de la pédagogie Freinet*, 1989.

(57 pages) précédé d'une douzaine d'articles dans la revue *L'École émancipée* pendant l'année scolaire 1925-1926, sous le titre commun « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique ».

Ajoutons ici que Célestin Freinet a aussi fait connaissance d'Élise Lagier-Bruno pendant l'été 1925, et qu'ils se marient quelques mois plus tard, en mars 1926. Élise se sent révolutionnaire, « être révolutionnaire c'est surtout un élan du cœur, un besoin de justice et de dévouement »¹. C'est probablement ensemble qu'ils adhèrent au parti communiste cette même année.

L'éducation nouvelle

Ce n'est pas seulement dans les mouvements de critique radicale de l'ordre social qu'est présente l'aspiration à des transformations pédagogiques dans les institutions d'enseignement et d'éducation en Europe, depuis la fin du XIX^e siècle. Des pédagogues et des médecins, politiquement « modérés », héritiers de la tradition de pensée dont Rousseau est la grande figure, sont porteurs d'idées nouvelles sur l'éducation. La *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* est créée en août 1921, après la fin de la guerre ; mais le courant de l'éducation nouvelle est plus ancien, puisque le Bureau international des écoles nouvelles avait été créé en 1899 à Genève, à l'initiative d'Adolphe Ferrière dont Freinet sera proche pendant toute sa vie. L'éducation traditionnelle et ses différentes formes scolaires sont dénoncées pour le surmenage qu'elles organisent, pour le dressage éducatif (contrainte spirituelle et dressage du corps) qu'elles instaurent dans la contrainte, pour leur ignorance des tendances et des intérêts des enfants et des adolescents².

1. Cité dans le livre de Madeleine Freinet, *op. cit.*, p. 98.

2. Pour une information sur les principes de l'Éducation nouvelle et sur les critiques faites à « l'éducation traditionnelle » au début du siècle, on peut se reporter à l'ouvrage classique de Marc-André BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1948, 2^e éd. 1968.

Freinet lit les écrits de ces pédagogues. Beaucoup de ses contributions à la revue *L'École émancipée* (de 1922 à 1925) sont des comptes rendus d'écrits pédagogiques, ou bien des évocations de réalisations inspirées par les principes de l'éducation nouvelle : *L'école active* de Ferrière, la *casa dei bambini* de Maria Montessori, l'action éducative en faveur des enfants pauvres de Jan Lighthart (pédagogue hollandais « catholique mais pénétré de la doctrine de Jésus »), l'enseignement de l'histoire selon John Dewey, la méthode des centres d'intérêt chez le Dr Decroly, l'ouvrage de Jean Piaget – préfacé par Claparède – *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Et dans la revue *Clarté*, Freinet écrit aussi un article sur l'éducation populaire selon Pestalozzi, le pédagogue suisse (postérieur d'une quarantaine d'années à Rousseau), dont il se sent proche par l'esprit et par la sensibilité, ainsi que par le souci de s'impliquer directement dans l'action pour transformer les pratiques éducatives.

Pendant l'été 1923, Freinet participe au congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Montreux. Il y rencontre les Suisses Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Pierre Bovet, Charles Baudouin (un connaisseur de la psychanalyse et de « l'autosuggestion »), le Belge Ovide Decroly, l'inspecteur français Roger Cousinet, etc. Il gardera une forte admiration pour Ferrière¹.

Freinet s'imprègne des principes de l'éducation nouvelle dans la diversité de ses inspirations (l'inspiration « romantique » qui veut miser sur la spontanéité créatrice de l'enfant ; l'inspiration dans l'ordre de « l'ingénierie » des tenants de l'organisation rationnelle de l'enseignement ; et l'inspiration de la « critique politique radicale » venue des militants syndicalistes révolutionnaires²). Mais, de ces rencontres avec des médecins, des philosophes et des psychopédagogues de la

1. Daniel Hameline a consacré un article à cette rencontre (ou à cette non-rencontre...) et aux relations entre Ferrière et Freinet : *in La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, 1994, sous le titre « Célestin Freinet et Adolphe Ferrière ou le pourquoi d'un compromis », pp. 25-39.

2. D'après L.A. Cremin, cité par Daniel Hameline (article ci-dessus).

Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, il sort convaincu que tout reste à inventer et à réaliser pour ce qui concerne l'application des principes de l'éducation nouvelle à une école du peuple :

« Mais quand je me retrouvai dans ma classe en octobre suivant, sans soutien et sans l'appui moral des penseurs que j'admirais, je me sentis désespéré : aucune des théories lues et entendues ne pouvait être transposée dans mon école de village. Les seules réalisations valables étaient celles de certaines écoles nouvelles d'Allemagne ou de Suisse qui, avec un nombre réduit d'élèves et une profusion d'éducateurs de choix, fonctionnaient dans des conditions qui n'avaient rien de comparable à celles que je devais subir. [...] »

« Mme Montessori et le docteur Decroly étaient médecins, les psychologues suisses étaient avant tout des penseurs, Dewey était philosophe. Ils avaient senti, souvent avec génie, l'urgence des options nouvelles que le monde allait nous imposer ; ils semaient au vent le bon grain d'une éducation libérée. Mais ce n'était pas eux qui grattaient la terre où allait germer la semence, ni qui avaient mission de buter et d'arroser les jeunes plants, en les accompagnant avec sollicitude jusqu'à fructification. Ils laissaient obligatoirement ce soin aux techniciens de la base qui, faute d'organisation, d'outils et de techniques, ne parvenaient pas à traduire leurs rêves en réalité¹. »

Faisant le bilan de la scolarisation en France pour cette période, l'historienne Françoise Mayeur confirme l'inadaptation du mouvement de l'éducation nouvelle aux conditions d'une école publique de masse : *« Les trente conditions posées pour qu'une école puisse se dire nouvelle (elle est admise avec deux tiers des conditions) supposent des moyens financiers tels que l'école nouvelle s'interdit d'être une école pour les masses². »*

1. Propos de Freinet, probablement « rétrospectifs », cité par Madeleine Freinet (*op. cit.*, p. 83) sans indication de source.

2. Françoise Mayeur, *De la Révolution à l'école républicaine*, tome IV de *L'enseignement et l'éducation en France*, Nouvelle Librairie de France, Paris, G.-V. Latat éditeur, 1981, p. 600.

Et elle illustre cette analyse en indiquant que la principale réalisation de ce courant en France a été l'école des Roches, fondée par Demolins en 1899, c'est-à-dire une école extrêmement élitiste quant aux caractéristiques sociales de ses élèves.

L'originalité de Freinet est donc d'avoir cherché à transformer la forme scolaire de l'école primaire publique française du XIX^e siècle, caractérisée par sa mission de scolariser la totalité des enfants – et donc d'accueillir dans les classes une majorité d'enfants de familles des milieux populaires.

L'école primaire française des années 1920 : une première « rénovation pédagogique » ?

Il faut dire encore que l'école primaire française est elle-même travaillée par un courant d'innovation. Le ministre de l'Instruction publique, Léon Bérard (1921-1924), est surtout resté dans les mémoires comme celui qui donne raison aux tenants d'un enseignement secondaire exclusivement classique. Mais pour ce qui concerne l'enseignement primaire, les instructions officielles que son ministère publie en 1923 sont très marquées par les idées de l'éducation nouvelle. La mémoire collective se souvient que ces instructions sont celles qui autorisent les « promenades scolaires » ; Freinet dira lui-même, plus tard, qu'il a commencé à changer sa pédagogie par la pratique des « promenades scolaires ». Bien au-delà, les idées nouvelles impriment leur marque sur ce qui concerne les méthodes d'apprentissage général (il faut renouer avec la tradition qui va de Montaigne à Rousseau), et sur ce qui concerne les intentions propres à chaque discipline. Dans un article, Freinet évoque ces arrêtés de manière détaillée et souligne « *qu'ils contiennent d'excellentes choses* » mais qu'ils « *ont le seul tort d'être de la théorie, en contradiction maintes fois avec la sévère pratique*¹ ».

1. In *L'École émancipée*, n° 1, septembre 1923.

Dans la même période, l'inspecteur Roger Cousinet défend une « *méthode de travail libre par groupes* », qu'il expérimente au début des années 1920, en même temps qu'il crée une association La Nouvelle Éducation, à laquelle Freinet adhèrera en 1925¹. La revue *L'Oiseau bleu*, revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants, préfigure une des pratiques essentielles du réseau des instituteurs Freinet : la publication de textes et de dessins d'enfants.

En 1924, apparaissent aussi les premières coopératives scolaires, à l'initiative d'un autre inspecteur, Barthélémy Profit : dans une logique « d'éducation mutuelle à l'école » il s'agit d'amener les élèves à une gestion plus autonome, plus démocratique et plus solidaire du groupe-classe qu'ils constituent.

On comprend donc que la lecture des penseurs de l'éducation nouvelle ne soit pas incompatible avec la préparation du professorat de lettres, dont Freinet passe une partie de l'examen en 1923 (avant de renoncer à prendre le poste qui lui est proposé).

Mais tout cela constitue aussi un environnement qui favorise – dans la pratique de la classe – des innovations pédagogiques pour une « éducation nouvelle populaire » dont Freinet a d'abord travaillé à établir la légitimité idéologique. On a parlé de « *révolution copernicienne* » pour désigner cette rupture pédagogique portée par l'éducation nouvelle, qui met le centre de gravité de l'école dans l'enfant, et plus précisément dans l'enfant du peuple². Pour ce qui concerne Freinet, il serait peut-être plus exact de parler de « révolution galiléenne », car celui-ci ne se contente pas de définir – entre 1920 et 1925 – l'emplacement théorique virtuel d'une école populaire en rupture avec l'école d'un État dominé par la bourgeoisie : il entre-

1. D'après Jacques TESTANIÈRE, *op. cit.*, 1994.

2. « *Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution "copernicienne" à laquelle la psychologie convie l'éducateur* », écrit Édouard Claparède in « Les nouvelles conceptions éducatives », *Scientia*, février 1919, cité par M.-A. Bloch, *op. cit.*

prend également de construire cette école populaire au sein de l'école primaire publique française (dès le début des années 1920, mais plus intensément à partir de 1924/1926).

L'élaboration des techniques Freinet : le produit d'un tâtonnement expérimental

Au cours de ses premières années d'enseignement dans l'école de Bar-sur-Loup, Célestin Freinet veut rompre avec les contraintes de ce qu'il appelle la scolastique – ou encore le « *scolastisme* », un néologisme construit sur le modèle de la notion « d'hospitalisme ». Il dénonce « *le milieu spécial qu'est l'école : silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tous contacts avec le milieu de vie, naturel ou familial, silence, propreté, ordre, mécanique*¹ » : ce milieu scolaire provoque des carences chez l'élève, comme le milieu hospitalier le fait sur le malade. L'apprentissage anonné de la lecture, les manuels scolaires « infantilisants », la discipline fondée sur l'autoritarisme, le corps contraint à l'immobilité et au silence, les apprentissages de l'histoire et de la géographie réduits à un travail de mémorisation, le refoulement de l'expression, « le travail de soldat » : c'est le propre des écoles où « *l'on s'évertue à marcher sur les mains*² ».

Vers le « *livre de vie* »

Le livre *Naissance d'une pédagogie populaire* d'Élise Freinet et le film *L'école buissonnière* de Jean-Paul Le Chanois (tous deux datent de la fin des années 1940) ont imposé, dans la mémoire collective, quelques grandes images des débuts tâtonnants de Freinet :

1. Célestin FREINET, *Les dits de Mathieu*, « Ceux qui marchent sur les mains », t. II, édition du Seuil, 1994, p. 177.

2. Célestin FREINET, *ibid.*

– Joseph, qu'on laisse observer et nourrir sa chenille dehors, à l'heure où l'on rentre en classe ; les promenades de l'après-midi dans la nature, bientôt renforcées de visites chez les artisans du village (le menuisier, le tisserand, le boulanger, le forgeron, le potier et le parfumeur – Grasse n'est pas très loin), dans le livre *Naissance d'une pédagogie populaire* ;

– l'estrade débitée en bois de chauffage à la hache, par Albert, le grand élève asocial ; Bouffartigue, le coureur cycliste médiocre qui traverse cependant son village en tête du peloton, « un symbole » ; la course d'escargots, qui devient récit et texte à travailler, puis point de départ d'une enquête dans le village ; et, bien sûr, la production d'électricité à partir de l'eau du torrent, dans le film *L'école buissonnière*.

La production artisanale d'électricité au bord du torrent avec les élèves, où s'illustrent l'échec puis la réussite du travail pédagogique du jeune maître pour gagner la confiance d'Albert. Et la production coopérative d'électricité dans le village natal de Freinet, « *Et la lumière fut !* » (*Les dits de Mathieu*). Dans *L'École buissonnière*, ce sont ces mêmes mots que le maître tape sur la vieille machine à écrire récupérée par son élève, sous les yeux attentifs de la famille qui a accueilli – pour la soirée de Noël – le jeune instituteur esseulé. Quinze jours plus tard, le maître entre en classe et dévoile le contenu du colis qu'il ramène de la ville : des caractères d'imprimerie. « *Et la lumière fut* », parce que l'imprimerie à l'école va permettre de concilier « la vie » et « le livre ».

Le grand souci de Freinet restait évidemment sa classe. Certes les méthodes actives qui l'avaient conduit à l'usage quotidien des sorties dans la nature et dans le village portaient leurs fruits. Mais il se créait ainsi une sorte de décalage progressif entre les leçons surgies de la vie et celles, toutes formelles, qui se donnaient en classe et qu'imposaient inéluctablement les programmes. Le décalage se sentait mieux encore pour la lecture, entre l'intérêt des enfants pour les textes qu'ils avaient vécus et créés et leur indifférence à l'égard des tableaux Boscher et de leur livre de lecture. Le texte au tableau parlait du lézard que Georges

venait intrépidement d'attraper sous sa casquette et qui était là, maintenant, dans le bocal posé sur la table. Le tableau Boscher parlait de phrases incompréhensibles et, à la page du jour, le livre offrait l'énigme d'une quelconque histoire qui, même écrite par un grand maître, n'était pas de sitôt comprise par les demi-illettrés qui la lisaient en ânonnant¹. »

Freinet introduit l'imprimerie dans sa classe à la rentrée 1924². Cet outil est la véritable clef de la transformation de son enseignement. Il y occupe une position de dispositif nodal, parce qu'il permet de tenir ensemble la satisfaction d'exigences essentielles de l'éducation nouvelle et de l'école du travail d'une part, et la pratique canonique de l'école primaire française – le travail sur des livres – d'autre part. On peut désormais organiser le travail autour d'intérêts forts des enfants, réconcilier l'école avec la vie et avec le milieu naturel, s'ouvrir à l'environnement humain, bientôt écrire pour correspondre et échanger avec des enfants d'autres régions, et dans le même temps on peut travailler la langue française – mais aussi des informations historiques, géographiques ou biologiques – sur de l'écrit imprimé³.

« Le texte libre prend la majesté du texte imprimé », écrit Élise. L'imprimerie à l'école fait exister un objet impensé et impensable pour l'école traditionnelle : un « livre de vie »⁴. Ce dispositif condense les aspirations à une école active, à une école du travail et à une

1. Élise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, 1969.

2. Il s'agit d'un matériel amateur destiné à des commerçants, et manipulable par de jeunes enfants. À la différence des expériences antérieures, il ne s'agit pas d'un matériel professionnel, et c'est là un choix décisif qui permettra à de nombreuses écoles de pouvoir s'équiper.

3. Voir le texte « L'imprimerie à l'école » dans *Textes choisis*, p. 73.

4. « Chaque élève reçoit un exemplaire des imprimés et constitue, jour après jour, son "livre de vie". Les feuilles perforées sont placées dans une couverture cartonnée et réunies au début par deux boulons (les petits parlent de leur "livre de vis"), avant qu'un classeur à tirette ou à anneaux facilite les ajouts quotidiens », écrit Michel BARRÉ, in *Avec les élèves de Célestin Freinet, extraits des journaux scolaires de sa classe de 1926 à 1940*, Paris, INRP, 1996, p. 7.

école de la vie et, sans être « un apprentissage livresque », il les fait cohabiter avec la tradition de l'apprentissage par le livre.

« Nous avons ainsi, durant l'année scolaire 1924-25, imprimé environ 2 000 lignes qui correspondent à un livre ordinaire de 100 pages. Nous avons donc là notre livre, non seulement copieux, mais vécu, travaillé, scruté ligne à ligne, et dont l'intérêt pour les élèves est tout simplement une révélation » écrit Freinet en 1925.

« Nous avons fait mieux en 1925-26. Non seulement les enfants mieux entraînés composent très aisément des textes plus longs, mais surtout nous avons organisé l'échange régulier de nos imprimés avec une classe de Villeurbanne. [...] Le total de nos deux livres de vie forme un ensemble de 3 000 lignes correspondant à un gros livre de lecture de 150 pages »¹ écrit Freinet l'année d'après.

Le « livre de vie », c'est la possibilité de se passer de ces « outils dogmatiques » que sont les manuels scolaires et plus particulièrement les syllabaires, cible régulière de Freinet, comme celui-ci, que cite Élise dans *L'Itinéraire de Célestin Freinet* :

« Toto rame,
 Marie a ri,
 La mule remue,
 La tomate mûrira,
 Le rôti attire le rat,
 Marie ira à la rue,
 Riri tuera le rat. »

Ce n'est pas un hasard si le premier livre pédagogique de Freinet s'intitule *L'imprimerie à l'école* (1927) et le second *Plus de manuels scolaires* (1928).

« Le manuel fatigue nécessairement par sa monotonie – Il est fait pour des enfants par des adultes – Il est un moyen d'abrutissement – Il continue à inculquer l'idolâtrie de l'écriture imprimée – Il asservit aussi

1. Célestin FREINET, *L'imprimerie à l'école*, 1926.

les maîtres en les habituant à distribuer uniformément la matière incluse à tous les enfants – On moule déjà l'enfant à la pensée des autres et on tue lentement sa propre pensée.

« L'instituteur hoche la tête d'un air entendu et incrédule. Les manuels, mais c'est l'essentiel de sa classe, et il ne peut la concevoir sans leur aide ! Le libraire, qui connaît tous les secrets financiers de la grande presse pédagogique et des puissantes maisons d'édition, m'avertit charitablement : "Aucun éditeur ne peut prendre à son compte, ou même en dépôt sous sa firme, un ouvrage au titre si catégorique. On ne tue pas la poule aux œufs d'or de propos délibéré !" ...¹ »

Correspondance scolaire, pédagogie de la dédicace, ouverture à l'altérité culturelle

Le « livre de vie » va devenir aussi très vite un support d'informations à échanger avec d'autres écoles : dès 1925, Durand, un instituteur de Villeurbanne, se procure lui aussi une imprimerie et échange régulièrement les imprimés de ses élèves avec ceux des élèves de Bar-sur-Loup.

Freinet fait état de ces pratiques dans *Clarté* en 1925, puis dans *L'École émancipée* de juillet 1926, en appelant les « camarades de la Fédération » à se joindre à lui « pour mettre sur pied cette initiative qui contient en germes pas mal de progrès ». Cinq ou six instituteurs le rejoignent très vite : parmi eux, Alziary dans le Var (qui va devenir – pour longtemps – un proche de Freinet), et René Daniel, de Trégunc dans le Finistère, avec qui l'échange d'imprimés va s'élargir à l'envoi mutuel de petites productions, de films Pathé-baby, et de courriers personnalisés : l'échange des « livres de vie » devient échange sur les cultures. Ce qu'on appellera « la correspondance scolaire » s'invente alors entre la classe rurale de l'arrière-pays méditerranéen et la classe

1. Célestin FREINET, *Plus de manuels scolaires*.

du petit port breton. Et si l'imprimerie installe une « pédagogie du travail », la correspondance va promouvoir ce que Jean Vial a appelé « une pédagogie de la dédicace », parce que – dans ce dispositif – la collecte des informations, le travail d'écriture et d'illustration du texte, éventuellement son impression, tout cela est dédié à un correspondant ami¹.

Les milieux sociaux concernés par ces échanges se ressemblent, et l'appartenance des familles au monde des travailleurs crée une communauté de valeurs entre les élèves. Mais les « cultures anthropologiques » de ces deux milieux sont différentes, parce que leur environnement géographique et économique n'est pas le même : les modes de vie, les métiers et les univers techniques de référence sont profondément différents d'une région à l'autre. Soulignons qu'à partir de 1920 l'enseignement officiel français est appelé à prendre en compte les singularités régionales, pour ce qui concerne l'enseignement géographique en particulier, mais aussi pour ce qui a trait à la connaissance des coutumes locales – et Mona Ozouf fait l'hypothèse que cet engouement est probablement lié à la défiance vis-à-vis de l'idée de « grande patrie » qui s'est insinuée parmi les instituteurs avec la grande guerre². C'est aussi à cette époque qu'Arnold Van Gennep impulse une entreprise d'étude du folklore français, et des instituteurs collaborent à la tâche de collecte ; on trouve dans les journaux scolaires des classes Freinet de l'entre-deux-guerres de nombreuses transcriptions de récits de la tradition orale³. Pour ce qui concerne Bar-

1. Jean VIAL, « Pédagogie Freinet : pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace », in *Freinet 70 ans après*, Caen, PUC, 1998.

2. Dans sa *Préface* au livre de Jean-François CHANET, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

3. Par exemple, dans le « livre de vie » de la classe de Bar-sur-Loup de 1927, on trouve une transcription de « Péquénain », un conte populaire ; un peu plus tard, à Saint-Paul, on trouve la transcription de deux contes dans le journal scolaire *Les Remparts* : « Le Mâgou » et « Le petit homme devenu géant » (cité par Michel BARRÉ in *Avec les élèves de Célestin Freinet, op. cit.*).

sur-Loup et Trégunc, la beauté de ces deux sites, leur grande richesse naturelle et artisanale, mais aussi leur singularité irréductible – à l'image de la France rurale encore extrêmement diversifiée – constituent un ressort essentiel de ce dispositif pédagogique. Une des trouvailles de Freinet est de s'appuyer sur cette altérité culturelle pour provoquer le désir de connaître, au lieu de s'enfermer dans la contemplation élogieuse des traits de la petite patrie locale, à la manière de la tradition d'érudition locale conservatrice. Cette ouverture à l'altérité culturelle, dans des contextes interrégionaux et internationaux, ou dans des contextes localement interculturels, sera une constante des pratiques du mouvement Freinet.

L'élaboration des techniques Freinet : le produit d'un travail coopératif

Il faut souligner la précocité et l'importance de la mise en œuvre d'un réseau coopératif dont Freinet est le créateur et le leader. Celui-ci s'exprime surtout par des articles dans la presse, nous l'avons vu. Mais cette expression d'idées appelle la confrontation et la coopération. Élise Freinet a décrit la naissance de ce processus de travail coopératif et a noté avec minutie l'émergence de ce réseau.

« Il travaille pour cette grande idée qui l'anime, écrivant quotidiennement de longues lettres à ceux qui l'interrogent, accrochant leur intérêt, les retenant, malgré la pauvreté de sa documentation. [...] »

« Le soir, tardivement, il rédige des circulaires pour les camarades, visant à créer cette union permanente des artisans d'une même œuvre. Il est des circulaires tapées à la machine, d'autres tirées à la pâte à photocopier¹. »

Freinet revendique explicitement le bien-fondé de cette position coopérative, comme le montre ce passage d'un article paru dans *Clarté* en 1927 :

1. Élise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, op. cit.

« *Quand j'eus trouvé l'imprimerie à l'école, j'aurais pu, comme on procède volontiers, [...] faire breveter mon invention, faire breveter ensuite, comme Mme Montessori, un matériel qui aurait été à la base de la nouvelle méthode. Mais je me serais écarté, dès l'origine, de la masse des éducateurs dont je n'aurais plus été qu'exceptionnellement l'expression. J'ai pris tout de suite une autre direction : au lieu de garder le secret de cette découverte, je l'ai versée délibérément dans le creuset coopératif.* »

La structuration de cette ambition de coopération entre instituteurs se réalise dès 1926-1927 : d'abord avec la constitution d'une « *Coopérative d'entraide* » et la réalisation d'un bulletin de liaison *L'imprimerie à l'école* ; puis avec la première rencontre nationale des « imprimeurs », en marge du congrès de la Fédération de l'enseignement, à Tours, en août 1927. Un an après, la *Coopérative d'entraide* fusionne avec la Cinémathèque de l'enseignement laïc (organisée pour la circulation de petits films) pour former la Coopérative de l'enseignement laïc (la CEL). À l'image de cette fusion, la volonté d'une école populaire ira toujours de pair, chez Freinet, avec la pratique d'une école incorporant les techniques nouvelles de communication audio-visuelle ; le titre du bulletin des imprimeurs devient : *L'imprimerie à l'école, le Cinéma, la Radio et les Techniques nouvelles d'Éducation populaire*. La CEL vivra jusqu'en 1986, en diffusant les matériels nécessaires aux techniques Freinet et conçus par les praticiens du mouvement : l'imprimerie bien sûr, mais aussi le magnétophone, les fichiers de travail individuel, ainsi que les publications du mouvement.

Pour des raisons liées au tarifs postaux, en 1926-1927 le « livre de vie » est déclaré comme périodique à la préfecture : il devient alors « journal scolaire ». En 1927 s'installe aussi la pratique d'une revue qui regroupe quelques textes choisis des diverses écoles qui pratiquent l'imprimerie scolaire : c'est *La Gerbe*, qui va s'organiser selon un rythme mensuel, et dont l'objectif est de faciliter les échanges

entre des classes – dont le nombre augmente – et aussi de faire connaître ce dispositif à l'extérieur. D'abord composé à partir d'un tirage complémentaire des textes choisis par l'imprimerie de chaque classe, très vite la reproduction d'extraits de *La Gerbe* sera confiée à un imprimeur professionnel pour rendre possible une diffusion large. Des textes d'enfants, plus longs, seront aussi édités dans une série de publications sous le titre *Enfantines*.

Ces outils ont permis de se passer des syllabaires et des livres de lecture dans la classe. Mais pour ne plus avoir besoin des autres manuels, les « imprimeurs » devront se doter d'autres outils. En 1929, ce sera l'élaboration du projet de *Fichier scolaire coopératif* :

« Si nous pouvions, au moment où nous en avons besoin, au moment où les élèves le liraient avec profit, avoir sous la main un choix considérable de lectures, les conditions de notre travail seraient grandement améliorées. [...] Les lectures, recueillies et classées en collaboration, seraient imprimées au recto seulement, en caractères bien lisibles, illustrées si possible, et prêtes à être collées sur un carton rigide. Chacune des pages ainsi obtenues constituerait une fiche de travail que nous classerions selon un système pratique à étudier¹. »

La bibliothèque de travail

Trois ans plus tard, en 1932, paraîtra le premier numéro de la publication emblématique du mouvement Freinet : *La Bibliothèque de travail* (connue sous l'abréviation : la BT). C'est le premier maillon de ce qui deviendra une véritable encyclopédie à l'usage des enfants. Dans un premier temps, plusieurs numéros seront réalisés par un érudit – Alfred Carlier –, créateur d'un fonds d'archives historiques et archéologiques (c'est lui qui réalise, par exemple, le célèbre premier numéro des BT : « Chariots et carrosses »). Mais cette façon de

1. Texte cité par Madeleine Freinet, in *Élise et Célestin Freinet : Souvenirs de notre vie*, op. cit., p. 155.

procéder ne satisfait pas Freinet, qui voudrait que la recherche de l'information et sa présentation (par des textes et par des illustrations) soient assumées par des maîtres et leurs élèves, puis qu'elles soient mises à l'épreuve dans des classes, avant que ne soit prise la décision définitive de leur fabrication. Laissons un instituteur de la Manche, Fernand Lecanu, évoquer ce processus de production d'une BT des années 1950 :

« Prenons par exemple le vitrail : dans une commission, on parle du texte d'un enfant, où il raconte la visite chez M. Bourget, qui nous raconte comment se fait un vitrail. Alors il faut un texte et une illustration. Pour le texte quelquefois c'est avec les enfants ; quelquefois c'est l'instituteur qui rédigeait le texte. Alors on met le texte dactylographié et les photos. On envoie ça à Freinet (ou à ceux qui sont venus après) qui le multiplie en une dizaine d'exemplaires ; et il envoie ça dans dix écoles. Les enfants de ces dix écoles lisent, font leurs observations. Toutes les observations sont collationnées et reviennent à l'auteur qui, lui, tient compte de toutes ces observations. Puis ça repart à Cannes. Il y a une petite équipe de collègues qui met au point par rapport aux observations et à partir de là c'est le "bon à éditer"¹. »

La BT se liera, en outre, à des organismes scientifiques ou spécialisés : le Muséum national d'histoire naturelle, l'Institut géographique national... En 1988, le millième numéro de la série des BT a été édité :

« Mille fois, six à huit classes (parfois davantage) ont lu attentivement ce projet, posé des questions, proposé des approfondissements ; [...] mille fois, cette collaboration a donné lieu à une synthèse [...] parfois très différente du projet initial ; mille fois les documents d'illustration ont été réunis, une maquette d'imprimerie réalisée, un planning d'édition respecté². »

1. Entretien avec une étudiante de l'Université de Caen.

2. *Le Nouvel Éducateur*, nov. 1988.

Les brochures *Enfantines* ont publié essentiellement des textes de fiction rédigés par des enfants. À l'inverse, les BT sont des documents destinés à travailler dans l'ordre des savoirs : biologie, sciences expérimentales, histoire, connaissance de cultures éloignées (« monographies d'enfants »), sciences sociales (les hommes et leurs travaux), techniques, etc.

« *Au cours de ce demi-siècle, "d'aventure de la BT", l'évolution des thèmes traduit le passage d'une conception assez didactique à un humanisme de bon aloi, à la portée d'enfants de neuf à quinze ans*¹. »

Le modèle de la BT a ensuite nourri des publications élaborées selon les mêmes principes, à destination d'autres classes d'âge : les BTJ d'abord, conçues pour les enfants de 6-10 ans, puis pour ceux de 9-11 ans (plus de 400 numéros ont été publiés), et les BT2 conçues pour les grands collégiens et pour les lycéens. Un réseau investi dans les techniques « audiovisuelles » (avec Pierre Guérin) publiera des BT enrichies de diapositives, de cassettes sonores ou bien de disques : ce seront les BT-son et les SBT. Les *Publications de l'École moderne française* qui ont relayé la CEL – en faillite financière en 1986 – publient une gamme de revues spécialisées par classes d'âge : *Jilou* pour les petites sections de maternelle, *J-magazine* pour les grandes sections et pour le cours préparatoire, *Grand-J* pour les enfants de 7 à 9 ans (magazine thématique « mi-lecture, mi-documentaire »), *Périscope* qui aborde des problèmes d'histoire et de géographie pour les élèves de l'enseignement secondaire, et encore *Créations* « la revue d'art et d'expression des enfants, des adolescents, des adultes ».

Revenons à la rentrée scolaire de 1932, pour rappeler que c'est aussi le moment où Freinet publie le premier numéro de *L'Éducateur prolétarien* : celui-ci se substitue à *L'Imprimerie à l'école*, et demeure aujourd'hui encore, sous le titre *Le Nouvel Éducateur*, l'organe pédagogique du mouvement Freinet à destination des adultes.

1. D'après Jean Vial, « Deux Freinet ? », in « Le centenaire de Célestin Freinet », *Cahiers Binet-Simon*, n° 649, 1996-4, pp. 69-83.

En un peu plus de cinq ans, le mouvement des imprimeurs a donc pris son essor. Un réseau s'est très vite constitué, national et international (en Belgique et en Espagne plus particulièrement, mais également en Pologne, en Tunisie, en Argentine, etc. : c'est alors que l'espéranto apparaît comme le recours privilégié pour la communication dans une pratique internationaliste). Ce mouvement se dote très efficacement d'outils de travail pour une coopération entre adultes et d'outils de travail dans les classes. Ses pratiques innovantes bénéficient de sympathies diverses et de l'appui de personnalités dans la presse et dans la culture. Cependant, la décennie des années 1930, avec la montée de l'extrême droite politique et du fascisme en France et en Europe, va constituer globalement un contexte hostile au développement de ces pratiques.

L'affaire de Saint-Paul

Freinet et son mouvement pour une école populaire vont rencontrer de fortes oppositions. Au niveau local, dans le village de Saint-Paul, où Freinet est nommé en 1928 (sociologiquement, ce village fréquenté par des artistes et des bourgeois en villégiature ne ressemble pas au village rural de Bar-sur-Loup), Célestin et Élise Freinet entretiennent des relations difficiles – voire hostiles – avec les notables et les élus locaux ; ils ont également des relations conflictuelles avec l'administration académique. Le conflit s'installe localement : il éclate d'abord avec l'administration académique qui refuse de nommer Élise à l'école de garçons où enseigne Célestin ; il s'étend ensuite aux élus municipaux, et concerne les moyens dévolus à l'école, l'entretien des bâtiments scolaires, sur les activités politiques et syndicales de Freinet, sur le contenu des textes libres d'enfants publiés dans le journal scolaire : la publication du récit où un enfant raconte comment, dans son rêve, il a tué le maire du village sera utilisée à charge contre Freinet (malgré la référence aux apports de la psy-

chanalyse sur le travail de l'inconscient psychique, la publication de récits relevant du rêve ou de l'imagination poétique sera source de conflits répétés, dans l'histoire du mouvement, entre des instituteurs et des professeurs, d'une part et les autorités locales d'autre part). Ce conflit devient aussi un enjeu national : la droite monarchiste enfourche une position de combat contre l'école de Saint-Paul, avec des articles de Charles Maurras à la une de *L'Action française*. Rappelons-le, Freinet et ses amis appartiennent à un syndicat révolutionnaire et sont communistes : cela choque les tenants de l'ordre établi en ce début des années 1930. En 1932 la CEL finance un film de propagande anti-capitaliste très abrupte, *Prix et profits*, que réalise Yves Allégret, avec la participation des frères Prévert et de Marcel Duhamel (qui constitueront peu après le groupe « Octobre »). La même année, le congrès mondial de la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* se tient à Nice, sous la présidence de Paul Langevin, au mois d'août, et une centaine de congressistes font le voyage de Saint-Paul ; cela ne passe pas inaperçu. Conflit local et enjeux nationaux se nourrissent mutuellement.

On ne fera pas ici le récit détaillé de ce conflit qui se développe de 1930 à 1933 et qui culmine pendant l'année scolaire 1932-1933. Ce récit a été fait une première fois par Élise Freinet dans *Naissance d'une pédagogie populaire* : il y occupe l'espace d'une césure dramatique dans cette évocation des 25 premières années du mouvement Freinet. Mais l'écriture d'Élise n'est pas seulement une écriture de récit, elle est aussi élaboration d'un travail de deuil sur cet épisode vécu fondamentalement comme celui de la défaite contre les forces réactionnaires, dans l'aventure du mouvement. Célestin Freinet est en effet « déplacé d'office » en juin 1933 (il est nommé d'office à Bar-sur-Loup, son poste précédent) : c'est l'échec d'une lutte de plusieurs mois contre la cabale de notables conservateurs, contre la mobilisation hostile de l'administration préfectorale, des forces politiques de la droite réactionnaire et de l'administration académique. Le livre de Madeleine Freinet (qui consacre 80 pages à l'affaire de Saint-Paul)

dit de nouveau, 65 ans plus tard, le séisme professionnel, politique et psychologique que fut pour ses parents leur défaite dans ce conflit¹.

« L'affaire de Saint-Paul » marquera une coupure historique dans l'histoire du mouvement Freinet, puisque l'itinéraire de Freinet se développera désormais en partie dans le cadre d'une école extérieure à l'institution de l'école publique française. Mais ce conflit sera aussi la matrice symbolique pour les nombreux conflits qui vont éclater ultérieurement entre des militants du mouvement et des notables locaux conservateurs, le plus souvent appuyés par l'administration locale : des notables et des administrateurs hostiles à la double dimension de pédagogie populaire et de pédagogie novatrice des classes de l'École moderne. De tels conflits jalonnent en effet l'histoire de ce mouvement pédagogique. Et l'on ne peut pas comprendre la sensibilité des militants du mouvement de l'École moderne, si l'on n'a pas en tête combien a longtemps pesé l'hostilité de notables et d'administrateurs politiquement et culturellement conservateurs ou réactionnaires, dans la quotidienneté professionnelle et l'imaginaire collectif des praticiens Freinet. Très peu de temps après l'affaire de Saint-Paul, éclateront « l'affaire Boyau » en Gironde et les attaques contre Bourguignon dans le Var ; puis interviendra le déplacement d'office de Roger, dans le Nord.

Les militants du mouvement Freinet s'inscriront donc le plus souvent dans une sensibilité professionnelle hostile au personnel d'encadrement de l'Éducation nationale. Malgré la prégnance forte d'un *ethos* professionnel partagé par l'ensemble du monde de l'enseignement élémentaire français, il y aura désormais une coupure pratique et symbolique entre les personnels d'encadrement de l'école française, fondamentalement tenants de « l'ordre » – même quand, plus tard, ils seront chargés de diffuser une forme d'innovation contrôlée –, et les militants pédagogiques de l'École moderne fortement inscrits

1. Michel Barré consacre également quinze pages bien informées à « l'affaire de Saint-Paul », dans son ouvrage *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, *op. cit.*

du côté du « mouvement », porteurs d'un regard critique sur l'ordre social et culturel dominant, et d'une sensibilité critique « à fleur de peau » vis-à-vis des carences et des défaillances du monde scolaire.

L'école de Vence

À la rentrée de 1933, Freinet choisit de se soustraire à la nomination d'office à Bar-sur-Loup : les séquelles de sa blessure de guerre lui permettent d'obtenir un congé de longue durée. Deux ans plus tard, il sollicitera et obtiendra sa mise en retraite au titre de son invalidité. Dans l'immédiat, il suspend donc son activité d'enseignement. Ses différentes activités militantes occupent largement son temps : les productions, la vente et les expéditions des productions de la CEL, l'action syndicale, le travail politique occupent tout le temps libéré par l'abandon de la classe. Puis naît le projet de créer à Vence une école de statut privé où seraient mis en œuvre « *les principes, les théories, les techniques du groupe dont Freinet est l'animateur* ». Les camarades de Freinet sont plutôt réticents à cette idée : mobilisés de tout temps pour la défense de l'école publique contre les écoles privées religieuses, l'idée d'une école de statut privé – fût-elle laïque – heurte leurs références.

La naissance de l'école Freinet de Vence

Depuis mars 1933, les Freinet sont propriétaires d'un terrain et d'une construction rudimentaire à Vence, au lieu-dit « le Pioulier ». C'est là que va être lancé le chantier de la future école ; il fonctionne en partie sur la base de la solidarité politique. L'école ouvrira en 1935, malgré « les soucis d'argent » et malgré de multiples difficultés administratives (en particulier autour de la question de l'ouverture d'une école fonctionnant avec un internat mixte) – difficultés qui ne seront vraiment surmontées qu'en 1936, avec l'arrivée au pouvoir du Front

populaire. À cette rentrée de 1935, l'école de Vence regroupe quinze enfants (dont Madeleine, la fille des Freinet, surnommée Baloulette) entourés de six adultes ; elle accueillera encore huit enfants de Gennevilliers, des « cas sociaux » quelques jours avant Noël. Le journal de l'école prend le nom de « *Pionniers* » (c'est le nom de l'organisation des jeunes soviétiques de 10 à 14 ans)¹.

On peut faire l'hypothèse que, dans la césure historique qui va suivre l'affaire de Saint-Paul et le déplacement d'office de Freinet, avec la création de l'école de Vence, un second sillon va émerger dans la culture du mouvement impulsé par Freinet, à côté du pôle fondateur.

– Le pôle ancien continuera, directement dans le prolongement du mouvement des imprimeurs, parce que enraciné dans l'école publique française et greffé sur sa « forme scolaire » : les *techniques Freinet*, conçues dans ces classes, évolueront aussi au rythme des conditions de fonctionnement de cette école publique élémentaire et de la transformation de ses publics.

– Le nouveau pôle est intimement lié à l'expérience de l'école de Vence, à son insertion dans l'arrière-pays méditerranéen, à la pratique de l'internat, à l'importance des choix naturistes et végétariens impulsés par Élise, aux particularités du recrutement de ses élèves (la fille des Freinet, quelques pensionnaires étrangers, quelques enfants en difficulté de familles populaires de la banlieue parisienne, puis beaucoup d'enfants de républicains espagnols). Il est lié aussi à l'épopée singulière d'une école où tout se construit à partir de rien, pendant cinq années, de 1935 à 1939, puis après-guerre.

La conception de l'école de Vence hésite entre trois modèles. Le premier modèle c'est celui d'une sorte d'école des Roches qui serait populaire par son public, naturiste, vitaliste, polytechnique et com-

1. Des extraits des journaux scolaires de Vence ont été publiés par Michel BARRÉ in *Avec les élèves de Célestin Freinet, extraits des journaux scolaires de sa classe de 1926 à 1940*, Paris, INRP, 1996.

munautaire par son ambition. C'est l'orientation qu'indique nettement le prospectus de sa présentation :

« Votre enfant est nerveusement fragile. [...] Et vous êtes inquiets ! L'École Freinet vous rassurera. Elle rétablira votre enfant ; elle lui redonnera vigueur et vitalité, élan et enthousiasme ; elle en fera un pionnier, un homme ! [...] Santé et harmonie du corps d'abord, indispensables à l'harmonie intellectuelle et morale, et aux progrès éducatifs. [...] »

Notre éducation sera polytechnique, c'est-à-dire que l'enfant sera entraîné aux diverses activités sociales. [...] Notre éducation sera communautaire. [...] Notre école travaillera naturellement selon les techniques Freinet de libre expression individuelle. [...] Nous faisons irrémédiablement confiance en la vie. [...] »¹

Le second modèle est celui d'une école assez proche de l'utopie d'une « éducation intégrale » rêvée par le XIX^e siècle ouvrier et socialiste. Madeleine Freinet le formule ainsi :

« Il n'y aurait à l'École Freinet ni bonnes ni employés. Il y aurait des camarades jeunes, des camarades adolescents et des adultes qui travailleraient d'un commun accord pour la plus grande harmonie de la communauté. [...] Les enfants, aidés par les adultes, assureraient toutes les besognes essentielles. Aucun maillon de la chaîne commune ne leur serait inconnu : ils iraient à la cuisine, au dortoir, à la lessive ; ils mettraient le couvert à table, ils soigneraient les quelques animaux qui seraient leur propriété. Un jour, dès qu'il y aurait à leur offrir autre chose que des dettes, la communauté assurerait la trésorerie de l'école. Tel était le projet². »

Le troisième modèle qui nourrit l'inspiration de l'école de Vence est celui de l'école soviétique des années 1920, avec l'ambition de faire de Vence le laboratoire de l'école prolétarienne française, en référence à l'idéal du « camp de pionniers des scouts rouges soviétiques » :

1. Document de quatre pages, supplément à *L'Éducateur Prolétarien*, n° 18 (reproduit dans *BAM*, n° 58, décembre 1992) ; voir le texte de ce document, dans *Textes choisis*, p. 89.

2. Madeleine FREINET, *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, op. cit., p. 365.

« Nous voudrions, après entente avec les organisations politiques et syndicales, avec les municipalités ouvrières, recevoir ici non pas des dégénérés ou des affaiblis, mais les meilleurs éléments de la classe ouvrière, avec qui nous expérimenterions vraiment l'école prolétarienne, ferment de la culture nouvelle de demain. Nous serions heureux de faire de notre école un pendant de l'Artek soviétique, une sorte d'école normale dont pourraient se réclamer plus tard les bons ouvriers de la lutte révolutionnaire¹. »

Deux pôles vont donc désormais cohabiter dans l'aventure du mouvement. Freinet est présent de part et d'autre, mais on peut dire que l'école de Vence prend des distances importantes avec les traits dominants de la « forme scolaire » de l'école primaire française.

L'influence et l'apport d'Élise Freinet

Le livre de souvenirs de Madeleine Freinet souligne l'implication de sa mère dans les débuts de la Coopérative d'enseignement laïc, ainsi que la mobilisation de ses compétences en arts (en particulier avec la technique de gravure sur bois) et son poids sur la prise en compte de l'expression artistique chez les enfants.

L'influence d'Élise Freinet semble déterminante sur un certain nombre d'options qui caractérisent le fonctionnement de l'école de Vence à partir de 1935 : la grande importance de l'expression artistique, la nourriture végétarienne ou « fruitarienne », la thérapie empruntée au professeur Vrocho avec bain froid (le « choc froid »)², friction, sudation, naturisme. Ces pratiques organisées autour de « la santé et l'harmonie du corps » (une préoccupation présente dans la tradition hygiéniste de l'éducation nouvelle et également « dans l'air

1. Texte de 1936, cité par Madeleine Freinet dans son livre, *op. cit.*, p. 371.

2. Les témoignages d'anciens élèves de l'école de Vence, recueillis quarante ans plus tard, évoquent tous le « choc froid » du matin : voir Jacques MONDOLINI, *Les Enfants de Freinet*, Le Temps des Cerises, 1996.

du temps »¹) cohabiteront – à l'école de Vence – avec des options traditionnelles de la pensée ouvrière sur l'école : éducation polytechnique et éducation communautaire, ainsi qu'avec les techniques Freinet élaborées à Bar-sur-Loup puis à Saint-Paul (l'imprimerie, le journal scolaire, le texte libre, l'ouverture sur l'environnement naturel et sur le milieu social, l'individualisation du travail, etc). Les écrits d'Élise Freinet², son œuvre artistique en bois gravé, le rôle qu'elle a tenu à l'école de Vence et les options qu'elle y a impulsées : tout cela indique l'important espace qu'elle a occupé aux côtés de Freinet, dans une interaction créatrice et pas seulement comme « compagne attentive ».

Malgré leur appartenance à la même institution scolaire et leur mobilisation dans le même univers politique, les valeurs qu'impulse Élise sont significativement différentes de celles dont est porteur Célestin Freinet. Peut-être faut-il souligner que l'un et l'autre sont inscrits dans des trajectoires sociales et familiales différentes. Célestin est fils de petits paysans ; par son enfance il est enraciné dans ce groupe social, fraction des classes populaires. Élise est fille d'un couple d'instituteurs, eux-mêmes enfants de paysans (et son grand-père se louait déjà pour enseigner à lire et à écrire pendant l'hiver) : c'est dire que les parents d'Élise sont déjà dans la position d'avoir « *desserré l'étai des déterminations initiales, d'avoir mené et réussi une échappée* », comme l'écrivent Jacques et Mona Ozouf³ à propos des instituteurs

1. Le docteur Carton a publié en 1922 son ouvrage *Traité de médecine, d'alimentation, d'hygiène naturiste* ; une citation de son autre ouvrage *La cure de soleil et d'exercices chez les enfants* (1935) est en exergue du livre d'Élise, *La santé de l'enfant* (1946), et G. Hébert – le promoteur de la « méthode naturelle » pour l'éducation physique – publie en 1942 *Éducation physique, civile et morale par la méthode naturelle*.

2. *Naissance d'une pédagogie populaire* (1949) bien sûr, mais également *La santé de l'enfant* (1946), *L'enfant artiste* (1963), *La part du maître* (1966), *L'école Freinet réserve d'enfants* (1974) ; et en collaboration avec Freinet : *Les enfants poètes* (1954), *Vous avez un enfant* (1962). Chacune de ces publications compte de 150 à 300 pages ; et les publications de taille plus modeste sont très nombreuses.

3. Jacques OZOUF, Mona OZOUF, Véronique AUBERT, Claire STEINDECKER, *La république des instituteurs*, Paris, Hautes Études-Gallimard-le Seuil, 1992, p. 33.

de cette génération issus de milieux modestes. Ils ont déjà instauré cette relation de « proximité distante » avec les classes populaires, qu'a analysée Francine Muel-Dreyfus à partir de la même enquête¹.

« Julie, ma grand-mère [la mère d'Élise], était née le 8 octobre 1870, dixième enfant d'une famille de paysans de ce village des Hautes-Alpes haut perché. Son père, né en 1817, avait été, pendant ses années de jeunesse, maître d'école intermittent. Chaque automne, il partait à pied pour Lyon, avec son chapeau orné de trois plumes qui signifiaient qu'il savait lire, écrire et compter, et sur une place de foire, parmi les col-porteurs, les rétameurs et les marchands d'habits, il se louait pour la mauvaise saison. [...] [Peu après sa réussite au brevet élémentaire] c'est elle que la famille avait choisie pour conduire à Paris un neveu mordu par un chien enragé, et elle avait rencontré Pasteur qui, à cette époque, pratiquait lui-même les vaccinations et qui l'avait encouragée dans sa vocation d'enseignante. [...] »

« Claude [le père d'Élise] ne venait en classe qu'en col cassé, cravate et costume sombre, et connaissait le nom latin de la moindre fleur des champs. Mais surtout, il était libre penseur. [...] Trois ans après l'arrivée à Vars, le "petit père Combes", avec la séparation de l'Église et de l'État, mit le village en révolution. "Nous voulons Dieu dans nos écoles", scandaient les Varsincs défilant, curé en tête, en allant à vêpres ou à la messe du dimanche. Claude alignait ses enfants sur le balcon du premier étage, leur apprenant à rester impassibles et à sourire aux invectives². »

C'est dans ce costume sombre, avec col cassé et cravate, que pose en effet Claude Lagier-Bruno sur une photographie familiale prise – probablement en studio – en 1924. La photo est organisée selon un ordre symétrique rigoureux : le père est assis au premier plan, figé dans une solennité raide. Un guéridon, couvert d'un tissu richement brodé, le sépare de son épouse en même temps qu'il le relie à elle : tous les deux ont posé un avant-bras sur la tablette, de part et d'autre

1. Francine MUEL-DREYFUS, *Le métier d'éducateur*, Paris, les Éditions de Minuit, 1983.

2. Madeleine FREINET, *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie*, op. cit., pp. 90-91.

du très gros livre qui occupe la quasi-totalité du meuble. Les quatre filles et les deux fils du couple Lagier-Bruno – tous les six sont de jeunes adultes – sont alignés au second plan, debout. Leurs visages sont moins sévères et leurs vêtements moins austères que ceux de leurs parents mais, au-delà de ces signes d'appartenance à des générations différentes, la continuité dans la filiation et l'appartenance au monde commun de la petite-bourgeoisie enseignante sont affirmées¹.

Élise contribue à l'invention d'une école populaire avec Célestin Freinet. Mais pour elle, prendre ses distances avec la forme scolaire dominante et avec la scolastique, c'est aussi prendre des distances avec les valeurs de ses parents militants de l'école publique et avec la posture de son père libre penseur : elle se sépare d'eux d'abord en se réclamant des idéaux de la révolution soviétique et en devenant communiste. La rupture qu'elle opère avec la forme scolaire dominante est aussi une rupture avec la traduction rigoriste de valeurs populaires et de valeurs bourgeoises, acculturées dans l'*ethos* professionnel des premières générations d'instituteurs publics français. Elle s'en sépare en faisant le choix de l'expression artistique, dans son propre itinéraire d'accomplissement et dans les pratiques scolaires qu'elle anime, ainsi qu'en impulsant des valeurs naturistes qui prennent à contre-pied le statut du « corps redressé » construit par l'école républicaine et sa volonté de « *correction patiente des morphologies et des comportements* »² : bains de soleil, nourriture végétarienne-fruitarienne, choc froid, médecine alternative constituent un ensemble de pratiques corporelles qui ne sont ni celles de la tradition scolaire républicaine, ni celles que les classes dominantes sont en train d'installer avec la promotion du « sport » et d'une médecine « scientifique », mais qui sont porteuses de l'ambition d'une hygiène de santé et d'une représentation du corps, qu'Élise noue avec sa conception de la vie et de la nature et avec la logique de la libre expression dans ses différentes formes.

1. Photographie « hors texte » dans l'ouvrage de Madeleine Freinet, *op. cit.*, p. 242.

2. D'après Georges VIGARELLO, *Le corps redressé*, Paris, Delarge, 1978.

À la différence d'Élise, c'est directement dans une dialectique d'acculturation avec l'habitus populaire de la petite paysannerie traditionnelle, que Célestin Freinet construit son identité d'instituteur et de militant syndical et pédagogique révolutionnaire. Le livre de Madeleine Freinet contient également une photographie de la famille de Célestin Freinet, qui date de cette même année 1924. La photographie est prise devant le perron de la maison familiale. Une mule bâlée occupe la partie droite de l'image. Delphin Freinet, sa femme Marie-Victoire (les parents de Célestin), un autre adulte et un enfant sont assis sur les marches du perron. Les trois adultes sont en tenue de travail ; ils portent le chapeau, la casquette ou la coiffe qui protègent du soleil dans les champs. Un chien renifle le sol. Célestin Freinet se tient debout, de profil, sur la gauche de la photo ; il se tient donc perpendiculairement aux autres personnages. Il ne porte pas la tenue de maître d'école (avec costume, gilet et cravate) dans laquelle on peut le voir sur la photo de classe de cette même année ; mais son pantalon et sa chemise ne sont pas non plus des vêtements de travail, et il est tête nue. Le jeune maître est revenu à la ferme à l'occasion des vacances scolaires : il est de la famille et de ce milieu, mais il en est également séparé ; ses études et son statut professionnel l'ont fait advenir à un autre monde. Comme dans beaucoup de photographies de jeunes instituteurs de cette époque, le statut de « proximité distante » entre le jeune homme et sa famille est très prégnant dans cette scène de retrouvailles familiales.

De 1936 à 1945 : le Front populaire, la Seconde Guerre mondiale, la Libération

Les cinq années qui précèdent la guerre voient un double essor du mouvement Freinet. Le premier essor est celui du développement des techniques et des outils pédagogiques, dans l'école de Vence et dans le réseau coopératif national – et international – des ensei-

gnants qui travaillent selon les techniques Freinet. Le second essor est celui de la consolidation de ce réseau et de ses dispositifs d'échange et d'invention.

Du côté de l'essor des techniques et des outils, c'est le développement du matériel de la CEL, la diffusion du limographe – un outil très bon marché de reproduction de textes –, la multiplication des *BT*; mais aussi les progrès qu'on appellerait de nos jours « didactiques » dans chaque discipline scolaire (l'histoire, les sciences expérimentales, la communication avec la radio et l'audiovisuel, le dessin bien sûr); ainsi que des progrès « pédagogiques » avec l'apparition du plan de travail individualisé, ou avec le développement des outils d'évaluation, ou bien encore avec l'approfondissement des pratiques d'expression libre.

Du côté de la consolidation du réseau et de ses dispositifs de travail et d'échanges, les congrès du mouvement prennent leur autonomie par rapport aux congrès syndicaux, les groupes départementaux se structurent, un dispositif de co-formation s'installe avec « les cours d'été » de Vence à partir de 1936, une nouvelle publication – destinée à la diffusion des techniques – voit le jour avec les brochures de la *Bibliothèque d'Éducation Nouvelle Populaire* (qui deviendra après-guerre *Bibliothèque de l'École Moderne*), l'utilisation de l'espéranto favorise une circulation internationale des échanges, Freinet fait des conférences dans toute la France.

Le Front populaire en Espagne et en France

Mais 1936 c'est aussi la victoire populaire et antifasciste, avec l'arrivée au pouvoir du Front populaire. Le ministre Jean Zay publie de nouvelles instructions officielles dont Freinet souligne l'intérêt; la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 14 ans (au lieu de 13 ans auparavant). Mais Freinet échoue dans la constitution d'un *Front de l'enfance* qui visait à mobiliser de multiples forces autour de la démarche pour une éducation populaire. Et c'est peut-être davan-

tage par les contre-coups du *Frente popular* et de la guerre civile espagnole que sera marqué le mouvement : il trouve là l'occasion d'exercer une action politique sur le mode de la solidarité (un mode d'exercice de l'action politique que l'on retrouvera fréquemment plus tard dans ce mouvement pédagogique).

L'aventure de l'école de Vence est en effet très marquée par la guerre d'Espagne. En Espagne – plus particulièrement en Catalogne – un réseau d'une centaine d'écoles s'est constitué, qui se réclame de Freinet (une école portant ce nom est ouverte à Barcelone) ; la mémoire collective a retenu les noms des fondateurs de ce groupe : Herminio Almendros, José de Tapia et Patricio Redondo. Le soutien aux combattants républicains espagnols s'installe dans les préoccupations quotidiennes : en janvier 1937, Frédéric, l'un des animateurs de l'école, s'en va pour rejoindre les Brigades internationales ; à partir de 1937, l'école de Vence accueillera de jeunes réfugiés espagnols, le journal de l'école va même devenir bilingue, et l'éducation va se faire dans l'interaction culturelle. La défaite républicaine conduira en France d'autres réfugiés espagnols.

Septembre 1939, c'est la déclaration de guerre de la France à l'Allemagne. *L'Éducateur* du 1^{er} octobre 1939 ne s'appelle plus « *pro-létarien* » : autocensure précédant la censure officielle. Le 20 mars 1940, Freinet est arrêté par la gendarmerie ; il est emprisonné à Nice avant de connaître l'internement dans plusieurs camps successifs. Élise fera fonctionner l'école pendant une année encore, avec de multiples difficultés, jusqu'à sa fermeture en avril 1941, après que chaque enfant fut reparti. Elle rejoint alors sa mère à Vallouise, dans les Hautes-Alpes. La même année, en octobre, c'est là que Célestin Freinet est assigné à résidence. En 1944, il dirigera le maquis FTP briançonnais, avant de participer au comité départemental de libération des Hautes-Alpes.

Comme tous les autres mouvements démocratiques, le mouvement Freinet a payé son tribut à la guerre, à l'occupation allemande et aux milices de la collaboration. Élise Freinet a évoqué quelques

figures du mouvement victimes du nazisme ou de ses collaborateurs, dans les dernières pages de *Naissance d'une pédagogie populaire*¹. D'autres ont disparu, qui ne sont pas repérés dans cette liste.

Le temps de l'écriture

Freinet a mis à profit l'enfermement, puis l'assignation à résidence et l'inactivité forcée des années 1942 et 1943 pour écrire. Il avait beaucoup écrit auparavant, mais presque toujours contraint par le poids et l'urgence de l'action. Dans cette période, il rédige les manuscrits de plusieurs livres, qui sont des textes d'exposition d'une réflexion élaborée.

– *Conseil aux parents*, le premier ouvrage, est édité dans une revue belge en 1942, il sera réédité en 1948 (puis en 1962 sous le titre *Vous avez un enfant*, augmenté du texte d'Élise *La santé de l'enfant*).

– *L'éducation du travail* (qui sera édité plus tard, en 1947) utilise le procédé littéraire du récit organisé autour de plusieurs personnages dont les idées s'opposent : c'est d'abord Mathieu, le personnage principal, sorte de paysan-philosophe, incarnation de la sagesse rurale traditionnelle ou d'un « ancestral humanisme » (un cousin germain du père du pédagogue a été le modèle de ce personnage). Il est opposé à M. et Mme Long, instituteurs défenseurs du savoir « savant » et du savoir scolaire. C'est l'occasion de faire l'éloge des savoir-faire pratiques traditionnels, construits sur l'expérience (le livre s'ouvre, par exemple, sur une pratique de « rebouteux » où Mathieu soigne la douleur au pied de l'institutrice). C'est également l'occasion d'une critique de type épistémologique des notions de « progrès » et de « science » et d'une critique culturelle du « progrès technique » (en particulier dans le domaine de l'agriculture). Dans le registre pédagogique, on a essentiellement retenu de ce livre l'idée de « travail-jeu » qui – dans le contexte idéologique que nous venons

1. Élise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, 1969.

d'évoquer – doit refonder l'éducation : il faut la faire reposer sur le principe naturel et traditionnel de l'effort laborieux, sur le modèle du travail paysan.

– *Essai de psychologie sensible* (publié en 1950, mais conçu à cette même époque) est écrit dans un tout autre style, bien qu'il soit « complémentaire » du précédent. C'est un essai « d'autodidacte » comme Freinet le dit lui-même, nourri des multiples expériences de la vie, mais sans filiation revendiquée avec des travaux psychologiques antérieurs, malgré la présence en arrière-plan des problématiques de la psychologie behavioriste et de la réflexologie de Pavlov (Freinet indique qu'il a rédigé ces pages dans des conditions où il n'avait accès à aucun livre). Le principe central d'un dynamisme naturel, ou d'un élan vital, y est affirmé :

« Tout se passe comme si l'individu – tout être vivant – était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons pas encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver, à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et tout cela non pas au hasard, mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de notre organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir¹. »

– *L'école moderne française*, au contraire du livre précédent, se présente comme un « guide pratique pour l'organisation matérielle technique et pédagogique de l'école populaire » (édition en Belgique en 1944, édition de 1946 chez Ophrys). Le livre énonce d'abord des principes généraux : *« L'école centrée sur l'enfant, l'école de demain sera l'école du travail, têtes bien faites et mains expertes plutôt qu'outres bien pleines, une discipline rationnelle émanation du travail organisé, cette réadaptation [de l'école] se fera en partant de la base, l'école du*

1. pp. 3 et 4, dans l'édition originale.

peuple ne saurait être sans la société populaire. » Il fait le point sur les locaux et les matériels nécessaires aux techniques Freinet en école maternelle puis en école primaire, et énonce les techniques scolaires propres à chacun de ces niveaux. Il décrit ensuite certains aspects de la vie de la classe : la gestion coopérative de la propreté et de la politesse ; l'organisation des *plans de travail*, annuels et mensuels (collectifs) et hebdomadaires (individuels) ; l'imprimerie, les complexes d'intérêts, la conférence, etc. Un chapitre fait le point sur l'intérêt éducatif des nouvelles technologies de communication (cinéma, disque, radio, machine à écrire) et sur la question du contrôle et de l'autocontrôle. Le livre s'achève sur le recensement d'une trentaine de pratiques, de dispositifs, de techniques ou d'outils, que l'on peut introduire progressivement dans une classe :

« Dans trois mois, dans six mois, dans un an, vous ajouterez des pièces nouvelles à l'organisation rationnelle de votre entreprise :

Abolition de l'estrade.

Constitution d'une coopérative scolaire.

Le texte libre [cette mention est présente sous l'intitulé « *Pratique de la rédaction libre* » dans la première édition].

Le jardin scolaire.

Les classes-promenades, ou classes-explorations et séances de travail à l'extérieur [cette mention est devenue « *Étude du milieu local* » dans les éditions postérieures].

L'agenda scolaire [sur lequel les élèves écrivent des questions].

Fichiers autocorrecteurs.

Échanges interscolaires.

Dessin libre.

Organisation du travail libre.

Journal mural.

Le Fichier scolaire coopératif.

Organisation de la Bibliothèque de travail.

Le classement des fiches et le Dictionnaire index.

Conférences d'élèves.

Plans de travail.

Polycopie du journal scolaire. L'imprimerie à l'école.

Gravure du lino.

Carnet scolaire. Contrôle par les brevets.

Les ateliers de travail.

Atelier d'expérimentation scientifique.

Cinéma Pathé-baby, et caméra. Phono et disques. Appareil radio avec pick-up [devenu plus tard : Radio, magnétophone et télévision]

Machine à écrire.

Les éditions postérieures indiquent aussi :

Théâtres et marionnettes, et Cinéma¹. »

La publication, par Élise Freinet (entre 1968 et 1971), de plusieurs textes de Freinet, en trois volumes, sous le titre *La méthode naturelle*, donne l'image qu'il existe un autre livre de même statut que ceux que nous venons de citer. C'est une image trompeuse, puisque ces trois volumes sont essentiellement des reprises d'articles et de brochures écrits antérieurement (au début des années 1950). Le volume I, *L'apprentissage de la langue* reprend divers articles et trois brochures, dont *Méthode naturelle de lecture* paru en 1947 dans les BENP : un document très largement nourri de l'observation, pendant cinq ans, des tâtonnements en matière d'écriture et de lecture de Balouette, la fille des Freinet. Le volume II *L'apprentissage du dessin* reprend un texte publié en 1951 et une série d'études sur l'évolution du dessin d'enfant (représentations de l'homme, des maisons, des autos, des oiseaux, des chevaux). Le volume III, *L'apprentissage de l'écriture*, contient un chapitre d'une soixantaine de pages à propos des apprentissages de Pascale (sur le modèle de l'observation de Balouette dans le premier volume) ; ce volume contient aussi un texte d'une cinquantaine de pages de Paul Le Bohec – un proche de Freinet et l'un de ses continuateurs – intitulé « Patrick et l'écriture. Étude de l'évolution de l'écriture d'un gaucher ».

1. In Célestin FREINET, *L'école moderne française*, rééditée plus tard sous le titre *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1971.

Le dernier ouvrage publié par Freinet, de son vivant, sera *Les techniques Freinet de l'École moderne*, en 1964. C'est un ouvrage délibérément « pratique », qui rappelle l'ambition et la logique de *L'École moderne française* de 1944, que nous venons d'évoquer. Mais on est frappé par la différence de ton entre les textes qui introduisent les deux ouvrages : celui de 1944 privilégie les références à l'école du peuple et à l'école du travail ; celui de 1964 souligne « la nécessité et l'urgence d'une pédagogie moderne », parce que l'évolution des modes de vie et celle des techniques se sont accélérées « à un rythme parfois hallucinant », évolutions qui touchent aussi l'identité des enfants :

« Les enfants eux-mêmes ne sont plus ce que vous étiez à leur âge. Ils n'ont plus ni les mêmes soucis, ni les mêmes intérêts, ni le même caractère : eux aussi se modernisent à grande allure et leur comportement en est modifié. Le passé a changé de visage. Si vous essayez aujourd'hui de parler à ces enfants, ou à ces jeunes si résolus, vous êtes surpris de voir qu'ils n'entendent plus vos propos de la même oreille que les jeunes d'il y a dix ans, qu'ils se désintéressent de votre expérience personnelle, et que vous avez le sentiment d'un très rapide vieillissement¹. »

À la fin des années 1930, avant que la guerre ne fasse basculer la France, et d'autres pays européens, dans un régime politique qui interdit la poursuite de la construction d'une école populaire, on peut dire que le processus d'élaboration des « techniques Freinet », des outils et des dispositifs de travail collectif qui caractérisent ce mouvement est achevé. Ce sont eux qui sont exposés dans le livre *L'École moderne française*. À la fin de la guerre l'essentiel des écrits théoriques de Freinet est publié. Si le socle théorique de ses articles des années 1920 et 1930 est un socle politique, celui des ouvrages qu'il écrit pendant la guerre est philosophique et psychologique. Tous ces écrits théoriques, quelle que soit leur logique, sont très fortement nourris des préoccupations liées aux pratiques éducatives. C'est

1. Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, op. cit.

là que réside leur originalité et leur force : ils ne se positionnent pas dans le champ des écrits philosophiques ou des écrits psychologiques en fonction des problématiques et des catégories de discours propres à ces champs, ils y font irruption à partir de la posture de l'instituteur-pédagogue révolutionnaire. Freinet a d'abord mis sur pied des techniques scolaires, pour construire une école cohérente avec son aspiration à une rupture sociale nourrie de l'utopie socialiste, et il a écrit des articles sur ces techniques et sur l'ambition sociale d'une école populaire. Il a voulu ensuite donner une assise théorique à ces techniques, dans des catégories de pensée qu'il estime probablement plus universelles et plus intemporelles que les catégories politiques. Dans *L'éducation du travail* et dans *Essai de psychologie sensible*, il emprunte alors à des inspirations philosophiques et psychologiques éclectiques : conception ruraliste ou naturaliste du travail – agraire et artisanal –, conception spontanéiste de l'enfant et mobilisation multiple de l'idée de « vie » dans une logique vitaliste, des inspirations rousseauiste et bergsonienne, et très peu marxistes, contrairement aux écrits politiques des années 1920 ; dans les années 1960, Freinet fera même référence, avec sympathie, à Teilhard de Chardin. Dans un article écrit à l'occasion du centenaire, Louis Legrand peut ainsi conclure sur la cohabitation de deux conceptions chez Freinet :

« D'une part, une conception sociologique et politique de l'évolution inévitable des structures sociales et politiques : la féodalité a eu son école, l'Église a eu son école, le capitalisme a eu la sienne. "La société socialiste aura l'école que nous préparons." [...] D'autre part, une conception que l'on peut dire anthropologique, où il affirme l'importance d'une évolution humaine technologique et sociale inévitable, avec ses déviations possibles et ses avancées imprévisibles. L'école doit s'adapter à cette évolution¹. »

1. Louis LEGRAND, « Célestin Freinet et l'idéologie aujourd'hui », in « Le centenaire de Célestin Freinet », *Cahiers Binet Simon*, n° 649, 1996-4, pp. 13-37.

La première conception est en adéquation avec la rupture scolaire inaugurée à Bar-sur-Loup et à Saint-Paul : elle nourrit cette rupture. La seconde conception théorique est en résonance avec toute une partie des pratiques d'éducation et d'hygiène de santé propres à l'école de Vence, qu'elle justifie théoriquement après coup.

De la Libération aux années 1960

Il est moins nécessaire d'entrer dans le détail du devenir historique du mouvement Freinet après-guerre pour éclairer le sens de ses positions puisque, nous l'avons dit, à la fin de la guerre les analyses théoriques de référence sont venues compléter l'édifice des techniques pédagogiques mûries entre 1924 et 1939. Nous n'évoquerons ici que quelques jalons.

La renaissance du mouvement

À la fin de 1944, Freinet espéra probablement être associé aux travaux de la Commission d'études pour la réforme de l'enseignement, que présidait le physicien Paul Langevin (avant que ne lui succède Henri Wallon, médecin et psychologue – l'un et l'autre communistes –). La commission est composée, en fait, de hauts administrateurs, d'universitaires et de représentants du syndicalisme enseignant : la logique dominante ne fait pas de place à des « praticiens de la base », même avec la notoriété de Freinet (dont l'orientation politique est, de surcroît, proche de celle de la commission). Ce fut peut-être une occasion manquée pour l'école primaire française : un relais officiel au projet et aux techniques du mouvement de l'école populaire aurait donné une impulsion à ses engagements, en même temps qu'elle aurait apporté un souffle à l'école primaire de la Libération.

Le mouvement va se reconstruire : les réseaux sont renoués, *L'Éducateur* reparaît en 1945 (il ne reprend pas le qualificatif de « pro-

létarien » prudemment abandonné en 1939), la CEL est relancée (non sans quelques tâtonnements et sans quelques difficultés), l'école de Vence est réouverte mais le couple Freinet – investi dans l'animation de la coopérative à Cannes – y est moins impliqué qu'avant-guerre. En 1947 est créé l'Institut coopératif de l'École moderne : l'emblème de la CEL, trop marqué par la dimension commerciale, ne convient plus pour identifier le mouvement, dont il faut affirmer l'originalité après l'échec de l'Union pédagogique (qui tentait de coordonner la nébuleuse pédagogique laïque) et la rupture de Freinet avec le Groupe français d'éducation nouvelle (le GFEN) en 1946¹.

En 1948 Jean-Paul Le Chanois réalise le film *L'école buissonnière*, qui met en scène une représentation romancée et euphémisée de l'aventure de Freinet et de l'affaire de Saint-Paul. En 1949, Élise Freinet publie *Naissance d'une pédagogie populaire*.

La rupture avec le parti communiste

Depuis la fin de la guerre, les relations de Freinet avec le parti communiste sont tendues : en 1944-1945 des rumeurs ont circulé dans le parti sur son attitude pendant la guerre ; à cette époque et dans ce milieu de telles rumeurs – fussent-elles calomniatrices – sont facilement destructrices. Freinet quitte le parti communiste en 1947-1948 ou bien au début des années 1950. La sortie du film *L'école buissonnière* a été l'occasion d'une passe d'armes (non-référence à l'école Freinet dans le générique, évocation désobligeante du film dans la presse communiste). Entre 1950 et 1953 se développe une polémique contre la pédagogie Freinet dans la presse communiste (dans *La Nouvelle Critique*, la revue des intellectuels, puis dans *L'École et la nation*, la revue sur l'école qui est créée en 1951). Des intellectuels du parti, Snyders,

1. Les deux organisations sont présidées par Wallon. Les communistes sont très présents dans le GFEN, qui est par ailleurs marqué par la présence influente d'universitaires.

Garaudy, Cogniot sont mis à contribution pour faire le procès théorique de la pédagogie Freinet¹. Dans cette période de guerre froide et de fonctionnement stalinien des appareils communistes, l'appui du plus grand nombre des instituteurs communistes membres de l'ICEM ne suffit pas à inverser la tendance impulsée par des membres de la hiérarchie du parti. La rupture est consommée en 1953 après le congrès de Rouen. Elle perdurera définitivement, malgré la fidélité d'instituteurs «de la base» à leur double engagement : dans l'organisation communiste d'une part, dans la pédagogie Freinet d'autre part.

Mais la difficile sortie de l'univers des pratiques staliniennes, l'installation durable d'un communisme bureaucratique et policier, et les interventions armées de l'URSS dans les démocraties populaires nourriront le clivage entre la position politique communiste et la sensibilité idéologique des instituteurs de l'École moderne, qui se reconnaîtront de plus en plus dans d'autres tendances de la gauche politique et de la culture critique (mouvements sociaux structurés par des « coordinations », mouvements écologistes, mouvements féministes, nébuleuse d'extrême gauche, mouvance socialiste, syndicalisme SGEN-CFDT, etc.). Ce glissement s'accroîtra en 1968 et au début des années 1970.

En 1957 est créée la Fédération internationale des mouvements de l'École moderne (ou FIMEM). Cette création institutionnalise le développement international du mouvement. Dans chaque pays concerné, les enseignants se réapproprient la pédagogie Freinet dans un processus d'adaptation et d'acculturation.

Le conflit avec l'Institut parisien de l'École moderne

À la fin des années 1950, le groupe parisien de l'ICEM, qui a été créé en 1946, connaît un fort dynamisme. Il entretient des liens privilégiés avec l'Institut pédagogique national qui, en 1957, va assurer la publi-

1. Sur cette question, on peut lire l'article de Jacques TESTANIÈRE, « Le PCF et la pédagogie Freinet, 1950-1954 », in *Actualité de la pédagogie Freinet*, op. cit., 1989.

cation de son journal *L'Éducateur d'Ile-de-France* et sa diffusion dans ses propres réseaux. Le congrès de l'ICEM de 1958 se tient à Paris avec succès. Le groupe parisien organise aussi des stages de formation qui sont très suivis.

Les sources du conflit qui vont l'opposer à Freinet et au noyau central de l'ICEM sont multiples : différences de générations entre militants ; exercice du métier dans des milieux très contrastés (monde rural traditionnel d'un côté, « écoles casernes » des nouveaux grands ensembles de la banlieue parisienne d'autre part) ; conflit de légitimité province-Paris (Paris c'est aussi la proximité avec le pouvoir central, avec des universitaires, avec l'IPN, alors que la province ce sont « ceux d'en bas ») ; clivage des référents théoriques avec l'influence de courants de psychologie clinique sur le groupe parisien (psychothérapie institutionnelle avec F. Tosquelles et J. Oury, psycho-sociologie, psychanalyse) ; ou encore – selon la formule imagée invoquée par Michel Barré – difficulté à ce que cohabitent « *plusieurs crocodiles dans le même marigot* »... Luc Bruliard a résumé ainsi la forme du conflit qui s'instaure entre l'ICEM et le groupe parisien :

« *Entre 1958 et 1961, une série de malentendus et de désaccords surgissent entre la direction du mouvement Freinet, largement dominée par la personnalité de son fondateur, et une partie des militants de l'Institut parisien de l'École moderne, structure régionale de l'ICEM. Ce conflit s'envenime à tel point que les principaux animateurs du groupe parisien (notamment R. Fonvieille et F. Oury) sont amenés à quitter le mouvement en 1961. Ils poursuivront une réflexion innovante dans ce qu'il est convenu d'appeler les "pédagogies institutionnelles"*¹. »

Séparés de la structure organisationnelle de l'ICEM, les courants de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie autogestionnaire

1. LUC BRULIARD, « Un exemple de l'émergence des sciences humaines dans le mouvement Freinet : le conflit avec l'IPEM », in *Freinet, 70 ans après*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1998, p. 36. Sur l'histoire de ce conflit, on peut lire aussi le livre de R. Fonvieille, *L'aventure du mouvement Freinet*.

vont largement enrichir les pratiques pédagogiques de l'école française dans les années qui vont suivre. Ils vont en particulier ouvrir des voies originales pour faire face à des problèmes scolaires induits par de nouveaux contextes sociaux.

L'École moderne au-delà de Freinet

Le livre de Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps* – ouvrage de référence en matière d'information et de documentation sur l'histoire du mouvement, mais aussi très riche sur son climat et ses acteurs – s'achève sur un court épilogue : Michel Barré y évoque l'appel téléphonique d'un ami qui lui fait savoir la mort de Freinet, le télégramme qui annonce ses obsèques, le regroupement des amis et du réseau à Cannes, à Vence, puis l'inhumation au petit cimetière de Gars dans le village de l'enfance.

Dans la chemise cartonnée vieillie où Gabriel Barrier, instituteur du Calvados, a gardé toutes les lettres qu'il a reçues de Freinet entre 1952 et 1966 (il y en a à peu près 80), c'est aussi le papier bleu ciel – défraîchi – de ce télégramme qui clôt la liasse de courrier :

« C. Freinet décédé ce matin. Obsèques Vence lundi 10 à 10h. Inhumation à Gars à 12 h 30. Ni fleurs ni couronnes ni discours. »

La mort du leader charismatique a provoqué une grande émotion parmi ses compagnons de route : ce récit et ces traces de correspondance qui s'achèvent abruptement en octobre 1966 le signifient avec force par l'irruption pudique du silence.

Mais dès les années 1930, puis après la Libération, les conditions de survie du mouvement à son créateur étaient réunies, avec la mise sur pied d'un réseau coopératif d'instituteurs riche de ses multiples « chantiers ». L'Institut coopératif de l'École moderne et la pédagogie Freinet ont donc continué au-delà de la mort de leur fondateur. Jean Vial, ancien instituteur, professeur d'université, qui avait des relations amicales avec Freinet, a souligné cette originalité parmi les pédagogues :

« En fait, sauf Pestalozzi, dont il est si proche, tous les grands maîtres de la pédagogie – quand ils ont eu terminé leur tâche – étaient tragiquement seuls. Et Pestalozzi, lui-même, était pratiquement seul. Freinet est le seul en France à avoir marqué, parce qu'il a eu l'intuition et la ténacité, la possibilité et la volonté de créer un mouvement. Cette coopération, il ne l'a pas seulement installée dans sa classe, il l'a instaurée au-delà de lui¹. »

1. Jean VIAL, « Pédagogie Freinet: pédagogie du travail... », in *Freinet 70 ans après*, op. cit., 1998.

TEXTES CHOISIS

Vers l'école du prolétariat

« L'école capitaliste actuelle est, comme l'économie bourgeoise, l'aboutissement des efforts des siècles passés. Elle fut, à une certaine époque, un progrès, une étape nécessaire. C'est la dernière étape. Et, selon que nous stagnerons ou que nous en sortirons triomphalement, l'école ira périclitant ou reprendra un essor nouveau. [...] »

L'école bourgeoise

La Révolution française voulut, par réaction, tirer le peuple de son apathie apparente. Et, en même temps qu'elle sapait la religion, elle tenta de répandre l'instruction. C'était un grand mot que celui d'instruction pour nos aïeux de 1789. Aucune basse pensée mercantile ne les poussait encore dans cette voie. Mais ils croyaient généreusement – et de grands esprits les avaient préparés à cette idée – que du progrès des lumières viendrait naturellement le développement de la moralité et du bonheur social. Victor Hugo ne disait-il pas encore, bien longtemps après : “Tout enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.”

Les résultats se firent longtemps attendre, mais un nouveau facteur de domination vient de se révéler à l'État : l'école, aidée par l'Église, va faire germer dans les jeunes esprits le culte de la Patrie. Et la conception napoléonienne de l'Université apparaît comme l'aboutissement inattendu de l'effort révolutionnaire pour une éducation du peuple.

Mais, dès le XIX^e siècle, l'économie se modifie profondément. De traditionaliste, d'empirique qu'elle était, elle devient scientifique. L'industrialisation se dévelop-

pant, et, avec elle, le capitalisme et la concurrence. Désormais, sous les grands mots de justice, de fraternité, de patrie ou d'humanité, se cachent les vrais mobiles d'action : les intérêts capitalistes. Si l'école se perfectionne, c'est certainement pour développer l'être humain, pour faire avancer le progrès, disent les bons bourgeois, sincères ou politiciens. C'est, en réalité, parce que le capitalisme naissant a besoin d'un matériel humain éduqué juste à point pour le servir. Cette éducation, c'est l'école bourgeoise qui va la donner.

Et cette école se ressentira toujours de ses origines capitalistes : on n'y attachera qu'une infime importance à la formation de l'homme ; on n'y fera pas ou presque pas d'éducation. Par contre, on voudra donner beaucoup d'instruction, et toujours davantage à mesure que s'accroissent les nécessités de la concurrence capitaliste. À la soif de posséder – en pillant au besoin –, au désir de dominer par la force, qui réglementent aujourd'hui l'action sociale, correspond un état d'âme équivalent à l'école : le *capitalisme de culture*. Étendre sans cesse le domaine de la connaissance, hypertrophier le savoir, croyant développer ainsi le pouvoir vital de l'homme ; se désintéresser donc des forces spirituelles et de l'harmonie sociale qui pourraient assurer le bonheur humain ; donner une culture qui procure du profit capitaliste, telles sont les caractéristiques de l'école capitaliste actuelle. "La faute capitale de notre éducation actuelle, comme dit un personnage d'Ibsen, est d'avoir mis tout le poids sur ce qu'on sait, au lieu de le mettre sur ce qu'on est ; aussi voyons-nous à quoi cela aboutit. Nous le voyons par l'exemple de centaines d'hommes qui manquent d'équilibre et se montrent tout autres dans leurs sentiments et leurs dispositions que dans leurs actes."

De même que les découvertes dans le domaine des sciences servirent d'abord la société en donnant un essor nouveau au capitalisme, l'école fut hypnotisée par cette somme croissante de connaissances à acquérir. Le capitalisme se souciait fort peu, en développant son machinisme, du bien-être du peuple ; il ne visait que le profit des maîtres. La pédagogie fut aussi, la plupart du temps, non pas la science de la formation de l'homme, mais *l'étude des méthodes susceptibles de permettre et de faciliter l'acquisition d'une plus grande quantité de savoir*. Cette conception monstrueuse de l'école a abouti au "bourrage de crânes" de la guerre et de l'après-guerre.

Ce ne sont pourtant pas les pédagogues épris d'idéal qui nous ont manqué. Car tous les pédagogues dignes de ce nom ne se sont-ils pas fièrement dressés en révolutionnaires contre une conception grossière et intéressée de l'école et de la société ? Il n'y a qu'à citer Rousseau – le père, avec Pestalozzi, de toute la pédagogie nouvelle – qui a dit : "Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout citoyen oisif est un fripon"¹ ; et Pestalozzi : "Nous n'avons que des écoles d'épellation, d'écriture, de catéchisme ; ce qu'il nous faudrait, ce sont des écoles d'hommes"², pour se rendre compte de la distance qui sépare leur vraie pédagogie de nos piètres réalisations. [...]

Comme on le voit, si les grands pédagogues ont été en général d'ardents révolutionnaires, préoccupés surtout de développer l'enfant dans le sens social et humain sans trop s'embarasser des contingences, il n'en a pas été de même de ceux qui, esclaves de la société, ont interprété leurs doctrines pour les faire servir bassement à l'ordre social actuel. Si quelques-uns d'ailleurs,

1. Jean-Jacques ROUSSEAU, *l'Émile*, 1. III.

2. Voir notre étude : «Pestalozzi, éducateur du peuple», in *Clarté*, n° 42.

parmi ces éducateurs salariés, voulaient se rappeler les leçons et l'exemple de leurs maîtres, l'État savait bien vite les ramener au "sens des réalités". [...]

La décadence et la mort de l'école sont le résultat du développement formidable du capitalisme; c'est pour aboutir à cette impasse que l'école "gratuite et obligatoire" a, pendant un demi-siècle, instruit les travailleurs. Devant cette faillite, on comprend enfin le danger d'une instruction qui va à l'encontre du progrès humain; on voit qu'il ne suffit plus de développer, d'améliorer, de "réformer" l'enseignement. Il faut le "transformer"¹ – selon le mot de M. Ad. Ferrière qui n'est cependant pas communiste – il faut le *révolutionner*.

L'école actuelle est fille et servante du capitalisme. À l'ordre nouveau doit nécessairement correspondre une orientation nouvelle de l'école prolétarienne. »

Article paru dans *Clarté* en juin 1924 _____
(repris dans l'ouvrage collectif
Pédagogie: éducation ou mise en condition?,
Maspero, 1971).

1. Adolphe FERRIÈRE, *Transformons l'école*, Bâle. Azed.

L'imprimerie à l'école

« L'imprimerie à l'École est certes un grand progrès, nous a-t-on dit encore, mais nous ne pouvons la considérer comme une panacée universelle. Les éducateurs qui formulent cette critique inconsistante ont sans doute l'excuse de n'avoir pas étudié d'assez près nos travaux : ils auraient vu que nous avons insisté bien souvent sur la nécessité de ne pas considérer l'Imprimerie à l'École comme une méthode, mais de ne voir en elle qu'une technique de travail libre et créateur, au service d'une véritable éducation prolétarienne. Cette innovation apporte cependant des possibilités nouvelles spécifiques par lesquelles elle marquera sans doute la pédagogie. Les meilleurs éducateurs contemporains nous prônaient l'activité libre enfantine et l'expression intime de la personnalité ; les relations d'expériences où on avait fait à l'enfant une plus grande confiance ne manquaient pas d'être enthousiasmantes. Hélas ! pour des raisons multiples, matérielles, individuelles et sociales, nos classes populaires, pauvres, surchargées, paralysées par la hantise des programmes et des examens, ne pouvaient nullement s'engager dans la voie nouvelle. L'Imprimerie à l'École a fait tomber dans le domaine de la pratique quotidienne l'expression libre et l'activité créatrice de nos élèves. Par l'expérience, plus efficace que les raisonnements prétendus scientifiques, elle a ouvert des horizons nouveaux à une pédagogie basée sur les intérêts véritables, générateurs de vie et de travail. Elle a, du coup, comme nous le signalions dans notre dernier article, rétabli l'unité de la pensée, de l'activité et de la vie enfantines ; elle a intégré l'école dans le processus normal d'évolution individuelle et sociale des élèves.

Ces considérations sont, pour nous, essentielles et fondamentales.

L'enfant qui sent un but à son travail et qui peut se donner tout entier à une activité non plus scolaire mais simplement sociale et humaine, cet enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer. Nous avons constaté, émerveillés, que les élèves ainsi tonifiés et renouvelés fournissaient librement un travail bien supérieur, qualitativement et quantitativement aussi, à celui qu'exigeaient les vieilles méthodes oppressives. Et toutes les classes qui ont introduit l'Imprimerie à l'École ont apprécié ce persistant enthousiasme des élèves, non seulement pour les disciplines directement motivées par l'imprimerie, mais pour toute l'activité scolaire en général.

On objectait volontiers, aux initiateurs qui offraient en exemple des expériences concluantes, qu'un tel appétit scolaire ne pouvait venir que d'un rayonnement particulier de l'éducateur. Or, les résultats que nous signalons ont été obtenus dans toutes les écoles travaillant à l'imprimerie, quelles que soient les aptitudes particulières du maître. Il a suffi que celui-ci ait assez d'humilité et d'humanité pour "descendre de sa chaire, quitter le cothurne du style radoteur et savant..." et se mettre tout entier au service des enfants.

Si, comme nous le prouvons, l'élève qui peut enfin travailler dans le sens de sa personnalité n'a plus besoin d'être grondé ni stimulé pour fournir un travail consciencieux, c'est toute la vieille conception scolaire qui s'écroule.

L'enfant semblait, par nature, fainéant, tricheur, menteur, hostile à tout effort. Il fallait, pour parvenir aux fins éducatives demandées par les règlements, tour à tour obliger, récompenser, punir, attirer par le jeu, la nou-

veauté, les trompeuses images, tous procédés qui ont suffisamment montré leur impuissance à résoudre définitivement les complexes problèmes de l'intérêt scolaire.

Voici le renouveau : l'enfant a soif de vie et d'activité. Nous utilisons cette aspiration en mettant à sa disposition les « instruments » d'instruction et d'éducation que nous croyons utiles à son élévation et en travaillant à la réalisation des conditions matérielles et sociales qui la permettront.

C'est certes là une conception originale du milieu éducatif, comme une technique de travail totalement différente des procédés actuellement en usage, technique qui ne saurait s'accommoder des vieux outils et notamment des manuels scolaires, symbole de la pédagogie oppressive.

Nous reprendrons d'autre part l'étude de la conception matérielle et sociale du nouveau milieu scolaire. Nous donnerons seulement aujourd'hui un aperçu de notre technique de travail dans l'école sans manuel scolaire. Nous n'allons plus chercher dans les livres ni dans les programmes la base essentielle de notre effort éducatif. Toute pédagogie est faussée qui ne s'appuie pas, d'abord, sur l'éduqué, sur ses besoins, ses sentiments et ses aspirations les plus intimes. Nous scruterons donc l'âme de l'enfant et nous avons, pour y parvenir, une technique qui s'est révélée suffisamment opérante : la rédaction libre, l'Imprimerie à l'École et la correspondance interscolaire. Cette expression spontanée sera tout à la fois un épanouissement des personnalités et une occasion scolaire d'acquérir, d'amplifier et de préciser les diverses acquisitions : langue, grammaire, vocabulaire, sciences, histoire, géographie, morale, en greffant logiquement sur l'intérêt enfantin ainsi extériorisé des disciplines prévues au programme.

Ici se manifeste crûment l'orientation nouvelle de notre pédagogie : avec le manuel scolaire, c'est le livre qui crée, toujours artificiellement, l'intérêt. Nous disons que c'est là une grave erreur : le livre ne doit servir à l'école qu'à satisfaire et approfondir l'intérêt de l'enfant. »

Texte de 1929, repris par Élise Freinet dans _____
Naissance d'une pédagogie populaire,
pp. 92-95 dans l'édition originale,
pp. 87-90 dans l'édition chez Maspero.

La coopération à l'École moderne

« Les coopératives scolaires

Dans l'histoire de la discipline scolaire moderne, les Anglo-Saxons ont apporté leur expérience des "capitaines" et du self-government, les Allemands et les Suisses ont tenté des essais hardis de tendance plus ou moins libertaire; l'URSS a organisé son école populaire en harmonie avec un milieu social supérieurement dynamique et constructif. La France a ses "Coopératives Scolaires".

Chacune de ces réalisations est incontestablement l'expression et l'aboutissant de conditions matérielles, sociales, administratives et même politiques particulières à chacun de ces pays. [...]

Nous allons, selon notre habitude, donner notre point de vue, en fonction de nos réalisations et de nos techniques. Nous dirons ensuite – puisque tel est le véritable objet de cette brochure –, comment les coopératives scolaires servent, appuient, permettent et renforcent nos techniques, et comment, en retour, nos techniques et nos réalisations apportent aux coopératives scolaires des possibilités financières, sociales et pédagogiques qui en assurent au maximum l'efficience. [...]

Ce sont les coopérateurs, et non les règlements, qui font la coopérative

L'arrivée du matériel d'imprimerie dans une classe suppose un changement radical d'orientation. Ce matériel appartient à tout le monde et le travail qu'il permet ne saurait être que le travail d'équipe. Cela suppose un embryon au moins d'entente, d'organisation, un règlement. Il en est de même pour le Fichier scolaire Coopératif, le Dessin, la Correspondance, les Fichiers

autocorrectifs, le musée et le travail scientifique, l'administration du jardin, le cinéma, les disques.

Quand vous avez ce matériel, vous n'avez plus à expliquer la coopération, la coopération est une nécessité. Vos enfants eux-mêmes comprendront que le travail en commun marche d'autant mieux qu'il est régi par des règles élaborées en commun, senties et approuvées, donc respectées par tous. Les statuts répondront à ce besoin. Ces observations pourraient sembler accessoires ; elles sont essentielles. Nous sommes certes pour l'organisation, sans laquelle il n'y a que désordre, nervosité, inefficience. Mais on n'organise pas le vide. [...]

C'est pourquoi nous disons aux éducateurs : ne partez jamais du règlement quand vous désirez constituer la Coopérative scolaire. N'organisez pas à vide mais introduisez dans le processus de vie de votre école des pratiques modernes de travail : cédez à vos élèves un coin de votre jardin, ou louez pour eux une parcelle voisine ; élevez un lapin, organisez des sorties, des visites, achetez notre matériel coopératif. Alors le besoin d'organisation s'imposera.

Ne présentez pas tout de suite des modèles de statuts. Organisez votre classe et votre travail selon vos moyens de bord, en vous inspirant certes de ce que vous avez vu réaliser ailleurs et de ce que vous aurez lu dans cette brochure. Laissez les enfants s'essayer en tâtonnant à cette forme nouvelle de vie. Il n'est pas nécessaire que le responsable ait été nommé par vote régulier ni qu'on ait défini toutes les attributions du trésorier. Ce formalisme quelque peu impressionnant, risque de décourager certaines bonnes volontés.

Créez, à même la vie, la fonction d'abord ; la fonction créera ensuite l'organe. Quand vous présenterez un jour prochain des statuts modèles, tous les enfants com-

prendront alors ce qu'ils sont – ou doivent être – et les statuts ne seront là que pour renforcer l'organisation normale et naturelle.

Alors vous aurez définitivement évité l'écueil de la bureaucratie. Vous aurez sûrement la Coopérative scolaire réalisée par et pour les enfants. Et vous pourrez pousser au maximum l'organisation, l'obéissance au règlement, la conscience scrupuleuse des responsables parce que la Coopérative scolaire sera devenue la nécessité vivante de votre travail. [...]

Jusqu'où peut s'étendre le champ d'action des coopératives

Mais sous les réserves que nous avons faites, la Coopération scolaire, forme moderne de l'organisation scolaire française, peut s'attaquer à tous les problèmes scolaires : organisation du travail, fabrication et achat de matériel, discipline, propreté, équipes de travail, sorties, promenades, excursions, expériences, cinéma, radio, disques, pépinières, travaux des champs, échanges inter-scolaires, échanges d'enfants, cantines, etc...

Ne vous effrayez pas de cette complexité. Elle est à l'image de la vie et vous devez l'aborder si vous voulez retrouver et influencer la vie. La Coopération scolaire vous y aidera. »

Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, n° 22, juin 1946. _____

Une éducation du travail

◀ Mais quel travail ?

Sûre et solide dans ses fondations, mobile et souple dans son adaptation aux besoins individuels et sociaux, l'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail. Mais quel travail ?

– Travail et Jeu ! Deux pôles, semble-t-il, si opposés d'une formation que l'autorité excessive et l'exploitation ont détournés l'un et l'autre de leur vrai sens.

Travail égale souffrance et peine, condition modeste, situation avilie dont la dignité commande de sortir le plus tôt possible. Jeu, compensation de l'effort servile, rayon de lumière dans la nuit, but ultime de l'ingéniosité de ceux qui n'en voient plus que la jouissance qu'il procure...

Ma mère ne manquait certainement pas de vertus pédagogiques. Elle m'a mis de très bonne heure au travail effectif et je me rappelle aujourd'hui encore avec émotion les satisfactions profondes que j'y éprouvais.

Quand naissaient les chevreaux, elle m'en dédiait toujours un : C'était mon chevreau ! je devais travailler naturellement à le soigner et à le nourrir. Je me souviens que lorsque ma mère volait quelques gouttes de lait aux chèvres nourricières pour en troubler mon café du matin, j'avais une sorte de remords à la pensée que c'était mon chevreau qui en était privé.

Quand, au printemps, apparaissaient les premiers chatons, avec quelle amoureuse sollicitude j'apportais de fraîches gerbes d'osier à mon petit chevreau à pendants d'oreilles ! [...]

Je me souviens aussi d'un été où j'avais pour fonction, quand on foulait le blé, de coincer jusque sous les poutres la paille qui sortait de l'aire. Je devais être encore très

jeune puisqu'il fallait être petit pour courir comme un rat sous les tuiles. Je sortais de là, suant, exténué, la gorge sèche le nez et les yeux meurtris de poussière, mais j'étais si fier de ce travail que j'attendais avec impatience le lendemain pour recommencer. Il me semblait que cette victoire me donnait des droits nouveaux à la société et une plus grande dignité aussi à la table des travailleurs. [...]

Si nous voulons ressouder puissamment la nature humaine, il nous faut, à cette profondeur, tâcher de réaliser une activité idéale que nous appellerons *travail-jeu* pour bien montrer qu'elle est les deux à la fois, répondant aux multiples exigences qui nous font d'ordinaire supporter l'un et rechercher l'autre. La chose n'est certainement pas impossible puisqu'elle se réalise spontanément en certains milieux, dans certaines circonstances. À nous de la généraliser et d'en étendre le bénéfice à notre effort scolaire.

Ces considérations, et les preuves que je vous en donne, ont beaucoup plus d'importance que vous ne pourriez le croire. On se persuade tellement qu'il y a opposition radicale et définitive entre travail et jeu, et que le travail, dont on connaît la commune tyrannie n'est pas fait pour les enfants, qu'on ne demande à ceux-ci aucune activité sociale, les laissant de plus en plus dans le domaine du jeu qui leur serait propre. Il est incontestable qu'une telle conception tend à se généraliser; que, de moins en moins, on s'astreint à faire travailler les enfants, qu'on accorde au jeu une attention et une importance croissantes. Et l'école, dans ce domaine, ne s'est pas contentée de suivre le mouvement; elle a contribué à le justifier en acceptant sans réagir cette séparation. Vos psychologues et vos pédagogues se sont ingénies ces dernières années à démontrer la puissance particu-

lière de l'instinct ludique, aux dépens d'une conception du travail dont ils n'ont jamais senti la chaleur intime. Le jeu est venu honteusement à la rescousse du travail, et on n'a pas hésité parfois à faire appel à des pratiques qui excitent des appétits mineurs... Lorsqu'on est engagé dans une mauvaise voie, il est bien difficile de se garder des dangers qu'elle comporte...

– Tout de même, il y a jeu et jeu !...

– Nous le verrons : la pente est bien glissante de l'un à l'autre et les frontières difficiles à tracer. Il est bien préférable de se prémunir au départ...

Il y a entre nos conceptions de travail et de jeu une sorte de question de préséance. S'il est admis, ce que j'ai cru démontrer, que c'est le travail qui est la fonction essentielle, naturelle, répondant sans mise en scène, sans substitution, primitivement pour ainsi dire, aux besoins spécifiques des enfants, alors le jeu n'apparaîtra plus que comme une activité subsidiaire, mineure, qui ne mérite pas d'être hissée ainsi au premier plan du processus éducatif.

Si l'on pense au contraire que c'est le jeu qui est essentiel ; si l'on admet que le travail n'est pas une activité naturelle d'enfant, alors, bien sûr, on donnera au jeu une importance nouvelle, jusqu'à en faire le moteur de la vie.

Pour moi, il n'y a aucun doute possible. Et si nous entrevoyons enfin la vérité, nous reléguerons le jeu à sa vraie place – dont je vous parlerai tout à l'heure ; nous exalterons le travail, nous rétablirons la filiation normale qui le veut au sommet de nos préoccupations, au centre même de notre destinée. »

Essai de psychologie sensible

« Nous terminerons cette longue étude – bien incomplète encore – en résumant l'essentiel des observations faites et des conseils donnés à tous ceux qui ont la charge de mener enfants ou élèves vers l'équilibre, la puissance, et donc le bonheur.

1. La santé et l'harmonie physiologique sont déterminantes dans le processus de vie des individus.

Vous en tiendrez le plus grand compte :

– dans votre propre vie, avant la naissance même des enfants, pour que ceux-ci ne soient pas handicapés par les conséquences de vos erreurs ;

– dans l'organisation du milieu familial ou social où l'enfant sera appelé à vivre et par lequel il sera définitivement marqué pendant la prime enfance, au cours de laquelle il ne peut prétendre encore plier l'ambiance à ses besoins ;

– dans la vie ensuite de l'enfant, par l'accomplissement normal de ses fonctions essentielles : alimentation, respiration, élimination, qui sont à la base non seulement de son harmonie physiologique, mais aussi de son équilibre psychique et social.

Ne vous préoccupez pas d'obtenir de vos enfants des grimaces, des mots ou des expressions prématurés, ni même des pas hâtifs. Si votre enfant est fort, normalement alimenté, en parfait équilibre physiologique, vous aurez planté les poteaux inébranlables sur lesquels se fixeront de manière indélébile les fils qui seront la voie splendide des facultés supérieures.

2. Nous avons montré par quels processus laborieux l'être humain construit sa vie : nous avons reconnu l'expérience tâtonnée à la base de toute acti-

tivité et nous avons vu les essais réussis de cette expérience se répéter automatiquement pour devenir indélébiles règles de vie, puis techniques de vie définitives. Vous organiserez donc le milieu du tout jeune enfant pour lui permettre, dans les meilleures conditions possibles, la pratique de cette expérience tâtonnée.

3. La nouveauté et l'originalité de notre effort de recherche sont justement de mettre en évidence l'importance des premiers fonctionnements de l'organisme humain, tant au point de vue physiologique que psychique et social. [...]

C'est pourquoi nous n'insisterons jamais assez sur la sollicitude dont le jeune enfant avant quatre ans doit être le centre, tant de la part des parents que de la société. [...]

Pour vous aider et vous guider dans cette tâche nous préconisons :

- l'institution de réserves d'enfants ;
- la rénovation et une meilleure adaptation à la vie des écoles maternelles.

4. La montée de l'individu ne se fait pas sous l'influence d'impératifs plus ou moins catégoriques, qu'ils soient intelligence, affectivité ou raison. Nous avons remis en lumière un principe que la science analytique avait tendance à croire dépassé : le besoin souverain pour l'individu, à tous les degrés et à tous les âges, de croître, de monter, d'acquérir la puissance pour réaliser sa destinée.

La vie devient alors un processus complexe de recherche active de cette puissance essentielle et indispensable.

Ce sont les modalités de ce processus que nous synthétiserons dans notre *Profil vital dynamique* que nous publierons prochainement en complément de cette étude. [...]

5. Cette conception originale et sûre du processus vital nous a permis d'esquisser les voies nouvelles de la pédagogie, que nous résumerons comme suit :

a) Primauté de la première éducation, totalement négligée jusqu'à ce jour dans les considérations pédagogiques.

b) Influence déterminante pour la destinée de l'équilibre physiologique dont la recherche doit devenir une branche latérale de la pédagogie.

c) Avant cinq ans, réalisation pratique d'un milieu le plus riche possible pour que puisse s'exercer dans des conditions optima l'expérience tâtonnée.

d) Possibilité ensuite d'accélérer cette expérience tâtonnée par la prise en mains progressive des outils, qui sont la lente conquête de la civilisation, et des moyens effectifs d'une plus grande puissance.

e) À partir de sept ans, l'enfant, qui a terminé l'aménagement de sa personnalité, réagit sur le monde extérieur ; il le fait par le travail : travail-jeu et, à défaut, jeu-travail, qui deviennent alors les éléments vraiment constructifs de la personnalité, intelligence et psychisme compris.

f) À tous les échelons l'école doit prendre l'attitude *aïdante* et tout faire pour permettre à l'enfant de triompher des difficultés, pour conserver intact et satisfaire son besoin de puissance. Elle tâchera surtout d'éviter que l'enfant reste sur le quai ou soit dangereusement refoulé dans la salle d'attente.

g) Dans la pratique pourtant, soit impuissance ou fausse manœuvre de l'école, soit position défectueuse des recours-barrières familiaux, sociaux ou des individus, la pédagogie aura bien souvent à résoudre les problèmes difficiles d'enfants qui restés sur le quai, sont plus ou moins atteints dans leur besoin de puissance, ou qui, refoulés dans la salle d'attente, ont dû faire appel au

suprême recours de règles de vie ersatz plus ou moins pernicieuses.

La tâche, nous ne le cachons pas, est toujours excessivement délicate. Notre *Profil vital* et les instructions pratiques qui l'accompagnent, aideront à orienter les éducateurs dans cette voie correctrice salutaire. Nous dirons seulement ici que les deux voies royales de salut restent :

– le travail (travail-jeu fonctionnel) qui est comme l'extériorisation matérielle ou idéale d'une personnalité qui gagnera toujours à se réaliser, ne serait-ce que par éclairs ;
– l'art, expression supérieure qui est communion avec les grandes forces vitales, envolée suprême vers les buts essentiels et permanents de la destinée.

h) Le langage, l'écriture, l'imprimé, l'image, ne sont que des outils dont l'individu doit s'incorporer la maîtrise au cours d'expériences tâtonnées accélérées, au service de la construction harmonieuse de sa personnalité. L'école ne doit point en poursuivre l'acquisition par des moyens extérieurs aux individus, comme si ces techniques avaient une valeur en soi, anormalement liées qu'elles seraient à la splendeur d'une intelligence et d'une pensée qu'on a artificiellement dénaturées et désincarnées. C'est à même la construction harmonieuse de l'individu que devra se faire l'acquisition de ces techniques. Cela suppose tout un ensemble de méthodes pédagogiques nouvelles dont nous poursuivons l'adaptation. »

Extrait de la conclusion du texte de 1941-1943 : _____

Essai de psychologie sensible,

pp. 272-274 dans l'édition originale de 1950,

t. I pp. 585-587 dans l'édition du Seuil.

Méthode naturelle de lecture

« Attendre qu'il marche droit, qu'il fasse ses pas sans hésiter, qu'il parle à la perfection !... Mais comment pourrait-il y parvenir si vous ne le laissez pas tâtonner et s'exercer, se tromper et recommencer ? À moins que vous ne connaissiez un autre procédé d'apprentissage qui fasse l'économie de ses tâtonnements et qui vous autorise à ne commencer à marcher que lorsque vous saurez marcher !

Les craintes des pédagogues ne sont cependant pas totalement vaines. Dans le cadre de l'école formelle, l'enfant ne sent plus aucune motivation pour son permanent et naturel perfectionnement. Il a tendance, de ce fait, comme le soldat à la caserne, à s'en tenir à l'acte simple, qu'on répète machinalement et sans effort même s'il ne signifie rien et ne mène à rien. Il est exact que, dans un tel milieu, privé des élans qui le poussent, un élève risque de s'attarder à un stade primaire et anormal, qu'il n'a plus le souci de dépasser.

L'éducateur assiste alors, désarmé, à un piétinement contre lequel il a raison de chercher remède.

Mais ce piétinement est un phénomène spécifiquement scolaire, il ne se produit jamais dans la vie. [...]

La méthode naturelle, en lecture comme en écriture, est d'abord expression et communication, par le truchement de signes écrits, même si la mécanique n'en est qu'imparfaitement ajustée. L'essentiel est alors de comprendre ou de deviner, à travers les signes, la pensée ou les indications qu'ils expriment, et chacun s'y applique selon sa complexion, dans un tâtonnement expérimental qui utilise, suivant les individus, le globalisme ou la décomposition ou les deux à la fois. L'essentiel, c'est d'aller à bicyclette. On ne considère le mécanisme que lorsque le

démarrage est trop difficile, comme le petit enfant dont le but n'est jamais de prononcer des syllabes ou des mots mais de se faire comprendre et de comprendre les êtres vivants qui sont autour de lui – bêtes et fleurs inclus – pour affermir et affirmer sa puissance.

L'erreur de la pédagogie traditionnelle c'est de penser que l'enfant ne saura parler que lorsqu'il aura maîtrisé la technique du langage. Or, dans la pratique, le jeune enfant se fait comprendre bien avant d'être en possession de cette technique : il ne connaît que quatre ou cinq syllabes – qu'il module, il est vrai, à l'extrême – ou trois mots polyvalents, mais ils lui suffisent pour établir des contacts subtils avec une ingéniosité et une sûreté qui sont pour les parents une heureuse et réconfortante surprise.

Par la méthode naturelle, l'enfant lit et écrit de même, bien avant d'être en possession des mécanismes de base, parce qu'il accède à la lecture par d'autres voies complexes qui sont celles de la sensation, de l'intuition et de l'affectivité dans le milieu social qui pénètre désormais, anime et éclaire le milieu scolaire. [...]

L'élève de l'école moderne cherchera d'abord à comprendre ce que signifient les signes parce que, pour lui, pour la construction de sa vie, seul le sens importe. Nous le verrons alors scruter le texte globalement et ajuster les connaissances techniques qu'il a pu acquérir par ses précédentes expériences et qui joueront le rôle de poteaux indicateurs qui l'aideront à s'orienter. Il se peut – il y a même de grandes chances pour qu'il en soit ainsi – qu'il articule imparfaitement certains mots, moins bien que l'élève de l'école traditionnelle. Mais il saura lire le texte selon un processus que nous pourrions appeler "intelligent" par opposition à la lecture mécanique. »

Extrait de *Méthode naturelle de lecture* (édition originale en 1947, _____
BENP n° 30), t. II, pp. 236-238 dans l'édition du Seuil.

Présentation de l'école Freinet de Vence

« L'école Freinet à Vence (Alpes-Maritimes)
 Votre enfant est nerveusement fragile

... comme l'immense majorité des enfants, hélas !
 Vous comprenez que le surmenage irrationnel de l'école publique lui est funeste ; la désharmonie profonde qui en résulte se traduit par un caractère difficile qui vous inquiète, par des défauts ou des faiblesses contre lesquels vous vous sentez impuissants.

Pour des raisons diverses et multiples, le milieu familial ne parvient pas à rétablir un équilibre normal des fonctions organiques elles-mêmes.

**Et vous êtes inquiets ! L'École Freinet vous rassurera.
 Elle rétablira votre enfant ;**

elle lui redonnera vigueur et vitalité, élan et enthousiasme ; elle en fera un pionnier, un homme !

Santé et harmonie du corps d'abord, indispensables à l'harmonie intellectuelle et morale, et aux progrès éducatifs.

Nous vous offrons :

– Le séjour idéal dans un coin de la Côte d'Azur particulièrement favorisé, des locaux admirablement situés, à l'air, au soleil, près des bois, aux abords d'une fraîche rivière.

– Une nourriture spécifiquement saine, réglée par Mme Freinet elle-même, auteur d'un livre que vous devez connaître (*Principes d'alimentation rationnelle*, 15 F) ; alimentation à prédominance fruitarienne, avec légumes et fruits naturels, pain cuit sur place avec de la farine naturelle moulue au moulin spécial de la maison.

– Une thérapeutique basée sur la technique du professeur Vrocho de Nice, et qui fait merveille : désintoxi-

cation par sudations et réactions, exercices, marches, jardinage, travaux en plein air.

– Une harmonisation de la vie dans un cadre régénérateur, où l'enfant sent naître sa puissance et accroître ses possibilités de travail et d'effort.

L'ensemble de ces conditions, heureusement réalisées à L'École Freinet, donnent une base nouvelle à la pédagogie. Cette action harmonisatrice suffit à elle seule pour rectifier la plupart des déficiences dont les enfants sont affectés, donne de l'audace aux faibles et aux timides, du courage aux peureux, de l'entrain et de l'activité aux paresseux, de l'altruisme aux égoïstes. Elle permet à tous de profiter au maximum des éléments éducatifs qui seront à leur libre disposition.

Ce que sera l'éducation à l'École Freinet :

Notre Éducation sera polytechnique, c'est-à-dire que l'enfant sera entraîné aux diverses activités sociales : travail des champs, qui en sera la base – arboriculture, agriculture, travail ménager – menuiserie, filature, tissage, poterie – travaux mécaniques divers – contact et travail régulier avec les paysans, les artisans et les ouvriers de la région.

Notre Éducation sera communautaire : L'École Freinet sera le domaine des enfants, où tout est étudié et réalisé pour les enfants. C'est d'une heureuse coopération entre enfants, entre enfants et adultes aussi, que naîtra la formation sociale idéale des élèves qui nous sont confiés.

Notre école travaillera naturellement selon les techniques Freinet de libre expression individuelle.

Pas de cours classique ; une école conçue, matériellement et techniquement selon des données entièrement nouvelles. Chez les enfants régénérés par nos soins,

une puissante soif de connaissances, un invincible besoin de création et d'action. Et, à l'École, tous les outils, tout le matériel, tous les documents susceptibles de satisfaire ces besoins: Imprimerie à l'École, échanges réguliers avec d'autres écoles, Fichiers scolaires, Bibliothèque de travail d'une richesse incomparable, appareil de prises de vues et cinéma, Photographie et projections, Radio, Disques.

Nous garantissons que, pour ce qui concerne l'acquisition exigée des écoles, nos enfants, dès qu'ils auront franchi la crise difficile de la désintoxication – plus ou moins longue selon l'état physiologique des individus – seront en mesure de soutenir avantageusement la comparaison avec les écoles officielles, d'affronter même avec succès les examens – étant entendu cependant que nous ne saurions nous proposer comme but la conquête de diplômes dont nous connaissons la vanité, ni accepter un bourrage contraire à nos principes de vie.

Nous avons irrésistiblement confiance en la vie.

Nous régénérons les enfants, physiologiquement, d'abord; psychologiquement, intellectuellement, moralement et socialement ensuite.

Ces enfants régénérés, vitalisés, nous les aidons à conquérir le monde qui les entoure, à se rendre maîtres des techniques qui seront leur force.

De tels enfants, animés par cet invincible potentiel d'activité et de vie, sauront faire puissamment leur chemin.

Notre récompense sera, non pas d'avoir formé et dirigé vos enfants, mais de leur avoir redonné cette puissance et cette force qui restent seules souveraines dans la conquête intrépide du monde.

L'École reçoit des enfants des deux sexes, entre 4 ans et 14 ans.

(École de garçons, dirigée par Freinet, – École de filles, dirigée par Mme Freinet, conformément aux règlements en vigueur.)

Les prix de pension complète varient entre 350 et 400 fr. selon les enfants. La mensualité est payable d'avance et part du 1^{er} ou du 15 de chaque mois.

L'École ouvrira le 1^{er} octobre 1935. »

Document à vocation « publicitaire » paru comme
supplément à *L'éducateur prolétarien*, n° 18, 1935,
(reproduit dans le *Bulletin des amis de Freinet*, n° 58, 1992).

Les invariants pédagogiques

◀◀ La nature de l'enfant

Invariant 1

L'enfant est de la même nature que l'adulte.

Invariant 2

Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Invariant 3

Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

Les réactions de l'enfant

Invariant 4

Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité.

Invariant 5 (qui découle du précédent)

Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Invariant 6 (découlant du précédent)

Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Invariant 7 (découlant des précédents)

Chacun aime choisir son travail même si ce choix n'est pas avantageux.

Invariant 8 (découlant des précédents)

Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Invariant 9 (qui tire la conclusion des précédents)

Il nous faut motiver le travail.

Le travail qui illumine

Invariant 10

Plus de scolastique.

Invariant 10 bis

Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Invariant 10 ter

Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

Invariant 11

La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

Invariant 12

La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Invariant 13

Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Invariant 14

L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu. »

Extraits du texte *Les invariants pédagogiques* publié en 1964 _____
sous forme de brochure et réédité à plusieurs occasions.

LA PÉDAGOGIE FREINET AUJOURD'HUI

Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet et la question de leur actualité

En évoquant le livre *L'École moderne française*, nous avons repris ici la liste des « techniques pédagogiques » (une trentaine) dont la mise en œuvre – presque toujours partielle – caractérise une classe Freinet. Mais la pédagogie Freinet ne se réduit pas à une juxtaposition accumulée de techniques : matérialisme pédagogique oblige, celles-ci sont nécessaires ; elles ne suffisent cependant pas à faire vivre une pratique alternative de l'éducation, de la socialisation et des apprentissages en milieu scolaire. Quand on parle « d'esprit » Freinet ou de pédagogie Freinet, on fait implicitement référence à l'existence de quelques grands principes qui donnent un sens aux techniques de la classe. Ces principes sont de trois ordres : ils concernent les finalités qu'on assigne à l'éducation scolaire, les pratiques de l'enseignement-apprentissage(s) qu'on met en œuvre, et les dispositifs d'interaction et de socialisation institués qu'on construit dans la classe.

Nous avons évoqué ces principes dans les contextes de leur émergence historique. Nous allons maintenant souligner en quoi ils font « système », et nous interroger sur leur actualité hors de la logique

historique qui leur a donné forme. Rappelons que les notions analysées ici ont été construites dans une praxis : nous ne sommes pas dans le schéma où l'on aurait déduit les préceptes pédagogiques d'une philosophie de l'éducation, enrichie d'une psychologie de l'enfant « scientifique ».

Trois principes concernant les finalités de l'école

- **L'école ouverte sur la vie**

Cette formule indique à la fois un refus et une volonté : le refus de la scolastique, du savoir scolaire recroquevillé sur de mauvais manuels, de la coupure symbolique et pratique de l'école avec son environnement naturel, humain, social... Elle indique à l'inverse la volonté d'ouverture sur l'environnement naturel et social proche et la volonté d'appropriation active d'une culture scolaire, qui ne porte pas sur des objets embaumés mais qui travaille au contraire sur des questions vives dans l'ordre du social, de l'économique, du culturel, du politique, de l'historique.

Ce principe n'est que partiellement concerné par le débat récurrent sur la souhaitable « ouverture » ou sur la souhaitable « clôture » de l'école. L'extrême polysémie de la langue pédagogique brouille souvent les repères ! L'ouverture de l'école dans le mouvement Freinet, ce n'est pas l'ouverture de l'école aux quatre vents des modes, ni l'ouverture sur « le monde de l'entreprise » et de l'économie libérale, ouverture à laquelle les années 1970 et 1980 l'ont invitée. Par contre, le principe de cette « école ouverte sur la vie » n'est pas contradictoire avec la logique du mouvement expérimental des « écoles ouvertes », initiée dans des banlieues nouvelles de grandes villes dans les années 1960 puis 1970 ; une logique qui a souvent mobilisé des instituteurs militants pédagogiques (et parfois même des militants Freinet, comme dans l'école ouverte Célestin Freinet, à Hérrouville en Basse-Normandie), et qui tentait de réconcilier l'école de ces nouvelles banlieues avec son environnement, dans le contexte d'une

politique d'aménagement décidée à rompre avec l'urbanisme catastrophique des années 1950¹.

On pourrait dire aussi paradoxalement qu'il y a, dans une classe Freinet, quelque chose de ce qu'on attend de l'école quand on regrette le temps de sa clôture : le sérieux et l'implication des élèves dans leurs tâches.

• L'éducation du travail

Cette notion-là met en réseau les ancrages de plusieurs dimensions théoriques et pratiques de l'action de Freinet, qui convergent aussi avec son *ethos* d'instituteur, fils de petits paysans. Idéologiquement, Freinet dénonce l'exploitation du travail ouvrier dans l'organisation capitaliste du mode de production. Mais, comme les socialistes du XIX^e siècle, il croit à l'intérêt de la participation des enfants à un vrai travail productif, hors de tout rapport d'exploitation et d'aliénation. Il imagine donc la pédagogie populaire en y intégrant les aspirations à une éducation polytechnique ou poly-artisanale. Un des apports de l'imprimerie à l'école, avec ses casses, ses caractères, ses composteurs et sa presse, c'est d'introduire un travail manuel qualifié dans les apprentissages des élèves (un travail qualifié comme le sont les métiers de la presse et du labeur qui ont constitué une aristocratie de la classe ouvrière, en même temps qu'une pépinière de syndicalistes révolutionnaires – et ces référents ont probablement surchargé en connotations symboliques les petits outils de l'imprimerie à l'école). Mais, chez Freinet, le modèle du travail libéré rencontre, jusqu'à se superposer et se confondre avec lui, le modèle du

1. Nous venons de le voir, la tradition Freinet « rurale » a achoppé sur les écoles casernes des années 1950, en partie parce que le principe de l'ouverture de l'école sur le milieu était en difficulté dans un environnement caractérisé par « *une excroissance monstrueuse de l'urbain* » (la formule est de René Lourau à propos de la crise de l'Institut parisien de l'École moderne). Il n'est pas étonnant que les praticiens Freinet se trouvent à l'aise dans une nouvelle architecture urbaine qui cherche à favoriser les échanges sociaux, et qui invite l'école à y contribuer en inventant « *un nouvel espace éducatif coextensif à celui de la cité* » (la formule est du sociologue Guy Vincent).

travail paysan et des valeurs rurales de son enfance (dans le contexte d'une agriculture de petits propriétaires exploitants de la basse montagne méditerranéenne : un espace géographique qu'on dirait aujourd'hui privilégié quant à la « qualité de vie »). L'aspiration socialiste à un travail débarrassé de l'exploitation et de l'aliénation, le vitalisme philosophique et psychologique, et encore l'*ethos* de classe (le travail comme dimension essentielle des valeurs des classes populaires ou laborieuses) se confondent donc ici, jusqu'à se fondre. Dans cette configuration, le travail a un statut de « *grande tendance vitale*¹ ».

Le travail comme phénomène humain essentiel a survécu au laminage des utopies socialistes et à la désuétude du vitalisme philosophique. Mais les paysans ne constituent plus que 4 % de la population active en France, et l'on s'interroge parfois sur la pérennité du monde ouvrier comme classe sociale. Dans le contexte socio-économique européen où plus de 10 % de la population active est touchée par le chômage, il n'est pas étonnant que l'on pose parfois la question de la légitimité de cette « éducation du travail » (certaines écoles de banlieues urbaines sont implantées dans des quartiers où le taux de chômage est tel que chaque famille comprend un ou des chômeurs). Indéniablement, le statut symbolique du travail ne peut pas être identique chez des enfants de milieux sous-prolétariés, à ce qu'il a été antérieurement chez des enfants de milieux ouvriers ou de milieux paysans. Il y a là un vrai problème, et il ne concerne pas seulement la pédagogie Freinet. Soulignons, cependant, que la question du statut symbolique du travail est moins prégnante en dehors des quartiers sous-prolétariés des grandes villes et, à plus forte raison, en milieu rural : là, les activités liées au travail continuent à structurer l'univers social. Soulignons encore que les pratiques scolaires, organisées dans la logique d'un « travail vrai » et non autour d'un « travail de soldat », conservent leur apti-

1. Voir le texte « Une éducation du travail », dans *Textes choisis*, p. 80.

tude à mobiliser l'énergie et l'implication des enfants dans les apprentissages cognitifs et sociaux : la pertinence de cette option psychopédagogique n'est guère discutable.

• L'école populaire

Notion centrale pour le Freinet des années 1920 et 1930, la référence à la construction de l'école populaire est moins présente dans les énoncés d'après-guerre. Les expressions « *école du peuple* », « *pédagogie prolétarienne* » sont tombées en désuétude, en même temps que les mots « peuple » et « prolétariat » ont disparu de la langue politique. L'ambition de préfigurer l'école d'une société sans classes s'est muée en ambition d'une école accueillante pour tous, contre les normes qui prévalent : des normes qui se sont largement alignées sur les profils culturels des enfants issus des classes sociales dominantes et des classes moyennes supérieures ainsi que sur les attentes sociales de leurs familles.

Des analyses sociopolitiques suggèrent que les classes moyennes sont actuellement beaucoup moins mobilisées en faveur de la démocratisation de l'enseignement qu'elles ne l'ont été dans les années 1960, où (particulièrement dans leur fraction intellectuelle) elles avaient été porteuses de la dénonciation de l'inégalité sociale devant l'école. À l'inverse de cette tendance, les militants de l'École moderne sont restés fidèles – avec volontarisme – à l'ambition d'une démocratisation de l'enseignement : après la démocratisation de l'accès à l'enseignement général long, il s'agit de démocratiser la réussite scolaire, dans sa double ambition d'acquisition/élaboration de savoirs et de socialisation émancipatrice. Cette conviction est un effet de l'inscription de la génération actuelle des praticiens Freinet dans l'héritage de la culture militante du mouvement en matière de politique éducative. Chez de nombreux militants, cette réappropriation est aussi sous-tendue par la mémoire vive de leurs propres racines sociales, qui les rend attentifs et réceptifs aux manières d'être et aux attentes des enfants de familles populaires.

Une autre question a été posée par le Britannique Basil Bernstein, puis par le sociologue genevois Philippe Perrenoud à propos des convergences entre « l'organisation invisible » des pédagogies nouvelles et les valeurs des nouvelles classes moyennes. Dans un texte de 1997, Philippe Perrenoud résume ainsi son interrogation, qui n'est pas sans interpeller aussi l'École moderne :

« Les pédagogies nouvelles sont, historiquement, du côté des opprimés, des défavorisés, des classes populaires. Que reste-t-il de cet ancrage historique dans une société de classes moyennes ? Lorsque les parents sont libres du choix de leur école, ce sont les familles des classes moyennes supérieures qui inscrivent leurs enfants dans les écoles actives. Cela n'a rien de mystérieux : le capital culturel et la position des parents leur donnent en leur enfant la confiance nécessaire pour parier sur son développement, son autonomie, la construction de soi plutôt que sur une instruction menée au pas de charge. [...] »

« À cela s'ajoute le réel divorce entre les valeurs, le rapport au savoir et à la règle, les modalités de travail qui animent les pédagogies nouvelles et la culture des enfants et des parents des classes populaires. Apprendre par le jeu, discuter les ordres, négocier les activités, parler, poser des questions, formuler des objections, tout cela paraît contraire aux rapports "naturels" adultes-enfants et aux façons jugées sérieuses d'apprendre aux yeux des familles ouvrières¹. »

Le système de valeurs, sur lequel reposent les pratiques des écoles actives est proche du système de valeurs de ces nouvelles classes moyennes, écrivait encore Philippe Perrenoud dans un texte de 1985 :

« On valorise l'autonomie [...], dans les rapports sociaux on valorise la composante coopérative [...], on défend des valeurs de tolérance, [...] on insiste sur l'importance de l'épanouissement personnel². »

1. Philippe PERRENOUD, « Les pédagogies nouvelles en question », site Web, www.OFFRATTEL.NC/MAGUI, 1997.

2. Philippe PERRENOUD, Communication au Colloque de Rouen, « Classes populaires et pédagogiques », 1985.

Le problème mérite bien sûr d'être posé. Rappeler, que les « pédagogies nouvelles » auxquelles se réfèrent Basil Bernstein et Philippe Perrenoud ne se sont jamais opposées à l'ordre social dominant, à la différence de l'École moderne, ne suffit pas : on le sait, il peut y avoir distorsion entre une conviction politique progressiste de principe et des manières de faire la classe. On doit observer, cependant, que les « pratiques professionnelles » et les « manières d'être au métier » des enseignants Freinet les distinguent significativement, sur ce point, des praticiens de l'éducation nouvelle en Grande-Bretagne, en Suisse, et même en France (où les héritiers des courants d'éducation nouvelle ont beaucoup pratiqué le compromis avec les pratiques officielles d'innovation, qui n'ont pas réellement la volonté de réduire la fonction de discrimination sociale jouée par l'école).

De quelles « pratiques professionnelles » et de quelles « manières d'être au métier » s'agit-il ?

– « Pratiques professionnelles » : la visée des enseignants Freinet est la réussite du plus grand nombre. L'individualisation des apprentissages, la prise en compte des temps de maturation ou bien l'acceptation des détours dans les démarches cognitives favorisent cette visée. Les dispositifs élaborés par le réseau coopératif des instituteurs de l'École moderne rendent possible l'émergence et la reconnaissance en classe des référents culturels de l'ensemble des élèves. Nous pensons là en particulier aux techniques d'enquête sur le milieu local (incluant l'approche des activités de production), aux techniques d'expression et à celles de communication dans les textes libres, le journal ou la correspondance : dans ces pratiques, l'activité scolaire est porteuse d'un sens comme dans un travail vrai. Il y a là un attachement à des savoir-faire, et pas seulement à des savoirs formels, trait caractéristique du monde du travail.

« L'absence de communication vraie condamne les élèves issus des classes ouvrières à une exclusion mentale de fait d'un univers langagier qui leur est totalement étranger. De là les échecs scolaires et les abandons, de là surtout le fonctionnement antidémocratique de l'école. Ici

encore, Freinet a été précurseur dans la mesure où sa pédagogie populaire de la langue était une pédagogie de la communication vraie, c'est-à-dire de l'expression personnelle et de l'écoute¹. »

– « *Manières d'être au métier* » : notons d'abord que les instituteurs Freinet ne recherchent pas « le charme discret des écoles bourgeoises » et qu'ils n'ont pas de stratégies pour éviter d'être nommés dans des écoles populaires. Militants pédagogiques, ils sont aussi par définition des instituteurs professionnellement mobilisés. Et l'on sait que l'implication professionnelle des maîtres est une condition de la réussite des enfants des écoles de quartiers populaires : les compétences liées à la seule « nouvelle professionnalité » des enseignants, qu'on voudrait indépendantes des contextes et des enjeux sociaux, n'y suffisent pas.

Les militants de l'École moderne sont donc des enseignants mobilisés, qui sont engagés de manière volontariste pour la réussite et l'accomplissement du plus grand nombre d'enfants. Ce sont aussi des enseignants qui s'inscrivent dans une tradition de pratiques professionnelles et de dispositifs éducatifs qui ont été élaborés dans une praxis collective caractérisée par la volonté de construire l'école populaire.

Trois principes fondateurs concernant les apprentissages

Trois notions – très liées – sont au cœur de la théorie psychopédagogique des apprentissages chez Freinet : « *le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle* ».

L'idée de « *tâtonnement expérimental* » est théorisée dans *Essai de psychologie sensible*². Quand il élabore cette notion, Freinet a en tête les débats engendrés par les analyses psychologiques béhavioristes et celles de la psychologie réflexologique de Pavlov. Mais cette éla-

1. Louis LEGRAND, « Célestin Freinet (1896-1966) », in *Perspectives*, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, « Penseurs de l'éducation », pp. 407-423.

2. Célestin FREINET, *Essai de psychologie sensible*, op. cit.

laboration théorique est d'abord une élucidation des pratiques éducatives qui se sont développées à Bar-sur-Loup, à Vence et dans les écoles du réseau coopératif, ce n'est pas le produit d'un travail de recherche autonome dans le champ de la psychologie.

La loi du tâtonnement expérimental s'appuie sur le constat qu'il existe un même processus chez les enfants et chez les adultes. Le petit enfant esquisse une multitude de gestes et s'en tient à ceux qui ont réussi : le nouveau-né passe d'un « *tâtonnement mécanique* », expression inefficace des besoins, à un « *tâtonnement intelligent* », caractérisé par la « *perméabilité à l'expérience* », c'est-à-dire par la capacité à intégrer les acquis de l'expérience (à la différence des comportements animaux instinctifs). De même les adultes, hors de la routine, dans un milieu favorable, cherchent à connaître par essai, analyse, hypothèse, vérification.

L'apprentissage de l'enfant est nécessairement socialisé : la famille, la société, les autres individus, la nature constituent des « *recours-barrières* » :

« Dans ses tâtonnements l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités, mais il essaie aussi de s'accrocher au milieu ambiant par des recours susceptibles de renforcer son potentiel de puissance. Mais le milieu est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile, plus ou moins utile. Il est tantôt recours, tantôt barrière, le plus souvent un complexe mélange des deux. C'est de la position et du jeu de ces recours-barrières que résulte en définitive le comportement de l'individu vis-à-vis du milieu¹. »

Le principe se fonde aussi sur l'idée de la non-dissociation de l'affectif et de l'intellectuel dans les apprentissages, auxquels les notions de réussite et de plaisir sont associées. Ces idées sont proches de celles de la « *psychologie fonctionnelle* » de Claparède.

1. Célestin FREINET, *Essai de psychologie sensible*, op. cit., p. 101 dans l'édition originale, p. 422, t. I, dans l'édition de 1994.

La notion de « *méthode naturelle* » est complémentaire de celle de tâtonnement expérimental. Son émergence, chez Freinet, semble plus particulièrement liée à l'observation de l'apprentissage de la langue écrite chez sa fille et au refus de la dimension extrêmement sclérosée des outils officiels d'apprentissage scolaire de la lecture (rappelons que le bon enseignement de la lecture-écriture est l'enjeu essentiel de l'école primaire aux yeux de beaucoup de partenaires de l'école). C'est l'apprentissage de la marche chez le jeune enfant, et plus encore celui de la parole, qui servent de référent pour penser l'apprentissage de la langue écrite dans la classe Freinet, puis pour penser les autres apprentissages scolaires. La méthode naturelle suppose cependant une « *part du maître* » importante : pédagogiquement, cette méthode implique des partenaires aidants, un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression, ou encore l'organisation d'un milieu riche en outils et techniques à l'école (c'est cet environnement aménagé que désigne maladroitement l'expression « *réserve d'enfants* »)¹.

Élise Freinet a intitulé la publication posthume d'écrits de Freinet en trois volumes : *La méthode naturelle*, et elle a sous-titré *L'itinéraire de Célestin Freinet*¹ (son livre bilan de 1977) : *La libre expression dans la pédagogie Freinet*. C'est dire la place de ces deux notions dans la pédagogie Freinet. Libre expression pour que s'exprime le moi social et le moi affectif, dans un dispositif d'écoute servi par les techniques du texte libre (de sa lecture aux autres, de sa mise au point, de sa diffusion), du « quoi de neuf ? » du matin, de la réunion de conseil, ou des ateliers d'expression artistique.

Le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle, la libre expression, sont des principes de comportements psychologiques (ils sont même considérés comme des principes de l'évolution des espèces chez Célestin et Élise Freinet), ils sont aussi des principes pédagogiques ; et, dans cette pensée qui accorde une place centrale à la

1. Voir l'extrait de *Méthode naturelle de lecture*, dans *Textes choisis*, p. 87.

nature et à la vie comme principes pédagogiques, ils se trouvent légitimés par cette adéquation aux principes psychologiques naturels¹.

Des techniques, un esprit, des dispositifs pour faire exister ces principes

Ce qui fait exister ces principes pédagogiques dans la classe et ce qui leur donne une orientation cohérente avec les finalités d'une «éducation populaire moderne», ce sont nécessairement les techniques et les outils matériels (conçus et diffusés coopérativement) que le maître introduit dans la classe. Mais ce qui donne sens à l'usage des techniques et des outils, c'est ce qui instaure une visée quant au devenir des élèves (responsabilisation, sens de la coopération, expression-communication, élan de création, autonomie², acquisition de savoirs émancipateurs) : ce sont, d'une part, les «façons de faire» du maître (elles sont liées à son *ethos*, à ses valeurs idéologiques, à ses compétences, à son implication personnelle) ; c'est, d'autre part, l'introduction dans la classe de dispositifs que l'on peut qualifier «de dispositifs instituants» :

- la pratique coopérative pour l'organisation du travail et pour la régulation des relations inter-personnelles et de groupe dans la classe³,
- la personnalisation des apprentissages,
- la créativité, l'expression libre,
- l'ouverture à l'altérité dans l'ordre des cultures anthropologiques.

Nous avons expliqué que l'introduction de l'imprimerie dans sa classe, par Freinet, a été «la clef de la transformation de son enseignement» ; il faut dire maintenant que ces «*dispositifs instituants*» sont la clef de voûte de la pédagogie Freinet.

1. Voir l'extrait de *Essai de psychologie sensible*, dans *Textes choisis*, p. 83.

2. Même si Freinet n'utilise pas ce mot mais celui de «liberté». Voir Alain VERGNIUOX, «Pédagogie Freinet : autonomie ou liberté?», in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, n° 4-5/1997, pp. 51-63.

3. Voir l'extrait «La coopération à l'École moderne», dans *Textes choisis*, p. 77.

Les fondements psychologiques de la pédagogie Freinet et la recherche en éducation

Les outils matériels de la pédagogie Freinet n'ont jamais été distancés par l'évolution des technologies, tant la volonté d'être précurseur dans ce domaine-là est une constante dans l'ICEM (ou, tout au moins, une constante chez des minorités actives du mouvement, de génération en génération) : ce fut l'appropriation du cinéma et de la radio en 1927 ; puis le recours au télécopieur et à la télématique (avec le Minitel) pour acheminer la correspondance scolaire, dans les années 1980 ; c'est actuellement l'ouverture de « sites Web » sur le réseau Internet par des écoles Freinet... La question se pose même, désormais, de la survie dans les classes de l'imprimerie qui, malgré son statut symbolique d'outil fondateur, se trouve sérieusement concurrencée par les micro-ordinateurs et leurs imprimantes.

Le même engouement pour la modernité ne caractérise pas le rapport de cette pédagogie à l'évolution de la recherche en éducation quand celle-ci est extérieure au mouvement. Le fonctionnement du mouvement Freinet en intellectuel collectif assure, en effet, une fonction autonome de recherche pédagogique depuis plus d'un demi-siècle. De multiples articles en rendent compte : ils sont les supports du fonctionnement de la recherche coopérative, à la fois dans ses phases de tâtonnements et dans ses phases de diffusion ; de nombreux livres – collectifs ou individuels – ont aussi été publiés¹. Dans les années 1980, la notion de « praticien chercheur » s'est imposée pour traduire ce mode de fonctionnement.

Simultanément, les relations avec les instances académiques de recherche n'ont jamais été faciles ; on peut presque parler d'une position d'attraction-répulsion du mouvement Freinet vis-à-vis du monde universitaire (un monde dont le séparent les logiques sociales, les valeurs, les modes de reconnaissance, un monde qui a longtemps affi-

1. On se reportera à la bibliographie annexée à cet ouvrage.

ché une suffisance un peu méprisante vis-à-vis des « primaires »). Fondamentalement, la pédagogie Freinet est le produit des « techniciens de la base ». Entre 1959 et 1962, cependant, la création de la revue *Techniques de vie* avait pour ambition d'approfondir « les fondements philosophiques des techniques Freinet » et l'on voulait associer des universitaires à cette démarche. Quelques échanges ont eu lieu, mais la tentative a tourné court : elle était sans doute prématurée.

Depuis lors, plusieurs données de la situation se sont transformées qui créent les conditions de possibilité d'un échange. L'accès à l'université s'est démocratisé, et parallèlement l'identité sociale des nouveaux enseignants-chercheurs universitaires a évolué ; les universitaires susceptibles de partager les ambitions sociales et éducatives de l'École moderne sont désormais plus nombreux. Les sciences humaines ont multiplié les travaux de recherche en éducation (avec la création de la discipline universitaire des sciences de l'éducation, en 1967, en particulier). Enfin, depuis le début des années 1980, et plus encore depuis 1991 avec la création des IUFM, tous les enseignants font des études universitaires : pour les praticiens Freinet de la dernière génération, l'université n'est donc plus un monde étranger.

Cette situation nouvelle rend possible l'existence de divers réseaux de circulation d'information entre « l'intellectuel-collectif ICEM » et le monde de la recherche académique ; des réseaux où transitent des acquis de la recherche en sciences humaines. Ces réseaux acheminent aussi des questionnements que les pratiques Freinet posent à la recherche universitaire en éducation – des questionnements qui peuvent devenir objets de recherche (c'est ainsi qu'a pris forme, par exemple, l'important travail psycholinguistique de Pierre Clanché sur les pratiques du texte libre). Les deux colloques de Bordeaux, en 1987 et en 1990 (et dans une moindre mesure les colloques de Rennes et de Caen en 1996), le Salon des apprentissages à Nantes, l'ouverture régulière des congrès de l'ICEM à des chercheurs académiques, ou encore l'implication de praticiens-chercheurs de l'ICEM

dans des dispositifs de recherche de type universitaire (des dispositifs coopératifs originaux¹ ou bien des dispositifs académiques comme la réalisation d'une thèse) : tout cela témoigne d'un processus d'échange aux multiples ramifications.

Quand Michel Fabre souligne l'apport – en termes de complémentarité – que peut constituer le courant des didactiques et son souci de la rigueur des situations d'apprentissage à côté de la tradition de « *l'inventivité pédagogique de Freinet*² », ou bien quand Philippe Perrenoud écrit que « *les pédagogies nouvelles ne peuvent plus ignorer les approches constructivistes, les didactiques des disciplines, les travaux sur le transfert ou les compétences, les pédagogies des situations-problèmes*³ » : ils indiquent une direction souhaitable et ils repèrent en même temps un processus bien amorcé. On sait combien les « savoirs issus de la recherche en éducation » se diffusent mal en direction des enseignants ; les institutions officielles de la recherche s'en désolent même. Ce sont peut-être les militants pédagogiques – parce qu'ils sont les héritiers de la tradition praxéologique d'un travail vrai entre pratique et théorie – qui sauront intégrer des apports des « savoirs savants » dans le corpus de leurs « savoirs d'action » et de leur réflexion théorique (en même temps qu'ils continueront à interpellier des « savoirs savants » en élaboration). Des textes récents issus de l'ICEM – par exemple sur la méthode naturelle de lecture/écriture – témoignent de ce que ce processus est en cours.

1. Comme le Groupe de formation-recherche à l'université de Caen, au début des années 1970, à l'initiative de Jean Le Gal et André Mathieu pour l'ICEM et de Jean Vial et Yves Guillouet, pour le département des Sciences de l'Éducation.

2. Michel FABRE, « Freinet et les didactiques », in *Freinet, 70 ans après*, op. cit.

3. Philippe PERRENOUD, « Les pédagogies nouvelles en question », op. cit., 1997.

La diffusion et l'influence de la pédagogie Freinet

La pratique de la pédagogie Freinet en France : une pratique qui est restée marginale

Les classes et les maîtres qui se réclament de la pédagogie Freinet en France sont très minoritaires. Une évaluation précise est difficile. Pour l'entre-deux-guerres, Élise Freinet a comptabilisé, année par année, le nombre « d'imprimeurs » adhérents à la CEL. Depuis les années 1950, un tel repérage est très difficile à faire parce que la structure des militants de l'École moderne s'apparente plus à un mouvement souple, voire à une « nébuleuse », qu'à une organisation traditionnelle. À quoi repère-t-on un instituteur Freinet ? Il met en œuvre dans sa classe quelques uns des dispositifs pédagogiques et des techniques que nous avons évoqués ; il appartient à l'un des réseaux de l'ICEM (le plus souvent au « groupe départemental », parfois à un « chantier » national) ou bien il est proche de ce réseau ; il est reconnu par une sorte d'autorité symbolique (ce groupe départemental, ce chantier, un réseau situé aux marges). Un praticien Freinet s'inscrit dans une mouvance d'idées et de pratiques professionnelles, il est proche de valeurs du mouvement, mais il n'est pas encarté dans une organisation.

Il faut souligner par ailleurs l'importance des « cycles de vie professionnelle » chez les enseignants : le militantisme pédagogique ne concerne assez souvent qu'une fraction de la vie professionnelle. L'ICEM, quant à lui, est de surcroît un mouvement souple, inventif et non dogmatique : *le turn over* y est donc important. À la différence du modèle primitif, où les engagements pédagogiques, syndicaux et parfois politiques étaient souvent le fait d'une vie entière, dans les attitudes contemporaines l'engagement militant ne caractérise souvent qu'un épisode de la vie professionnelle.

Indiquons encore que le nombre de classes et de praticiens Freinet a varié au cours des quelques décennies de l'histoire du mouvement : celui-ci s'est renforcé dans des moments historiques où le climat politique et social ouvrait des perspectives à l'ambition de l'école populaire (à la Libération, à la fin de la guerre d'Algérie, ou bien dans l'après-1968, par exemple), il s'est au contraire affaibli à d'autres moments.

Avec beaucoup de précautions, Guy Avanzini indiquait en 1972 que « le pourcentage de praticiens Freinet n'avait probablement jamais atteint 5 %¹ ». Avec les mêmes précautions il nous semble qu'on pourrait estimer aujourd'hui cette proportion à 1 ou 2 %, en indiquant qu'il existe des disparités régionales importantes (la proportion s'amenuise particulièrement dans la région parisienne semble-t-il). Pourquoi un effectif aussi modeste, si cette pédagogie a les qualités que nous avons soulignées ici ? Quelques raisons se combinent : l'engagement actif pour une école populaire, ou bien – plus modestement – pour une école soucieuse de la réussite des enfants des familles les moins nanties, suppose d'abord un choix dans l'ordre des valeurs idéologiques, et ce choix-là n'est pas majoritaire. La pratique d'une classe en pédagogie Freinet exige aussi un travail important de la part du maître : or, l'implication militante dans l'enseignement ne concerne que des franges de la profession ; et l'on peut penser que les transformations qui affectent le corps des instituteurs (recrutement après une formation longue de type universitaire, féminisation, recrutement social moins populaire, formation pour une professionnalité conçue en termes de savoirs et de compétences sans dispositifs pour susciter des formes de mobilisation professionnelle) tendent plutôt à accentuer le recul du militantisme pédagogique. Pratiquer une classe Freinet c'est encore, le plus souvent, faire le choix de l'inconfort dans le rap-

1. Guy AVANZINI, cité par lui-même in « Sauvegarde de l'orthodoxie ou recherche de diffusion de la pédagogie Freinet », in *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, op. cit., 1994, pp. 15-23.

port aux notables et aux administrateurs locaux, qui perçoivent bien ce que ces dispositifs éducatifs ont de dérangeant en matière de socialisation émancipatrice des jeunes ; la libre expression écrite dans l'école, relayée par un journal scolaire, la gestion coopérative du travail et des relations interpersonnelles et de groupe, les différentes formes d'expression artistique, « l'ouverture sur la vie » qui conduit à rencontrer de vraies questions d'adulte : il y a peu de gestionnaires qui ne ressentent pas un peu de méfiance vis-à-vis de ces pratiques (cela est plus particulièrement repérable dans les collèges où les élèves – parce qu'ils sont adolescents et en recherche d'identité – mobilisent souvent ces dispositifs pour nourrir des évolutions identitaires, ou des postures de « jeunes », qui froissent « le monde des adultes »). Ajoutons encore que, dans les institutions de formation des maîtres, l'information sur la pédagogie Freinet en formation initiale n'existe que rarement, et à l'initiative singulière de tel ou tel formateur ; quant à la formation professionnelle continue, les instances de décision qui la pilotent sont attachées à la représentation idéologique d'une homogénéité des pratiques d'enseignement, sans « chapelles pédagogiques » : elles favorisent rarement cette offre de formation-là, parfois même elles s'y opposent explicitement.

L'influence sur l'école officielle

Les principes de la pédagogie Freinet ont eu une autre postérité : ils ont parfois influencé l'école officielle. On évoque ainsi – désormais rituellement – les instructions officielles de juillet 1989 (ministère Jospin), qui ont placé l'élève « *au centre du système éducatif* ». Louis Legrand, qui a été lui-même l'un des principaux acteurs des réformes de cette école dans les années 1970, a esquissé un recensement de ces influences à l'occasion du centenaire de la naissance de Freinet :

« Il est clair, pour qui a suivi l'évolution de la pédagogie française depuis quarante ans, que Freinet et son mouvement ont laissé des traces dans les textes officiels, même si la référence explicite n'est jamais pré-

sente comme il se doit, en France. Ces traces sont particulièrement visibles dans l'enseignement élémentaire, avec, en français, l'accent mis sur la communication; dans l'enseignement scientifique, l'histoire et la géographie, avec ce qui reste de l'étude du milieu; dans le travail de groupe; dans le projet d'établissement. En revanche, l'enseignement secondaire a toujours plus ou moins échappé à l'influence du mouvement¹. »

Louis Legrand tempère ensuite ce constat de « l'influence de Freinet » sur les instructions officielles en formulant deux réserves : d'une part, cette influence a régressé sous plusieurs ministères (ceux de Haby en 1975 et de Chevènement en 1984, par exemple); d'autre part, on sait mal ce qu'il en est de l'influence de ces recommandations officielles sur les pratiques réelles des enseignants (malgré l'existence de quelques travaux d'évaluation, intéressants mais trop rares : les études anciennes de De Landsheere et Bayer reprises par Flanders, puis les travaux d'évaluation concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture/écriture).

Au début des années 1960, furent créées des classes dites « classes de transition » dans les collèges français, pour accueillir les « nouveaux collégiens » en difficulté (des élèves le plus souvent issus des milieux populaires). Les instructions officielles pour ces classes empruntèrent largement aux idées pédagogiques de Freinet, et l'ICEM s'impliqua dans la formation des premiers maîtres de ces classes sous l'impulsion de Célestin Freinet lui-même (une formation en coopération avec les CEMEA et l'OCCE). Mais la logique sociale l'emporta sur la volonté éducative, et ces classes tournèrent le dos aux principes qui les avaient inspirés, jusqu'à constituer une filière de relégation.

À l'inverse, sans avoir imprimé de traces majeures dans les instructions officielles, la pédagogie Freinet et les pédagogies institu-

1. Louis LEGRAND, « Célestin Freinet et l'idéologie aujourd'hui », *op. cit.*, 1996. La pédagogie Freinet est probablement en régression dans les collèges où, pendant un temps assez long, elle a été portée par d'anciens instituteurs devenus professeurs d'enseignement général de collège (PEGC).

tionnelles – enrichies par leurs confrontations avec des apports issus des divers courants de la psychologie clinique – nourrissent des pratiques dans les réseaux de *l'enseignement spécialisé* de l'enseignement primaire.

La diffusion à l'étranger

L'influence de la pédagogie Freinet à l'étranger est bien connue parce qu'elle a le plus souvent donné lieu à des moments d'échanges institutionnalisés et à de multiples écrits. La traduction d'œuvres de Freinet et la publication d'articles ou d'ouvrages sur sa pédagogie dans de nombreuses langues constituent un premier indicateur : c'est le cas en castillan (avec des publications en Espagne, au Mexique, en Argentine et à Cuba), en catalan, en allemand, en italien, en portugais (au Portugal et au Brésil), en polonais, et – dans une moindre mesure – en japonais, en danois, en hongrois, etc.

Hans Jörg, un universitaire allemand, faisait ainsi, en 1994, le bilan de l'implantation de la Fédération internationale des mouvements de l'École moderne (la FIMEM)¹.

En Europe, plusieurs pays ont pratiqué des échanges avec Freinet et son mouvement dès les années de création.

– En Belgique (où Freinet connaissait Decroly, et où Lucienne et Jean Mawet – en particulier – ont échangé très tôt, avec lui une correspondance à la suite du congrès de Nice de 1932, et l'ont fait publier pendant la guerre), le mouvement est implanté aujourd'hui dans la partie flamande comme dans la partie francophone.

– En Suisse romande, Freinet a noué des liens avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève et avec de grandes figures genevoises (Ferrière, Dottrens, Piaget) ; *«aujourd'hui les groupes Freinet suisses comptent parmi les plus actifs et les mieux organisés»*. Les groupes de Suisse romande et de Suisse alémanique ont fusionné en 1998.

1. BAM, n° 62, 1994, pp. 13-23.

– Les liens historiques de Freinet, dès les années 1920, avec la Catalogne et l'Espagne sont connus, ainsi que ceux avec le Portugal ; des liens qui se sont renforcés dans la lutte contre les dictatures fascistes. Actuellement « *près de 1 200 instituteurs espagnols et 800 portugais enseignent dans l'esprit de Freinet* ».

– Aux Pays-Bas deux tendances cohabitent : l'une plus « politique », l'autre plus « pédagogique ».

– En Italie, le Val d'Aoste francophone, le Tyrol du sud germanophone, la région de Turin connaissent les techniques Freinet.

– En Allemagne, la pédagogie Freinet a d'abord été pratiquée dans les *Länder* du Sud-Ouest. Des activités de formation sont concernées par l'apport de l'École moderne (mais les références idéologiques ne semblent plus être celles des années 1920 – témoin cette « École Célestin Freinet, école élémentaire catholique », à Cologne).

– Des classes Freinet et des réseaux de coopération existent aussi en Europe du Nord (Danemark et pays scandinaves).

Des liens particuliers ont toujours existé avec la Pologne. Les idées de Freinet ont été connues en Russie soviétique bien sûr, mais les liens se sont rompus après la Seconde Guerre mondiale. On sait qu'aujourd'hui, dans le contexte de l'après-communisme, des échanges ont lieu avec la Russie, ou encore avec la Roumanie. Quand on se souvient de l'intérêt de Freinet pour le communisme des années 1920, on peut dire qu'il y a là un renversement paradoxal ; mais faire le bilan de ces nouveaux échanges – et de leur signification politique et culturelle – est encore prématuré¹.

Les traductions en espagnol et en portugais ont facilité l'influence

1. Plus généralement, Jean Houssaye fait l'hypothèse d'une disjonction entre le politique et le pédagogique : « *Le schéma linéaire ancien (tel système de valeurs politiques → telle pédagogie) relevait d'une société sacrale. Le schéma pluriel inverse (tel projet pédagogique → différents systèmes de valeurs politiques) est, lui, significatif d'une société séculière. [...] Tant et si bien qu'une pédagogie Freinet peut servir de très nombreuses causes et qu'une cause socialiste peut vouloir s'incarner dans bien des pratiques pédagogiques!* » in *Freinet, 70 ans après*, op. cit., pp.13-34.

du mouvement Freinet en Amérique latine. L'exil politique de républicains espagnols, figures du mouvement Freinet (Almendros à Cuba, José de Tapia au Mexique) a été décisif pour la diffusion de la pédagogie Freinet dans cette partie du monde. Ainsi, Herminio Almendros (fondateur de l'école Freinet à Barcelone en 1937) trouve asile à Cuba en 1939, après la victoire du franquisme dans la guerre civile espagnole. Vingt ans plus tard, il est engagé aux côtés de la révolution castriste, et en 1959 il est amené à concevoir une « cité scolaire », dans le cadre d'un plan d'alphabétisation de masse. Il s'y inspire directement des techniques Freinet, dont Fidel Castro fait un éloge très circonstancié en 1961 ! Mais l'expérience ne sera pas étendue, sur les conseils – semble-t-il – d'une délégation communiste française incluant G. Cogniot et R. Garaudy (les intellectuels mobilisés contre Freinet lors de la crise avec le parti communiste) en visite à Cuba en 1962¹.

À propos de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, Hans Jörg écrit :

« La pédagogie Freinet suscite un vif intérêt dans les pays de langues espagnole et portugaise [...]. Souvent même, une motivation politique soutient cette démarche. Au Mexique et au Brésil, elles rencontrent le mouvement de la "théologie de la libération" et trouvent un écho fort, même dans les écoles confessionnelles et dans la formation des maîtres.

« [À la fin des années 1980] les démarches de Freinet sont jugées à parité égale avec celles de Paulo Freire qui était déjà en relation avec lui dès 1961². Au Mexique, en Colombie, au Panama et avant tout au

1. D'après Henri PORTIER, *BAM*, n° 67, juin 1997, pp. 26-27. Cet article reproduit des extraits du discours de Fidel Castro, publié en France initialement dans *L'Éducateur*, n° 2, oct. 1961.

2. Paulo Freire déclarait en 1990 : « J'ai une grande admiration et du respect pour Freinet. Quand en 1961 s'est fondée l'université de Recife, j'ai eu des contacts avec des membres du mouvement Freinet international à Paris. [...] Les rêves de Freinet sont aussi les miens, il y a concordance entre les objectifs : la lutte, l'engagement permanent pour une éducation populaire, pour une école sérieuse qui n'aurait pas honte d'être aussi heureuse. » in *BAM*, n° 58, p. 65.

Brésil, des instituteurs se réunissent en groupes et s'efforcent, même dans des conditions très difficiles, de pratiquer dans leur enseignement quotidien les idées pédagogiques de Freinet¹. »

Des groupes d'enseignants d'Afrique francophone ont coopéré avec le mouvement Freinet depuis les années 1930. Il semble qu'après la décolonisation les pratiques de la pédagogie Freinet aient pu nourrir, ici et là (au Sénégal en particulier, mais aussi au Burkina-Faso et au Mali), des positions éducatives soucieuses d'une forme de distance vis-à-vis des contraintes idéologiques dominantes.

Enfin, la pédagogie Freinet est bien connue au Japon où il existe un groupe de l'École moderne, et où a été organisée en 1998 la Rencontre internationale des éducateurs Freinet. Cela va à l'encontre de notre représentation la plus commune du système éducatif japonais : parce que celui-ci est le lieu d'une contradiction forte entre une conception de la petite enfance, soucieuse des activités d'expression et attentive aux processus de maturation (une conception qui autorise des pratiques de pédagogie Freinet), et les contraintes sociales astreignantes qui pèsent sur les enseignements secondaires et supérieurs ainsi que sur les stratégies éducatives familiales (des contraintes qui nourrissent des pratiques totalement opposées à la pédagogie Freinet). Notons au passage que si cette contradiction est particulièrement exacerbée au Japon, elle n'est néanmoins pas propre à cette société-là depuis ces dernières décennies.

Les essaimages

On peut utiliser la métaphore de « l'essaimage » pour décrire l'influence de la pédagogie Freinet sur d'autres dispositifs d'éducation, dans l'école et hors de l'école. Nous avons déjà évoqué le développement du courant de la *pédagogie institutionnelle* (à l'origine autour de Fernand Oury), marqué par l'apport de la psychothérapie insti-

1. Hans JÖRG, *BAM*, n° 62, 1994, p. 23

tutionnelle et de la psychanalyse, et le courant de *l'autogestion pédagogique* (l'expérience de l'école de Gennevilliers impulsée par Raymond Fonvieille), marqué par une attitude de contestation politique affirmée, par la critique radicale de la bureaucratie des systèmes scolaires traditionnels et par les apports de la psychosociologie¹. Ces courants ont pris des distances par rapport au modèle canonique de la pédagogie Freinet à partir des années 1960. Ils ont eu la particularité de se développer à la fois dans l'école élémentaire et dans le monde universitaire (ce fut le mouvement de « l'analyse institutionnelle » à l'université de Paris VIII-Vincennes : avec René Lourau pour le premier courant, et avec Michel Lobrot et Georges Lapassade pour le second).

Le courant de « l'autogestion pédagogique » s'est aussi développé à l'intérieur de l'ICEM, en particulier avec Pierre Yvin et Jean Le Gal²; l'environnement de la Loire-Atlantique, avec ses traditions ouvrières anarcho-syndicalistes, y a peut-être été pour quelque chose? C'est aussi à Saint-Nazaire que s'est implanté un lycée expérimental avec son projet de « co-gestion », en 1982, l'un des quatre établissements expérimentaux autorisés par le ministre Savary; chez ses fondateurs, la référence à la pédagogie Freinet était affirmée, parmi d'autres – la plupart empruntées à l'étranger. Dans le même ordre d'idée, la pédagogie Freinet a eu aussi une influence sur l'école Bonaventure créée en 1993 dans l'île d'Oléron, où elle accueille un groupe d'enfants de l'âge de l'école primaire selon des principes libertaires³.

Il faudrait aussi repérer les essaimges plus ponctuels (souvent liés à des influences d'idées et de pratiques, ou bien à des trajectoires

1. Voir l'ouvrage de Raymond FONVIEILLE, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, 1998, ou celui d'Ahmed LAMIHI, *L'école de Gennevilliers*, éd. Ivan Davy, 1994.

2. Voir l'ouvrage de Pierre YVIN, Jean LE GAL, *Vers l'autogestion*, Documents de l'ICEM, n° 7, 1971.

3. Voir l'ouvrage collectif : *Bonaventure – Une école libertaire*, publié aux Éd. du Monde libertaire, Paris, 1995.

professionnelles singulières d'une institution d'éducation à une autre), comme dans le développement d'actions de partenariat entre l'école et la presse¹; les essaimages – inattendus – dans l'enseignement privé catholique; ou bien encore des essaimages hors du champ scolaire: dans le secteur des centres de loisirs et de vacances bien sûr², dans celui de l'animation, ou même dans le secteur de la lecture publique avec l'invention de nouveaux dispositifs comme celui « la bibliothèque hors les murs »³. Il faudrait encore évoquer la rencontre entre la tradition Freinet et la pratique nouvelle impulsée par M. Authier et P. Lévy des « arbres de connaissances », dans le projet Acacia à Rennes depuis 1995⁴. Ces bilans-là restent à faire.

1. Voir les ouvrages de Jacques GONNET, *Le journal et l'école* (1978), et *Les journaux lycéens « Je ne veux pas être un mensonge... »* (1979), Casterman; et la structure de liaison entre l'école et les institutions de presse, le CLEMI.

2. Voir par exemple Jean HOUSSAYE, *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ?*, Matrice, 1997.

3. Voir Claudie TABET, *La bibliothèque « hors les murs »*, Paris, Édition du Cercle de la librairie, 1996.

4. Voir le site Web : <<http://freinet.org/acacia/projet.htm>>.

BIBLIOGRAPHIE

Une bibliographie à propos de Freinet n'est pas une chose simple : ses écrits foisonnants (plus de 1 700 articles ont été recensés !), très liés à des contextes d'action, sont de statuts très hétérogènes.

Nous donnerons ici des indications pour se repérer dans ce maquis des publications et des pistes pour approfondir.

— Bibliographie concernant les textes de Freinet ou sur Freinet

Georges PIATON, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974 : fait un bon recensement des écrits publiés par Célestin Freinet de 1920 à 1970, et par Élise Freinet.

Halina SEMENOWICZ, *Célestin et Élise Freinet – Bibliographie internationale (1920-1978)*, Paris, INRP, 1986 : écrits publiés par Célestin Freinet et par Élise + références de traductions de leurs écrits + bibliographie internationale de publications *sur* Freinet.

Gérard SCHLEMMINGER, *Bibliographie pédagogie Freinet*, Nantes, éditions ICEM, 1996 : écrits de Célestin Freinet et d'Élise + une liste de publications issues du mouvement Freinet + 20 pages de publications sur la pédagogie et le mouvement Freinet.

Une base bibliographique est accessible sur le site Web de l'ICEM : <http://www.freinet.org/pef/bibliopf.htm>

— Œuvres de Célestin Freinet

Des œuvres importantes de Célestin Freinet ont été rééditées en 1994 par Madeleine Freinet, sous le titre : *Célestin Freinet, œuvres pédagogiques*, au Seuil (deux volumes). Ces écrits (ils forment ici huit textes) sont essentiellement ceux publiés sous la forme de « livres ». Cette réédition est très utile, mais elle ne rend donc compte qu'imparfaitement des écrits de Freinet qui ont compté dans sa trajectoire, puisqu'elle ignore les articles (de 1920 à 1939 en particulier), qui n'ont pas été repris dans des livres postérieurs.

Ces deux volumes comprennent :

Tome I

1. *L'éducation du travail*

Texte composé vers 1942-1943. Première édition chez Ophrys à Cannes (vers 1947). Édition chez Delachaux et Niestlé, en 1967.

2. *Essai de psychologie sensible*

Texte composé vers 1941-1943. Première édition en 1950 à Cannes. Réédition, chez Delachaux et Niestlé, en deux volumes (avec un volume 1 remanié en 1966).

Tome II

3. *L'École moderne française – Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*

Achévé en 1943. Publication en Belgique en 1944, en France en 1946. Le texte a été réédité plus tard, sous le titre *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1971.

4. *Les dits de Mathieu – Une pédagogie moderne de bon sens*

Ce volume regroupe les textes d'une chronique tenue par Freinet dans la revue *L'Éducateur* après guerre, entre 1946 et 1954 (Mathieu est aussi le personnage principal de *L'éducation du travail*). Ces chroniques avaient déjà été regroupées dans deux brochures BENP en 1949 et en 1952. Réédition de l'ensemble chez Delachaux et Niestlé en 1959.

5. *Méthode naturelle de lecture*

Première édition en 1947, BENP n° 30. Sous le titre *La méthode naturelle*, Delachaux et Niestlé ont publié un texte enrichi d'autres développements, à l'initiative d'Élise Freinet et en trois volumes :

– *L'apprentissage de la langue* (volume I, 1968), qui contient le texte *Méthode naturelle de lecture* évoqué ci-dessus + de courts extraits d'autres textes + une partie intitulée « Vers l'expression poétique et la culture personnelle ».

– *L'apprentissage du dessin* (volume II, 1969), [reprise d'articles]. Ce volume contient les textes intitulés « Méthode naturelle de dessin » et « Les genèses du dessin » publiés aussi dans l'édition du Seuil (voir ci-dessous).

– *L'apprentissage de l'écriture* (volume III, 1971).

Outre des textes de Freinet, ce volume contient aussi un texte de Paul Le Bohec « Patrick et l'écriture ».

6. *Les invariants pédagogiques*

Première édition en 1964, BEM n° 25. Ce texte a été souvent repris, en particulier dans *Pour l'école du peuple*, chez Maspero en 1971, avec le texte de *L'École moderne française*, voir ci-dessus.

7. *Méthode naturelle de dessin*

Première édition en 1951, en reprenant divers articles. Autre édition dans le volume II de *La méthode naturelle* chez Delachaux et Niestlé, voir ci-dessus.

8. *Les genèses*

Cette édition regroupe des séries longitudinales de dessins d'enfants (la représentation de l'homme, des maisons, des autos, des oiseaux, des chevaux), publiées dans *L'Éducateur* ou dans des brochures avec les commentaires de Freinet. Édition antérieure dans *La méthode naturelle (L'apprentissage du dessin)* chez Delachaux et Niestlé, voir ci-dessus.

Des textes non réédités au Seuil en 1994

Touché! Souvenirs d'un blessé de guerre, 1920, réédition en 1996 : Atelier du Gué.

L'imprimerie à l'école, 1926.

Les techniques Freinet de l'École moderne, Paris, Armand Colin, collection Bourrelier, 1964.

Les années École émancipée de Célestin Freinet, 1920-1936 (Facsimilé des articles publiés dans la revue), Paris, Éditions EDMP-École émancipée, 1996.

Dans la série des « *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* », éditées par la Coopérative de l'Enseignement Laïc, entre 1937 et 1959, ainsi que dans la série des « *Bibliothèque de l'École moderne* », publiées entre 1960 et 1966, Freinet a publié plus d'une quarantaine de textes, souvent intéressants, mais la plupart non réédités (ce que l'on peut regretter). En voici quelques titres : *La coopération à l'École moderne* (1946), *Le texte libre* (1947), *Page de parents* (1949), *Les voyages-échanges des enfants* (1952), *Éducation morale et civique* (1960), *Les plans du travail* (1962)...

— Élise Freinet

Naissance d'une pédagogie populaire, réédition chez Maspero, 1969, (première édition 1949, EMF). Récit du mouvement Freinet des origines à la Seconde Guerre mondiale.

L'école Freinet, réserve d'enfants, Paris, Maspero, 1974. Récit de la naissance et du développement de l'école de Vence.

L'itinéraire de Célestin Freinet – La libre expression dans la pédagogie Freinet, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1977.

— Madeleine Freinet

Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie (tome I), Paris, Stock, 1997.

— Publications issues du mouvement Freinet

BARRÉ Michel, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Tome I, 1896-1936, *les années fondatrices*, Mouans-Sartoux (06), Publications de l'École moderne française, 1995. Tome II, *Vers une alternative pédagogique de masse*, 1996.

BARRÉ Michel, *Avec les élèves de Célestin Freinet, extraits des journaux scolaires de sa classe de 1926 à 1940*, Paris, INRP, 1996.

Collectif, « *Perspectives d'éducation populaire* », numéro spécial de *L'Éducateur*, novembre 1978.

Collectif (par le chantier « équipes pédagogiques » de l'ICEM), *Les équipes pédagogiques – caprice, épouvantail ou panacée? Non: outil de rupture!*, Paris, Maspero, 1980.

Collectif, *Pédagogie Freinet, « Croqu'odile, crocodile! » ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture*, Paris-Tournai, Casterman, 1983.

LÉMERY Edmond, *Pour une mathématique populaire. Libres recherches d'adolescents au collège*, Paris-Tournai, Casterman, 1983.

LE BOHEC Paul, LE GUILLOU Michèle, *Les dessins de Patrick, Effets thérapeutiques de l'expression libre*, Paris-Tournai, Casterman, 1980.

— Publications universitaires

AVANZINI Guy, FERRERO Marc, « Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement », *Bulletin de psychologie*, 328-XXX, mars-avril 1977, pp. 455-467.

BOUMARD Patrick, *Célestin Freinet*, Paris, PUF, 1996.

BRULIARD Luc, et SCHLEMMINGER Gérald, *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996.

CLANCHÉ Pierre, *L'enfant écrivain – Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, le Centurion, 1988.

HOUSSAYE Jean, (s/d) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand-Colin, 1994 (4^e édition 1996).

LEGRAND Louis, « Célestin Freinet (1896-1966) », dans *Perspectives*, Édition UNESCO, numéro spécial, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, « Penseurs de l'éducation », pp. 407-423.

PIATON Georges, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1973.

Revue *Cahiers Binet Simon*, n° 649, 1996-n° 4, « Le centenaire de Célestin Freinet ».

SCHLEMMINGER Gérald, *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*, Berne, Peter Lang, 1996.

VIAL Jean, *Vers une pédagogie de la personne*, Paris, PUF, 1978.

— Publications collectives universitaires/praticiens

CLANCHÉ Pierre, TESTANIÈRE Jacques, (s/d) *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989.

CLANCHÉ Pierre, DEBARBIEUX Éric, TESTANIÈRE Jacques, (s/d) *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1994.

Collectif (coordonné par Henri PEYRONIE), *Freinet, 70 ans après*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1998.

Collectif (dirigé par Ahmed LAMIHI), *Freinet et l'École moderne*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1997.

— Sur la pédagogie institutionnelle

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971, (réédité aux Éditions Matrice).

De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1971, 2 tomes.

Naissance de la pédagogie autogestionnaire, Paris, Anthropos, 1998.

ARDOINO Jacques, LOURAU René, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

LAFFITTE René, *École : le désir retrouvé. Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985.

— Divers

« 1896-1996. Que reste-t-il de nos ancêtres... Célestin Freinet, Jean Piaget? », *Le Monde de l'éducation*, n° 242, novembre 1996, pp. 29-48.

MONDOLINI Jacques, *Les enfants de Freinet*, (s.l.), Édition Le temps des cerises, 1996 (témoignages d'anciens élèves de l'école de Vence).

Un album intitulé *Célestin Freinet et l'École moderne*, dans la collection « BT-Histoire » des PEMF, contient un CD-ROM où sont enregistrées des conférences et des interviews de Freinet.

Une vidéocassette de documents d'archives (52 mn), intitulée *Le mouvement Freinet*, a été réalisée par Henri Portier et éditée par PEMF.

Au Musée national de l'Éducation, à Mont-Saint-Aignan, près de Rouen, il existe un fonds Freinet, à l'initiative de Michel Barré (qui réunit de très nombreux journaux scolaires, des revues du mouvement, du matériel pédagogique, etc.).

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	3
Naissance et développement de la pédagogie Freinet : une aventure très marquée par son contexte historique.....	11
Textes choisis	67
La pédagogie Freinet aujourd'hui	95
Bibliographie	119

Imprimé en France par I.M.E. - 25110 Baume-les-Dames
Dépôt légal n° 8454-11/1999
Collection n° 35 - Edition n° 01
17/0591/2

PORTRAITS D'ÉDUCATEURS

Collection dirigée par Claude Lelièvre et Christian Nique

Parce qu'enseigner suppose une bonne connaissance des méthodes d'enseignement, mais aussi une solide culture pédagogique, la collection « Portraits d'éducateurs » présente les éducateurs marquants qui, au fil du temps, par leur pensée, leurs textes et leur action contribuent toujours à faire évoluer le dispositif scolaire français et nos conceptions de l'acte pédagogique quotidien.

« Lorsque nous demande : Quelle est la ligne de notre Mouvement ?, nous devrions sans doute répondre : nous sommes le mouvement qui déplace les lignes. »

Formule de Freinet longtemps en exergue de la revue *L'Éducateur*.

17.0591-2



9 782011 705914



HACHETTE
Éducation



Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique et prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.