

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
Institut des Sciences et Pratiques en Education et Formation
THESE Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LYON 2
Discipline : Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par
Ségolène REGNIER – LE MOUILLOUR

Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet

DIRECTEUR DE THESE : Monsieur Le Professeur Michel SOETARD

JURY M. Le Professeur Patrick BOUMARD, Université de Rennes II. M. Le Professeur Loïc CHALMEL, Université de Rouen. M. Le Professeur Michel SOETARD, Université Catholique de l'Ouest. M. Le Professeur Constantin XYPAS, Université Catholique de l'Ouest.

Table des matières

REMERCIEMENTS .	1
RESUME .	3
Mots clés : . .	5
SUMMARY . .	7
Epigraphe .	9
INTRODUCTION .	11
PREMIERE PARTIE : UNE PEDAGOGIE DE LA SOCIALISATION .	17
CHAPITRE PREMIER SOCIALISATION ET EDUCATION . .	18
A – LE MODELE DURKHEIMIEN DISCUTE . .	18
B – LA SOCIALISATION A L'ECOLE SELON FREINET . .	23
CHAPITRE DEUXIEME NATURE, SOCIETE, EDUCATION CHEZ FREINET .	30
A – L'EDUCATION DANS SON LIEN AVEC LA NATURE .	30
B – NATURE ET SOCIETE . .	43
CHAPITRE TROISIEME DES INVARIANTS PEDAGOGIQUES .	50
A – UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE SOCIALISANTE .	50
B – UNE METHODE NATURELLE DE SOCIALISATION . .	69
DEUXIEME PARTIE : LA SOCIALISATION, INSTRUMENT DE TRANSFORMATION DE L'ENFANT . .	91
CHAPITRE PREMIER : SOCIALISATION, TRAVAIL et EDUCATION . .	92
A – UNE EDUCATION DU TRAVAIL .	92
B – UNE POLITIQUE DU TRAVAIL .	102
CHAPITRE DEUXIEME : SOCIALISATION ET TECHNIQUES .	110
A – LES TECHNIQUES EDUCATIVES . .	111
B – UN CONTEXTE SCOLAIRE SOCIAL ET COOPERATIF .	125
CHAPITRE TROISIEME : SOCIALISATION ET APPRENTISSAGES . .	132
A – LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES .	132

B – DES APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES .	138
TROISIEME PARTIE : SOCIALISATION, INDIVIDUALISATION, MORALISATION . .	145
CHAPITRE PREMIER : UNE PEDAGOGIE DE LA CITOYENNETE .	146
A – L'ENFANT CITOYEN DE FREINET .	146
B – PAROLE ET CITOYENNETE CHEZ FREINET . .	158
CHAPITRE DEUXIEME : UNE SOCIALISATION DEMOCRATIQUE ? . .	164
A – L'APPRENTISSAGE DES REGLES SOCIALES .	165
B – CONSTRUIRE LE « VIVRE ENSEMBLE » A L'ECOLE .	171
CHAPITRE TROISIEME : EDUCATION MORALE OU EDUCATION A LA CITOYENNETE . .	176
A – PENSER L'HOMME, CONSTRUIRE LA MORALE A L'ECOLE .	176
B – FORMER UNE PERSONNE MORALE . .	182
C – FORMER UN CITOYEN ET UNE MORALE AUTONOMES . .	186
CONCLUSION .	193
BIBLIOGRAPHIE . .	199
Ouvrages de Célestin FREINET .	199
Articles de Célestin FREINET . .	200
Ouvrages d'Elise FREINET . .	202
Ouvrages de Madeleine FREINET .	202
Ouvrages sur Célestin FREINET et sur sa pédagogie .	203
Articles et revues sur Célestin FREINET et sur sa pédagogie .	205
Vidéos sur la pédagogie de Célestin FREINET .	205
CD Audio et CD Rom sur Célestin FREINET et sur sa pédagogie . .	206
Ouvrages sur la citoyenneté et sur la coopération .	206
Articles sur la citoyenneté et sur la coopération .	207
Ouvrages généraux . .	207
Sites internet . .	212

REMERCIEMENTS

Je remercie

Monsieur le Professeur Michel SOËTARD de m'avoir fait l'honneur d'accepter de diriger ma recherche et d'avoir été un véritable « éducateur » pendant toutes ses années,

Monsieur le Professeur Guy LE BOUËDEC, pour son précieux questionnement tout au long de l'élaboration de cette thèse,

Monsieur le Professeur Bertrand BERGIER, pour l'intérêt qu'il a bien voulu porter à mon travail et ses critiques toujours constructives,

Monsieur le Professeur Michel TOZZI, pour ses productions et son écoute,

Et aussi,

Ma famille sans laquelle je n'aurai pu poursuivre mes recherches, sans leur soutien financier et surtout moral,

Les collègues doctorants, pour le partage de nos questions et de nos inquiétudes dans l'élaboration de nos thèses respectives,

Les collègues du Centre de Formation Pédagogique d'Avrillé, pour leur soutien et encouragement au quotidien,

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, pour leurs ressources pédagogiques et leurs diverses rencontres,

Les enseignants du groupe départemental du Maine-et-Loire de la pédagogie Freinet pour leurs éclairages sur la mise en pratique actuelle,

Les différents contacts pris au Conservatoire du Patrimoine et des traditions Freinet, pris sur place à La Garde Freinet (83),

L'ensemble des documentalistes qui m'ont régulièrement accordé du temps pour m'aider dans ma recherche documentaire.

RESUME

LE PROJET DE SOCIALIZATION DE L'ENFANT DANS LA PEDAGOGIE DE CELESTIN FREINET

Célestin FREINET (1896 – 1966) figure parmi les partisans de l'éducation nouvelle. Pédagogue très engagé, FREINET a réellement visé une « *révolution* » de l'enfant à la vie sociale, par ses positions pédagogique, sociologique, psychologique et philosophique. Il a tenté de transformer l'école en un lieu de vie, social et vivant.

L'objectif de ce travail est d'analyser la méthode pédagogique (travail de groupe, plan de travail individualisé) et de comprendre les idées, les principes et les pratiques scolaires de ce pédagogue.

L'analyse est focalisée sur la socialisation scolaire que FREINET qualifie à la fois de fin et de processus de l'éducation. La socialisation est caractérisée par trois aspects : la personnalisation, l'individualisation et la moralisation. En fonction de ces trois processus en interaction permanente, nous montrons que la socialisation dans la pédagogie FREINET met en valeur la construction de la culture personnelle, la vie d'ensemble et la responsabilisation des élèves.

L'étude se déroule en trois temps : S'interroger, dans un premier temps sur la position même de FREINET, sur ce concept de socialisation, par rapport à des philosophes et sociologues contemporains, qui ont traité le sujet ; le second temps expose comment FREINET a pu finalement monnayer les techniques, le travail dans sa pensée et pratique pédagogiques, alors que le dernier temps ouvre la réflexion sur la place qu'occupe la morale dans cette pensée pédagogique nouvelle.

Mots clés :

Socialisation – Individualisation – Personnalisation – Moralisation – Pédagogie nouvelle
– Nature – Travail – Coopérative – Citoyenneté – Démocratie

SUMMARY

CF is among the pioneers of a new form of education. A committed pedagogue, Freinet, thanks to his viewpoints, be they pedagogical, sociological, psychological or philosophical, aimed at provoking a real revolution concerning the place of the child in society. He attempted to make the classroom a lively and sociable place.

The aim of this study is to analyse his pedagogical ideas (group work and individual work areas and to understand the ideas, ideals and teaching practices of this pedagogue.

The analysis is based on the notion of educational socialization which Freinet considers as both an aim and the process of schooling. This socialization is characterized by three aspects : personalization, individualization and moralization.

Against the backcloth of these processes which are in constant interaction, we shall show how socialisation within Freinet's philosophy highlights the value of personality building, working together and giving responsibility to pupils.

The study is in three parts :First, we shall analyse Freinet's philosophy, this notion of socialization, comparing it to the work of other contemporary sociologists who worked on the subject. Secondly, we shall see how Freinet eventually managed to exploit his theories, integrating them in his pedagogical philosophy and practice. Finally, we shall study the importance of ethics in this new form of pedagogical thinking.

Epigraphe

« Notre éducation sera communautaire : l'Ecole 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 ». FREINET. C., L'éducateur prolétarien, n° 18, 10 juin 1935.

INTRODUCTION

J'ai pour l'obtention de mon D.E.A. en Sciences de l'Education, travaillé sur les concepts de « **Nature et de Connaissance dans le mouvement de l'Education Nouvelle** ». Ce travail m'a amené à questionner dans un premier temps J-J. Rousseau, l'un des premiers à avoir interrogé ce lien entre Nature et Connaissance ; dans un second temps j'avais étudié les positions respectives de trois pédagogues à la fois complémentaires et très opposés sur ce sujet, à savoir Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966) et Jean Piaget (1896-1980) ; pour aboutir dans un troisième temps à un questionnement plus précis sur ces concepts de Nature et de Connaissance dans le mouvement de l'Education Nouvelle. J'ai donc par ce travail, commencé à découvrir plus précisément Célestin Freinet sur ce sujet, en présupposant déjà dans ma réflexion une certaine dimension sociale de la connaissance chez ce pédagogue. C'est donc, notamment, à partir de ce premier travail de recherche sur ce pédagogue, que j'ai été encouragé à travailler et à poursuivre ma réflexion en vue de l'obtention d'une thèse.

Célestin Freinet, fut un éducateur au sens plein du terme, c'est à dire que pour lui l'éducation rassemble pratique, éthique et politique. Contrairement à la représentation actuelle, il ne parle jamais de « **pédagogie Freinet** ». Il emploie le plus souvent l'expression « **techniques Freinet** », éventuellement « **méthodes** » au sens de « **stratégies cognitives naturelles** » ou de « **la méthode** », et sur la fin de sa vie de « **la technique Freinet** » en tant que pédagogie pratique ; pour insister sur la dimension qu'on dirait aujourd'hui praxéologique de son action. Celle-ci en effet est toujours incluse dans une perspective politique globale de construction d'une société plus humaine à partir d'une conception de l'éducation centrée sur la confiance dans les capacités créatrices de

l'enfant. Mais un enfant qui n'est pas idéalisé ou sorti de son contexte social et culturel, comme peut se porter l'objection chez Maria Montessori.

A partir de l'étude des ouvrages et des différents articles de Freinet que j'ai pu recueillir, j'ai tenté d'analyser *Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie de Célestin Freinet – Socialisation, Individualisation, Moralisation*.

L'histoire des institutions pédagogiques manifeste un caractère social primordial en toute éducation. Il n'y a pas de société humaine sans un système pédagogique. Toute société en effet se renouvelle indéfiniment par l'accession de membres jeunes. Aucune prédisposition native, spécifique ou ethnique, ne prépare les jeunes à entrer dans une forme déterminée de groupement, et la société commence elle-même par regarder l'être naissant comme étranger à sa propre structure. D'où la nécessité, pour qu'il y soit admis, d'une série de rites appropriés qui ponctuent les phases de son développement physique et mental. On peut dire que les cérémonies d'initiation jouent ce rôle dans les sociétés dites primitives, comme les actes de l'état civil, les examens et les concours dans les sociétés civilisées.

Réciproquement, il n'y a pas d'éducation sans société. Aucun individu humain ne demeure voué, en effet à une existence purement biologique, c'est dire à l'isolement complet. Aucun non plus ne peut atteindre de lui-même et par ses seules forces aux degrés supérieurs de l'existence spirituelle. La vie sociale s'inscrit entre les deux, comme le moyen de se dégager de la première et d'accéder à la seconde. Pour réaliser cet affranchissement, dans la mesure où il est possible, l'individu dispose, non pas tant de ses propres forces qui sont au contraire toutes engagées dans les processus de la vie biologique, sa nature, mais de tous les moyens extérieurs que lui offre la longue suite des générations antérieures. Toute éducation se fait donc par l'intermédiaire de la génération qui, parce qu'elle est parvenue à l'état adulte, est actuellement dépositaire de cette expérience accumulée.

Ainsi la société s'incorpore l'être jeune dont elle a besoin pour se perpétuer, et l'être jeune s'assimile la société dont il a besoin pour se maintenir et se développer. Le système pédagogique de chaque société répond à cette double exigence.

Freinet a, à ce propos, établi des relations entre la société et le rôle de l'éducation. Il a développé une véritable pédagogie de la socialisation où la nature de l'enfant va devoir être respectée, et a proposé aux éducateurs « **un code des bonnes conduites éducatives** » que sont les invariants pédagogiques. Ces derniers vont donner en effet aux éducateurs des orientations quant au respect de la nature de l'enfant mais également des conseils pour suivre le développement naturel de l'enfant au cours des âges. Freinet a alors tenté de développer une méthode naturelle de socialisation de l'enfant en prenant en compte le tâtonnement expérimental de l'enfant.

Il a véritablement développé une éducation et une politique du travail à l'école. Tous les partisans de cette pédagogie s'accordent pour proclamer indispensable la combinaison de l'effort collectif avec l'effort individuel et solitaire. Cependant Freinet n'apporte pas essentiellement une méthode mais des techniques qui supposent un matériel. C'est la découverte de l'imprimerie à l'école qui fut le point de départ de cet effort dans le domaine des techniques pédagogiques. Le procédé ne se limite pas à diriger le

goût des enfants pour les exercices manuels vers la pratique rudimentaire de l'imprimerie. Il fait de la composition du texte, imaginé, écrit et ensuite composé en lettres d'imprimerie par l'enfant le centre d'intérêt de la journée scolaire.

Freinet va alors nous proposer de mettre en place un contexte scolaire social et coopératif, dans lequel il accordera une importance égale à l'individualisation des apprentissages qu'aux enseignements personnalisés. L'enfant va avec Freinet être socialisé par les apprentissages. En effet, lorsque l'enfant manipule, expérimente de façon individuelle et collective, il se socialise. Enfin et surtout, les enfants ayant contracté l'habitude de s'exprimer avec une entière liberté, dès l'âge le plus tendre, dans leurs petites compositions, le maître apprend à connaître chacun d'eux avec sa personnalité intuitive, sans imposer à aucun le moindre refoulement affectif. Tout l'effort éducatif peut être parfaitement adapté à chaque sensibilité individuelle. Freinet établit donc une personnalisation des apprentissages et développe des apprentissages individualisés. La socialisation va donc être pensée par Freinet comme un instrument de transformation de l'enfant.

La citoyenneté concerne la personne dans toutes ses dimensions. Le citoyen est conscient de ses droits et de ses devoirs, il s'implique dans la vie et la cité et coopère avec d'autres aux transformations nécessaires de la société. L'école selon Freinet va prendre en compte ces finalités, en développant la participation réelle des élèves à toutes les instances de gestion et de concertation.

La citoyenneté va se construire par la pratique, dès l'école maternelle. La classe coopérative considérant les enfants comme des partenaires actifs, associés à toutes les décisions qui les concernent, et se référant à un certain nombre de valeurs comme l'écoute, le respect de l'autre, le partage, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, l'autonomie, la coopération, favorise cette construction. La réalisation de projets coopératifs qui finalisent et donnent du sens aux apprentissages et à l'école, favorisent les interactions et donc l'acquisition des compétences. Il ne peut pas y avoir d'apprentissages sans évaluation. La classe coopérative permet la mise en place d'une véritable évaluation formative permanente, dans la mesure où elle s'appuie sur la pratique du contrat, instaure des pauses méthodologiques et des moments coopératifs de réflexion métacognitive. Autant de démarches qui, en excluant toute forme de compétition individuelle, visent à la réussite de tous.

L'organisation coopérative de la classe selon Freinet prend appui sur le Projet Coopératif d'Education, élaboré avec les enfants, pour répondre à la question « **Comment allons-nous vivre, travailler et apprendre ensemble ?** » ; le Conseil de Coopérative, lieu de parole et de gestion des fonds, et aussi instance de décision, d'évaluation et de régulation ; la mise en place de groupes modulables favorisant l'individualisation, la socialisation, l'expression personnelle, la communication et la réalisation collective de projets et l'enseignant garant des objectifs éducatifs.

L'école constitue la seconde structure de l'organisation coopérative qui repose sur un conseil des délégués de coopérative, un projet d'école impliquant tous les élèves et la constitution d'une équipe d'enseignants mettant en application les principes et les valeurs auxquels elle se réfère et capable de coopérer avec les parents et d'autres partenaires,

d'une façon pertinente et cohérente.

L'école devient ainsi selon Freinet, pour et avec les enfants, un lieu de vie démocratique où chacun pourra s'épanouir, apprendre, se former et réussir. Dans la classe Freinet on vise à permettre aux enfants de s'exprimer, imprimer, collaborer, correspondre. L'élément principal est la culture des moyens d'expression dans une atmosphère de spontanéité, l'exploitation du besoin de curiosité et d'activité de l'enfant. Tout en visant à instaurer dans la classe, par l'usage des techniques, les conditions qui doivent permettre à l'enfant de travailler et s'exprimer selon sa propre nature. Freinet est partisan, d'une discipline scolaire et de l'autorité du maître, sans lesquelles il ne saurait-y avoir ni instruction, ni éducation. C'est par la vie sociale elle-même que va s'effectuer la construction des règles morales ou, si l'on veut, la conceptualisation progressive des exigences constitutives de sa raison pratique, et c'est dans la vie sociale qu'elles prennent corps et forme. Mais cette vie sociale est, à chaque étape, celle qui répond aux tendances et aux possibilités de l'enfant et du groupe.

La classe Freinet est une société d'enfants, un lieu de travail, de droits, de devoirs et de vie. La classe étant un authentique lieu de vie, avec ses lois qui déterminent les droits et les devoirs de chacun, avec ses projets, ses réalisations, ses productions ; un chantier co-géré, ouvert sur l'environnement. L'enfant va se socialiser en situations réelles. Les rôles dans la classe, l'entraide pour la réalisation coopérative, la place de chacun dans l'organisation collective, responsabilisent l'enfant. A travers toutes les activités personnelles d'appropriation, de recherches, d'expérimentation et de création ; dans les possibilités de choix offertes, les possibilités de décider ; dans la gestion dans le temps du plan de travail ; l'enfant va également s'autonomiser.

Je vais donc tenter d'analyser *Le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie Freinet, Socialisation-Individualisation-Moralisation*, en dégagant trois grandes parties.

La première partie de l'analyse porte sur les concepts de socialisation et d'éducation. Quels liens faut-il établir entre ces deux concepts fondamentaux en situation scolaire ? Y a-t-il un lien entre les concepts de Nature, Société et Education chez Freinet ? En quoi les invariants pédagogiques proposés par Freinet constituent-ils des outils pour une pratique pédagogique socialisante ? Qu'est-ce qu'une méthode naturelle de socialisation ? Quel est cette pédagogie de la socialisation développée par Freinet ?

Dans une seconde partie de l'analyse, j'ai ensuite essayé de comprendre quels peuvent être les liens entre la socialisation de l'enfant et le développement de techniques éducatives ? Un enfant actif est-il un enfant qui travaille ? Quelle politique du travail développe Freinet dans sa pédagogie ? Quelles sont les techniques Freinet socialisantes ? Quels liens établit-il entre le développement de la socialisation et celui des apprentissages ?

Dans la troisième et l'ultime partie de cette étude, j'exposerai la naissance du concept de citoyenneté dans l'histoire des pédagogies ; ainsi qu'une définition de la pédagogie de la citoyenneté développée par Freinet lui-même.

Quel lien établit-il entre la citoyenneté et la socialisation à l'école ? Comment envisage-t-il construire le « **vivre ensemble** » à l'école dans un esprit de socialisation démocratique ? Quels rapports établit-il entre l'éducation morale et l'éducation à la

citoyenneté ? S'agit-il de former une personne morale, un citoyen autonome ?

L'ensemble de cette étude va articuler des éclairages théoriques d'ordre philosophique, psychologique, sociologique et pédagogique, appuyés par des références ; et d'une réflexion personnelle sur l'ensemble.

La problématique centrale de notre réflexion à travers cette articulation en trois parties, est la socialisation de l'enfant à l'école. En effet, j'ai essayé de saisir et de comprendre le projet de socialisation de l'enfant dans la pédagogie développée par Célestin Freinet en mettant en avant les articulations présentes autour des trois concepts de socialisation, d'individualisation et de moralisation.

Les sources documentaires sont présentées dans une bibliographie qui répertorie l'ensemble des œuvres et articles de Célestin Freinet que j'ai pu avoir en ma possession ainsi que ceux qui ont nécessité une consultation sur sites (Centres de Documentation, Musée National de l'Education à Rouen, le Conservatoire du Patrimoine et des Traditions Freinet à La Garde Freinet). Les œuvres et articles de Célestin Freinet que j'ai choisi d'aborder et d'étudier m'ont semblé incontournables pour comprendre la pensée du pédagogue et du mouvement dans lequel il s'inscrivait. Il s'agit donc pour la plupart des œuvres principales de Célestin Freinet mais également d'écrits moins diffusés parce que trop engagés. Les œuvres d'Elise et de Madeleine Freinet sa femme et sa fille ; les ouvrages et articles de plusieurs auteurs qui ont écrit sur Célestin Freinet et sa pédagogie ; les ouvrages et articles abordant plus précisément les concepts de coopération et de citoyenneté ; les ouvrages plus généraux utiles au travail de recherche sur les concepts ; des références d'autres formes de supports (CD audio, CD Rom, Vidéo) présentant Freinet et son œuvre ; ainsi que des sources internet diverses.

La plus grande difficulté rencontrée dans cette recherche documentaire a été de trouver les sources Freinet et de pouvoir les obtenir ou les approcher. La prise de contact avec certains de ses anciens compagnons ou partisans du mouvement Freinet lui-même n'a pas toujours pu être envisagée.

PREMIERE PARTIE : UNE PEDAGOGIE DE LA SOCIALISATION

Cette première partie a pour finalité de comprendre et d'éclairer les concepts d'éducation et de socialisation. En effet, ces deux concepts peuvent prendre des sens différents selon que l'on se place du point de vue de la société, ou bien du point de vue du sujet, aussi de ce qu'il est appelé à devenir par l'éducation. Nous tenterons dans un premier chapitre d'établir les liens qui unissent ces deux concepts, du point de vue de la tradition scolaire en référence à Durkheim, modèle fortement remis en cause par les partisans du mouvement de l'Education nouvelle, mais également du point de vue de Célestin Freinet. Le second chapitre interrogera de façon plus approfondie les relations qui peuvent exister selon Freinet entre les deux sciences que sont la pédagogie et la sociologie. Existe t-il un lien entre l'éducation et la nature d'un enfant qui justifierait une pratique pédagogique sociale ? En quoi, de ce fait, nature et société seraient elles liées ? Puis, l'ultime chapitre de cette première partie, nous présentera les outils éducatifs qui nous permettent selon Freinet de répondre au souci d'une véritable pratique pédagogique « **socialisante** ». Freinet a créé un outil directement adressé aux éducateurs, le code pédagogique, il nous a éclairé sur ce développement de la socialisation de l'enfant au cours des âges ; ce qui l'a conduit à développer une méthode naturelle de socialisation en rapport avec la connaissance psychologique qu'il avait de l'enfant.

CHAPITRE PREMIER SOCIALISATION ET EDUCATION

Socialisation et éducation sont des concepts qui ont été et sont encore très discutés. Il semble à première vue que le concept de socialisation soit appelé par définition à modeler le second : il paraît aller de soi en effet que l'idée que je me fais de la socialisation induit un comportement éducatif particulier. Mais il va non moins de soi que l'enfant est un être à éduquer, qu'il se socialise, qu'il n'entre pas tout armé dans une société prédisposée pour lui; il doit très tôt lutter avec elle et, adulte, il lui arrivera de la rejeter. On peut alors avancer que l'éducation garde une priorité sur la socialisation. Il y a pour le moins une tension qu'il faut examiner.

A – LE MODELE DURKHEIMIEN DISCUTE

« Il y a une forme spéciale de la psychologie qui a pour le pédagogue une importance toute particulière : c'est la psychologie collective. Une classe, en effet, est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres. Assurément, cette science est encore tout à fait dans l'enfance »¹.

La socialisation de l'enfant comprend une double dimension. En même temps que l'enfant apprend à vivre avec ses pairs, il apprend à vivre en société et à en comprendre les règles. Lorsque l'enfant est confronté aux exigences de l'institution scolaire, il apprend à s'y soumettre, à les contourner ou à les contester, mais avec les autres.

Bien que le mot « **socialisation** » date du début du siècle, il n'est d'usage courant que depuis peu. A présent, la socialisation est même définie comme l'un des objectifs prioritaires de l'Education Nationale. La socialisation de l'enfant serait même devenue une tâche si importante de l'école que la différence avec l'éducation proprement dite semble avoir perdu toute pertinence. Comme le souligne Jean Houssaye « **L'éducation (...) est la prise en compte de la nécessité de la socialisation** »². Le jugement de Durkheim paraît être aujourd'hui largement partagé, « **l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération** »³. On peut tout aussi bien définir l'école comme un lieu de culture politique au sens où les élèves vont y apprendre les règles essentielles

¹ - DURKHEIM. E., *Education et sociologie*, P.U.F, Paris, 1922, p. 89.

² - HOUSSAYE. J. , *Autorité ou éducation ?*, ESF, Paris, 1996, p. 98.

³ - DURKHEIM. E., *Education et sociologie*, P.U.F, Paris, 1922, p. 102.

de toute vie sociale.

Dans tous les cas, la socialisation est définie comme un processus. Elle peut désigner l'ensemble des processus par lesquels l'enfant devient un être social : ou bien la socialisation est un processus d'enseignement, elle est alors, selon Dubar, la « **transmission des valeurs et des normes par les formes d'inculcation plus ou moins autoritaires et inconscientes** »⁴ ; ou bien elle est encore un processus d'apprentissage et correspond alors, d'après Berthelot à « **un processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'établissement des liens sociaux** »⁵.

Fischer la définit enfin comme « **le processus d'apprentissage des attitudes, des normes et des valeurs propres à un groupe à travers lequel s'opère l'intégration sociale** »⁶. La socialisation est donc le processus par lequel une société s'agrège des individus à travers l'apprentissage de certaines données constitutives du "corps social".

Les relations sociales de l'écopier comprennent donc tout autant celles qu'il entretient avec les autres écopiers que ses relations avec les adultes, et en premier lieu son enseignant, représentant temporaire et institutionnel du monde adulte. Des relations de groupes se tissent entre les élèves, elles se traduisent par des jeux de sympathie ou d'antipathie et par des conduites sociales diversifiées : agressions, dominations, ouvertures ou retraits. Les relations pédagogiques entretenues avec le maître peuvent, quant à elles, être bienveillantes ou hostiles et indiquer un niveau variable de dépendance.

Enfin, l'enfant aborde le cadre scolaire avec l'expérience forte de ses propres relations familiales qu'il reproduit plus ou moins consciemment et adroitement dans ses rapports aux autres. La famille exerce son influence sur l'enfant jusque dans la classe, par sa structure, ses conditions de vie, son origine ethnique, ses croyances, ses principes éducatifs en harmonie ou en opposition avec ceux de l'école. Par sa pression incessante, le groupe classe amène les enfants à adhérer à de nouvelles normes qui gagneront progressivement en importance au point d'ébranler ou de supplanter quelquefois les normes familiales.

L'identité sociale de l'enfant se construit au point de rencontre de ces réseaux relationnels.

Les règles sociales s'imposent cependant avec une marge d'incertitude qui apparaît aussi comme une marge de liberté. Elles tolèrent à des degrés divers, comme diraient les politologues, une fourchette de conduites possibles. Ainsi, selon Ballion, « **la socialisation, c'est l'apprentissage de la vie en collectivité, la prise en compte de la sanction sociale, mais pour amener l'individu à se convaincre que la seule voie par laquelle peut passer la réalisation de ce qui correspond à son intérêt personnel est**

⁴ - DUBAR. C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.

⁵ - BERTHELOT. J-M., *Réflexion sur la pertinence du concept de socialisation*, in I.R.E.S.E, Analyse des modes de socialisation, Université Louis Lumière Lyon II, Lyon, 1988.

⁶ - FISCHER. G-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1996.

l'itinéraire socialement défini par l'institution éducative »⁷.

Le concept de socialisation s'intègre ainsi dans celui de culture et d'acquisition de la culture. Durkheim définit la socialisation comme **« l'ensemble des processus par lesquels un individu développe des attitudes, des comportements et des désirs conformes et acceptables par la société »⁸**. Le processus éducatif a pour fonction, non seulement d'assurer le développement de l'individu, d'en faire un être social, mais plus essentiellement d'assurer la survie d'une société, la pérennité de ses conditions d'existence.

L'école comme sous-système au sein du système social global, est apparue comme un lieu crucial de la socialisation des jeunes générations⁹. Là, s'opère, à l'intérieur du champ pédagogique, une liaison intime entre l'espace où se joue la transmission de savoirs et de valeurs, et le champ social au niveau des représentations collectives, des institutions et de ses bases morphologiques. Toute société inclut, non seulement dans la détermination des savoirs à apprendre, mais aussi dans la définition qu'elle donne des relations entre maîtres et élèves, une œuvre de formation à des valeurs et à des fins qu'elle a au préalable définies..

Durkheim attribue ici une grande importance à la position même du corps enseignant qui, bien qu'agent de reproduction sociale, doit être aussi le lieu d'émergence de représentations spécifiques, voire de valeurs, qui peuvent en retour avoir une influence sur la dynamique du corps social dans son ensemble. Le fonctionnement de l'école n'est donc pas sans incidences sur le système social lui-même. L'institution scolaire impose tout particulièrement dans les sociétés modernes une socialisation méthodique, c'est à dire organisée, avec la double fin de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que lui réclame la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné¹⁰.

L'utilisation du milieu scolaire, du groupe formé par la classe a non seulement le sens d'une initiation à la vie sociale, mais aussi d'une éducation à l'autonomie, au contre-pouvoir de groupe, que Durkheim dit essentiel dans la construction d'une société démocratique. L'école est alors tenue d'être sensible aux valeurs émergentes d'une société qui est toujours dans une dynamique où s'articulent au sein d'une histoire besoins, représentations, insatisfactions, récriminations individuelles. L'émergence des valeurs individualistes dans les sociétés modernes¹¹ implique que l'éducation civique et morale à l'école soit centrée en dernière analyse sur ce qui permettra le consensus social dans le

⁷ - BALLION. R., *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris, 1993, p. 84.

⁸ - DURKHEIM. E., *L'éducation morale*, PUF, 3è. éd., Paris, 1992.

⁹ - DURKHEIM. E., *Education et Sociologie*, PUF, 3è. éd., Paris, 1992, p. 45-51.

¹⁰ - DURKHEIM. E., *L'éducation morale*, PUF, 3è. éd., Paris, 1992, p. 70-71. Il convient de souligner que la référence à un milieu spécial, dans la terminologie de Durkheim, signifie l'orientation vers une professionnalisation liée à la division du travail.

¹¹ - ELLIAS. N., *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991.

commun respect de la personne humaine. Le maître « **durkheimien** » doit viser une éducation sociale qui satisfasse aussi le désir d'autonomie des individus.

Le point de vue de Durkheim ne doit donc pas être caricaturé : il ne veut pas collectiviser par l'école. Il présuppose une harmonie naturelle entre l'individu et la société, avec mission pour l'école d'être le canal de cette harmonisation. L'accomplissement dans l'autonomie est bien aussi pour lui une finalité sociale : l'école doit épouser cette finalité.

Mais le paysage a changé. Le système éducatif s'est grippé, il a manqué de périlcliter et il continue à avancer cahin-caha, miné par l'ennui, secoué par les violences, travaillé par le doute. Tout se passe comme si la vision durkheimienne, porté par un optimisme humaniste, s'est évaporée dans le ciel.

On est désormais obnubilé par l'échec scolaire. Et bien des années d'expérimentations pédagogiques accompagnées de nombreuses réformes de l'enseignement ont été nécessaires pour arriver à comprendre que si l'on voulait se donner vraiment les moyens de limiter l'échec scolaire, l'écolier devait véritablement être l'acteur de ses propres apprentissages. Il fallait renoncer à cette conception « **durkheimienne** » qui transformait l'enfant en une sorte de réceptacle passif qu'un maître omniscient gavait de sa science nourricière : « **L'acteur n'est plus subordonné au système, il est le système** »¹². Le modèle transmissif n'est plus de mise en pédagogie ; on lui préfère désormais un modèle constructiviste qui voit dans l'élève l'artisan de son propre savoir, aidé et guidé par un maître compétent.

Il semble curieusement beaucoup plus difficile de comprendre que l'enfant puisse être aussi sujet actif de sa socialisation. La raison pourrait en être qu'à l'inverse des apprentissages scolaires proprement dits, nous nous trouvons en présence d'un processus qui dépasse de loin l'institution scolaire. C'est un processus que l'école ne peut contrôler entièrement, alors même qu'il gagne manifestement en importance lorsque l'enfant avance en âge. Selon Roger Cousinet (1881–1973), « **l'essentiel de la vie sociale des enfants se vit contre la discipline scolaire tandis que l'essentiel de l'énergie du maître se déploie contre cette coopération** »¹³.

Dans la pensée de Cousinet précisément, cette substitution de l'apprentissage par l'élève à l'enseignement du maître ne supportait aucun compromis. Pour ce pédagogue, l'introduction de "l'éducation nouvelle" dans l'école supposait avant tout un changement radical de l'attitude pédagogique du maître dans ses rapports avec ses élèves. L'éducation selon Cousinet ne pouvait plus être une action exercée par le maître sur ces élèves, action qui s'était révélée illusoire. L'enfant devait désormais pouvoir travailler librement pour pouvoir assurer son propre développement. L'adulte devenait donc une aide, un éducateur, un conseiller pédagogique. La finalité de ses méthodes actives était de développer chez l'enfant des "apprentissages" et non plus des "enseignements"¹⁴.

¹² - DUBET. F., MARTUCELLI. D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Editions du Seuil, Paris, 1998, p. 48.

¹³ - COUSINET. R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Editions du Cerf, Paris, 1947.

¹⁴ - COUSINET. R., *L'Education nouvelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950.

A bien observer les comportements, la socialisation scolaire ne s'opère pas, comme l'adulte, et l'enseignant en particulier, est porté à la voir, à partir d'une vision égalitariste du groupe enfantin. Selon Cousinet, la socialisation est essentiellement « **groupe** » et elle implique une distribution des rôles selon une organisation hiérarchique. Même si le maître s'abstenait de tout jugement public, cela n'empêcherait pas les élèves de se comparer et de fabriquer entre eux des hiérarchies informelles. Pour l'enfant, l'adaptation à l'école élémentaire est d'abord l'adaptation au groupe des pairs. Dans la classe, l'enfant devra savoir élaborer un double système de gestion de ses compétences sociales : il le fera simultanément selon un système théoriquement égalitaire avec les autres enfants et selon un système hiérarchique, avec les adultes auxquels l'enfant devra respect et obéissance.

C'est sur ce double registre que s'opère la socialisation. Il n'en demeure pas moins que ces deux domaines sont interdépendants. L'ambivalence du respect traduit bien cette interdépendance, c'est finalement le même respect qui est dû à l'adulte et au compagnon de la classe.

La socialisation est donc un processus par lequel la vie et l'activité humaines sont prises dans le réseau des interdépendances sociales. Au cours de ce processus, l'individu n'est donc pas simplement le lieu de réactions à des stimuli, mais un sujet qui accomplit une mise en forme des données de son expérience interne et externe. Par un processus d'influence mutuelle entre l'individu et son milieu, la socialisation opère une intériorisation des normes et des valeurs, qui garantit une continuité entre générations. La socialisation assure aux individus une appartenance sociale stable en leur permettant de se situer dans les classements sociaux et aboutit à une régulation des comportements telle qu'elle puisse faire l'économie de sanctions externes.

On peut comprendre, à la lumière de cette brève analyse, que la distance entre les principes et les pratiques puisse être parfois considérable. Entre la socialisation idéale préconisée par l'école, l'apprentissage à la "citoyenneté"¹⁵, et la socialisation réelle, telle qu'elle se passe dans le groupe classe et dans la soumission à l'arbitraire de l'adulte, il y a toute la différence entre le dire et le faire.

Et il va encore s'agir de savoir quel profit réel en termes de socialisation l'enfant tire des modèles qui lui sont proposés : la socialisation scolaire peut, sous l'influence de certains enseignants, s'orienter vers un apprentissage de l'hypocrisie et de l'opportunisme; la socialisation de groupe peut également, en l'absence de tout contrôle, amener l'enfant à ne plus voir que son seul intérêt...

En définitive, rien n'est joué, encore moins par la vertu d'un "grand récit" sociologique. Le modèle durkheimien de la socialisation a donc induit une conception de l'éducation qui n'a jamais véritablement fonctionné tout au long de l'histoire pédagogique. En effet, cette pensée pédagogique de la socialisation n'a pas tardé à être discutée, remise en cause, et

¹⁵ - Le concept de citoyenneté va être abordé dans la troisième partie de cette thèse, sous l'angle de la pédagogie Freinet. Cependant, par définition, un citoyen est un membre d'une cité, l'habitant d'un Etat libre, qui a droit de suffrage dans les assemblées publiques. La citoyenneté définit alors cette qualité de citoyen. On va donc questionner les concepts de liberté et de droit.

elle tendrait actuellement à être remise au rang des utopies. Voici que les pédagogues questionnent désormais la place du sujet dans ces pratiques instructives, l'importance et le rôle accordés aux interactions sociales et aux groupes d'appartenance, mais également la relation qu'entretient le maître avec ses élèves...

Nous allons maintenant tenter d'éclaircir l'idée que Freinet se faisait de la socialisation à et par l'école, par rapport à la tradition scolaire et surtout par rapport à l'Education nouvelle.

Comme l'écrivait déjà Freinet en 1957 : « **Une réadaptation de notre école publique s'impose donc pour mettre au service des enfants de ce milieu du XXème siècle une éducation qui réponde aux nécessités individuelles, sociales, intellectuelles, techniques et morales de la vie du peuple au temps de l'électricité, de l'aviation, du cinéma, de la radio, du journal, de l'imprimerie, du téléphone, dans un monde que nous espérons être bientôt celui du socialisme triomphant** »¹⁶. Et encore : « **Le but lui-même de l'éducation est tout entier à reconsidérer** »¹⁷.

Comment a-t-il lui-même compris la socialisation de l'enfant à l'école ?

B – LA SOCIALISATION A L'ECOLE SELON FREINET

La conception éducative de Freinet se présente comme un pragmatisme pédagogique au service d'une visée idéaliste et politique de l'Education. Il y a un fossé entre l'école publique, celle de 1890 à 1914, adaptée à la « **démocratie** » capitaliste, et les besoins d'une classe sociale qui pressent son rôle futur dans un monde qui sera sans doute « **celui du socialisme triomphant** ». Pour Freinet, le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Dès sa naissance, l'enfant est aux prises avec le milieu social qui l'entoure. L'enfant entretient avec ses environnements sociaux des relations qui se modifient au cours du développement, il y trouve des cadres de référence par rapport auxquels il se situera, pour s'y modeler ou s'y opposer. La construction du Moi est donc indissociable du rapport à autrui.

Tout comportement humain peut être considéré comme social. Au fur et à mesure du développement, le milieu devient plus exigeant et attend de l'enfant qu'il s'adapte à ses exigences.

Ainsi l'autonomie et l'adaptation sociale ne sont pas antinomiques, elles sont partiellement complémentaires. La socialisation est donc le produit d'une interaction entre le sujet et le milieu social.

L'enfant, dans la pédagogie de Freinet, va participer activement au processus. Il s'agit ici d'un modèle constructif et non passif de la transmission des normes sociales. Néanmoins, lorsqu'un pédagogue vise un projet socialisant, porté par une visée politique extrême, il est invariablement renvoyé à l'individu et à son développement particulier.

¹⁶ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 17.

¹⁷ - Ibid.

D'une manière générale, pour la plupart des parents, ce n'est pas la formation, l'enrichissement profond de la personnalité, qui importe, mais l'instruction suffisante pour affronter les examens, occuper des places enviées, entrer dans telle école ou prendre pied dans telle administration. Ces considérations humaines sont la conséquence trop utilitaire de la culture. Face à cela, la société n'est ni plus compréhensive, ni plus généreuse. C'est le lendemain immédiat qui l'obsède, et c'est pour celui-ci qu'elle demande à l'école de préparer l'enfant, pour les buts immédiats qu'elle impose et qui peuvent n'être pas plus rationnels ni plus humains que ceux au nom desquels l'industriel entreprend la fabrication en série et le lancement d'un objet inutile à la société ou peut-être dangereux et nuisible.

« Face à ces deux conceptions intéressées, qui ne tiennent aucune compte, ni l'une ni l'autre, du point de vue de l'enfant, nous devons définir, nous, le vrai but éducatif : l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert »¹⁸.

L'enfant doit développer au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qui va servir sa dignité et sa puissance d'homme, il se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée, et qui le servira, lui, dans son humanité.

Freinet précise ses griefs contre l'école traditionnelle et lui oppose son projet : **« L'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. L'organisation scolaire, les maîtres et les élèves devaient se plier à leurs exigences. L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découleront les techniques manuelles et intellectuelles à dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation »¹⁹.**

Il s'agit, selon Freinet, d'un **« véritable redressement pédagogique rationnel, efficient et humain, qui doit permettre à l'enfant d'accéder avec un maximum de puissance à sa destinée d'homme »²⁰.**

L'école doit être centrée sur l'enfant. L'enfant construit lui-même sa personnalité avec l'aide des éducateurs. Il est difficile de connaître assez intimement l'enfant, sa nature psychologique et psychique, ses tendances et ses possibilités, sa richesse et son élan, pour fonder sur cette connaissance un comportement éducatif. Cependant, Freinet insiste sur la nécessité de retrouver d'abord les grandes lignes de vie qui assureront les fondements pédagogiques et permettront ensuite de bâtir avec audace et dynamisme. Sur ce point, Freinet se rapproche directement des idées défendues par Jean Jacques Rousseau dans **« Emile ou de l'éducation »²¹**, au sens où il faut faire confiance en la

¹⁸ - *Idem*, p. 18.

¹⁹ - *Idem*.

²⁰ - *Idem*.

²¹ - ROUSSEAU . J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Bordas, Paris, 1992.

nature de l'enfant qui est bonne (malgré que la société la corrompt) ; c'est avec cette bonne nature originelle que l'éducation doit renouer.

Cet confiance accordée à la nature de l'enfant est un principe éducatif qui a été également repris par l'ensemble des pédagogues de l'Education Nouvelle contre lesquels Freinet a milité ; il ne s'agit pas de « **suivre la nature** » mais de la reconquérir contre un système social qui l'a corrompue. Comme on ne peut, d'après Freinet, prétendre conduire méthodiquement et scientifiquement les enfants, en administrant à chacun d'eux l'éducation qui lui convient, on leur prépare et offre un milieu, un matériel et une technique susceptibles d'aider leur formation, leur socialisation, de préparer les chemins sur lesquels ils se lanceront, selon leurs aptitudes, leurs goûts et leurs besoins. Il s'agit d'instrumenter les enfants pour qu'ils conquièrent par eux-mêmes leur savoir.

On ne mettra donc plus l'accent sur la matière à mémoriser, sur les rudiments des sciences à étudier, mais sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité qui fait partie de sa nature ; sur la richesse du milieu éducatif ; sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que Freinet préconise. L'école de demain va selon Freinet, assurer à elle seule la préparation à la vie, satisfaire la curiosité et le besoin de puissance de l'enfant, ce sera « **l'école du travail** », qui renouera avec l'acte créateur de l'homme :

« On n'utilisera pas le travail manuel comme illustration du travail intellectuel scolaire, on ne s'orientera pas vers un travail productif prématuré, et le préapprentissage ne détrônera pas à l'école l'effort intellectuel et artistique. Le travail sera le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découleront toutes les acquisitions »²². « Dans la société du travail, l'école ainsi régénérée et redressée sera parfaitement intégrée au processus général de la vie ambiante, un rouage du grand mécanisme dont elle est aujourd'hui trop arbitrairement détachée »²³. « La nécessité que nous venons de mentionner de fonder sur le travail toute l'activité scolaire suppose que l'école tourne définitivement le dos à la manie d'une instruction passive et formelle pédagogiquement condamnée, qu'elle reconsidère totalement le problème de la formation lié à celui de l'acquisition et qu'elle s'organise pour aider les enfants à se réaliser par l'activité constructiviste »²⁴.

Qu'ils deviennent des constructeurs de savoir, c'est à dire qu'ils prennent part à la construction de leur connaissance, par leur implication et leur travail, comme les prolétaires travaillent à la construction de la société nouvelle.

C'est tout le système pédagogique qui va permettre ici de socialiser l'enfant par le travail. En théorie, ce redressement est communément admis; en pratique il se heurte aux tenaces et routinières habitudes de la « **scolastique** »²⁵. « **Ce redressement pédagogique et social porte en lui une harmonie nouvelle qui suscite un ordre**

²² - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 17.*

²³ - *Ibid.*

²⁴ - *Idem.*

profond et fonctionnel, une discipline qui est l'ordre même dans l'organisation de l'activité et du travail, une efficience qui résulte d'une rationalisation humaine de la vie scolaire, toutes conquêtes qui, par-delà les formalismes désuets, concourent à la formation harmonieuse des individus dans un cadre social régénéré »²⁶.

La discipline de l'école de demain sera l'expression naturelle et la résultante de l'organisation fonctionnelle de l'activité et de la vie de la communauté scolaire :

« L'école de demain ne sera nullement, comme l'affirment souvent les détracteurs de toute nouveauté, une école anarchique dans laquelle le maître ne parviendra pas toujours à maintenir sa nécessaire autorité. Elle sera au contraire la mieux disciplinée qui soit, parce que supérieurement organisée »²⁷.

De ce fait, le problème disciplinaire passe au second plan au profit de l'organisation matérielle, technique et pédagogique du travail qui doit être l'élément essentiel et décisif de l'équilibre scolaire. ***« L'école ainsi pénétrée d'une vie nouvelle à l'image du milieu devra donc adapter non seulement ses locaux, ses programmes et ses horaires, mais aussi ses outils de travail et ses techniques aux conquêtes essentielles du progrès à notre époque »***²⁸.

Roger Cousinet rejoint ici Freinet sur l'idée d'instaurer dans l'école des méthodes actives, des instruments d'apprentissage et non d'enseignement²⁹. Ce qui est visé avec Cousinet, tout comme chez Freinet, c'est l'appropriation des savoirs, les concepts et des savoir-faire, les compétences. Cette appropriation va s'effectuer également au sein de pratiques sociales qui vont régler les échanges avec autrui³⁰. Il va mettre en place dans sa pédagogie des travaux de groupe et des travaux individuels à partir d'outils, qui vont permettre à l'enfant d'apprendre et de respecter les règles de solidarité, ainsi que de renforcer les interactions sociales³¹.

Cette réadaptation, cette modernisation, ***« se fera sous le signe de l'équilibre et de l'harmonie au service de la vie. Et cela suppose une éducation mieux fondée que jamais dans la famille, dans la tradition, dans l'effort persévérant des hommes qui***

²⁵ - Au Moyen Age, la scolastique était l'enseignement philosophique par lequel l'Eglise voulait relier ses doctrines à la philosophie, la voix du maître ne pouvait y être contesté. La raison justifiait alors, tous les fondements et les mystères liés à la religion catholique. Aujourd'hui, la scolastique se rattache à l'idée du formalisme, du verbalisme et du traditionalisme de l'école. Souvent déconstruite par les partisans du mouvement de l'éducation nouvelle mais également par les précurseurs tels que Jean – Jacques Rousseau et Johann Heinrich Pestalozzi.

²⁶ - Idem, p. 20.

²⁷ - **Idem.**

²⁸ - Idem.

²⁹ - COUSINET. R., *Pédagogie de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1959.

³⁰ - COUSINET. R., *La vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine*, Editions du Scarabée, Paris, 1950.

³¹ - COUSINET. R., *Une Méthode de travail libre par groupes*, Editions du Cerf, Paris, 1945.

nous ont précédés ; une formation qui ne descend pas d'en haut mais qui monte de la vie ambiante, bien enracinée, bien nourrie, vigoureuse et drue, capable d'élever bien haut, dans la splendeur d'un destin bénéfique, les enfants qui sont appelés à construire un monde meilleur que celui que nous avons laissé s'écrouler comme un lamentable château de cartes »³².

Une société est un ensemble complexe ayant une certaine stabilité, une organisation propre, des rapports sociaux internes, une histoire : **« Notre insistance à relier l'œuvre de demain à un passé que nous savons condamné ne saurait pourtant être interprétée comme une tendance au statisme politique et économique. Nous dénonçons au contraire l'illusion des timides qui espèrent faire fleurir dans le chaos social une pédagogie et une école susceptibles de servir de modèle pour les réalisations sociales à venir. L'expérience nous contraint à une plus grande humilité. Elle nous montre que, sauf quelques rares exceptions, l'école n'est jamais à l'avant-garde du progrès social. Elle peut l'être en théorie mais, dans la pratique, son épanouissement est trop directement conditionné par le milieu familial, social et politique pour qu'on la voie jamais s'en dégager vers une hypothétique libération autonome. L'école suit au contraire, avec un retard toujours plus ou moins regrettable, les conquêtes sociales. A nous de réduire ce retard ; ce sera déjà une appréciable victoire. La féodalité a eu son école féodale ; l'Eglise a eu son éducation spéciale ; le capitalisme a engendré une école bâtarde, avec son verbiage humaniste masquant sa timidité sociale et son immobilité technique. Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée. N'attendons pas davantage pour adapter notre éducation au monde nouveau qui est en train de naître »**³³.

L'école est donc comme le disait Durkheim **« une institution nécessaire pour assurer la transition entre la famille et l'état, pour façonner les générations nouvelles... en vue de la vie commune ultérieure et en raison du besoin de la société »**³⁴. L'école correspond également à un système éducatif d'une unité politique donnée. Voilà en quoi Freinet n'est justement pas durkheimien : l'Ecole ne reflète pas seulement le type social, elle le conteste pour préparer la société idéale, dont rêve cependant Durkheim.

Selon Freinet, il faut que l'école contribue à la socialisation et qu'elle soit une institution réelle et vivante afin de se préparer à une tâche sociale et d'être engagée dans la vie sociale. L'école doit être mise en place pour tous afin de donner une égalité des chances à tous et le maximum de chance à chacun, et que celle-ci soit au service de l'idéal démocratique. Par le travail et par un esprit militant, l'homme pourrait former une nouvelle société.

L'approche pédagogique met en avant plusieurs principes. Tout d'abord Freinet

³² - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 21.

³³ - Idem.

³⁴ - BUISSON. F., *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, 1911.

pense la globalité de la pédagogie en rapport avec la globalité de l'être. Il souhaite ouvrir la classe, l'école sur la vie et la société moderne. L'unité de l'action éducative ne sera pas coupée de la vie de l'enfant et de la société. Il faut donc adapter l'école à l'enfant, elle doit être active, d'où l'importance de placer l'enfant au centre des processus d'enseignement. Il faut donner du sens aux apprentissages et développer une éducation du travail. L'enfant peut chez Freinet se livrer aux fantaisies intellectuelles qui lui plairont, mais pas avant de s'être acquitté de son premier devoir social, le travail.

L'éducateur doit permettre et favoriser le tâtonnement expérimental³⁵, démarche naturelle et universelle d'apprentissage selon Freinet ; permettre et favoriser l'expression libre et l'échange ainsi que la communication. La collectivité va donc devoir mettre en œuvre une organisation coopérative. Les enfants doivent être capables de se diriger, de s'organiser, de chercher eux-mêmes les modes d'organisation susceptibles de servir le groupe.

L'éducateur va favoriser l'élaboration avec les enfants de règles de fonctionnement, de vie ; installer des conditions de travail favorisant la confiance, la sécurité et le plaisir, créer un climat favorable à l'épanouissement de l'enfant ; instaurer l'entraide et des pratiques socialisantes ; favoriser et faciliter les expériences de vie, et des constructions de savoirs où chacun trouvera la voie de son développement en agissant sur son environnement et sur lui-même, en fonction de ce qu'il est. Ainsi, il faut articuler les activités et l'apprentissage collectif en petits groupes et individuels.

Enfin, Freinet souligne l'importance à responsabiliser les enfants par la contractualisation des activités et des apprentissages, mais aussi à permettre l'éducation et l'apprentissage de la liberté au sein d'un groupe coopératif. L'école doit prendre les enfants tels qu'ils sont, partir de leurs besoins, de leurs intérêts véritables—même s'ils sont parfois en contradiction avec les habitudes sociales ou les idées des éducateurs—mettre à leur disposition les techniques appropriées et les outils adaptés à ces techniques, afin de laisser librement s'amplifier, s'élargir, s'approfondir et se préciser la vie dans toute son intégrité et son originalité :

« L'éducation doit dériver et sublimer les besoins de l'enfant. La vie active, avec ses multiples possibilités sera une source bienfaisante de libération intérieure et d'harmonie. Mais il est nécessaire que chaque enfant trouve à l'école, au moment voulu, l'activité qui sera susceptible de répondre à ses besoins conscients et inconscients : d'où la nécessité dans le choix de ces activités durant les heures de travail libre que nous ménagerons dans nos classes, ou, tout au long du jour, grâce à nos techniques d'individualisation des efforts : travail manuel libre, jardinage, composition typographique, peinture, modelage, découpage, etc »³⁶.

Le schéma éducationnel se traduit par des actions pédagogiques concrètes. On y trouve tout ce qui relève des stratégies pédagogiques (processus relatif à la personne), ainsi que

³⁵ - Le concept de tâtonnement expérimental, est un concept propre à Célestin FREINET qui exprime cette idée d'une démarche naturelle d'apprentissage chez l'enfant. Il sera repris et étudié de façon plus approfondie dans le second point « une méthode naturelle de socialisation » du chapitre troisième de cette première partie.

³⁶ - FREINET. C., *L'imprimerie à l'école, Revue, Avril, 1932.*

les moyens (techniques, outils, procédures relatifs aux objets) qui permettent de développer la socialisation de l'enfant, les composantes de ce schéma étant étayées par des théories issues des sciences humaines, de l'éducation.

Cette stratégie d'enseignement se trouve dans l'approche de la différenciation pédagogique au travers de la variation des situations d'apprentissage ou d'organisation de groupes.

Ces stratégies pourront avoir des relations dialectiques et seront articulées par une gestion rigoureuse mais souple du temps, de l'espace et des activités. Pour cela des séquences d'enseignement mutuel à deux ou en équipe, par tutorat, frontal par petits groupes, en collectif, sont proposées à l'enfant.

Ces stratégies étant basées sur la motivation de l'enfant, sa motivation spontanée, naturelle, son désir et non sur la motivation insufflée par l'enseignant ³⁷.

Freinet développe également des stratégies didactiques tel que l'expérimentation, la recherche libre ou guidée, l'exposé, l'utilisation de brouillon, la prise en compte des erreurs, l'auto-évaluation, l'autocorrection ; et des stratégies d'apprentissage qui

correspondent à des stratégies individuelles.

Dans ces stratégies d'apprentissage on peut citer l'apprentissage actif, dynamique par l'action, l'expérimentation ; l'apprentissage par résolution de problèmes (conceptuels, organisationnels, matériels, relationnels) ; l'apprentissage par programmation et contrat ; l'apprentissage par tâtonnement expérimental et l'apprentissage par assimilation / accommodation et équilibration (concepts propres à Piaget). En effet, lorsqu'un élève est confronté par l'action à une nouvelle règle de vie, celle-ci peut alors par être assimilée par le reste du groupe.

Nous avons donc pu constater ici qu'avec Freinet, les termes d'éducation et de socialisation ne font qu'un. Il va plus loin en affirmant qu'une révolution sociale doit passer par l'école. L'éducation va donc prendre ici une autre nature et surtout un autre rôle. Il se démarque en effet du modèle durkheimien, il y a donc rupture avec ce que l'on pouvait appeler la tradition scolaire.

Mais il souhaite également se distancier de l'esprit des pratiques de l'éducation nouvelle. Freinet envisage la socialisation de l'enfant par l'intermédiaire de techniques. Il y

³⁷ - Varier la pédagogie, c'est admettre qu'aucune méthode employée de manière exclusive n'a la vertu, à elle seule, de faire réussir tous les élèves. C'est se rendre compte que toute méthode dominante en appelle d'autres complémentaires qui seront employées de façon légère. Varier sa pédagogie, c'est alors faire en sorte que ce ne soient pas toujours les mêmes élèves pour qui l'écart entre méthode proposée et style personnel d'apprentissage soit le plus grand. La pédagogie diversifiée propose quant à elle de s'interroger sur l'éventail des démarches simultanément possibles pour atteindre un objectif déterminé, au cours d'une séquence d'apprentissage donnée. Enfin, l'idée de différenciation intègre les points de vue précédents, essentiellement méthodologiques, et y ajoute l'analyse du contenu notionnel à faire acquérir, puisque celui-ci peut également être différencié. Si l'on suit Bruner, on peut même affirmer qu'il existe toujours, pour un concept donné, un énoncé accessible au public que l'on enseigne. Freinet n'utilise pas l'expression, différenciation pédagogique, mais prend note de rythme, de méthode, de processus, de structure d'apprentissage différents d'un individu à un autre. Freinet va véritablement différencier la pédagogie, par ses techniques et sa pratique pédagogique.

a une pensée pédagogique nouvelle, opposée à la scolastique, mais surtout des outils et des méthodes de travail qui vont être pensés.

CHAPITRE DEUXIEME NATURE, SOCIETE, EDUCATION CHEZ FREINET

« Tel sera l'éducateur de demain, connaissant sa machine – en l'occurrence l'enfant – non seulement parce qu'il serait en mesure d'en décomposer théoriquement et d'en nommer les aptitudes et les mouvements, mais parce qu'il la sentirait vivre et qu'il serait soulagé, apaisé lorsque le jeune organisme fonctionnerait à la perfection, sans heurts suspects, avec un roulement doux et un rendement maximum. Il décèlerait d'emblée les frictions anormales, les impuissances accidentelles, les ratés et les échecs. Il serait à l'écoute attentive du battement de la vie pour distinguer, à travers la complexité des cliquetis, l'origine réelle – et matérielle – de la panne qui se prépare. C'est cette intuition de l'évolution dynamique de l'organisme que je voudrais donner en faisant sentir l'être en action dans le processus de vie qui fait sa puissance et sa grandeur. Si, par nos efforts, nous parvenons à posséder cette compréhension originelle, nous aurons comme un fil d'Ariane qui nous permettra en toutes occasions de mieux comprendre le comportement des enfants et des hommes, et donc de réagir plus sainement en évitant du moins des erreurs parfois irréparables qui entravent la montée ardente de l'être »³⁸.

Freinet propose ici de comprendre l'enfant, d'analyser ses attitudes et comportements, de saisir sa nature. Il s'agit également de comprendre ce qui peut le différencier de l'autre, ce qui justifie une approche différenciée de la pratique pédagogique. Mais Freinet nourrit dans le même temps un projet fort de socialisation, qui va lui-même induire une pensée et une pratique pédagogique nouvelles. Il va en effet réinvestir les pensées des précurseurs de la pédagogie moderne, à savoir comprendre et prendre en compte la nature de l'enfant qui est première, pour développer une « **éducation naturelle** » qui accomplisse dans le même temps la dimension sociale de l'homme.

A – L'EDUCATION DANS SON LIEN AVEC LA NATURE

On entend par nature, l'ensemble des caractères, des propriétés qui définissent un être, une chose concrète ou abstraite, généralement considérés comme constituant un genre, une essence, une entité. La nature permet dans un premier temps de définir l'homme et elle constitue, dans un deuxième temps, un principe actif.

Il y a des liens entre les concepts de nature et d'éducation, comme il y en a entre ceux de connaissance et de nature. Il n'y a pas d'accès à la connaissance sans la nature : il faut que quelque chose soit déjà là et qu'il se laisse comprendre, pour que la

³⁸ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Essai de psychologie sensible, Tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 330.*

connaissance soit possible. De même, la nature préexiste forcément à l'éducation, qui doit s'orienter selon elle, ou qui ne peut, pour le moins, aller contre elle : ceux qui ont affaire aux enfants handicapés le savent mieux que personne.

Freinet considère qu'il faut prendre en compte la nature de l'enfant, la comprendre, pour pouvoir ajuster notre pratique pédagogique; et il pense dans le même temps que la socialisation s'opère dans le même mouvement de la nature, dès lors que l'on ne l'entrave pas par des démarches *"humaines trop humaines"*.

1 – Le lien naturel

Dans un premier temps, la nature humaine définit l'homme, le genre humain. Ces caractères sont innés. Ils sont physiques ou moraux, propres à une espèce et, spécialement à l'espèce humaine. Le principe interne qui détermine ces caractères sont l'inclination, le penchant. Ces caractères sont innés, spontanés par opposition à ce qui est acquis, par la coutume, la vie en société, la civilisation... La nature d'une personne désigne l'ensemble des caractères innés d'un point de vue physique et plus couramment dans le caractère de cette personne. La nature physique est définie par la complexion, la constitution. La nature morale est, quant à elle, définie par le caractère, le naturel, la personnalité .

Au sens abstrait, la nature est donc ce avec *« quoi »* naît un être, c'est-à-dire ses caractères originels et par suite fondamentaux, plus généralement, les caractères propres à un être, caractères qui se confondent avec les lois de son activité. La nature est ici synonyme d'essence, mais considérée en tant que source de propriétés ou d'opérations. Appliquée à l'homme, la nature humaine ou, absolument, la nature, définit ce qui est inné en l'homme, ce qui n'est pas acquis ni résultat de l'éducation, ni affaire de coutume.

La nature, si elle est générale, est aussi principe d'individuation. Aristote définit l'espèce comme étant la forme visible qui désigne ce qui est compris dans l'extension ou dans la classe du genre. Le genre est alors ici ce qui est attribué essentiellement à des choses multiples et qui contient de multiples espèces, ainsi *« l'animal »* englobe les oiseaux, les hommes, les insectes. Et ces distinctions s'étendent à l'infini, jusqu'à atteindre l'être que l'on ne peut plus diviser : l'individu précisément. L'être humain se perçoit comme naturellement distinct de l'autre. L'histoire de la philosophie s'est construite sur cette tension, jamais résolue, entre le particulier et l'universel.

Mais la nature est aussi et essentiellement principe d'activité et de développement. Il revient à Bergson d'avoir rappelé cette dimension en réaction aux positions des "sciences du cerveau" auxquelles il reproche de vouloir *« réduire »* l'esprit à la matière. Il émet l'hypothèse selon laquelle l'univers serait un véritable être vivant, dont l'organisme embrasse l'espace et qui passe par des états successifs que nous appréhendons comme des changements de qualité et d'aspect. L'élan vital définit la source vive de ce dynamisme, que Bergson décrit comme le développement simultané de tendances qui se traduiront en termes d'étendue ou de force, de qualité ou de quantité, et relèveront donc aussi bien de la physique que de la métaphysique.

L'intuition désigne selon Bergson une approche qualitative du monde, tandis que l'intelligence caractérise une approche mathématique. Grâce à la première, on a accès à

la durée, à la compréhension de la vie et au sentiment de la liberté. A cause de la seconde, on méconnaît la nature du temps, que l'on réduit à de l'espace ; on tombe dans l'illusion d'un déterminisme universel et on se rend finalement incompréhensible le caractère spécifique de la vie. L'intuition est le privilège du sens commun, et l'intelligence se trouve réduite chez les savants et les philosophes qui, pour cette raison, manquent de » **connaissance suprême** ».

La nature serait ainsi un principe actif, souvent personnifié, qui anime, organise l'ensemble des choses existantes selon un certain ordre. C'est ce qui dans l'univers se produit spontanément, sans intervention du calcul, de la réflexion, de la volonté, considérés comme l'apanage de l'homme, tout ce qui existe dans l'action de l'homme.

Une autre distinction s'établit entre la nature définie comme monde extérieur, qui fait l'objet des sciences de la nature, et le monde intérieur de la pensée ainsi que les transformations opérées par l'homme dans ce monde extérieur, transformations qui relèvent des sciences de sa nature. La nature est sensible, elle est liée à la réalité. Par définition, elle est donc liée à tout ce qui a une existence réelle, à tout ce qui existe comme chose. C'est l'ensemble des choses perçues, et, spécialement, des choses visibles, considéré par opposition aux idées, aux sentiments, en tant que milieu où vit l'homme. Il s'agit du monde physique, hors l'homme et ses oeuvres, en tant que milieu physique, cause d'émotions, de sentiments.

La nature signifie donc, tantôt les propriétés qu'un être tient de sa naissance, tantôt l'ensemble des êtres qui composent l'univers, tantôt enfin les lois qui régissent ces êtres³⁹. Tentons maintenant d'analyser les concepts de nature et d'éducation ainsi que les liens qui les animent. Ces concepts de nature et d'éducation semblent ne pouvoir connaître que des rapports d'opposition. L'éducation, quelles qu'en soient les formes, ne saurait trouver d'autre justification que sa prétention à modifier la nature. Si la nature imposait aux hommes un comportement déterminé, ou si elle était bonne, y aurait-il possibilité ou besoin d'intervenir pour la modifier, la contrarier ?

Le concept d'éducation, préalablement même à toute élaboration, par le seul fait de son existence, induit à admettre que la nature peut être modifiée et qu'elle le doit, que, par conséquent, son déterminisme et sa finalité appellent pour le moins des réserves. L'incapacité de la nature à atteindre les fins jugées bonnes, qu'elle procède d'une insuffisance ou d'une perversion, justifie l'intervention d'un processus éducatif.

Bonne ou mauvaise, elle tient à nous. Il nous appartient de vivre en hommes, c'est-à-dire selon notre nature. Les déterminations que nous présentons par nature sont perçues par nous comme un déterminisme qui nous contraints et que nous ne pouvons espérer annuler ni modifier.

L'animal peut être considéré comme un être dont la vie est entièrement réglée par la nature. Lorsque le début de la vie de l'homme s'accomplit en la présence et avec l'aide de ses géniteurs, il ne tarde pas à se trouver complètement livré à lui-même, c'est-à-dire placé sous la sauvegarde de la nature. Sa croissance s'accomplira spontanément et, il

³⁹ - ULMANN. J., *La nature et l'éducation – l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*, J. VRIN, Paris, 1964.

entrera dans sa maturité. On croirait qu'un tel animal, surtout s'il vit à l'état sauvage, constitue l'illustration et comme la preuve de cette idée qu'une vie conforme à la nature échappe à toute éducation. Les apprentissages animaux permettraient ainsi de parler d'une véritable éducation voulue par la nature, d'une éducation naturelle. On peut toutefois souhaiter ne pas trop insister sur une telle éducation animale, voire la contester, on parlera de dressage. Cette « **éducation** » comporte des limites. Dans le cas des hommes cependant, on ne saurait nier que le désir de mener une vie conforme à la nature n'exclut pas l'éducation, bien mieux en exige la présence.

Ulmann s'interroge alors sur les rapports entre la nature et l'éducation et, plus particulièrement, en quoi consiste exactement l'action de l'éducation sur la nature ? ⁴⁰

L'éducation peut être tenue pour l'ensemble des actions et des influences exercées par une culture sur une nature. La culture doit être prise comme un fait. Elle est production humaine, elle n'est pas donnée dans la nature de l'homme. Elle est alors éducative, c'est cette marque d'une nature par une culture qu'il s'agit d'apprécier.

L'action de l'éducation et corrélativement, l'éducabilité de la nature, seront représentées de deux façons différentes. On considérera que la nature constitue comme un système achevé que la culture peut bien, recouvrir de dépôts, de concrétions diverses, mais qu'elle ne peut pas affecter. L'éducabilité n'est, en ce cas, que l'aptitude d'une nature à servir de support à des déterminations qui lui demeurent extérieures. Ou, au contraire, on admettra que l'éducation se surajoute à la nature d'une façon qui restera à déterminer ; l'éducation serait, en ce cas, l'aptitude d'une nature à être modifiée par la culture.

L'éducation, par l'action d'une culture sur une nature, recouvre celle-ci mais ne l'affecte pas. L'importance de l'éducation vient de ce que la culture distingue l'homme de l'animal. Il accroît ses connaissances, il crée des arts, les techniques, il connaît des valeurs. Mais cette culture ne modifie pas la nature même. Le naturel est toujours là.

La théorie qui voit dans l'éducation le recouvrement de la nature, n'est certes pas, pour autant à rejeter. Mais, elle ne peut se maintenir qu'à la condition de renoncer à affirmer et à exhumé une nature humaine identique en tous temps et en tous lieux. On persistera à soutenir que le fonds naturel demeure sous l'éducation. Mais cette nature tenace cessera d'être une nature commune à tous, pour s'identifier à la nature singulière. Sous l'éducation chaque être conserve sa véritable nature, celle qu'il a apportée en naissant.

Il faudra retenir ici, l'irréductibilité essentielle de la nature à l'éducation. **« Il y aurait donc en chacun de nous, une nature, et cette nature en ce qu'elle a de vrai, d'authentique, est irréductible à celle des autres. L'éducation ne peut uniformiser les natures singulières, ce qu'elle ne manquerait pas de faire si on lui accordait le pouvoir de les modifier. Les usages sociaux, ne nous appartiennent pas vraiment. Nous nous y conformons, ils ne nous constituent pas. Le moi social recouvre le moi profond »** ⁴¹.

Les rapports de la nature avec l'éducation montrent ici cette croyance commune que

⁴⁰ - Idem, p. 353.

la nature est une réalité, sinon fixe du moins déterminée.

L'éducation doit être rattachée à une culture. On ne peut méconnaître qu'il existe un problème des rapports de la nature et de la culture ni davantage, qu'il concerne directement l'étude des rapports de la nature et de l'éducation. La définition courante de l'éducation voit en elle, nous le savons, l'action d'une culture sur une nature. Une telle définition présuppose donc nécessairement l'établissement d'une distinction, donc d'une coupure, entre la culture et la nature. La culture se transforme alors en une éducation.

Il n'est de culture qu'humaine et l'existence d'une culture oblige à admettre que l'aspect essentiel par lequel la nature humaine se distingue des autres natures est son aptitude à engendrer une culture et à déterminer la nature dans des conditions que nous avons tenté de préciser. Mais l'auto-éducabilité⁴², privilège humain, apparaît sur le fond d'une nature commune à l'homme et aux animaux. On ne peut donc rendre raison de l'auto-éducabilité humaine qu'en la confrontant avec une nature au sens le plus large du mot. Cependant, une telle confrontation, qui doit constituer une tentative pour expliquer l'auto-éducabilité, suppose qu'on soit parvenu à fournir de la nature une théorie cohérente. Or nous savons les difficultés qu'ont rencontrées tous ceux qui ont tenté d'harmoniser le déterminisme et la finalité, éléments de la nature humaine. Et, depuis lors, un troisième élément, ce que nous avons appelé plasticité, est venu s'adjoindre aux deux premiers, élément apparemment disparate dont on voit mal comment il peut s'accorder avec eux. Comment concevoir la nature ? Quel rapport établir entre cette nature et l'auto-éducabilité, caractéristique de la nature humaine ?

Etre une nature, tel est le statut de tout être vivant. Le concept de vie n'est, au fond, qu'une abstraction opérée sur la nature. Sans doute la finalité ne se manifeste-t-elle pleinement, c'est à dire de façon concrète et durable, que chez un être vivant. Il arrivera donc souvent que la nature du vivant paraisse se confondre avec sa vie. La nature est donc la vie pour autant qu'elle anime un corps vivant d'une espèce particulière et se trouve, par là même vouée à une certaine destinée. Elle est une totalité. Considérer la nature biologique comme une forme, c'est admettre d'abord que les êtres vivants sont essentiellement des totalités en lesquelles les parties sont indissolublement fins et moyens. L'apparition de la culture avec l'homme constitue un phénomène indiscutablement nouveau. Jusque là les modifications du comportement des êtres étaient conditionnées par les transformations morphologiques : le vivant devait changer son corps pour changer ses façons d'agir. Or, si inexacte que soit l'attitude qui consiste à penser que l'éducation laisse subsister une nature immuable dont elle ne constituerait que le revêtement, il faut bien reconnaître que l'éducation culturelle ne provoque pas dans la nature de l'homme un bouleversement morphologique du même ordre que ceux qui marquent l'apparition d'espèces nouvelles. **« L'éducation culturelle est d'origine uniquement humaine. L'homme soumis à la culture ne trouve ne face de lui qu'un monde humain ; le monde physique lui-même ne lui est donné qu'à travers ce monde humain. L'existence d'une culture se confond donc avec l'auto-éducabilité**

⁴¹ - Idem, p. 363.

⁴² - Idem, p. 467.

de l'homme : l'éducation se substitue à la métamorphose et, cette éducation, l'homme se la donne lui-même »⁴³.

Quelles conséquences comporte la représentation des rapports de la nature et de l'éducation à l'égard de la socialisation de l'enfant à l'école ?⁴⁴.

« Eduquer les enfants, c'est les élever à la culture, leur permettre de participer aux acquisitions par le moyen desquelles l'humanité se crée dans l'histoire. Entreprise morale qui répète pour l'enfant, et en petit, la grande entreprise humaine, cherche à réaliser en lui toute la valeur que l'humanité peut donner »⁴⁵.

Ulmann parle alors d'acquisition de normes sociales par l'éducation. En effet, selon lui, l'école dont le rôle est de transmettre la culture, va donner à l'enfant les bases des normes sociales, ce qui fait apparaître ici la nécessité de développer une éducation morale institutionnelle.

« Ces normes sociales, ne sont pas inscrites dans l'intelligence ou le cœur de l'homme de façon éternelle. On conçoit alors que l'humanité ne puisse se dispenser de hisser un individu axiologiquement vacant à des normes qu'une longue évolution a engendrées. La morale doit être enseignée. Mais elle ne peut l'être de la même façon que la physique ou les mathématiques. L'éducation morale serait relativement aisée s'il ne s'agissait que d'instruire des êtres, qui en sont dépourvus, de normes communément admises. Tel n'est pas le cas »⁴⁶.

Socialisation et éducation morale sont alors liées à l'école. Toute éducation, entendue comme l'action d'un maître sur un enfant, est donc morale et sociale. Elle reproduit, en ce qui la concerne, le passage de la nature à la culture, c'est à dire à l'éducation, sans lequel les valeurs morales et sociales ne seraient pas apparues.

2 – Un lien discuté par l'éducation nouvelle

L'éducation est d'après Pestalozzi le développement de la nature. L'idée de nature s'introduit de trois façons essentielles dans la théorie de Pestalozzi. D'abord, elle intervient sous la forme d'une matière qu'il s'agit d'élaborer, d'épanouir. L'homme est fait d'un cœur, d'un esprit, d'un corps, et d'un pouvoir. Ces quatre aspects indissociables, doivent être simultanément développés. Ainsi, Pestalozzi ne peut assigner une tâche à l'éducation sans découvrir déjà, dans la matière même sur laquelle elle porte, les cadres de cette éducation et son unité.

L'homme est un être triple, pense Pestalozzi. En tant qu'être naturel, ou, comme dit Pestalozzi, en tant que produit de la nature, il se sent libre de faire ce qui lui plaît, de poursuivre son utilité propre. Produit de la société, les rapports et contrats sociaux lui imposent certains devoirs, contraintes qui ruinent son plaisir. Mais il est capable de

⁴³ - Idem, p. 514.

⁴⁴ - Idem, p. 559.

⁴⁵ - Idem, p. 564.

⁴⁶ - Idem, p. 559.

surmonter cette contradiction en se construisant par sa volonté un moi moral :

« La volonté morale est une volonté de perfectionnement. L'égoïsme, le respect des contrats, sont fondés sur une volonté de conservation. Ils ne visent pas à changer l'individu lui – même, ni la volonté, mais à les consolider dans leur existence. La volonté morale, telle qu'elle s'exprime dans la plus haute des instances constitutives de la nature humaine, conduit les hommes non plus simplement à maintenir cette nature en eux, mais à l'améliorer. Elle les porte aussi à agir en vue du bien des autres hommes, c'est à dire en vue de conserver et de rendre plus achevé la nature humaine chez eux. On trouve en elle mieux qu'une intention ; l'effort agissant pour accomplir le bien, qui est la forme la plus éclairée d'un amour moral. On peut donc voir en elle l'origine de ce perfectionnement vers lequel, l'homme doit tendre, et que l'éducation s'efforce pour sa part d'assurer »⁴⁷.

Pestalozzi peut donc, à juste titre, voir en la nature, l'inspiratrice de l'éducation que l'homme assume. Mais la nature n'est pas simplement à l'origine des buts éducatifs. Une éducation ne serait pas valable si elle négligeait de conformer ses procédés à ceux de la nature.

Il n'est pas question d'abandonner l'enfant à la nature. La nature ne progresse pas toute seule. Elle ne progresse qu'à la condition de se prendre elle-même en charge. Cependant la nature qui entreprend de se dépasser ne peut être infidèle aux démarches qu'elle accomplit spontanément. La transformation de la nature s'effectuera donc en faisant appel aux moyens qu'utilise spontanément une nature moins consciente de tout ce qu'elle recèle. On voit comment il est possible tout à la fois à Pestalozzi de refuser de s'en tenir à la nature et d'attendre d'elle son inspiration et ses techniques.

D'abord, la nature passe **« de la confusion à la précision, de la précision à la clarté, de la clarté à la pleine lumière »**⁴⁸. Toute connaissance est d'abord intuitive. L'intuition, par quoi Pestalozzi entend la connaissance par les sens est donc **« la base absolue de toute connaissance »**⁴⁹. Et toute connaissance doit pouvoir se ramener à une intuition. C'est ainsi que les méthodes de la nature ne sont pas seulement à l'origine d'une pédagogie. Elles constituent un critère auquel il sera demandé de déterminer si des concepts correspondent à la réalité et peuvent être utilisés. Un autre procédé de la nature consiste à assurer chez un être en formation, tel l'enfant, un **« développement successif des facultés et des aptitudes »**⁵⁰. D'où l'importance de l'ordre en éducation.

Les déterminations particulières de l'éducation constituent des applications de cette théorie d'ensemble de l'éducation au corps, à l'esprit, au cœur, à l'activité. D'où quatre formes principales d'éducation : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale, l'éducation pratique et technique. L'unité de la nature humaine veut, en outre,

⁴⁷ - *Ibid.*

⁴⁸ - PESTALOZZI. J., *Comment Gertrude instruit ses enfants ?*, Trad, 4^{ème} édition, Dawin, 1848, p. 103.

⁴⁹ - p. 179.

⁵⁰ -p. 195.

qu'elles se trouvent solidaires, non pas seulement dans leurs principes, mais dans leurs phases.

Il est manifeste qu'une théorie de l'éducation ne peut laisser libre cours à la nature sans renoncer à donner un sens à l'éducation. Dès lors qu'on parle d'éducation, il faut que la nature soit réglée. Certains traits doivent être abolis ou amoindris, au profit d'autres dont le développement se trouvera favorisé.

Les rapports de la nature avec l'éducation défendus par les pédagogies de l'Education nouvelle ont cette croyance commune que la nature est une réalité déterminée. C'est pourquoi elles ne pouvaient s'imaginer une irruption de l'éducation dans la nature, un bouleversement de la nature. Elles se sont donc représentées l'éducation comme une couche superficielle à la surface de la nature, enveloppant la nature, la soustrayant aux vues, sans la modifier. Ou si elles étaient convaincues, comme les théories du conditionnement, que l'éducation est importante, il leur restait à diminuer autant que possible la part de la nature, à transformer l'éducation en un appendice, à insister sur l'idée que la culture a pour effet de soustraire l'homme à sa nature.

Pour ajuster correctement nature et éducation, la première condition est d'assouplir la nature. Il ne convient pas d'abolir les déterminations de la nature.

« Les expériences du conditionnement, celles de l'apprentissage rejoignent les enseignements de la vie courante ; la nature existe, elle rend possibles conditionnement et apprentissage, leur assigne les limites. Il s'agit en effet de concilier l'existence d'une nature et le rôle joué par l'éducation. Il est facile de voir qu'en assouplissant la nature on se donne le moyen d'apporter satisfaction aux exigences les plus contradictoires. Il n'est pas question de nier la nature. Mais non plus de lui donner le pas sur l'éducation. Elle est pour une grande part ce que l'éducation fait d'elle. On ne saurait récuser les pouvoirs de l'éducation »

51 .

Une fois posé le postulat que l'éducation n'est pas sans effet sur la nature, ces pédagogies vont demander à une connaissance de l'enfance de leur révéler les différentes étapes que parcourt la maturation par laquelle l'enfant devient adulte. Chacun de ces stades permet de définir les intérêts de l'enfant, ses modes originaux de penser et d'agir. C'est ainsi qu'il existe une correspondance très stricte entre les âges de l'enfance et son comportement, par exemple, ses jeux. Le pédagogue, une fois instruit des transformations enfantines, assurera la continuité de l'évolution singulière à l'évolution générique, utilisera d'autre part les moyens qui siéent à chaque âge pour diriger la formation de l'enfance, préparer l'âge adulte qui est aussi celui où s'accomplit la condition de l'homme. La souplesse de la nature donne tout à la fois à l'éducation des raisons de l'orienter dans la direction qui convient, et les moyens d'y parvenir. Cette représentation des rapports de la nature et de la connaissance, apporte la garantie que l'éducation a un sens.

La pédagogie, plus particulièrement celle de Piaget, constitue une illustration caractéristique d'une conception de l'éducation soucieuse de trouver ses assises dans la psychologie enfantine. Par Rousseau elle a pris conscience d'une ancienne tradition ; il

⁵¹ - ULMANN. J., *Op. cit.*

n'est de bonne éducation, d'éducation efficace que celle qui sait s'adresser à l'enfant, qui par conséquent a souci de le connaître. Elle a fait un sort aussi à l'idée plus particulièrement rousseauiste que le développement infantin passe par un certain nombre de stades. L'enfant n'est pas un homme en miniature. La pédagogie de Rousseau est inséparable d'une théorie de l'état de nature. L'état de nature ne se situe pas, selon Rousseau à un moment déterminé de l'histoire, qu'elle soit individuelle ou collective. Il existe dans l'établissement des rapports définis entre l'homme, ou l'enfant et leur milieu.

Selon l'approche psychopédagogique de Piaget, la connaissance résulte d'un processus et non d'un état, d'où la nécessité d'envisager le problème sous l'angle du développement. Piaget a donc étudié le développement de l'enfant pour comprendre le développement des connaissances. L'intelligence, la connaissance est une structure, c'est à dire un ensemble organisé d'outils de pensée qui se sont mis en place au fil du développement. Le développement résulte d'une interaction entre un sujet structuré et un milieu structuré auquel l'enfant doit sans cesse s'adapter ou se réadapter. L'enfant doit s'adapter à la nature pour acquérir des connaissances. C'est dans l'action du sujet dans le milieu, la nature, que le sujet est confronté à des déséquilibres qui engendrent la fonction de réadaptation-équilibration pour s'adapter. Il s'agit d'une théorie de l'interaction structuraliste. Le sujet accroît progressivement son pouvoir d'action sur les choses ce qui lui permet d'acquérir une connaissance pratique des objets, de l'espace, qui l'entourent. Il apprend à différencier ce qui provient de sa propre activité et ce qui est dû à des modifications provenant du milieu, de la nature.

Grâce à la représentation, l'enfant accède à une connaissance de la réalité qui cesse d'être exclusivement pratique pour devenir peu à peu imagée et réfléchie. L'enfant ne se contente plus de percevoir et d'agir mais il évoque ses actions et ses perceptions. Grâce au langage, il parvient à communiquer ses pensées. Il acquiert ainsi une connaissance intuitive de la réalité. Le sujet accède à une connaissance logique et mathématique de la réalité. L'emploi d'opérations logiques lui permet de structurer adéquatement les données d'un problème ou d'une situation, de comprendre certains phénomènes qui étaient auparavant intelligibles. Il passe d'une connaissance subjective de la réalité à une connaissance de plus en plus objective.

Le sujet acquiert une connaissance objective de la réalité. Il est capable d'expérimenter sur elle, de découvrir de nouveaux phénomènes, grâce à l'emploi d'une méthode hypothético-déductive. Il est également capable de concevoir des choses qui sont logiquement possibles quoique non effectivement réalisées. Le développement cognitif selon Piaget se fait par étapes. Il accorde une grande importance à l'expérience pour un bon développement.

Interaction du sujet avec le milieu. L'enfant rapporte le milieu à sa personnalité avec la décentration. Il prend du recul pour mieux considérer le milieu. Il y a un lien entre le développement de l'intérieur et l'accumulation des outils de connaissance. Connaissance et éducation sont donc liées. Pour Piaget, la connaissance passe par une éducation dans la nature, dans le milieu. L'enfant développe, enrichit ses connaissances au contact de la nature extérieure.

Maria Montessori proposait un ensemble unique de principes, de pratiques et de matériels éducatifs, et un moyen tout aussi unique de comprendre la vraie nature de l'enfant. **« La méthode montessori, c'est l'aide donnée à la personne humaine pour conquérir son indépendance ou le moyen qu'on lui offre pour se libérer de l'oppression due aux vieux préjugés véhiculés par l'éducation »**⁵².

La liberté d'expression selon Montessori, révèle à l'éducateur les aptitudes des enfants et leurs besoins restés cachés ou réprimés dans une ambiance qui ne favorisait pas leur activité spontanée. Il s'agit de réduire au maximum les liens sociaux qui limitent l'activité de l'enfant. Au fur et à mesure que l'enfant avancera dans cette voie, ses manifestations spontanées se feront limpides de vérité, révélatrices de sa nature. Le but de la première forme d'intervention éducative est de conduire l'enfant à l'indépendance. Le milieu ambiant va solliciter selon Montessori les sens de l'enfant et son esprit absorbant. La maîtresse constitue alors le trait d'union entre le milieu et l'enfant.

La nature dans ses processus pour construire l'homme suit un ordre établi. L'enfant, en apprenant, suit les lois intérieures de l'élaboration mentale et il y a un échange direct entre lui et son environnement. L'enfant apprend par sa propre activité, en puisant la culture dans son environnement et non en la recevant du maître.

« Il me semble de ce fait « dans la nature de l'homme » que l'enfant commence par l'absorption de son environnement et accomplit son développement par le travail, par des expériences progressives sur l'environnement autour de lui. C'est avec l'absorption inconsciente, puis par l'activité sur les choses extérieures qu'il nourrit et développe sa spécificité humaine. Il se construit et forme ses caractéristiques humaines en alimentant son esprit. Il faut créer une nouvelle éducation commençant dès la naissance. Il faut reconstruire l'éducation en la fondant sur les lois de la nature et non sur des idées préconçues et sur les préjugés des hommes »⁵³.

Les divers courants novateurs de l'éducation, sous le signe de l'école active ou de l'éducation nouvelle, appelaient à une re-centration de l'école sur l'enfant, contre la forme canonique de l'organisation de l'école autour de la transmission des savoirs instrumentaux de base, et autour de la socialisation contrôlée. Les pédagogies de l'éducation nouvelle visaient à développer les fonctions intellectuelles de l'enfant plutôt qu'à imposer à l'enfant une masse de connaissances. C'est le dilemme entre instruction et éducation. L'éducateur ne doit pas façonner l'intelligence mais il doit lui permettre de croître. L'environnement, la nature extérieure, est considérée comme un intermédiaire du développement, qui stimule besoin et intérêt chez l'enfant.

Freinet va reprendre ces idées sur la nature de l'enfant en développant comme nous le verrons dans la seconde partie, une éducation naturelle qui prône l'expérience et le travail de l'enfant. De nouvelles fonctions seront alors attribuées à l'éducation, les fonctions morales. La place de la nature de l'enfant est alors questionnée.

⁵² - MONTESSORI. M., *La formation de l'homme*, Préface de Renilde Montessori, Desclée de Brouwer, 1996 , p. 15.

⁵³ - *Idem*, p. 101.

3 – La conception de Freinet

L'éducation doit mener l'enfant vers les fins auxquelles sa nature le destine, et elle doit s'adapter à sa nature propre pour le conduire à ses fins. Il existe une nature enfantine et il ne saurait être question de la brimer comme les anciens pédagogues le firent. Les réalités et les vocations de la nature enfantine commandent les éducateurs d'accomplir celles-ci et d'observer celles-là.

L'éducation doit être naturelle dans ses buts et dans ses moyens. Freinet, ne se propose pas tant de conformer l'enfant aux exigences intemporelles d'une nature que d'aider à l'accomplissement de la nature enfantine. Cette préoccupation est présentée dans l'ouvrage « **Naissance d'une pédagogie populaire, méthodes Freinet** »⁵⁴, et largement développée dans « **Méthode naturelle de lecture** » et « **Méthode naturelle de dessin** »⁵⁵.

L'ancienne pédagogie assignait pour rôle à l'éducation de conduire l'enfant de l'état enveloppé et précaire qui est le sien à un état de maturité, celui de l'adulte. Elle se proposait de faire une adulte de l'enfant. La pédagogie nouvelle, au contraire, refuse de regarder au-delà des intérêts et des pouvoirs de l'enfant. L'enfant est moins l'objet que le guide d'une telle éducation. Ces deux attitudes commettent une même erreur à l'égard de la nature de l'enfant. Elles admettent que la nature de l'enfant est composée de facultés séparées dont chacune a une fonction définie qui la voue à l'accomplissement de fins elles-mêmes définies. A partir de cette idée commune, les conceptions éducatives divergent.

L'ancienne pédagogie est exclusivement attentionnée à ce qu'elle pense être l'aboutissement ultime des activités des différentes facultés. Elle ne se soucie pas des manifestations provisoires de ces facultés qui définissent pour elle l'enfant. Contrairement, la nouvelle pédagogie refuse de projeter dans l'avenir les facultés de l'âme de l'enfant. Elle ne connaît que des fonctions et s'en tient à elles, se souciant simplement de favoriser l'exercice de ces fonctions.

« Notre époque, préoccupée d'éducation populaire, a aujourd'hui dépassé ce stade. Nous sommes, les uns et les autres, à la recherche des méthodes pédagogiques qui peuvent le mieux développer et promouvoir les aptitudes artistiques de la masse des enfants, dans le cadre normal d'un milieu social et d'une école dont nous devons prévoir, orienter et préparer l'évolution »⁵⁶.

La nature enfantine est constituée d'intérêts selon Freinet. Par définition, l'intérêt est l'attitude psychologique par laquelle le moi s'attache à une réalité quelconque idéale ou concrète. Cette attitude comporte un aspect à la fois objectif et subjectif. Les tendances latentes auxquelles il renvoie, les émotions dont il s'accompagne manifestent la présence

⁵⁴ - FREINET. E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, Méthodes Freinet, Maspero, Paris, 1978.

⁵⁵ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Méthode naturelle de lecture, et Méthode naturelle de dessin*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994.

⁵⁶ - *Idem*, p. 419.

du moi dans les intérêts. L'intérêt constitue l'événement psychologique par lequel le sujet prend conscience, ou sentiment, de lui-même et des choses. Les intérêts adaptent l'enfant, puis l'homme, aux réalités en présence desquelles ils se trouvent. Car la connaissance et l'action ne sont pas conçues comme des opérations qui s'accompliraient immédiatement. La connaissance est tâtonnante, l'action aussi. La notion d'expérience englobe la connaissance et l'action, et révèle les difficultés, les efforts dont elles s'accompagnent l'une et l'autre. Le sujet, placé en présence des choses, éprouve certains intérêts. Ces intérêts ont pour conséquence de lui suggérer des projets destinés à les satisfaire. Ces projets constituent des façons d'affronter l'objet. Pensée et action sont unies au sein d'une expérience qui n'est jamais terminée et telle que chaque résultat obtenu met en cause tous les résultats précédents. Il ne faut pas isoler les facultés de l'enfant dans son âme.

La tâche de l'éducateur ne peut consister qu'à s'en remettre à la nature enfantine. Il faut abandonner l'enfant à ses intérêts propres. Ils susciteront des projets et une expérience qui lui permettront de suivre sa voie. L'éducation ne saurait donc avoir pour effet ni de contraindre l'enfant à des façons d'agir et de penser qui sont celles de l'adulte, ni d'accorder à l'enfant la charge de faire la loi à l'éducateur. L'adulte est seulement un enfant qui a accumulé des expériences que l'enfant ne possède pas. Le rôle de l'éducation n'est pas la préparation de l'enfant à la vie adulte, et n'est pas l'assujettissement de l'enfant à une vie qui serait proprement enfantine. Il est dans le refus d'isoler l'enfance à l'âge adulte. L'éducation a donc pour but d'accomplir la nature de l'enfance.

« Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur »⁵⁷.

Cette conception de l'éducation défendue par Freinet est évidemment en lien étroit avec une théorie de l'expérience, une représentation de la nature humaine chez l'enfant et chez l'adulte, un sentiment très vif de l'importance de conditions extérieures, et plus particulièrement sociales, pour le développement individuel. Il faut s'efforcer de lui faire acquérir l'expérience par ses propres moyens. L'éducation aide la nature humaine à s'accomplir en se perfectionnant.

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.

« Si l'individu n'est sensible qu'à l'appel impérieux de son être et aux sollicitations extérieures, ses réactions se font mécaniquement, en raison seulement de la puissance de l'appel et des variations des circonstances ambiantes. Chez certains individus-animaux ou humains-intervient une troisième propriété : la perméabilité à l'expérience, qui est le premier échelon de l'intelligence. C'est à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu bénéficie intuitivement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurons son degré

⁵⁷ - FREINET. C. , *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, Introduction, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, Paris, 1956.*

d'intelligence »⁵⁸.

L'apprentissage de l'enfant est nécessairement socialisé : la mère, les autres, la société constituent des recours barrières : **«les recours barrières : pas trop loin pour que les enfants puissent s'y appuyer le cas échéant, pas trop près cependant afin que l'enfant garde malgré tout suffisamment de large pour s'y épanouir et se réaliser »**

⁵⁹.

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.

« 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 milieu, avec : les recours-barrières famille, les recours-barrières société, les recours-barrières nature, les recours-barrières individus »⁶⁰.

La pédagogie développée par Freinet est fonctionnelle parce qu'elle vise à accomplir la fonction de l'enfance à ses différents stades puis la fonction de l'adulte. Les fonctions de l'enfant, celles de l'adulte sont les comportements auxquels leur déterminisme approprie l'un et l'autre.

Le climat pédagogique défendu par Freinet est celui de la coopération, celui à travers lequel les différentes natures vont partager et s'enrichir. La socialisation que Freinet développe dans la vie scolaire, est destinée à éveiller le besoin de coopération et de solidarité. Sa propre expérience apprendra à l'enfant les nécessaires sacrifices qu'exige de l'individu la participation à une vie collective. Il faut leur accorder toute l'autonomie compatible avec leur âge.

La notion de *méthode naturelle* selon Freinet est donc complémentaire de celle du tâtonnement expérimental. **« Tous les progrès, non seulement des enfants et des hommes, mais des animaux aussi, du plus petit au plus grand, se font par ce processus universel du tâtonnement expérimental »⁶¹.**

Pédagogiquement, cette méthode implique l'organisation d'un milieu riche en outils et techniques à l'école, des partenaires aidant, et un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression. Cette libre expression pédagogique doit permettre à chacun

⁵⁸ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Essai de Psychologie sensible, Tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 373.*

⁵⁹ - Ibid, p. 420.

⁶⁰ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Essai de Psychologie sensible, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 422.*

⁶¹ - FREINET. C., *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Introduction, Collection Bourrellier, Editions Armand Colin, Paris, 1956.

d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses impressions, ses réflexions, ses doutes.

Les supports de la libre expression sont multiples : la parole et l'écriture mais aussi la musique et la peinture, le théâtre, le travail de la terre, et dans un registre autre mais essentiel dans les classes Freinet : le travail manuel et les productions audiovisuelles par le son et l'image.

La nature de l'enfant doit donc être reconquise selon Freinet. Par la notion de méthode naturelle, il faut donc entendre une centration sur l'enfant dans sa dynamique personnelle d'appropriation des connaissances . D'où l'importance du tâtonnement expérimental, formule qui revient sans cesse chez Freinet, et qui réfère à la fois aux stratégies d'apprentissage de l'enfant, et plus globalement à la prise en compte de la fonction de l'erreur dans la démarche scientifique. Il y a toujours chez Freinet une articulation entre la philosophie, la psychologie, la sociologie et la pédagogie, qui l'amène à poser une cohérence entre l'attitude du maître face à l'enfant en situation de découverte et l'élaboration de la connaissance scientifique.

Freinet n'idéalise pas l'enfant et ne le sort pas de son contexte social et culturel, tout comme on pu le faire les partisans de l'éducation nouvelle. L'enfant dont parle Freinet se construit dans une coopération avec les autres, il est imbriqué dans les relations sociales, il est le moteur de la société future, et se définit donc par l'expression vitale, utile à lui comme à ses semblables, à savoir cette dimension qu'on retrouve toujours chez lui, de la valeur fondatrice du travail.

B – NATURE ET SOCIETE

Historiquement, l'école a fourni un cadre et un modèle culturel et national d'intégration. L'école a joué un rôle de régularisation d'homogénéisation par normalisation. Avant et après la Révolution, les initiatives étaient multiples, l'école pouvait même être considérée comme un lieu d'éducation secondaire par rapport à la famille et aux institutions religieuses.

L'école perçue et conçue comme un lieu de socialisation et d'enculturation, un lieu de premières «mises en forme» du social et du culturel dans une perspective normative, s'est, dans le passé, accommodée de la diversité. Si l'école a indéniablement son rôle et sa place dans une perspective collective de création sociale, encore faut-il en déterminer les conditions et les limites. Lieu privilégié d'intégration, l'école n'est qu'un élément du puzzle et se situe au carrefour de plusieurs instances et institutions de socialisation : famille, quartier, association, média... Les lieux de socialisation et de normalisation se sont multipliés et déplacés, il n'est plus sûr que l'école soit située au premier plan comme on a tendance à le croire.

Un des objectifs de l'école est effectivement d'apprendre aux enfants et adolescents d'origines diverses à participer à une « **société démocratique et plurielle** », c'est à dire leur faire découvrir et vivre les principes de la démocratie au sein d'une institution où les différences sont alors considérées comme des richesses. Enseigner, éduquer, c'est transmettre des connaissances, c'est aussi susciter des pratiques elles-mêmes soutenues par des valeurs. L'éducation des valeurs doit en outre se traduire dans le

quotidien et surtout dans le quotidien scolaire. Le développement d'une éducation civique constitue le lieu privilégié d'une telle formation.

Il y a une coupure entre l'école et les autres lieux de socialisation. Tout le problème de l'Education consiste à harmoniser la dynamique du développement personnel et la dynamique de l'environnement social. L'enfant et le jeune s'épanouissent vraiment quand sont reliés entre eux les différents lieux de leur vie individuelle et sociale. L'éducation a trop souvent été considérée comme un ensemble d'activités morcelées et pas assez comme une action appréhendant l'individu dans toutes les dimensions de son existence.

Donner aux enfants une vie moins « **unidimensionnelle** », moins conditionnée, plus ouverte à la pluralité des lieux et des expériences de vie constitue l'un des projets de Freinet pour résoudre ce problème. C'est la condition pour exploiter au maximum toutes les possibilités créatrices et cognitives qui existent chez eux :

« J'ai abouti à une école vivante, continuation naturelle de la vie de famille, du village, du milieu. C'est cette vie – là que je retrouve dans toutes nos écoles modernes. Mais, parce que fondées sur la vie de l'enfant dans son milieu, elles sont nécessairement diverses, selon ces milieux et ces enfants ; différences selon les âges, les saisons, l'aspect du pays, l'originalité des cultures et des travaux, avec tout à la fois cette part d'individuel et d'universel qui devrait être aujourd'hui une marque de culture et de civilisation. Elles sont comme de beaux jardins qui puisent dans un sol riche la même sève mais où s'épanouissent selon leur nature et leur fonction les légumes utiles, les arbres généreux et les fleurs de poésie et de beauté, aussi nécessaires parfois que les nourritures fondamentales »⁶².

Le système scolaire et l'ensemble du champ éducatif sont peu marqués par un savoir qui intègre les valeurs du monde du travail et de la production et les règles qui déterminent le fonctionnement de la société. Cette coupure entre instruction, éducation et société, produite par « **les éducateurs** » qui ont intérêt à élaborer des connaissances abstraites de toute réalité économique, sociale et politique, a des conséquences dont on ne mesure pas les enjeux. Dans le domaine strictement scolaire, l'absence de perspectives sociales dans l'enseignement n'aide pas les enfants et les jeunes à aborder, de manière réaliste, leur insertion dans la société.

Le développement social et culturel n'est pas asservi au développement économique, il en est à la fois la condition et la finalité.

Il en résulte une réorganisation nécessaire de l'appareil éducatif et plus particulièrement une recherche à réaliser sur le concept de « **société éducative** » à partir des notions d'utilité sociale et d'intérêt public afin de rassembler toutes les forces qui agissent dans cette direction.

La fonction sociale consiste finalement à déterminer comme objet de recherche les finalités éducatives qu'une société se donne pour gérer le présent et déterminer les conditions de son avenir. Cette fonction sociale va se traduire par une utilité sociale.

Il s'agit pour l'école, et en premier lieu pour l'école élémentaire, de développer une

⁶² - FREINET. C., *Les Techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique, Armand Colin, Collection Bourrelier, 1975.*

éducation permettant aux futurs adultes d'être des acteurs d'une nouvelle culture, maîtrisant au mieux dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle divers modes d'expression et d'information, et non pas des consommateurs de technologies nouvelles successives.

Dans ce but, la pratique éducative de techniques nouvelles tel que celles de la pédagogie de Freinet, ne peut être isolée d'un contexte social, technologique et éducatif global.

C'est un ensemble de techniques éducatives que Freinet a mis en œuvre pour transformer l'école de l'intérieur. Les plus importantes sont : le texte livre, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, et la coopérative scolaire. Il s'agit de « **rattacher l'école à la vie** » et de former « **un technicien** ». Freinet, par ses techniques éducatives, a offert à l'enfant la possibilité de manipuler et de découvrir des outils. La socialisation est véritablement appréhendée ici comme un « **instrument de transformation** » de l'homme, du citoyen. Freinet a souhaité remodeler cet enfant. Freinet a véritablement développé une pédagogie de l'expression, de la communication, de la coopération et de la socialisation.

L'idée d'introduire l'imprimerie et le journal scolaire dans l'école chez Freinet, n'est pas une technique nouvelle. Historiquement, Jacques Collombat fut appelé à diriger en 1718, « **l'imprimerie du cabinet du roy** », qui était le jeune Louis XV. Il imprimait des textes, des maximes et des sentences morales sur des feuilles volantes. L'une d'elle devient célèbre puisqu'elle reproduisait les dernières paroles de Louis XIV à son petit fils. Charles Rollin, élu en 1664 recteur de l'université de Paris, puis appelé en 1699 à la cour pour l'éducation des « **enfants de France** », avait déjà mis en valeur l'imprimerie au service de l'éducation des enfants. Dans le *Traité des études ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, paru en 1726, il décrivait le bureau typographe et ses avantages. L'imprimerie à cette époque était rarement utilisée pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'était surtout un moyen privilégié de diffuser ses idées ou de faire connaître ses problèmes particuliers : c'est ce qui intéresse très tôt les jeunes. En 1882, *Les Droits de la Jeunesse*, organe de la jeunesse des écoles, revendique la volonté des jeunes de participer aux grands débats.

On y lit « **Camarades, ce n'est pas la révolte que nous venons prêcher. Nous voulons simplement vous donner un organe. Pourquoi n'élèverez-vous pas la voix pour faire entendre vos revendications ? Vous savez combien vous êtes exploités par les concierges ; vous savez combien, dans la plupart des lycées, la nourriture est mauvaise, vous savez quelles sont les déficiences du matériel scolaire... Voilà pour les petits côtés de nos réclamations. Mais il en est d'autres encore, plus importantes, dont nous avons à saisir l'opinion publique. Le gouvernement a décrété la liberté de conscience dans les lycées et collèges ; mais jusqu'à présent cette liberté est demeurée dans le domaine de la théorie** ».

Le congrès général des lycées se réunit le 16 avril 1882 et une organisation nationale se met en place pour vendre *Les Droits de la jeunesse*, où l'on trouve des rubriques humoristiques, des critiques de théâtre et de concert, des analyses de règlements des lycées et surtout des revendications.

Mises à part quelques initiatives de lycéens ou d'étudiants, ce sont surtout les pédagogues de l'Education Nouvelle qui vont promouvoir l'expression des jeunes, et en particulier des plus jeunes, par le journal scolaire.

Paul Robin (1837 – 1912), qui prônait une coéducation, l'éducation intégrale et une attitude antireligieuse, a mis en œuvre à *Cempuis* ses principes d'éducation⁶³. Les relations sociales entre les pairs et avec les aînés y sont prioritaires, les élèves fixent en assemblée les lois de leur organisation, et les jeunes servent d'aides aux aînés et les aînés de guides aux jeunes. Il développe les randonnées, les excursions, les exercices physiques, la pratique des arts, les sciences, l'utilisation des technologies éducatives et particulièrement celle de l'imprimerie avec la publication du *Bulletin*, journal de l'institution.

Les premiers journaux scolaires produits par des enfants avec l'aide d'enseignants sont nés aux Etats-Unis, dans les « *progressiv schools* » avec John Dewey (1859–1952). Pour Dewey, l'imprimerie, sans être centrale dans son projet pédagogique, permet l'attitude active de l'enfant et fait partie du travail manuel, important à ses yeux⁶⁴. Il définit ainsi sa philosophie : « **L'éducation traditionnelle, parce qu'elle habitue l'enfant à la docilité et à l'obéissance, convient à un état autocratique... Dans une démocratie, ce sont là autant d'obstacles à la prospérité de la société et du gouvernement... Les enfants des écoles doivent jouir de la liberté, afin que le jour où ils contrôleront le pays, ils sachent faire usage de cette liberté ; il faut développer en eux des qualités actives d'initiative, d'indépendance, d'ingéniosité si nous voulons voir disparaître les abus et les erreurs de la démocratie** »⁶⁵.

La *Gazette scolaire* et l'actualité sont au centre du projet « *démocratique* » de Janus Korczak (1878-1942). C'est ainsi qu'il écrit : « **Les avantages de la gazette ? Enormes ! Elle apprend avec conscience un devoir non imposé mais librement choisi ; à planifier un travail appelé à s'appuyer sur un effort fourni en commun par tout un groupe de gens différents ; à apprendre ses convictions en public ; à mener un débat avec des arguments à l'appui au lieu de le transformer en dispute ; à rendre publique toute chose qui tournerait autrement au potin ou à la médisance ; à enhardir les timides, à rabattre leur caquet à des trop prétentieux. En un mot, la gazette règle et dirige l'opinion, elle est la conscience du groupe** »⁶⁶.

Korczak s'intéresse plus à l'information qu'à l'expression libre de l'enfant. Un seul exemplaire est imprimé car pour lui, la calligraphie est un art qui magnifie la pensée alors que pour Freinet, c'est l'imprimé qui lui donne l'immortalité : « **La relation entre un texte écrit à la main et un texte imprimé est la même qu'entre un portrait peint et la photographie, qu'entre une broderie manuelle et mécanique, qu'entre une partition**

⁶³ - BREMAND. N., *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Editions du monde libertaire, Paris, 1992.

⁶⁴ - DEWEY. J., *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970.

⁶⁵ - Sous la direction de Jean Houssaye, *Quinze pédagogues*, Armand Colin, 1997, p. 124-134.

⁶⁶ - KORCZAK. J., *La gazette scolaire*, CLEMI, 1988.

*chantée en directe ou enregistrée. Une belle écriture c'est un don... »*⁶⁷.

Ovide Decroly (1871–1932) conçoit l'école de la vie par la vie : « **C'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est vers l'enfant que tout rayonne** »⁶⁸. Il axe donc largement sa pédagogie sur les intérêts de l'enfant, mais en s'adressant à son affectivité et en excitant sa curiosité.

Son influence est très importante, notamment sur Freinet en matière de lecture globale⁶⁹, mais comme Dewey, le journal scolaire et l'imprimerie ne sont pas au centre de son projet pédagogique. Ils sont intégrés aux activités collectives : comités d'enfants, sports, jeux, théâtre, orchestre. L'école de l'Ermitage a publié six fois par an une revue, *Le courrier de l'école*.

Le journal est associé à la pédagogie active et à une place plus centrale de l'enfant dans la classe. D'autres pédagogues pourraient être cités et associés à la naissance de l'imprimerie à l'école, mais c'est à Célestin Freinet que l'on doit son développement à grande échelle. Son apport a été à la fois de placer l'imprimerie au centre des activités de la classe et d'entraîner des milliers d'instituteurs dans un même mouvement. L'imprimerie de Freinet permet le travail de lecture sur des textes semblables à ceux des livres, mais plus proches de l'intérêt des enfants, l'échange avec une autre classe par la correspondance scolaire et la production d'un écrit social finalisé : le journal scolaire. Nous analyserons de façon plus approfondie les autres vertus socialisantes de l'imprimerie dans un point qui tentera de définir ce que Freinet entend par éducation du travail.

A la fin des années vingt, le bulletin *L'imprimerie à l'école* regroupe les partisans de cette pédagogie. En 1927, le « **Mouvement des imprimeurs** » se rencontre au Congrès Syndical de la Fédération de l'Enseignement. En 1932 paraît le premier numéro de la *Bibliothèque de travail*.

Ce premier outil pédagogique transforme le climat de la classe où désormais le matériel va prendre une place très importante. Freinet invitera ses élèves à imprimer leurs textes eux-mêmes. Mais de quels textes s'agit-il ? Il s'agit des textes libres : « **Le texte libre doit vraiment être libre. C'est à dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous** »⁷⁰. Partir des intérêts véritables de l'enfant, de sa nature, et non du désir ou de la pensée de l'adulte. L'idée à exprimer doit être absolument libre.

Freinet est persuadé que la possibilité d'être imprimé et lu par un public varié ne peut

⁶⁷ - KORCZAK. J., *La gazette scolaire*, CLEMI, 1988.

⁶⁸ - DECROLY. O., *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Lamertin, Bruxelles, 1925.

⁶⁹ - Freinet reprend le travail et les idées de Decroly à plusieurs reprises, ici dans la méthode naturelle de lecture. « Le Docteur Decroly », dit-il « eut l'audace de penser et de dire que la scolastique pouvait se tromper et que c'était peut-être bien la tradition qui avait raison. Que dit la tradition ? Que dit la vie ? Elle dit que la scolastique pouvait se tromper et que c'était peut-être bien la tradition qui avait raison ».

⁷⁰ - FREINET. C., *Le texte libre*, 1960, Editions de l'Ecole Moderne Française, CEL, Cannes, 1967, p. 13.

qu'inciter l'enfant à écrire : **« Les enfants apportent (...) les textes qu'ils ont rédigé librement à la maison, au retour d'une visite, ou pendant les heures de travail libre ; avec ou sans la part du maître »**⁷¹.

Les enfants, dans un premier temps, les lisent de leur mieux à toute la classe, c'est le temps de l'expression. Le maître ou un élève inscrit les titres au tableau. Le maître fait ensuite voter pour choisir le meilleur texte, c'est à dire celui qui exprime le plus profondément l'intérêt de l'enfant ; en général, le vote se fait à main levée, à la majorité absolue au premier tour ; si l'un des textes s'impose et s'il obtient plus de la moitié des voix, 18 sur 30 votants par exemple, le choix est fait (...) ; le maître peut, selon les cas, émettre un vote aussi. Ce texte qui a été choisi démocratiquement, tous les acteurs de la classe, y compris le maître, vont le mettre au point pour en faire une page qui garde la pensée enfantine dans tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain. Les élèves illustrent ensuite le texte et procèdent enfin au tirage à la presse.

Le texte libre favorise l'expression personnelle et naturelle de l'enfant. Il assure la base d'un enseignement naturel fondé sur la vie de l'enfant dans son milieu. Il rétablit l'unité de la pensée et de l'activité enfantines, c'est à dire l'activité intellectuelle et le travail manuel chez l'enfant. Le texte libre permet à l'enfant de s'exprimer librement, d'extérioriser sa pensée et ses sentiments, de raccrocher sa vie d'écolier à sa vie naturelle. Il est donc à la fois un moyen d'expression et un analyseur de la situation actuelle de l'enfant. L'enfant, dans ces classes Freinet, raconte et, plus tard, écrit librement ce qu'il éprouve le besoin d'exprimer, d'extérioriser, de communiquer à son entourage ou à ses correspondants. Il n'écrit pas n'importe quoi..

L'enfant s'exprime dans le cadre d'un milieu qu'il appartient au maître de rendre au maximum éducatif, pour des buts qu'il doit inscrire dans ses techniques de vie. L'expression de l'enfant se trouve ici alors socialisée par la motivation que valent le journal scolaire et la correspondance.

Maintenant que l'enfant sait exprimer ses idées personnelles, il socialise son expression à travers la communication avec autrui⁷².

Freinet a eu dès le début l'intuition que le travail scolaire était indissociable d'un processus de communication entre les acteurs de l'école. Cette communication est encore limitée, parce qu'elle ne dépasse pas encore, ou très peu, le seuil de l'école. D'où l'importance de deux autres dispositifs pédagogiques : le journal scolaire, et la correspondance interscolaire.

« Le journal scolaire méthode Freinet est un recueil de textes libres réalisés et imprimés au jour le jour selon la technique Freinet et groupés en fin de mois sous couverture spéciale à l'intention des abonnés et des correspondants »⁷³.

Les enfants communiquent à partir de leurs textes libres, avec le monde extérieur. Ces

⁷¹ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Armand Colin, Collection Bourrelier, 1975.

⁷² - Freinet a anticipé sur les découvertes qui seront faites après la deuxième guerre mondiale quand on essaiera d'introduire dans l'école la psycho-sociologie et la dynamique des groupes.

⁷³ - FREINET. C., *Le journal scolaire*, Editions Rossignol, Montmorillon (Vienne), 1957, p. 15.

textes libres, tout en restant l'expression naturelle de l'enfant dans son milieu, sont à présent moins centrés sur sa vie personnelle. Désormais, d'après Freinet, l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite.

C'est ainsi que la petite presse Freinet va maintenant, à travers la correspondance interscolaire, l'ouvrir à la globalité. La correspondance interscolaire cesse alors d'être personnelle pour devenir fonction des demandes des correspondants. Il ne s'agit pas d'une tâche scolaire mais il s'agit de répondre aux demandes ou aux désirs de leurs camarades. Voilà comment Freinet déborde le cadre étroit de la classe pour plonger dans le milieu social. Voilà comment il surmonte la dualité : vie scolaire /vie sociale en mettant l'enfant à l'écoute du monde, à l'écoute de la vie.

Tous ces points sont liés, les uns dépendent des autres : la coopération dépend d'abord de la communication, et celle-ci passe nécessairement par l'expression. C'est grâce à des techniques éducatives favorisant l'expression et la communication des enfants que la coopération scolaire est devenue enfin possible.

Le travail de chaque élève, d'après Freinet, fait partie d'un tout qui nécessite diligence, application et perfection. Une ligne mal composée compromet toute la page. Le reclassement des caractères, quoique fastidieux en apparence, n'en est pas moins accepté avec une discipline consentie qui est une preuve sociale. Si les caractères sont mal reclassés, l'équipe suivante ne pourra pas composer. L'individu est ici dans l'obligation de se plier à cette règle sine qua non du travail de l'équipe. Dans l'équipe de 3 ou 4 élèves qui opèrent le tirage, chacun doit remplir correctement son rôle. L'encreur qui néglige l'automatisme de sa fonction sera rejeté par l'équipe, ce qui est en l'occurrence la plus grave des sanctions.

La vente elle-même du journal scolaire se fait par les élèves qui s'initient ainsi à la gestion sévère des fonds collectifs. Tout acte qui risque de gêner le bon fonctionnement de l'imprimerie est sanctionné par le groupe ou l'équipe qui tient à mener à bien son travail.

Le texte libre, le journal scolaire et la correspondance interscolaire imposent plus qu'ils ne supposent la coopération. Il n'est plus qu'un citoyen parmi d'autres, un des acteurs actifs de la classe. C'est l'indispensable coopérative scolaire et son conseil, eux-mêmes conséquence d'autres dispositifs pédagogiques, qui vont imposer ce changement.

Le journal mural : Je critique, je félicite, je voudrais, j'ai réalisé. Format 60 X 40, 4 colonnes. Sur une feuille de papier fort, sous un bandeau en couleurs dessiné par les enfants. Il est affiché tous les lundis, dans le couloir, à la portée des enfants.

La coopérative scolaire a son conseil de coopérative. Il se réunit une fois par semaine, le samedi après-midi. Le président passe en revue les critiques, les félicitations, les doléances et les réalisations, invitant les élèves à se présenter devant le bureau de coopérative. Le bureau de coopérative et l'assemblée générale des élèves n'est pas un ersatz de tribunal comme on a voulu en instituer parfois dans certaines associations d'enfants, avec étude des affaires et prononcé officiel des jugements. Ils ne sanctionnent

jamais, sauf pour faire éventuellement réparer les dommages causés : celui qui est passé par la fenêtre devra le lendemain nettoyer les vitres ; celui qui a dit des gros mots sera employé par le responsable pour le nettoyage des cabinets.

Freinet, en mettant en place les dispositifs pédagogiques, a voulu surmonter ces dualités anti-pédagogiques : L'individu et le groupe, le groupe et la société, le local et le global, l'école et la vie. En effet, par le travail d'imprimerie, l'enfant est amené à travailler en groupe de travail, la classe devient alors « **une petite société** » dans laquelle il va falloir distribuer les tâches. Certes, il s'agit de l'éducation d'une personne, mais également et surtout d'un individu au sein d'un groupe. Un groupe a beaucoup plus d'impact, de poids, dans une société, qu'une seule personne. Tout comme Freinet s'est entouré de militants pour se faire entendre, il prépare les enfants à vivre, à travailler et à se défendre ensemble. Le groupe doit alors constituer une unité. L'imprimerie peut être considérée comme une technique intéressante lorsqu'il s'agit de produire et de laisser une trace de nos idées. L'ensemble des techniques proposées par Freinet vont être au service du développement de la socialisation de l'enfant, mais à quelle société ici Freinet aspire-t-il ? Ne veut-il pas simplement former l'enfant, l'adulte qu'il aurait aimé être, où celui qu'il est devenu ? militant ? communiste ? Nous questionnerons alors dans notre troisième partie les concepts de socialisation, d'individualisation et de moralisation, à ce sujet.

CHAPITRE TROISIEME DES INVARIANTS PEDAGOGIQUES

Ce troisième chapitre a pour finalité de repérer et d'analyser les principes éducatifs que Freinet a proposé aux éducateurs dans un souci de développement de la socialisation de l'enfant à l'école. Freinet souhaitait par ces principes pédagogiques donner aux éducateurs des pistes d'action, des orientations sur les attitudes à adopter dans la relation à l'enfant en situation éducative. L'ensemble de ces principes et orientations est connoté d'une pensée sociologique (non : sociale) de l'éducation. Il s'agit alors de rendre une pratique pédagogique « **socialisante** » au regard du développement naturel de l'enfant. Une méthode naturelle de socialisation en lien avec la connaissance du développement psychologique de l'enfant est alors envisagée.

A – UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE SOCIALISANTE

Publiés en 1964 sous la forme d'une mince brochure, les invariants pédagogiques présentent une série de principes spécifiques relatives à la pédagogie Freinet. Les invariants pédagogiques de Freinet mettent en évidence l'importance fondamentale accordée à la pratique. Par définition, l'invariant correspond à tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier. Il constitue la base la plus solide. Il évite selon Freinet bien des déceptions et des erreurs dans la pratique pédagogique. « **Un changement aussi radical de méthode constitue en éducation une véritable révolution qui nécessite une**

formation spéciale des éducateurs nouveaux et la rééducation de ceux qui ont été pendant longtemps asservis à la scolastique »⁷⁴. Il faut reconsidérer un certain nombre de notions et de pratiques psychologiques, pédagogiques, techniques et sociales qu'on tient communément comme admises dans les milieux scolaires et que la tradition interdit de mettre en doute parce qu'elles sont les fondements mêmes de la « **scolastique** »⁷⁵. Il s'agit d'établir une nouvelle gamme des valeurs scolaires à la lumière de l'expérience et du bon sens.

Sur la base de ces principes, appelés **invariants**, Freinet a réalisé un **code pédagogique**. Le feu vert correspondant aux pratiques conformes à ces invariants, dans lesquelles les éducateurs pourront s'engager sans appréhension parce qu'ils seront assurés d'une reconfortante réussite. Le feu rouge représentant les pratiques non-conformes à ces invariants et qu'il faut donc proscrire le plus tôt possible.

Et, le feu orange et clignotant, symbole des pratiques qui, dans certaines situations, peuvent être bénéfiques, mais qui risquent aussi d'être dangereuses, et vers lesquelles il ne faudra s'avancer qu'avec prudence dans l'espoir de bientôt les dépasser.

C'est en fonction de ces indications méthodologiques que Freinet donne les conseils plus techniques qui permettront aux éducateurs d'aboutir avec un minimum de tâtonnements et de risques. Freinet associe à ce code pédagogique et social, l'idée d'un développement de la socialisation de l'enfant à l'école au cours des âges. En effet, ce code pédagogique et social nous permet de repenser les actions menées en classe tout en prenant en compte le développement individuel et personnel de chacun.

1 – Un code pédagogique et social

Les invariants pédagogiques de Freinet sont portés par une visée de socialisation qui se décline à travers un ensemble de concepts pédagogiques.

La place à accorder à la nature semble très importante pour Freinet dans une pratique socialisante quotidienne de la classe.

« La nature est la première école de l'Enfant et il importe de la respecter, de l'aider comme il faut aider et respecter la nature de l'enfant (...) C'est activement qu'il convient d'agir, de réagir. De concilier la nature environnante et la nature environnée »⁷⁶.

Le maître, l'adulte, l'éducateur en général ne va pas porter de jugement trop rapide quant à l'attitude ou à la réaction d'un enfant face à une tâche. L'adulte s'intéresse avant tout à la procédure et au pourquoi d'une action et ne s'arrête pas sur le résultat de celle-ci.

« L'enfant est de la même nature que l'adulte »⁷⁷, cet invariant met en valeur les

⁷⁴ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Les invariants pédagogiques*, Editions du Seuil, Tome 2, Paris, 1994, p. 385.

⁷⁵ - Cf p. 35, note 25.

⁷⁶ -VIAL. J., *Actualité de la Pédagogie Freinet*.

⁷⁷ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Les invariants pédagogiques*, Tome 2, Editions du Seuil, 1994, p. 387.

sentiments, les émotions, les besoins, les désirs, de l'enfant qui ne sont pas moins présents chez lui que chez l'adulte. Pour Freinet **« l'enfant se nourrit, sent, souffre, cherche et se défend exactement comme l'adulte, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance et de son inexpérience »**⁷⁸.

L'enfant est ici considéré comme un être à part entière, à l'image de l'adulte, qui va se construire et construire ses savoirs par une expérimentation active à l'école. Lié à cette prise en compte de la nature chez l'enfant, Freinet propose aux éducateurs d'en suivre le développement naturel qui passe par un respect du tâtonnement expérimental de l'enfant pour pouvoir répondre à cette nécessité qui est de former un être social.

Le tâtonnement expérimental apparaît comme étant la seule vraie voie normale de l'acquisition formelle. L'école traditionnelle ayant tendance à engendrer une acquisition **« de surface »**, superficielle et formelle, dont l'élément principal est l'explication. L'école de Freinet quant à elle, privilégie l'expérience qui permet une acquisition **« en profondeur »**. Les règles et les lois vont être le fruit de l'expérience pour avoir une véritable valeur. Le recours à l'expérience privilégié par Freinet, nécessite des outils, des moyens, du matériel, du temps, de l'espace...

Freinet nous rappelle que **« 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 »**⁷⁹, il ajoute que **« La mémoire, dont l'école fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie »**⁸⁰ et, **« Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs »**⁸¹.

« L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté scientifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu »⁸².

C'est en généralisant, en classe et hors de la classe, la pratique du tâtonnement expérimental, en la rendant possible et efficiente que l'on éduque en définitive l'intelligence. Par nature tout individu tâtonne, cherche à découvrir son environnement, fait des expériences et développe son intelligence. En essayant de stimuler ce tâtonnement en classe, la notion d'apprentissage se trouve alors socialisée.

⁷⁸ - Ibid.

⁷⁹ - Idem, p. 399.

⁸⁰ - Ibid.

⁸¹ - Idem, p. 400.

⁸² - Ibid.

Le travail et le jeu sont selon Freinet, une initiation à la vie sociale, mais contrairement aux activités de jeu, le travail situe un homme ou une femme dans une société, le rend solidaire des autres. Le travail permet à l'élève de prendre conscience de sa place dans la société et des règles de la vie sociales. Ces règles ne s'apprennent cependant pas comme des « **leçons** » de vie sociale ou de citoyenneté mais par le tâtonnement du milieu et de ses éléments, avec ses obstacles et ses aides, mais avant tout avec des émotions, des sensations, son « **vécu** ».

L'éducateur va essayer de rendre l'apprentissage le plus proche possible de l'élève, l'enfant ne sera pas passif, un simple receveur de connaissances, mais un élève qui se mobilise et qui vit réellement son apprentissage. Par des techniques adéquates, on cultive au maximum tout le potentiel d'intelligence des enfants et on commence pour toutes les disciplines par l'expérience et l'information.

Freinet va ensuite critiquer à nouveau la scolastique, en questionnant la motivation de l'enfant, son implication dans le travail, le rapport à l'autorité. L'invariant n° 10 interroge les principes de la scolastique au regard de la socialisation de l'enfant. « **Plus de scolastique** »⁸³. D'après Freinet, la scolastique est une règle de travail, une règle de vie particulière à l'école, qui n'est pas valable hors de l'école. Elle ne prépare pas l'enfant aux diverses circonstances de la vie.

Freinet rejette donc le domaine de la scolastique. Elle a mis en place des notions et des pratiques psychologiques, pédagogiques, techniques et sociales ancrées dans la tradition, et il est aujourd'hui difficile de faire évoluer les esprits sur une remise en cause de ces notions et principes. L'esprit Freinet qui caractérise l'école moderne va contre les principes de la scolastique.

L'école traditionnelle emploie par exemple des techniques de rédaction, de dessin, de calcul... , qui apparaissent comme des mécanismes qui sont montés pour fonctionner dans le milieu scolaire mais qui n'ont pas de liaison avec le comportement des enfants, alors que l'école moderne de Freinet cherche à développer une méthode naturelle favorisant le développement des facultés de l'enfant. Tout part de l'enfant.

« **Les notes et les classements sont toujours une erreur** »⁸⁴. Les concours, les diplômes, les notes, les classements, la sélection d'une élite favorisent cette forme d'acquisition par la mémoire et laissent de côté l'aspect créatif de l'élève.

La compétition entre les élèves, entre les écoles, fait oublier le vrai sens de la connaissance.... Le recours à la notation est malheureusement incontournable dans les écoles et reste bien souvent en décalage par rapport aux véritables richesses d'un élève.

N'est-il pas alors paradoxal de croire en la construction de la personnalité et de la citoyenneté à l'école, tout en ayant recours à des « **systèmes d'évaluation** » si impartiaux et qui ont tendance à renforcer l'individualisme de l'élève ? La valorisation de soi, l'approbation de ceux qui entourent le « **travailleur** » sont indispensables selon Freinet, tout comme nous pouvons le voir dans son film « **l'école buissonnière** ».

⁸³ - Ibid.

⁸⁴ - Idem, p. 404.

L'enfant dans la classe doit se sentir entendu et écouté par le maître et par les autres enfants pour avoir envie de participer. La surcharge des classes a tendance à rendre « **anonyme** » l'élève et de voir le groupe classe comme une entité et non comme la réunion d'individus différents et uniques. Mais ceci n'a pas constitué un obstacle à Freinet puisque ses classes n'ont jamais été surchargées.

L'invariant n° 3 s'intéresse à la psychologie de l'enfant, « **Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel** »⁸⁵. « **En face de déficiences de comportement que vous constatez essayez de vous demander s'il n'y a pas des causes de santé, d'équilibre, de difficultés de milieu qu'il y aurait d'abord à revoir** »⁸⁶.

Le pédagogue traditionnel agit trop souvent sans tenir compte des difficultés individuelles de ses élèves. Au contraire il est primordial de s'intéresser à l'être humain qu'est avant tout l'élève, avec tout ce que cela implique. Un problème non-soulevé est un problème non résolu, or personne ne peut évoluer correctement si son esprit ou son corps le « **dérangent** ». L'éducateur doit donc être à l'écoute de l'enfant et chercher à le connaître au-delà de ses résultats scolaires, c'est aussi cela la socialisation de l'enfant à l'école. Or bien souvent des classes trop nombreuses, un programme trop lourd à respecter ou un éducateur trop « **borné** », rendent difficile l'établissement de tels rapports avec les élèves...

Les maîtres ne vont pas se substituer à des psychologues ou à des assistantes sociales, mais en tant que pédagogues ils voient en leurs élèves plus que de simples « **machines à apprendre** ». Cela peut paraître un peu caricatural, mais si on parle aujourd'hui de plus en plus d'élèves en situation d'échec scolaire, c'est peut être parce que personne n'a su détecter assez tôt les difficultés de l'élève dans cette situation et surtout personne n'y a remédié. Le fait d'être en situation n'est jamais un choix mais plutôt un « **symptôme** » ; si un enfant travail mal, dit Freinet, il le fait soit par malignité, soit parce qu'il a un problème de santé (psychologique, physiologique ou psychique). Freinet préconise à nouveau ici d'être à l'écoute du développement de l'enfant.

L'enfant doit, selon Freinet, connaître ses droits et ses devoirs de citoyen, d'être social. Pour qu'il puisse les apprendre, il faut dans un premier temps que l'éducateur respecte cet enfant mais également ses droits.

« **Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres** »⁸⁷. L'estrade de l'école traditionnelle n'a pas lieu d'être dans les écoles modernes de Freinet. Le maître et ses élèves doivent être au même niveau. Il n'y a pas de rapport de force ou de supériorité entre eux mais au contraire un rapport d'égalité, de « **complicité** », de coopération. Freinet permet ici de redonner à l'enfant sa véritable place, il le considère dès son plus jeune âge comme un citoyen⁸⁸.

⁸⁵ - Idem, p. 388.

⁸⁶ - Idem, p. 389.

⁸⁷ - Idem., p. 387.

L'enfant va alors être préparé à vivre ce rapport dès l'école, afin de le poursuivre dans la société. L'élève regarde son maître, avec des yeux d'enfant. Il n'y a pas entre eux de barrière, ni de taille, ni de distance, ni de force.

« **L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe** »⁸⁹. Attention, le laisser-faire et le laisser-dire que proclame Freinet ne sont pas synonymes de laisser-aller. Il ne s'agit pas de laisser s'installer un certain laxisme, celui-ci n'ayant pas sa place dans la construction de la personnalité. L'enfant doit connaître ses limites ; il s'agit de créer dans la classe un système de relations favorables au travail. Favoriser les échanges, les questionnements, les recherches de l'enfant, son tâtonnement, qui constituent des outils de socialisation pour l'enfant et des outils d'observation du développement de l'enfant pour le maître.

« **Nul-l'enfant pas plus que l'adulte-n'aime être commandé d'autorité** »⁹⁰. Naturellement l'homme refuse toute contrainte, or l'autorité apparaît comme une forme de contrainte pour celui envers lequel elle s'adresse. Il s'agit donc de chercher une pédagogie dans laquelle l'enfant puisse choisir au maximum la direction où il doit aller et où l'adulte ait le moins possible recours à l'autorité. Un enfant est souvent tenté de faire justement ce qu'on lui interdit de faire et ne pas faire ce qu'on lui ordonne de réaliser. Ceci est dû au fait qu'il est en quelque sorte « **frustré** » d'être contraint et qu'il refuse toute aliénation (ce qui vaut aussi pour l'individu en général).

A l'école, l'enfant est tenté de réagir de la même façon, c'est à dire qu'il va de temps en temps se rebeller contre un maître qui ferait preuve de trop d'autorité. Cependant, trop peu d'autorité n'est pas non plus la solution, il faut trouver un juste milieu, et c'est ce que Freinet a fait. Le maître sait amener l'élève à s'intéresser à la tâche. L'école selon Freinet est centrée sur l'enfant qui est déjà un membre de la communauté. L'enfant est demandeur et non simple receveur de savoir.

« **Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner c'est obéir passivement à un ordre extérieur** »⁹¹. L'idée du refus naturel de toute aliénation revient également ici. L'obéissance ne permet pas d'après Freinet de faire de l'enfant un être social.

⁸⁸ - Cette notion ambiguë désigne d'abord, en effet, simplement, le statut juridique dont disposent ceux qui se différencient des « étrangers », des « barbares », jouissent de divers droits, notamment celui de détenir les charges publiques, d'exercer certaines professions et, surtout, de voter ; cela est lié à la possession de la nationalité ou, pour ceux qui ne sont pas ressortissants d'origine, s'obtient par la procédure de naturalisation, selon les modalités fixées par le législateur. Mais elle désigne aussi une certaine manière de réagir à ce statut, c'est à dire de corréler ces droits avec des devoirs. Un citoyen, en ce sens, est celui qui ne dispose pas avec indifférence de sa nationalité mais veut mettre en œuvre les responsabilités qu'elle lui paraît comporter ; se sentant membre de diverses collectivités, il souhaite participer à leur dynamique et les faire bénéficier de ses propres capacités, en vue d'objectifs qui lui semblent mériter d'être poursuivis. Il n'y a de citoyens que dans une démocratie car elle prévoit leur association au pouvoir ; dans un régime autocratique, où celle-ci leur est refusée. Cette notion de citoyen est alors suspendue à une éducation qui fournisse les capacités requises et qui, en outre, soit fidèle à ce qu'elle évoque, donc soit démocratique au sens où nous l'entendons, c'est à dire vise l'intériorisation des valeurs au service desquelles elle s'organise.

⁸⁹ - Idem, p. 406.

⁹⁰ - Idem, p. 391.

« 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 »⁹². « 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 »⁹³

Dans cette construction de l'homme social, Freinet attribue un grand intérêt au concept de travail, **« Il nous faut motiver le travail »⁹⁴**.

« Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux »⁹⁵. L'idée de travail occupe une place de **« carrefour »** dans la pensée de Freinet, puisque c'est elle qui met en réseau ses divers champs politique, philosophique, psychologique et pédagogique. Dans le champ de la pensée philosophique et politique par exemple, le travail est invoqué dans le refus du travail aliéné.

L'adhésion au mouvement communiste de Freinet, dans l'entre deux guerres, étant essentiellement l'adhésion à l'idée d'un travail productif libéré... Un engagement complet et volontaire de l'enfant, en vue d'une tâche utile, et selon une activité consciente et adaptée, est nécessaire.

Une des notions émanant de la pédagogie Freinet est la notion de travail utile. Freinet rejette le travail scolaire traditionnel qui est selon lui trop conventionnel dans ses buts, artificiel dans ses procédures. Il faut développer l'amour du travail par le travail libre.

Les fichiers auto-correctifs et les bandes enseignantes ont le plus grand succès dans l'école Freinet laissant ainsi l'enfant libre, sans contrainte afin qu'il expérimente dans le sens de ses besoins.

« Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail »⁹⁶. L'école Freinet est une école du travail, celui-ci étant la force sur laquelle il faut s'appuyer. Le travail est selon Freinet une nécessité inscrite dans notre corps, ce n'est pas quelque chose qu'on explique et qu'on comprend. Il s'agit d'un travail utile qui va attirer les enfants et non les faire fuir l'école. On socialise l'enfant en l'initiant au travail. L'enfant y éprouve du plaisir et non de la contrainte, c'est ce qui constitue l'objectif majeur de la pédagogie de Freinet. Contribuer aux besoins de la société afin que celle-ci nous reconnaisse comme tel, tout en éprouvant de la satisfaction personnelle.

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

⁹¹ - Idem, p. 392.

⁹² - Idem, p. 393.

⁹³ - Idem, p. 395.

⁹⁴ - Idem, p. 396.

⁹⁵ - Idem, p. 394.

⁹⁶ - Idem, p. 395.

l'enthousiasme »⁹⁷.

Il faut donc toujours faire réussir les enfants. Le rôle de l'éducateur ne doit pas s'apparenter à celui d'un censeur, mais celui-ci doit avoir un rôle éminemment aidant.

Aucun individu n'aime se voir en situation d'échec ou d'infériorité. L'enfant ne va pas penser que ses efforts sont inutiles parce que systématiquement sanctionnés, au contraire il va se sentir en situation de réussite, de progrès, d'écoute, et le rôle de l'éducateur est de l'amener à croire en sa réussite personnelle, aussi minime soit-elle.

Si on veut pouvoir s'occuper de chaque enfant, afin de lui apporter l'aide dont il a personnellement besoin, avec des méthodes et un langage qui lui sont adaptés, il ne faut pas oublier qu'il y a parfois plus d'une vingtaine d'élèves à côté de lui dans la classe. Chacun va à son rythme et l'aisance des plus « **forts** » ne doit pas faire oublier « **la difficulté** » de suivre les autres.

Gérer une classe, c'est gérer une quantité d'individus différents, avec des attentes différentes, des réactions différentes... cette différence doit être le fruit d'une plus grande entraide entre les élèves et de la part du maître, et non un handicap pour l'ensemble de la classe. C'est cette situation classe qui est à l'image de la société. Les enfants vont apprendre à aider l'autre, pour faire progresser et évoluer la société. Ils sont donc dans une démarche de socialisation.

Pour Freinet, l'apprentissage du par cœur est contraire à la notion de travail utile et au principe de l'expression libre.

« L'enfant ne se fatigue pas en exécutant un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel »⁹⁸. L'enfant peut travailler plusieurs heures sans fatigue. Il s'agit de donner aux enfants le goût et le besoin du travail créant une saine émulation par la compétition coopérative et sociale ; en mettant au point un système de graphiques et de brevets qui remplaceront un jour prochain l'usage abusif des notes et des classements.

L'enfant ne retient pas ce qui ne le touche pas véritablement. L'enseignement scolaire est fondé sur la mémoire, et les examens mesurent exclusivement les acquisitions de mémoire. Freinet y voit uniquement la culture d'une forme abstraite d'intelligence. Il préfère cultiver l'intelligence des mains, l'intelligence artistique, l'intelligence sensible qui développe le bon sens, l'intelligence spéculative, politique ou sociale.

La libre expression, principe pédagogique fondamental dans la pédagogie Freinet, permet à chacun d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses impressions, ses réflexions, ses doutes. On retrouve ici encore l'idée de Rousseau qui refuse le livre comme support didactique du fait que cela ne permet pas à l'élève de parler avec ses mots et d'avoir une pensée propre et autonome.

Dans l'école traditionnelle le livre est omniprésent et l'élève, tout comme le maître s'en sépare rarement. L'élève doit savoir des connaissances de base, des notions qui font

⁹⁷ - *Idem*, p. 397.

⁹⁸ - *Idem*, p. 403.

parties du programme et qu'il apprend trop souvent par obligation sans savoir à quoi cela va lui servir dans la vie, juste parce que c'est comme cela.

Aujourd'hui les médias, les jeux vidéo, les ordinateurs, donnent à l'élève de nombreuses possibilités de s'évader, d'apprendre en s'amusant, de se socialiser. A l'école ils donnent bien souvent l'impression de s'ennuyer ou de peiner.

Dans les classes Freinet les supports de la libre expression sont multiples : la parole et l'écriture bien sûr, mais aussi la musique, la peinture, le théâtre, le travail de la terre, et dans un autre registre qui est aussi essentiel dans ces classes ; le travail manuel et les productions audiovisuelles par le son et l'image. Avec toutes les possibilités que nous offrent le progrès et la nature, il serait dommage de ne pas en profiter !

Freinet nous rappelle désormais que le travail est à relier à l'idée de coopérative, au sens où le travail est également un outil de socialisation de l'enfant lorsque celui-ci engage un groupe.

« L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative »⁹⁹.

L'enfant garde sa personnalité, mais il travaille au service d'une communauté. En pratiquant les techniques modernes pour le travail vivant, les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. C'est dans la mesure où le maître satisfait les enfants au travail dans la classe, où il satisfait leur besoin de création, d'enrichissement et de vie, que la classe s'harmonisera et que les sanctions seront inutiles.

« La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est à dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaires »¹⁰⁰.

Le maître ne va pas se contenter de voir fonctionner la coopération pour en sanctionner, de l'extérieur, les faiblesses et les erreurs. Il doit s'intégrer à la coopérative dont il tâchera d'être, avec beaucoup de compréhension et de dynamisme, le meilleur élément.

La formation en l'enfant de l'homme de demain est importante, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs, et suffisamment courageux pour y faire face, de l'enfant et de l'homme intelligent, chercheur, créateur, écrivain, mathématicien, musicien, artiste.

Les qualités que ces fonctions exigent ne peuvent absolument pas s'acquérir dans un groupe anonyme. Elles ne peuvent se développer que si on a la possibilité effective de travailler, d'agir et de vivre individuellement et socialement.

A travers ces invariants qui respectent la nature de l'enfant, sa liberté, son expérimentation, Freinet propose de développer chez l'enfant l'éducation au travail mais également les valeurs de la démocratie.

« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime

⁹⁹ - *Idem*, p. 406.

¹⁰⁰ - *Idem*, p. 408.

autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates »¹⁰¹. Il s'efforce d'organiser la démocratie par la socialisation à l'école.

« On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école »¹⁰². Freinet ajoute ici qu'une des valeurs de la démocratie, de l'école, est le respect de l'autre, n'est-ce pas avant tout une valeur morale ?

Ce code pédagogique est considéré comme un outil pédagogique pour tout enseignant qui souhaite pratiquer la pédagogie de Freinet dans sa classe aujourd'hui. A travers ces invariants nous avons pu à nouveau relever l'importance accordée par Freinet, à la nature de l'enfant. Selon lui, cette nature qu'il faut respecter, va guider l'enfant et l'éducateur dans ses acquisitions. Sur le fond, finalement, Freinet met en place ici un outil qu'il rattache aux concepts de travail et de socialisation chez l'enfant, mais se préoccupe davantage ici du développement personnel de l'enfant.

En lien avec ce code pédagogique, et cette idée d'une connaissance individuelle de l'enfant, Freinet va également mettre en valeur un certain **« fil conducteur »** que l'enfant va suivre, ce sont les grandes étapes éducatives. Le passage par ces étapes impose aux éducateurs des attitudes psychologiques et pédagogiques bien précises en vue d'un développement psychologique, pédagogique, social et moral optimal de l'enfant.

2 – Le Développement de la Socialisation au cours des âges

Freinet distingue dans son ouvrage *L'école moderne française*¹⁰³ quatre grandes étapes éducatives dans le développement de la socialisation chez l'enfant. La première étape est la période préscolaire, qui va s'étendre de la naissance à la fin de la deuxième année. La deuxième étape est la période au cours de laquelle l'enfant est mis dans des réserves d'enfants et des jardins d'enfants, de deux à quatre ans. La troisième étape est la période où l'enfant entre à l'école maternelle et enfantine, de quatre à sept ans. Enfin, la quatrième étape est celle où l'enfant est à l'école primaire de sept à quatorze ans.

La période préscolaire présente quatre points essentiels à considérer selon Freinet. La santé des parents et la lutte contre les causes qui la compromettent prématurément, les soins spéciaux à la femme enceinte, la préparation technique du milieu qui est appelé à recevoir le nouveau-né et à en déterminer le premier comportement, et la conduite des parents durant ces premières années de l'enfance. L'intérêt porté ici par Freinet pour l'Education familiale est intéressant. En effet, Freinet considère que l'école va ensuite prendre le relais de cette éducation familiale, c'est pourquoi il convient d'apporter des conseils aux parents et de l'améliorer si besoin. La famille va en quelque sorte préparer les données sociales de l'enfant, et ce dès son plus jeune âge. L'enfant n'est pas neutre

¹⁰¹ - Idem, p. 407.

¹⁰² - Idem, p. 410.

¹⁰³ - FREINET. C., *L'école moderne française*, guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, 5^e éd., Editions Rossignol, Montmorillon, 1957.

pour Freinet, il arrive à l'école avec un passé, une histoire, une culture qui sont à prendre en compte pour poursuivre sa quête vers le statut d'homme social.

Les réserves et les jardins d'enfants constituent la seconde étape. **« Quelle que soit l'étape de la vie que l'on considère, l'éducation véritable se poursuit selon un principe général d'expérience tâtonnée »**¹⁰⁴ qui prime toutes autres méthodes plus ou moins scientifiques.

L'éducation systématique est dans l'erreur lorsqu'elle prétend substituer ses méthodes rationnelles à un processus qui est la loi même de la vie. Tout ce qu'elle peut et qu'elle doit faire est de rendre cette expérience tâtonnée la plus riche possible, d'en accélérer l'évolution pour permettre l'ascension maximum des individus vers l'efficacité sociale et l'humanité.

« Pour se préparer efficacement à la vie, les jeunes enfants ont donc besoin d'être dans un milieu riche et aidant où ils puissent se livrer à ces expériences tâtonnées »¹⁰⁵. **« Là où le milieu ne permet pas les expériences tâtonnées que nécessite l'adaptation de l'enfance aux situations nouvelles, l'éducateur doit se livrer à une gymnastique pédagogique spéciale avec leçons mimiques, tours de passe-passe »**¹⁰⁶. **« Dans un milieu naturel, la tâche de l'éducateur sera beaucoup plus facile. Il lui suffira de comprendre le nouvel esprit pédagogique et de savoir aider comme il convient l'expérience enfantine »**¹⁰⁷.

Les réserves d'enfants sont aménagées dans un parc, un espace libre, le plus près des centres urbains intéressés. **« Notre réserve ne sera donc pas une salle ou un parc quelconques. La préparation matérielle et technique de ce milieu sera, on le comprend, un de nos soucis éducatifs essentiels »**¹⁰⁸.

Ces réserves d'enfants présentent un milieu naturel : **« L'enfant, pas plus que l'animal sauvage, n'est fait pour vivre enfermé. Le milieu qui lui convient le mieux, c'est la nature. C'est donc la nature qu'il faut mettre à sa disposition (bois et arbustes, rochers et grottes, petit lac avec plage de sable) »**¹⁰⁹.

Un milieu naturel, cultivé (prés, céréales) est indispensable ; des animaux sauvages vivant en liberté et qu'il est interdit de détruire (oiseaux, lièvres, lapins, poissons, etc..) ; des animaux domestiques à l'étable ou dans les champs (vaches, chèvres, ânes, pigeons, poules, tourterelles) ; et des jardins des enfants, terrains spéciaux où les enfants pourront remuer librement la terre avec des outils appropriés dont les éducateurs donnent les modèles.

¹⁰⁴ - FREINET. C, *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 24.

¹⁰⁵ - *Ibid.*

¹⁰⁶ - *Idem*, p. 25.

¹⁰⁷ - *Ibid.*

¹⁰⁸ - *Ibid.*

¹⁰⁹ - *Ibid.*

Les locaux sont toujours conçus pour « **permettre l'expérience tâtonnée des enfants** »¹¹⁰. Le rez-de-chaussée est le domaine des enfants avec : le logement des animaux domestiques ; une salle vivante avec plantes d'appartement, semis en pots, tourterelles, petite exposition de produits selon la saison ; la salle d'expérience tâtonnée avec caisse de sable, petit jeu d'eau et petit bassin, matériel d'éducation, cubes, disques, jouets, voiture, poupées, ménages... ; la salle de repos avec tapis, sièges, table, organisation pour goûter chaud, lits : « **Le premier étage comporte le logement des gardiens : travailleurs choisis pour leurs qualités pédagogiques pour soigner les animaux et travailler les champs sous l'œil des enfants ; jardinières et infirmières pour aider et surveiller les enfants** »¹¹¹. Il s'agit de réaliser au mieux le milieu riche qui permet à l'enfant de se préparer vraiment, par l'action exclusivement, à ses progrès de demain.

L'école maternelle constitue le stade éducatif intermédiaire entre le milieu familial, complété et secondé si nécessaire par les réserves d'enfants, et le milieu scolaire habituel. Au stade précédent, l'enfant a procédé à la prospection méthodique du milieu qui l'entoure puis, en possession des premières conclusions de ses expériences, il s'est livré à un premier aménagement de sa personnalité. A quatre ans, il s'essaie à dominer ce milieu. « **C'est la période du travail qui commence et qui se présente sous les deux formes parallèles et complémentaires de jeu-travail et de travail-jeu** »¹¹². Il s'agit alors de prévoir les locaux et le milieu qui conviennent au maximum à ce travail-jeu ; les matériaux, le matériel et les techniques qui permettent travail-jeu et jeu-travail ; l'organisation générale de l'activité en fonction de cette éducation du travail. Une école maternelle vivante comprendra donc : une salle vaste, parfaitement éclairée, aérée et ensoleillée contenant le matériel d'expérience et de travail ; une salle attenante ou un coin de nature dans la salle même qui remplacera la nature et le jardin extérieur pendant les mauvais jours ; un jardin avec arbres, prés, eau, cultures, pour le travail effectif des enfants ; une annexe avec animaux domestiques, insectes, aquarium, vivarium, herbier.

Selon Freinet, dans son *Essai de psychologie sensible*, il y a trois étapes dans l'évolution active de la vitalité infantine :

« une première période de prospection tâtonnée, au cours de laquelle l'enfant expérimente, cherche, examine, éprouve, pour se familiariser avec le milieu ambiant et repousser toujours plus loin le mystère et l'inconnu qui menacent sa puissance. Cette période s'achève vers la fin de la deuxième année, lorsque l'enfant commence à marcher, qu'il acquiert, de ce fait, une plus grande autonomie dans les réactions et que ses mains libérées vont lui permettre les premières activités constructives. Une deuxième période d'aménagement. L'enfant ne se contente pas de connaître pour connaître, de remuer une pierre pour essayer des forces neuves ou pour voir seulement ce qu'il y a dessous. Il commence à organiser sa vie, et ses expériences tâtonnées se groupent et

¹¹⁰ - Ibid.

¹¹¹ - Idem, p. 26.

¹¹² - Ibid.

s'agglutinent inconsciemment autour des besoins physiologiques essentiels et des troublants mystères de la vie. Mais il ne sort pas encore de lui-même où il a tout à faire encore et ne peut, de ce fait, se livrer à aucune activité suivie, qu'elle soit travail - jeu ou jeu -travail. Le jeu lui-même reste une activité strictement personnelle dans le cadre de cet aménagement. C'est la période de l'égoцентризм, décrit par tant de psychologues. Les éducateurs préfèrent dire, aménagement, pour bien montrer le but de cet égoцентризм qui n'est pas simplement tendance à tout ramener à soi, alors que l'enfant peut, en même temps, faire des gestes d'étonnante générosité. Il s'agit plutôt d'une nécessité fonctionnelle »¹¹³.

Cette période d'aménagement va durer jusqu'aux environs de 4 ans.

« Alors commence la période de travail. Vers 4-5 ans, l'enfant a suffisamment prospecté en lui les locaux avec lesquels il éprouvait la nécessité de se familiariser. Il a procédé au minimum d'aménagement indispensable, organisé ses premiers réflexes vitaux. Il a dès lors du temps de libre pour partir à la conquête du monde. Cette conquête s'effectue par le travail qui est l'activité par laquelle l'individu satisfait ses grands besoins physiologiques et psychiques afin d'acquérir la puissance qui lui est indispensable pour accomplir la destinée. A cette étape donc, l'enfant travaille si les circonstances du milieu et la loi de l'adulte le lui permettent.. A défaut, il se livre à un jeu - travail qui est le substitut plus ou moins symbolique du travail - jeu dont il éprouvait la nécessité »¹¹⁴.

La période préscolaire correspond donc à la phase de prospection tâtonnée, les réserves d'enfants et jardins d'enfants à la phase d'aménagement, l'école maternelle puis l'école primaire à la phase de travail, mais dans la pratique le passage d'un de ces stades au suivant est toujours essentiellement progressif.

« La nature reste toujours le milieu le plus riche et celui qui s'adapte le mieux aux besoins variables des individus. Il ne doit pas y avoir d'école maternelle sans milieu naturel »¹¹⁵. Ce milieu naturel répond aux soucis d'aménagement et de travail.

En vue du besoin d'aménagement on doit éviter de tout travailler, de tout planter, de tracer des allées étroites hors desquelles

« Il faudra réserver des coins où les enfants qui n'ont pas encore accédé à la phase du travail pourront poursuivre leurs expériences, leurs constructions, leurs essais, à leur rythme et selon leurs moyens physiologiques et leur équilibre psychique »¹¹⁶. « Mais nous organiserons en même temps la lente maîtrise du milieu par le travail, qui a toujours une fin sociale – même si cette fin nous échappe parfois . Nous devons prévoir : des cultures, de l'élevage, des constructions de murs, de barrières, de cabanes et de maisons, de canaux, de moulins, etc. A la phase précédente l'enfant ne s'intéresse qu'accidentellement à

¹¹³ - Idem, p. 29.

¹¹⁴ - Idem.

¹¹⁵ - Idem, p. 30.

¹¹⁶ - Idem, p. 31.

ces travaux ; il préfère regarder ou alors il se livre à une activité intermittente, qui n'est qu'à titre d'expérience, d'essai, pour exercer, mesurer et parfaire ses possibilités. Puis il retourne à son aménagement. A la phase nouvelle l'effort a un but pour ainsi dire objectif : réaliser, créer, susciter de la puissance » ¹¹⁷.

Pour les jours où il est impossible de se rendre au milieu naturel, surtout lorsqu'il se trouve séparé de l'école, ils ont dans une salle, comme dans la réserve des enfants, un coin de nature qui en est du moins l'image. Le milieu naturel, essentiellement tonifiant, ne saurait cependant suffire pour l'éducation contemporaine.

Freinet y ajoute les activités mécaniques, les activités intellectuelles et les activités artistiques. Par activités mécaniques, il entend l'emploi des outils, fruits de la civilisation, qui permettent d'accélérer leur expérience tâtonnée, intensifient et prolongent leur puissance. **« L'enfant normal veut et doit, à cet âge, aller plus avant. Il doit, et il veut, s'initier aux gestes essentiels du travail qui, par son action toujours plus différenciée sur le milieu ambiant, crée les éléments nouveaux d'équilibre et de puissance » ¹¹⁸.** L'enfant recherche spontanément l'emploi des outils.

L'enfant doit maintenant ajuster ces outils à ses mains, les intégrer à son activité sociale, s'en servir pour les réalisations vitales dont il prend progressivement conscience.

« Il ne se contentera plus de planter des clous : il voudra fabriquer une caisse pour un usage particulier qui s'impose à lui ; il ne sciera plus n'importe quoi, mais seulement en vue d'un but qu'il recherche, il se fatiguera bien vite à tourner une manivelle si le mouvement qu'elle entraîne n'a pas une utilité réalisée dans sa fonction de travail » ¹¹⁹.

Certains outils, pourtant affectionnés des enfants, devront être écartés à ce degré parce que dangereux ou nécessitant une force et une maîtrise de la main qui ne sont pas encore de cet âge : couteau, scie, marteau, notamment.

Le matériel spécial de la Coopérative permet tout à la fois les activités d'aménagement et la réalisation par le travail d'objets, d'instruments, de jouets utiles à la communauté. Par le matériel nouveau et les activités multiples, qu'il permet, tant au jardin que dans les locaux même de l'école, l'enfant s'initie à la maîtrise de certains outils plus ou moins mécaniques qui lui permettent de dominer peu à peu la matière pour la plier à sa volonté et à ses besoins et accroître ainsi sa propre puissance.

Il y a un autre genre d'outils, ceux qui permettent à l'enfant d'entrer en contact avec ses semblables, d'extérioriser et de formuler ses besoins, de développer et d'approfondir la conscience qu'il a des relations entre les éléments et leurs manifestations, de dominer progressivement la nature par : le langage qui, après les mains, est le premier et le plus éminent des outils, par le dessin, l'écriture, l'imprimerie et la lecture.

« Il y a, pour chacun de ces outils, une technique d'initiation et d'emploi qui nécessite une mise au point parfaite, à la mesure du processus de vie et

¹¹⁷ - Ibid.

¹¹⁸ - Ibid.

¹¹⁹ - Idem, p. 32.

d'acquisition des enfants à cet âge. Comme pour les outils mécaniques, il s'agit d'éliminer tout danger et de préparer un matériel que l'enfant puisse utiliser avec succès pour des réalisations non exclusivement scolaires, mais vivantes et dynamiques »¹²⁰.

Freinet oriente les enfants vers un langage global, de relation et d'expression selon le processus naturel. D'ailleurs les travaux qu'il leur offre les incitent au langage vivant : dans les champs, autour des animaux qu'ils soignent, ils sont entraînés à parler pour exprimer les réactions complexes auxquelles ils ajustent comme ils peuvent les mots et expressions qui leur sont familiers. Il encourage le besoin d'expression de l'enfant.

« Après avoir placé les enfants dans leur élément de création et de travail, l'éducatrice les écoutera parler, les stimulera dans les directions qui lui paraissent favorables ; elle notera l'essentiel de leurs paroles et réalisera ainsi un texte qui sera comme l'émanation supérieure, la synthétisation et la fixation magique d'une tranche de vie. Les enfants y sont extraordinairement sensibles et l'émotion qui en résulte est la première manifestation vraiment intellectuelle. Ce texte est écrit au tableau, illustré si possible d'un dessin suggestif, puis transcrit par l'institutrice sur un cahier de vie de la classe où sont conservés également les meilleurs dessins, puis placé dans une vitrine d'honneur »¹²¹.

Il s'agit, en effet, d'éviter à tout prix de systématiser, d'abuser de la scolastique dans ces relations.

La première étape de l'écriture-lecture est dans le dessin, création manuelle d'abord, expression ensuite. Les éducateurs peuvent stimuler et enrichir cette pratique du dessin en se procurant un appareil à polycopie ou mieux un limographe. Avec l'un de ces appareils, ils reproduisent donc chaque jour le dessin qui leur paraît le plus expressif, et ce n'est pas toujours le plus parfait. Ils veillent d'ailleurs à ce que chaque élève ait, à son tour, l'honneur de la reproduction. Des spécimens de ces tirages s'alignent en frise autour de la classe ou sont transmis aux parents pour susciter ce besoin de communication. On devine la richesse et la valeur pédagogique de telles techniques, surtout lorsqu'elles s'imbriquent avec une si totale perfection dans tout le processus de vie, d'action et de travail. L'enfant s'exerce d'abord à maîtriser sa main et son crayon et ce n'est que lorsqu'il domine suffisamment sa technique que son dessin devient expression.

Cette histoire que l'éducateur a ainsi croquée, notée, transcrite, l'enfant va tâcher maintenant de l'exprimer à sa manière, de la revivre, de se l'approprier et de l'enrichir par le dessin. Celui-ci doit être absolument libre.

L'éducatrice doit se contenter de s'intéresser à l'œuvre réalisée qui a toujours sa large part d'originalité, et en profiter pour faire parler l'enfant, pour l'engager à s'extérioriser à se socialiser.

A partir d'un certain degré de maîtrise, il y a dédoublement et bifurcation. L'enfant continue à s'exprimer par le dessin, mais il commence aussi à s'intéresser plus activement à ces pattes de mouches qui sont une traduction particulière du langage : il

¹²⁰ - Ibid.

¹²¹ - Idem, p. 33.

dessine par imitation le texte manuscrit, puis s'intéresse plus spécialement aux mots, aux lettres.

L'intuition lui vient du procédé lui-même de l'expression écrite qui est basée sur la valeur phonétique des signes. Et, en partant de cette valeur des signes, il va enfin écrire à son tour, exprimer sa propre pensée. Le passage du dessin à l'écriture est achevé, à la suite d'une multitude de tâtonnements intermédiaires. Si le dessin, comme toutes les techniques d'expression artistique, se suffit à lui-même parce qu'il produit de la beauté et suscite de l'émotion, l'écriture n'a pas le même exaltant privilège.

Les techniques Freinet répondent à cette nécessité pédagogique de motivation. L'enfant comprend maintenant la valeur d'expression et de traduction de l'écriture. Les éducateurs ont réalisé cette motivation par leur technique : expression libre, polycopie ou imprimerie, illustration, réalisation d'un journal scolaire communiqué aux parents et échangé avec les journaux d'autres écoles correspondantes, échange étendu d'ailleurs jusqu'à une inter-connaissance qui lui donne une portée pédagogique insoupçonnée. Chaque jour un texte, expression des soucis ou des intérêts dominants des enfants, est rédigé en commun puis écrit au tableau.

Ce texte peut être reproduit au limographe. Mais la supériorité de l'imprimerie avec gros caractères est incontestable. Avec l'aide de l'éducateur ou de quelque élève plus âgé les élèves reproduisent dans leur composteur le texte au tableau. Puis le texte entier est imprimé par les enfants eux-mêmes, qui, dès 5-6 ans, y parviennent parfaitement.

Le texte peut d'ailleurs être enrichi par un dessin polycopié ou limographe ou par un cliché lino ou carton. A défaut, il sera illustré à la main par les enfants eux-mêmes qui le revivront, le repenseront, se l'approprieront avant de la classer dans leur livre de vie ou de l'ajouter à la frise animée qui s'étale sur les murs.

Des correspondances manuscrites doublent cette correspondance imprimée. L'envoi de photos, de jouets, de colis divers donne un maximum d'intensité à ce besoin de parler au loin.

L'enfant est pris dans un véritable réseau d'intérêts naturels. Ce processus, absolument conforme au processus naturel d'initiation au langage, permet la montée sûre, par le processus d'expérience tâtonnée, du langage à l'expression, à l'écriture, puis à la lecture.

L'essentiel est que l'enfant sente la valeur, le sens, la nécessité, la portée individuelle et sociale de l'écriture-expression. Cette technique Freinet permet la montée naturelle et éducative du langage à l'expression par l'écriture, puis à la lecture.

« L'enfant parle, voit se fixer au tableau, sous une forme nouvelle, les pensées ou les actes exprimés ; par son propre travail il transforme ce texte manuscrit en une émouvante page imprimée ; il communique ainsi son langage à des personnes éloignées qui lui répondent par le même truchement. De cette imprégnation permanente résulte la fixation dans la mémoire visuelle, aidée par la mémoire auditive, des formes, des mots et des phrases dans leur rapport avec l'idée exprimée » ¹²².

¹²² - *Idem*, p. 37.

L'enfant compare en permanence les mots écrits aux mots parlés, les mots écrits par lui, à ceux qui servent de modèle au tableau ou sur l'imprimé, les mots reconnus dans les journaux reçus des correspondants, aux mots identifiés dans les livres ou les journaux. Il se produit un travail profond. L'enfant sait lire sans exercice de lecture.

Les techniques qui précèdent ont orienté les élèves vers les acquisitions plus particulièrement intellectuelles par l'emploi de ces outils que sont le langage, l'écriture et la lecture. Tant que l'enfant n'a pas le choix entre une gamme variée d'activités, les notions de plan de travail ne s'imposent nullement. L'éducateur ne se contentera plus de tout ordonner, heure après heure, de sa propre autorité. C'est en collaboration avec les enfants qu'il établira les plans de travail. L'éducateur doit prévoir : un plan de travail général établi pour une semaine, et tenant compte des nécessités qu'imposent le milieu, les règlements, ainsi qu'un minimum de discipline collective ; et un plan de travail individuel pour une semaine sur lequel l'enfant inscrit les tâches qu'il veut et doit accomplir, et dont il surveille lui-même l'exécution.

« Avec le plan de travail, l'enfant devient pour ainsi dire libre dans le cadre de certaines barrières qu'il a, d'avance, mesurées et acceptées. Dans les limites de ce cadre, il peut aller à son pas, mesurer l'avancement de sa tâche, se hâter pour se reposer ensuite ou se donner à d'autres activités plus passionnantes. Il acquiert à cette pratique, même tout jeune, la notion de l'ordre, de la maîtrise de soi, de la confiance, de l'amour du travail fini qui évoluera en conscience professionnelle, de l'équilibre et de la paix conquis de haute lutte par la vertu du travail »¹²³.

Cette pratique des plans de travail à l'école maternelle, comme aux autres degrés, est au centre de la discipline nouvelle qui n'est nullement fantaisiste et individualiste comme on l'a parfois supposé, ni arbitrairement autoritaire, mais qui est la résultante d'une organisation méthodique de l'activité individuelle dans le cadre de la vie complexe de la classe.

« A l'encontre de certains théoriciens d'éducation nouvelle, nous ne pensons pas que nous devions laisser les enfants aller exclusivement au gré de leurs tendances et de leurs fantaisies individuelles. Ce serait les tromper sur la vie, et susciter un déséquilibre qui les opposerait tôt ou tard aux exigences du milieu naturel ou social. L'enfant est, dès sa naissance, baigné dans un ensemble complexe, et souvent, hélas, tyrannique, d'obligations familiales et sociales qui dominent même notre action formative. Ces rapports nécessaires avec le milieu, nous aurions tort de les laisser au hasard, car ce serait faillir à une exigence élémentaire de notre fonction. Notre rôle est d'adapter au maximum l'éminence incontestable de la personnalité humaine aux nécessités de la vie en commun, même si ces nécessités nous paraissent parfois illogiques et déraisonnables »¹²⁴.

Freinet ajoute, **« La société a également posé ses barrières. Les unes sont générales—ce sont les programmes et les horaires auxquels nous sommes obligés**

¹²³ - Idem, p. 40.

¹²⁴ - Idem, p. 62.

de nous conformer ; les autres contingentes et locales—ce sont les habitudes, les traditions, les opinions, les exigences des parents ou des élites. Nous continuerons de même, en partant de ces réalités qui sont compensées du reste par des possibilités de recours que nous tâcherons d'exploiter. A nous d'aider l'organisation dans ce cadre de recours—barrières, en repoussant le plus possible les barrières, en intensifiant et en systématisant les recours. Notre système des plans de travail va nous apporter la solution pratique »¹²⁵.

La délimitation précise du travail à réaliser, rassure et encourage l'enfant, à condition qu'il ait établi lui-même son plan de travail, avec l'aide de l'éducateur ou de camarades, dans le cadre de certaines nécessités dont il comprend ou admet l'urgence ; l'enfant aura à cœur de le terminer. Le plan de travail donne à l'enfant une certaine autonomie dans l'emploi du temps de sa journée. Avec le plan de travail, l'élève veut aller plus vite, il veut se surpasser...c'est dans sa nature.

Cependant la technique ne donne ses effets que si l'éducateur, de son côté, entre dans le jeu, et respecte intégralement le contrat régulier que représente le plan. Si l'enfant qui a terminé son plan le vendredi tient à passer sa journée de samedi à lire, ou à jouer, les éducateurs ne doivent pas y contredire.

L'individu travaille en fonction de la communauté.

Comme à l'école primaire, l'application des techniques Freinet à l'école maternelle repose tout d'abord sur la création d'un milieu éducatif le plus riche et le plus varié possible, susceptible de permettre à chacun des petits le maximum d'expériences dans le climat de sécurité, de confiance et de liberté.

L'enfant qui entre à l'école maternelle quitte pour la première fois un milieu familial plus ou moins sécurisant, pour entrer dans un milieu inconnu, d'autant plus redoutable et insécurisant pour lui que les locaux en sont plus vastes, les enfants plus nombreux, le personnel plus accablé par la lourdeur de la tâche.

L'école maternelle a l'ambition de mener chacun de ses petits vers la prise de conscience de ses pouvoirs sensori-moteurs et créateurs, de ses possibilités d'expression et de communication et de ses premières démarches intellectuelles.

Ce milieu éducatif doit tout d'abord répondre au premier besoin de l'enfant de cet âge, le besoin de sécurité. Il faut de ce fait une organisation convenable des entrées et des sorties ainsi que des récréations. L'enseignant doit établir le contact, le plus fréquemment possible, avec la maman, pour favoriser l'adaptation de l'enfant à ce milieu nouveau.

Il s'agit de rechercher le dialogue, la coopération entre l'école et la famille. Chaque classe peut vite devenir un milieu sécurisant à condition de garder son indépendance et de répondre au besoin d'activité.

L'école maternelle peut, en répondant à ce besoin, aider l'enfant à prendre possession de son corps, à maîtriser ses coordinations motrices, à perfectionner et à socialiser son langage, à affirmer sa personne à travers une affectivité qui tend peu à peu

¹²⁵ - Idem, p. 63.

vers 5 ans ½ - 6 ans à la compréhension des autres, à l'échange, au dialogue.

L'expérience individuelle, l'activité personnelle, le tâtonnement expérimental par lesquels s'exercent les pouvoirs de l'enfant, se forme et s'exprime sa personnalité vont être recherchés. La découverte des qualités des objets s'opère par la pratique, par l'action, par l'usage et l'enfant qui construit ses perceptions se construit en même temps lui-même.

Freinet veut faire de l'enfant un être social, c'est pourquoi il utilise les occupations par groupes ainsi que l'activité collective.

A l'école maternelle surtout, tout enseignement plus ou moins didactique va être réduit à néant. Au double contact d'un milieu aidant et de techniques mécaniques, intellectuelles et artistiques appropriées, l'enfant va perfectionner la sûreté de ses gestes, qui est à la base de la sûreté de ses jugements et de ses réactions.

Ce que l'enfant ne sait pas encore exprimer avec une suffisante précision par la parole, par l'écrit ou la réalisation manuelle, il va l'extérioriser avec succès par le dessin, la gravure, le chant, la mimique ; il a une idée fonctionnelle de ses obligations individuelles et de son rôle social ; il est capable se plier à une discipline qui est fonction d'ordre et d'équilibre, tout en conservant son allant, son originalité et aussi, son pouvoir d'opposition instinctive aux tendances qui lui paraissent nuisibles à cette harmonie. C'est ainsi qu'il peut y avoir avantage à constituer pour certains groupes des fichiers auto-correctifs de lecture, d'écriture ou de calcul.

Freinet comme nous l'avons déjà vu, considère que l'enfant passe par un développement naturel. L'éducation se doit alors de prendre en compte la nature de l'enfant ainsi que son déroulement. C'est pourquoi Freinet a développé une éducation, qu'il qualifie de « *naturelle* », au sens où celle-ci va passer par des étapes éducatives au cours desquelles pensée et pratique pédagogiques sont repensées.

« C'est ce processus scolaire contre nature que nous devons dénoncer, et ce sera notre préoccupation essentielle et délicate, car le pédagogue croit déchoir s'il ne place sa fausse science à l'origine de toute connaissance dont l'enfant doit devenir maître ; s'il accepte de suivre la nature, les événements, au lieu de prétendre les remplacer » ¹²⁶ .

Ce passage par périodes, dans des structures complémentaires, met à nouveau en avant un projet de socialisation de l'enfant. En effet, dès son plus jeune âge, au cours de cette période pré-scolaire, Freinet propose aux premiers éducateurs à qui est confié l'enfant, des lignes de conduite et d'action qui répondront à ce projet d'un développement naturel de la socialisation. Puis dès l'âge de deux ans, la relation à l'autre, l'échange, l'expérimentation, l'éveil culturel, le tâtonnement, prennent une place de plus en plus grande dans l'accompagnement pédagogique et social. Penser des étapes éducatives permet une certaine maîtrise du développement de l'enfant, un contrôle des procédures pédagogiques, au service d'un projet pédagogique et social. Cependant, on peut constater que pour Freinet il s'agit davantage de mettre en place un processus

¹²⁶ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7^e édition, Paris, 1975.*

d'individualisation, par l'outil et le travail, plus que d'un processus de socialisation ; bien que les deux se retrouvent liés.

En effet, en mettant en place ce code pédagogique et ses étapes éducatives, Freinet donne ici des outils pratiques et théoriques aux enseignants à qui est confié l'enfant. Par ces derniers, il y voit surtout l'idée d'une connaissance plus précise de l'individu. C'est lorsque je connais bien l'enfant que j'ai en face de moi, que je peux répondre à ses besoins ; mais également et surtout mettre en place des stratégies d'apprentissages pour que celui-ci devienne un être social, un citoyen.

B – UNE METHODE NATURELLE DE SOCIALISATION

« Il y a entre les méthodes traditionnelles et nos méthodes naturelles une différence fondamentale de principe. Les premières étant spécifiquement scolaires, créées, expérimentées et plus ou moins mises au point pour un milieu scolaire qui a ses buts, des modes de vie et de travail, sa morale et ses lois, différents des buts, des modes de vie et de travail du milieu non scolaire, le milieu vivant »¹²⁷.

C'est l'existence même de ce milieu scolaire tel qu'il est que Freinet juge irrationnel, retardataire, dangereusement décalé par rapport au milieu social et vivant contemporain, et impuissant de ce fait à faciliter et à préparer l'éducation bien comprise qui formera en l'enfant l'homme de demain, conscient de ses droits, mais capable aussi de remplir ses devoirs dans le monde qu'il doit construire et dominer.

L'école traditionnelle enseigne une morale verbale sans influence aucune sur le comportement des enfants et qui ne vise qu'à consolider et à justifier les pratiques scolastiques d'obéissance passive et d'instruction dogmatique.

Il s'agit, face à cela, de déborder ce cadre scolaire, d'aller vers une forme pratique et constructive de l'enseignement moral par la coopération sous toutes ses formes, par l'organisation normale du travail et l'établissement de rapports plus coopératifs entre maîtres et élèves dans un milieu pédagogique, la coopérative. C'est la forme sociale et humaine de l'école qu'il faut reconsidérer.

« Ce redressement pédagogique et social porte en lui une harmonie nouvelle qui suscite un ordre profond et fonctionnel, une discipline qui est l'ordre même dans l'organisation de l'activité et du travail, une efficience qui résulte d'une rationalisation humaine de la vie scolaire, toutes conquêtes qui, par delà les formalismes désuets, concourent à la formation harmonieuse des individus dans un cadre social régénéré »¹²⁸.

L'école traditionnelle emploie des techniques de rédaction, de calcul, de dessin ou de musique qui apparaissent comme des mécanismes minutieusement montés pour fonctionner en milieu scolaire, mais qui sont sans liaison avec le comportement des individus et les exigences sociales en milieu non-scolaires. Tout au contraire, Freinet veut

¹²⁷ - FREINET. C., *Œuvres pédagogiques, La méthode naturelle de lecture, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 227.*

¹²⁸ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 20.*

« préparer l'enfant à jouer son rôle de citoyen actif dans une société démocratique »¹²⁹.

« Ce n'est pas avec des hommes à genoux qu'on met la démocratie debout ! Redressons-nous, et, par une éducation libératrice soyons dignes d'espoir des grands laïques qui rêvaient pour le peuple d'une Ecole de liberté, d'égalité, de fraternité et de paix »¹³⁰.

Cette révolution pédagogique va faire apparaître chez Freinet l'idée d'une méthode naturelle de socialisation. Freinet aborde et explique alors le tâtonnement expérimental présent chez l'enfant, que l'école va devoir suivre et prendre en compte notamment à travers la mise en place de méthodes naturelles de lecture et de dessin.

1 – Le tâtonnement expérimental

« Notre théorie psychologique du tâtonnement expérimental, base de notre pédagogie, va sans cesse s'affirmant. Elle est intuitivement admise et comprise par ceux qui pratiquent nos méthodes naturelles. Elle est critiquée et rejetée de parti pris par ceux qui, sans en connaître les vrais fondements, la considèrent comme s'opposant à la science dont on vante volontiers les conquêtes contemporaines. Il n'y a nullement opposition entre les méthodes scientifiques et le tâtonnement expérimental. C'est le progrès scientifique qui se fait par tâtonnement expérimental »¹³¹.

L'être humain est, dans tous les domaines, animé par un principe de vie qui le pousse à monter sans cesse, à croître, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et des outils, afin d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure. L'individu éprouve une sorte de besoin, non seulement psychologique mais fonctionnel, d'accorder ses actes, ses gestes, ses cris avec ceux des individus qui l'entourent, il veut devenir un être social, comme les autres. Il est donc naturel que l'enfant qui veut croître en puissance s'efforce de mettre ses gestes et ses cris à l'unisson du comportement et des paroles de son entourage.

Il n'existe pas d'autres démarches que le tâtonnement expérimental, et la science elle-même n'en est que l'aboutissement. Dans son effort naturel pour mettre ses cris à l'unisson des cris ambiants, l'enfant essaie successivement toutes les possibilités physiologiques et techniques, toutes les combinaisons qu'autorise son organisme, mouvement de la langue et des lèvres, action des dents, inspiration et expiration.

Il retient, pour les répéter et les utiliser, les essais qui ont réussi et qui, par la répétition systématique, se fixent en règles de vie plus ou moins indélébiles. Il parvient ainsi à l'imitation parfaite des sons divers qu'il entend. Ce résultat est obtenu après un nombre varié d'expériences. Il n'y a là que tâtonnement et non-construction logique.

¹²⁹ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Méthode naturelle de lecture*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 228.

¹³⁰ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique*, Armand Colin, Collection Bourrelier, 7^è édition, 1975.

¹³¹ - FREINET. C., *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, Paris, 1956.

L'enfant ne parviendra pas à imiter parfaitement un langage s'il l'entend imparfaitement. L'enfant imite aussi bien les défauts que les qualités.

Il se met tout simplement à l'unisson de l'expression ambiante. Le processus de tâtonnement expérimental n'est pas forcément plus long que les constructions prétendues logiques. Ce processus peut d'ailleurs être perfectionné et accéléré. Un milieu «aidant» qui présente des modèles aussi parfaits que possible, qui facilite et motive une permanente expérience personnelle, qui oriente la répétition et la systématisation des réussites en diminuant les fausses manœuvres et les risques d'erreur est, sans aucun doute, décisif dans cette accélération. Il y a une gradation dans la méthode naturelle.

Mais c'est une gradation à la mesure des besoins de l'enfant, d'une part, de ses possibilités physiologiques et techniques, d'autre part. Si le travail scolaire est motivé comme l'est le comportement hors de l'école, l'enfant éprouvera naturellement le besoin et le désir de monter sans cesse, de perfectionner expérimentalement ses techniques pour les rendre plus efficaces en face du problème complexe de la vie. Cette motivation, ce besoin naturel d'accroître la puissance vitale sont à la base du tâtonnement expérimental. La motivation et le sentiment de besoin apparaissent en partie par l'intermédiaire de l'entourage qui va solliciter l'enfant. Il va de soi que, si l'on supprime la motivation et le besoin vital de croissance, tout le mécanisme du tâtonnement expérimental est faussé.

« Dans toutes les matières à enseigner incluses dans un programme dont le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il n'est pas intégré à la vie, dans toutes les disciplines, calcul, sciences, histoire, géographie, morale, c'est la leçon du manuel, reprise et commentée par le maître, qui supplée à l'expérience de l'enfant, à sa vision des choses. La leçon faite, automatiquement surgissent les exercices qui doivent confirmer les règles expliquées, alors qu'il aurait été si facile de mettre à la disposition des enfants le matériel et la documentation leur permettant d'archiver par eux-mêmes à la connaissance, en dehors de tout « baratin ». 90,95 % des élèves subissent l'enseignement livresque avec effort, perte de temps et d'énergie. C'est pour ces 90 % d'écoliers que nous avons cherché des solutions susceptibles de faire éclore en eux des aptitudes qui préfigurent et honorent l'homme qu'ils seront demain. Les intérêts ne changent plus, passé un certain âge. Les intérêts se forment dans l'enfance, à l'âge de l'école primaire et de la famille... Si nous voulons que les hommes de demain ne soient pas handicapés dans la mobilité du travail, il faut deux choses : d'abord que, dès l'enseignement primaire, les enfants se voient offrir la possibilité de développer, sans difficultés, le plus d'intérêts possibles. Or, actuellement, ils n'ont à l'école qu'une formation de technique littéraire, aussi bien pour apprendre l'orthographe que le calcul... C'est peut-être un bien d'ailleurs, que la leçon traditionnelle soit inefficace, car certaines connaissances théoriques risqueraient de compromettre le processus souverain du tâtonnement expérimental qui est : ajustement, recherche, progression. L'intelligence manuelle, artistique, scientifique, ne se cultive point par l'usage des seules idées, mais par la création, le travail et l'expérience »¹³².

¹³² - FREINET. C., Les techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7^e édition, Paris, 1975.

Il s'agit alors de chercher des solutions de remplacement sur des bases artificielles. Sans cette motivation vitale, il ne saurait y avoir de méthode naturelle.

« Mais notre pédagogie à la prétention d'être plus simple que la pédagogie traditionnelle parce qu'elle est naturelle, c'est à dire qu'elle est basée sur des principes et des comportements de bon sens que comprend et admet quiconque possède ce bon sens. Le seul fait de faire confiance à l'enfant, de l'aider au lieu de le commander, de le soupçonner et de le punir suppose une révolution dans le comportement des éducateurs »¹³³.

A l'origine, chez l'enfant, un pur tâtonnement mécanique est présent. Il est suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source. C'est ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant, pour réaliser une destinée plus ample. Il n'y a, en revanche, aucune pensée particulière, qui serait spécifiquement humaine, pour justifier ce premier tâtonnement mécanique.

L'expérience, qui n'est en définitive, qu'une systématisation et une utilisation du tâtonnement, commence. C'est elle qui est à l'origine du psychisme, et non le psychisme et une hypothétique pensée à la base de cette première manifestation dynamique de la vie. L'enfant esquisse les gestes qui, au moment où ils sont exécutés, sont possibles, et s'il en tient à ceux qui ont réussi. Si la direction adoptée est, à l'origine, due au pur hasard, le geste lui-même est par contre motivé, par tout le complexe fonctionnel de l'individu et par le milieu extérieur sur lequel cet individu réagit.

Les premiers actes d'un individu ne sont pas, au départ, des réactions intelligentes supposant un choix déterminé et menant à un résultat clairement prévu et sûrement atteint. A l'origine, les recours physiques et physiologiques ne sont chargés d'aucun contenu cérébral ou psychique. Ils s'effectuent par tâtonnement, ce tâtonnement n'étant lui-même, à ce stade de réaction mécanique entre l'individu et le milieu à la poursuite de sa puissance vitale.

La théorie psychologique du tâtonnement expérimental est la base de la pédagogie Freinet. Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques.

« C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Il n'est pas exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doit être exactement valable pour tous les enseignements, les scolaires compris. »¹³⁴.

Et c'est fort de cette certitude que Freinet a réalisé des méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur.

Tous les progrès, des enfants et des hommes, du plus petit au plus grand, se font par ce processus universel de tâtonnement expérimental. Le tâtonnement expérimental est souvent confondu avec la pratique des essais et des erreurs. La pédagogie Freinet

¹³³ - *Idem.*

¹³⁴ - FREINET. C., *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, Paris, 1956.*

apporte un élément nouveau à cette pratique des essais et des erreurs, c'est la perméabilité à l'expérience.

« A l'origine, l'acte est dû au pur hasard. Mais, bien vite, il creuse une trace par où il aura tendance à se répéter. Il n'y a là, dans la direction à prendre et dans les conditions du tracé, absolument rien de préalablement défini. Rien ne dit à l'acte qu'il doit aller dans un sens particulier. Seuls interviendront les obstacles qui feront barrage et qui entraîneront la vie dans le sens de l'acte réussi. L'acte réussi ouvre en effet la voie au torrent de vie. L'obstacle et l'échec le contrecarrent et le repoussent vers les voies ouvertes par l'expérience » ¹³⁵.

Quand ils parlent de perméabilité à l'expérience et de trace laissée dans le comportement, ils ne sous-entendent pas que l'enfant devra obligatoirement répéter longtemps l'acte réussi avant d'avoir la maîtrise. Cela dépend des enfants.

Certains enfants ont effectivement besoin de répéter cent fois le même geste avant d'en assurer la réussite. Leur corps est très peu perméable à l'expérience. Le corps humain a des possibilités encore insoupçonnées. Il est des enfants qui ont une sensibilité à l'expérience tellement aiguë, que le geste n'a pas même besoin d'être répété pour laisser sa trace indélébile. L'individu ne passe à une nouvelle acquisition que lorsque l'expérience en cours a fait sa trace indélébile. Alors, l'acte devient mécanique. Il est technique de vie qui servira de solide tremplin pour les acquisitions ultérieures.

A partir du premier acte réussi par tâtonnement expérimental, l'individu répète cet acte jusqu'à ce que la trace soit creusée d'une façon indélébile, qu'elle soit devenue mécanique et technique de vie. Le temps de cet exercice varie avec la perméabilité à l'expérience, c'est à dire avec l'intelligence. Lorsque la maîtrise mécanique de l'acte est acquise, un nouveau tâtonnement expérimental conduit à un second acte réussi qui, à son tour, va se répéter jusqu'à l'automatisme, puis laisser la place à d'autres tâtonnements. C'est l'individu, et l'individu seul qui, tout compte fait, juge du succès ou de l'échec d'un acte.

Le subconscient, l'intuition, toutes les réactions physiologiques, le milieu même entrent en ligne de compte pour le critère de cette réussite qui peut donc, en certaines circonstances, n'être ni moral ni social.

L'éducation consistera justement à faire varier les éléments du tâtonnement et de la réussite pour asseoir des techniques de vie favorables.

Il y a, à l'origine, l'individu qui cherche. Et il cherche tout simplement parce qu'il n'est pas satisfait de sa situation ; qu'il n'y a pas une suffisante sécurité alors il explore précautionneusement, il tâtonne, il s'aventure, à la recherche de sa nourriture.

Parallèlement au respect de la démarche naturelle de l'enfant, le tâtonnement expérimental, les éducateurs vont avoir pour rôle de faire varier les éléments du tâtonnement pour développer chez l'enfant des techniques de vie. De quelles techniques s'agit-il ? Par l'expérimentation, l'enfant tâtonne, il se met en situation de recherche, de compréhension et de travail. L'idée étant de développer dans cette période de découverte, d'exploration, le besoin de l'autre. L'enfant tout naturellement passe par ce

¹³⁵ - *Idem.*

temps de l'imitation, mais il va s'agir ici d'accompagner l'enfant dans cette relation à l'autre, pour qu'elle devienne nécessaire. Cette connaissance psychologique de l'enfant permet alors à Freinet d'envisager une pratique pédagogique, sociale, beaucoup plus adaptée au développement naturel de l'enfant.

Ce besoin de rechercher, de connaître autour de soi, de s'enrichir, et de monter est inné chez l'homme et chez tous les êtres vivants.

« Nul maîtres ou enfants n'aime être considéré comme ignorant ; tout être humain veut connaître et progresser, mais par des voies plus efficaces et qui lui sont personnelles »¹³⁶.

L'individu a fait une découverte, qui a peut-être été faite déjà par d'autres, mais qui n'en est pas moins pour lui une découverte. Par besoin, il va répéter l'acte qui se consolidera s'il est vraiment réussi, et se fixera peu à peu en technique de vie. Le tâtonnement expérimental reste le processus majeur de la recherche et de la connaissance scientifique dans tous les domaines. Dans le domaine scolaire, il ne suffit pas de soigner les impotents et les malades. Il faut prévenir les erreurs de base qui produisent les déséquilibres et retrouver les lois sûres de la vie. Le procès des conditions traditionnelles d'apprentissage de l'orthographe n'est certes pas terminé par ce premier aperçu. Il reste à condamner les exercices systématiques de mémoire et de « par cœur » qui prétendent assurer une pratique normale de l'orthographe par la seule vertu de la répétition, du **« conditionnement »**.

La scolastique à l'école primaire en est remplie à tel point qu'ils se demandent comment ils tueraient le temps dans les classes s'ils supprimaient tous ces « exercices », qui remplissent tant de pages des manuels de grammaire.

L'enfant est donc véritablement au cœur des apprentissages, il devient le **« constructeur »** de son savoir, de techniques de vie et de sa personnalité. Le groupe, le maître ont alors une place ici très importante dans le développement de ce tâtonnement expérimental, ils seront à l'origine dans certaine situation du sentiment du besoin et de motivation chez l'enfant, mais également au développement de la socialisation. Et c'est ce sentiment qu'il faut développer au maximum en situation classe pour que l'enfant mette en place tout naturellement le processus du tâtonnement expérimental et devienne également par ce fait être social. Au niveau des apprentissages, Freinet nous présente ce qu'il appellera la méthode naturelle de lecture et la méthode naturelle de dessin, complémentaires au tâtonnement expérimental.

2 – La méthode naturelle de lecture

« Une méthode naturelle de lecture était née, qui supprimait le B-a-b-a et qui, comme l'apprentissage du langage par l'enfant, partait exclusivement de la vie, de l'expression de cette vie qui, ici, dans la classe, se fixait par l'imprimerie, en textes nets et définitifs »¹³⁷.

¹³⁶ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique, Collection Bourrellier, Editions Armand Colin, 7è édition, Paris, 1975.*

¹³⁷ - *Idem.*

Freinet justifie sa méthode naturelle en prenant l'exemple de sa fille, Bal. Celle-ci n'a jamais connu la méthode traditionnelle mais elle est arrivée, dans un temps normal à une maîtrise à peu près parfaite de l'expression écrite de sa pensée et de sa lecture. Freinet est parti de l'observation de sa fille qui n'a en aucun cas suivi l'école et ses rythmes imposés. Il n'est pas non plus intervenu dans son éducation afin qu'elle fasse ses apprentissages par tâtonnement expérimental. Toutefois, il l'a guidée pour qu'elle s'ouvre au monde, il était « **aidant** ».

Très tôt, comme tous les enfants, Bal a commencé à faire des mouvements mécaniques, puis des gestes de plus en plus coordonnés de ses membres et principalement de ses mains. C'est ainsi qu'à un an et huit mois, elle a commencé à écrire par imitation.

Tout d'abord, Bal signe ses dessins et souligne sa signature. Ensuite, sur la page de son dessin, il y a le dessin puis un texte manuscrit, sans doute l'explication narrative du dessin. Plus tard, le texte est inclus dans le dessin. Puis, dans une dernière étape, commencent à apparaître les premiers signes différenciés de l'écriture. Sans le dessin, le texte manuscrit, qui n'est qu'un gribouillage, est sans signification apparente. Il n'a de valeur que par sa fonction d'outil. L'enfant doit donc comprendre l'utilité de l'écriture pour continuer son tâtonnement dans ce sens. Il doit donc être motivé, c'est pourquoi Freinet a mis en place l'imprimerie à l'école, le journal scolaire et les échanges interscolaires (envois de lettres).

C'est donc dans cette atmosphère de communication à distance que Bal est mis, elle comprend alors la raison d'être de la lecture et de l'écriture.

Bal commence donc à reproduire des mots. Une fois ce stade atteint, l'enfant peut faire le lien entre le graphisme et la parole ou la pensée. Ceci se fait bien sûr sur des mots courants pour commencer, puis sur des mots de plus en plus compliqués. Ces derniers sont aussi acquis selon le processus de tâtonnement expérimental. Le propre de la technique du tâtonnement expérimental, est que l'enfant veut toujours faire mieux et de plus en plus vite. Par exemple, Bal écrit les noms qui lui sont familiers, mais elle aimerait écrire ses lettres de correspondance seule, sans intermédiaire. Pour aller plus loin, elle commence par recopier des mots qui reviennent souvent dans les lettres (chère, je t'embrasse...). Mais cela ne suffit pas pour remplir une lettre, elle continue donc à perfectionner ses réalisations. Elle cherche autour d'elle tous les moyens qui vont lui permettre d'améliorer sa technique.

Pour Freinet, la démarche normale de lecture passe par trois étapes. Dans un premier temps, il s'agit de l'expression orale des mots ou de phrases obtenues par le tâtonnement expérimental. Dans un second temps, l'enfant passe à l'expression écrite de ces mots et phrases par le même procédé. Puis, il est capable de reconnaître ces mots dans un texte étranger.

Lorsque le nombre de mots connus par l'enfant est insuffisant pour la compréhension du texte, l'enfant ne sait pas lire. Bal comprend que lire un mot dont on ne connaît pas la signification revient à ne pas savoir lire.

Quand elle rencontre un mot inconnu, elle en cherche la signification avant de poursuivre la lecture du texte.

A sept ans et trois mois, Bal accède à ce que Freinet appelle le « **phénomène d'explosion** », c'est à dire qu'elle comprend qu'elle domine la technique de la lecture et qu'elle comprend ce qui est écrit.

Bal sait lire mais son expérience tâtonnée n'est pas terminée puisqu'elle cherchera toujours à se perfectionner.

Quant à l'écriture, son acquisition parfaite est longue et difficile. En effet, Bal peut s'exprimer par l'écriture, on comprend ce qu'elle écrit mais elle fait des fautes de français. D'abord, elle écrit selon la valeur phonétique des lettres. Ensuite, petit à petit, elle commence à assembler des lettres pour faire des sons. Au fur et à mesure, elle écrit des mots correctement, de nouveaux sons se manifestent et de nouveaux mots apparaissent dans son vocabulaire écrit. Toutefois, ces derniers sont encore mal orthographiés. A l'issue de l'observation effectuée au travers des textes écrits par Bal, Freinet dit qu'à sept ans et neuf mois, elle a utilisé cent seize mots orthographiés correctement, quatre cent mots corrects ou qui sortent de l'ombre écrits avec une suffisante approximation pour être compris. A treize ans et quatre mois, Bal a le même niveau que les élèves issus de l'école traditionnelle.

Pour Freinet, le processus normal doit être une traduction de la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite et enfin par la reconnaissance des mots et des phrases jusqu'à la compréhension de la pensée qu'ils traduisent. Dans cette perspective, le progrès se fait par un long tâtonnement expérimental et une répétition automatique des réussites.

Cela nécessite une motivation et un besoin de perfectionnement de l'enfant et suppose aussi un milieu favorable à ce tâtonnement notamment avec l'utilisation de matériel nouveau et des modèles les plus parfaits possibles dans les divers domaines (lecture, écriture, dessin...). Les règles de grammaire et de syntaxe sont inutiles à ce premier degré scolaire.

Avec cette méthode, plus l'enfant est dynamique, plus vite il progresse. Aussi, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est plus rapide si l'acquisition du langage a été favorisée. Le langage est l'étape intermédiaire essentielle dans le processus de relation entre l'enfant et le milieu.

Le langage doit donc être favorisé mais sans se détacher de la vie c'est à dire que cela suppose une organisation nouvelle de l'école, une conception différente du milieu qu'elle constitue, des outils qu'elle emploie, des relations qu'elle entretient ou qu'elle noue entre les individus.

Il faut favoriser la communication par le dessin, donner à l'enfant tous les moyens pour se perfectionner, lui laisser le temps de gravir les étapes et l'aider seulement dans les cas difficiles.

Au niveau de l'écriture, il faut écrire les mots familiers au tableau afin que les élèves s'en imprègnent. Aussi, pour qu'ils dépassent le stade de l'imitation pour arriver à l'expression, il est bien de procéder, au moins une fois par jour, à la transcription manuscrite des pensées, des paroles et des sentiments des élèves. Mais il faut donner un but à cette transcription pour qu'elle ne devienne pas un devoir (par exemple, en faire une

page du livre de vie, une page du journal, une lettre aux correspondants...).

En ce qui concerne la lecture, son processus est déclenché avant qu'on ne la pense. L'enfant reconnaît naturellement des mots qu'il a appris à écrire. A un certain degré, l'enfant va jusqu'à deviner la pensée d'un texte ou d'une lettre. Puis à un moment donné, **« l'explosion se fera »**, c'est à dire que l'enfant commence à lire véritablement, sans hésitation.

Cette méthode naturelle implique donc un changement radical dans l'esprit et dans la conception du rôle de l'éducateur. Ceci n'est pas évident puisque les procédés traditionnels donnent aux éducateurs une sorte de garantie et une facilité à évaluer le niveau d'apprentissage des enfants.

La lecture globale a souvent été opposée à la méthode analytique, elle faisait remarquer que cette globalisation est plus conforme que l'analyse au processus normal de l'esprit enfantin. Le Docteur Decroly avait montré, par ses observations et ses expériences, que l'enfant est capable d'appréhender le mot et la phrase avant d'en distinguer les éléments constitutifs, mais à condition bien sûr, que cette phrase soit insérée intimement dans le contexte de la vie.

Quand on écrit au tableau et imprime : **« Avec une pile et une ampoule, Mimile nous fait de la lumière »** les mots sont intégrés naturellement, dans une pensée et un événement vécus. Ils s'inscrivent de ce fait, naturellement, et avec un maximum de sûreté, dans le complexe d'acquisition et de vie.

L'enfant fixe un mot pour en reconnaître la structure. Mais ce mot n'a évidemment de sens que dans le contexte. Et c'est ce contexte que l'enfant interroge. L'œil part en reconnaissance, en avant du mot déchiffré. Il va parfois jusqu'à la ligne suivante, revient en arrière, repart en avant.

Le lecteur est en exploration. Il ne lira le mot que si le contexte est rétabli. Jusque là, l'enfant hésite, bégaye. S'il passe outre ou si on le presse, il traduira le mot au hasard. C'est parce que cet effort global est indispensable à la lecture que l'enfant lit plus facilement un texte qu'il comprend, alors qu'il hésitera, avec peut être les mêmes mots, si le texte est pour lui obscur. Il faut donner un sens affectif et humain aux textes lus et écrits.

L'enfant a besoin de la lecture analytique, c'est à dire syllabe par syllabe, mais aussi le mot à mot par un mécanisme global. L'analyse ne saurait suffire sans globalisation et inversement.

Une bonne méthode doit faire fond en permanence sur les deux processus comme cela se produit dans toute acquisition naturelle vitale. D'autant plus que le fonctionnement de ces processus n'est pas exactement le même chez tous les individus et ne saurait être préétabli comme règle uniforme et obligatoire.

Certains individus sont portés vers une conception analytique particulièrement efficace. Ce sont en général des enfants amoureux du détail minutieux jusqu'à en être parfois maniaques, qui distingueront avec maîtrise les composantes et seraient tentés parfois de négliger l'ensemble.

Il y a au contraire des personnalités qui voient davantage les ensembles, qui sont des

« **globalistes-nés** » et qu'il faut parfois ramener prudemment à l'étude attentive des détails qui conditionnent l'ensemble.

C'est pourquoi une bonne méthode, et elle ne peut être que naturelle, ne doit être ni exclusivement globale, ni exclusivement analytique : elle doit être vivante, avec un recours balancé et harmonieux à toutes les possibilités que porte en lui l'enfant obstiné à se surpasser, à s'enrichir et à grandir. L'enfant a soif de vie et d'activité. Il est motivé.

Il faut donc que la pédagogie s'appuie sur l'éduqué, ses besoins, ses sentiments et ses aspirations les plus intimes.

Par les différentes techniques mises en place par Célestin Freinet, telles que le texte libre, l'imprimerie à l'école et la correspondance interscolaire, se réalisent une préparation sociale, 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.

Lorsque les enfants s'expriment, l'éducateur se doit de faciliter, d'encourager, de fixer et de diffuser leur pensée pour que cette expression ait son véritable sens, sa raison d'être. Aucune gradation savante n'est ménagée ; tous les mots et pensées sorties de la bouche des enfants peuvent et doivent, sans danger passer sur l'imprimé.

L'enfant ainsi compris et stimulé, éprouve le besoin d'écrire, de lire globalement et sans leçon. Il photographie avec insistance la ligne qu'il vient de composer ou tel mot qui l'a frappé. L'imprimé lui-même qui sort de la presse est fixé, dans l'esprit des enfants. C'est ainsi que s'opère la lecture globale idéale.

Comme pour le langage, des phrases, des mots, affleureront à l'expression consciente. Puis l'enfant lira et comprendra des phrases entières, jusqu'au jour où, intrigué, il s'attaquera enfin au problème de la lecture dont il découvrira le mécanisme, mots et syllabes.

L'enfant par l'expression libre selon la technique de la méthode globale, apprend naturellement à lire et à écrire sans aucune leçon spéciale, donc sans aucune fastidieuse obligation.

Il est possible, par des procédés artificiels et autoritaires, d'apprendre plus rapidement à l'enfant à lire et à écrire certains mots, mais aux dépens de l'équilibre des individus. Tous les enfants lisent avec enthousiasme leurs propres textes ; ils s'essayaient à lire globalement quelques textes de leurs correspondants. Ils distinguent seulement quelques mots et pas toujours parfaitement.

Mais ils ont, en eux, liés intimement à toute leur vie psychique et sociale, l'image diverse d'une foule de mots qui, brusquement, viendront au jour, dans leur sens véritable et total. Alors l'enfant saura lire et pour toujours, parce que cet apprentissage naturel fera corps avec la vie elle-même et les processus d'évolution de l'individu.

L'attitude de l'enfant qui a appris par la méthode naturelle est plus humaine, plus rassurante. L'enfant refuse de lire ce qu'il ne comprend pas et veut connaître le sens des mots nouveaux avant d'aller plus loin, s'obstine à saisir avant toute la pensée exprimée par les mots. La lecture est donc une activité qui, dès le départ doit appartenir à l'enfant.

C'est sur cette appropriation que s'ancre le désir d'apprendre.

L'enfant n'apprend bien que s'il est sujet de son activité. Il doit y avoir nécessairement prise en compte de l'individu tout entier, de son histoire, de ses dimensions affective, cognitive et sociale. La lecture est une activité de communication qui ne peut s'apprendre que dans la communication elle-même.

Cette méthode naturelle aux apports socio-pédagogiques trouve son origine dans un contexte historique qui l'a énormément influencée. Ce n'est pas la méthode pédagogique en elle-même, comme construction théorico-pratique qui est naturelle.

En effet, la méthode naturelle a pour objectif essentiel de soutenir et de renforcer le processus spontané. Aux habitudes nocives de la tradition scolaire, la scolastique, Freinet entend opposer le bon sens de l'ouvrier, de l'artisan, du paysan et de la mère de famille. Mais le développement « **naturel** » ne se produit pas sans contrainte. D'une part, il se réalise dans un milieu familial, physique et social. Ce milieu est plus ou moins aidant et c'est sur celui-ci que parents et éducateurs peuvent agir. D'autre part, des normes strictes existent.

Le qualificatif de « **naturel** » doit être situé dans le contexte scolaire du début du XX^e siècle. Dans la jeune école laïque, l'instruction des citoyens doit être le moyen de garantir la République. Pour Freinet, la guerre 1914 – 1918 à laquelle il a participé sanctionne l'échec éducatif d'une école qu'il faut réformer. Pour cela il puisera chez certains philosophes de l'éducation et chez les théoriciens de l'Education Nouvelle.

Il y trouvera à la fois une réflexion et des techniques pour s'opposer par la pratique au formalisme de la scolastique dont il dénonce les effets. Il proclame alors que son approche est « **naturelle** » en ce qu'elle introduit de la vie dans un monde scolaire rigide et artificiel.

Cette méthode « **naturelle** » n'est donc pas propre à Freinet, elle a connu des précurseurs. François Rabelais (1483 – 1553), qui affirmait qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine, décrit l'éducation de Gargantua à l'Abbaye de Thélème en posant la connaissance comme ne devant pas être séparée de l'action. C'est déjà la scolastique qui était condamnée.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), lui aussi avec son élève « **Emile** » adopte la même optique, en déclarant qu'il ne faut point d'autre livre que le monde, et pas d'autres instructions que les faits, que les enfants n'apprennent pas la science mais qu'il l'invente ; une grande confiance en la nature de l'enfant est alors développée.

D'autres auteurs, pédagogues praticiens pour certains comme Comenius (1592–1671) ou Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), développent des conceptions pédagogiques qui reposent sur la double conviction de la nécessité d'une part de respecter le développement « **naturel** » de l'enfant et d'autre part de le confronter à un milieu favorable, en commençant par la nature elle-même.

Avec Freinet nous avons un apprentissage initial de la langue qui triomphe de l'expérience tâtonnée dans un milieu aidant. Ce que la méthode Freinet a de naturel, c'est d'une part l'attention portée à l'activité de l'enfant et d'autre part à son rapport au milieu.

Lorsque les élèves ou des classes correspondent entre elles pour échanger courrier

et documents divers, lorsqu'un enfant produit un texte parce qu'il a quelque chose d'important à exprimer, lorsque la classe édite un journal qui sortira des murs de l'école, alors l'écrit remplit ses fonctions sociales de communication, réflexion, expression et information. Des « **auteurs** » se trouvent engagés par ce qu'ils écrivent, un collectif se prononce sur des textes, une forme langagière socialement normée doit être adoptée. A travers cette activité, gérée par une coopérative dans une unité sociale, l'acquisition de la langue écrite se fait naturellement ou plutôt « **socio-culturellement** ».

La méthode naturelle permet dans un premier temps de prendre en compte l'individu dans ce qu'il a de naturel mais également et surtout, dans un second temps de développer les interactions entre enfants, entre natures. C'est lorsque l'enfant confronte sa nature à celles des autres, par notamment des interactions dans les domaines de la lecture ou du dessin, que celui-ci se socialise. La dimension interactive du processus d'apprentissage chez Freinet est alors très importante. Toutes les techniques qui vont alors être mises en œuvre dans la classe ont pour principal objectif, de faire se rencontrer les enfants, afin qu'ils s'observent, se découvrent et qu'ils confrontent leurs opinions, idées, sentiments.

3 – La méthode naturelle de dessin

Freinet s'intéressa très tôt à l'évolution du dessin chez l'enfant. Il a ainsi élaboré toute une méthode naturelle du dessin qui, comme tous les autres apprentissages suit le processus du tâtonnement expérimental. Il montre ainsi comment le dessin devient un véritable outil d'expression sociale qui suit une évolution semblable à celle du langage, mais qui plus est un outil de socialisation des enfants. « **Il y a un processus de vie, d'enrichissement et de croissance dans lequel nous devons intégrer les formes diverses et complexes de l'expression infantile. Ce sont les phases naturelles et normales de ce processus de dessin libre** »¹³⁸.

Cependant, Freinet va plus loin encore avec le dessin en mettant au point un examen psychologique des graphismes permettant d'évaluer l'intelligence de l'enfant.

Sa démarche pédagogique est basée sur l'aspect inductif du travail. Le modèle de travail défendu par Freinet est un modèle naturel, « **celui du paysan et de l'artisan** ». Dans son milieu rural, rattacher l'école à la vie, c'est pour lui, la lier à la terre et à son travail. Pour ces enfants, nés à la campagne, grandissant au rythme des travaux des champs, leur seul référentiel reste celui de la terre et Freinet compte bien le respecter. Par cette méthode de travail, Freinet dépasse tous les principes d'acquisition des connaissances par le « **cœur** », « **le verbiage** ». L'enfant apprend à raisonner par lui-même, pour mieux se préparer à affronter la vie. Le devenir des enfants est primordiale chez Freinet.

L'apprentissage de la langue, de la grammaire, du dessin, doit donc se faire d'une façon intuitive plus que formelle. L'acquisition des savoirs doit suivre la nature de chaque enfant. Mais c'est par expériences successives que l'enfant réussira petit à petit à s'améliorer.

¹³⁸ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, La méthode naturelle de dessin*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 430.

« Aucune acquisition, qu'elle soit manuelle, intellectuelle, sociale ou morale, ne se fait spontanément par la vertu d'un don ou d'une faculté dont l'espèce humaine aurait l'étonnant privilège. Toute conquête de l'homme—toute conquête d'un être vivant—est le résultat de l'expérience à même la vie et le milieu, au service du besoin supérieur et général qu'à l'être vivant de croître, de surmonter les obstacles qui gênent cette croissance, d'affirmer sa personnalité, de monter le plus haut possible et de se perpétuer dans sa chair et dans ses œuvres »¹³⁹.

Cette évolution vers la conquête d'un apprentissage découle d'un certain nombre de normes. D'une manière générale, ce processus se déroule en fonction de plusieurs postulats.

L'être humain est dans tous les domaines, animé par un principe de vie qui le pousse à monter sans cesse, à croître, à se perfectionner, à se saisir des mécanismes et des outils, afin d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure. Si ce n'était pas le cas, toutes tentatives pédagogiques resteraient vaines.

Les progrès se font non pas selon des principes plus ou moins rationnels, mais par une lente expérience tâtonnée, par la répétition automatique des essais réussis, selon un principe de progrès et d'économie, d'audace et de prudence, par un constant rapprochement avec les modèles adultes que l'individu cherche d'instinct à imiter avec une perfection maximale.

« Dans la série presque infinie des actes que tente l'individu pour vivre et dominer le milieu, seuls quelques-uns de ces actes sont réussis, c'est à dire qu'ils apportent à l'individu une partie au moins de cette puissance dont il a besoin pour vivre. Tout acte réussi va se reproduire. Et cette reproduction de l'acte se poursuit jusqu'à ce qu'elle soit devenue automatique, qu'elle se soit incorporée au comportement de l'individu comme règle ou technique de vie et ne nécessite plus, de ce fait, aucune réflexion ni aucun tâtonnement jusqu'à ce que la sûreté de l'acte instinctif soit acquise »¹⁴⁰.

En l'occurrence, il ne s'agit pas uniquement d'imitation, c'est plus profond, plus organique, plus impératif. Que l'on soit enfant ou adulte, même si on cherche à s'affirmer, on est « **un** » faisant parti d'un « **tout** ». L'individu moderne fait partie intégrante de la société contre laquelle il tente de s'affirmer. L'enfant a également besoin de suivre les gestes de ces semblables. Cette conquête se parfera uniquement par le processus expérimental, et la science elle-même n'en est que l'aboutissement.

En effet comme nous l'avons déjà évoqué, tout naît de l'expérience, elle constitue le seul procédé que nous ayons pour nous instruire sur la nature des choses qui sont en dehors de nous. C'est par des expériences successives que l'enfant arrivera à assimiler un grand nombre de choses.

Ce tâtonnement expérimental qui domine notre comportement pédagogique suppose, une intensité de vie maximum dans une école intégrée au milieu ambiant ; un matériel nouveau permettant le travail de l'enfant aux divers stades de son évolution ; des modèles

¹³⁹ - *Idem*, p. 430.

¹⁴⁰ - *Idem*.

les plus parfaits possibles dans les différents genres d'activité : parole, écriture, musique, dessin, comportement général ; l'attitude essentiellement « **aidante** » du milieu, familial d'abord et surtout, pour ce qui concerne l'éducatif.

Le processus de tâtonnement expérimental n'est pas forcément plus long que les constructions prétendues logiques. Ce processus peut être amélioré et accéléré.

Un milieu « **aidant** » qui présente des modèles aussi parfait que possible, qui facilite et motive une permanente expérience personnelle, est décisif dans l'accélération. Ce milieu aidant est aussi un moyen de diminuer les fausses manœuvres et les risques d'erreurs.

De même que pour l'apprentissage de la langue ou de l'écriture, le dessin selon Freinet, s'acquiert lui aussi par le tâtonnement expérimental. La production artistique des enfants devrait se nourrir d'intuition, et ne devraient pas être le fruit de directive. Le dessin doit être l'aboutissement d'une expression libre. Ce qui n'est pas toujours le cas.

Le chœur des scoliastes pensait que pour tout apprentissage, quel qu'il soit, il fallait avant tout connaître les règles qui en sont la base, les négliger, ce serait tourner le dos à l'incontestable apport de la science.

Le processus scientifique, contrairement au processus naturel défini précédemment, veut dire que, en partant de certaines pièces détachées qu'on est parvenu à isoler, on remonte les mécanismes d'une façon sure et méthodique. Ceci est valable pour l'écriture, la lecture, la grammaire mais aussi pour le dessin. Il semble en effet logique d'être initié à l'alliance et au mélange des couleurs avant de réussir des dessins et peintures complexes et vivantes.

C'est pourquoi dans les classes traditionnelles, vers l'âge de 7-12 ans, on juge utile d'orienter les élèves dans certaines directions. Mais ces règles de la scolastique sont à l'origine de la pauvreté artistique de certains enfants. Même si la règle de la méthode naturelle va à l'encontre des règles de la scolastique, il ne faut pas pour autant rejeter tous les grands principes de la méthode traditionnelle.

Le processus scientifique reste utile mais il ne faut pas oublier que les lois de la vie ne sont pas forcément les lois scientifiques de la mécanique, de la chimie, de la physique ou de l'électronique. Cela est d'autant plus valable pour le dessin. Le dessin est un des moyens d'expression le plus utilisé puisqu'il reste accessible à tous. Il doit donc rester libre, sans frontières, régi par aucune règle.

On peut effectuer une corrélation entre le processus général et la méthode d'apprentissage du dessin. Dès le premier âge, à partir de 2 ou 3 ans, l'enfant dessine librement. On peut voir son crayon se mouvoir d'abord au hasard sur la feuille. « **Il y a, à la base, une réalité matérielle, la possibilité de disposer d'un outil – crayon, craie ou stylo à bille – qui produit la première trace ou le premier trait** »¹⁴¹.

Puis une ressemblance surgit, que l'enfant répète jusqu'à la faire entrer dans son automatisme. On retrouve ici les postulats. En effet, l'enfant veut se perfectionner et pour cela il n'hésitera à répéter l'expérience plusieurs fois. Lorsqu'il est dans une phase de

¹⁴¹ - *Idem*, p. 431.

réussite, il persévère et dans le cas contraire il abandonne automatiquement ses essais infructueux. Même si l'enfant suit des traces individuelles.

« L'enfant se sert de cet outil comme d'un bâton ou d'une sucette, et puis, par hasard peut-être ou parce qu'il a vu l'adulte s'en servir pour tracer des signes sur le papier, il appuie, contre une surface plane, crayon ou craie qui laissent une trace »¹⁴².

Il est tenté de reproduire des dessins réussis par ses camarades. En effet, il s'inspire de ceux qui ont déjà acquis une enviable maîtrise. Seulement et cela est essentiel, l'enfant ne copie pas.

Il s'approprie l'expérience des autres et fait la sienne, l'intègre à son processus de travail et de vie jusqu'à lui donner parfois une personnalité originale.

Par ce processus, sans règles préétablies, l'enfant acquiert expérimentalement la maîtrise du dessin et de la couleur. Devant cette nouvelle place que prend le tâtonnement expérimental, l'influence d'un milieu aidant est évidente. Pour Freinet, l'éducateur dans l'école moderne doit intervenir dans l'éducation mais d'une manière différente il doit en effet se contenter de montrer à l'enfant les exemples les plus parfaits possibles, de mettre à sa disposition les outils propres à satisfaire son besoin de création, d'expression et de relation.

Il doit donc se limiter à offrir à l'enfant un milieu, un matériel, et une technique susceptibles d'aider à sa formation, de préparer les chemins sur lesquels il se lancera, selon ses aptitudes, son goût et ses besoins.

L'éducateur mettra donc l'accent, non plus sur la matière à mémoriser, sur les rudiments de sciences à étudier mais sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses difficultés créatrices et actives, sur la possibilité... qui fait partie de sa nature et d'aller toujours au maximum de puissance ; sur la richesse du milieu éducatif ; sur le matériel et les techniques qui dans ce milieu permettront l'éducation naturelle, vivante et complète qu'il préconise. L'enfant doit construire lui-même sa personnalité.

L'éducateur est « **aidant** » pour accélérer son expérience tâtonnée d'abord, puis son aménagement personnel ensuite.

« Ce graphisme apparaîtra plus particulièrement comme une réussite si l'adulte ou les autres enfants semblent lui accorder de l'importance. Si personne, dans l'entourage de l'enfant, n'a remarqué cette tache noire au milieu du gribouillis, tout se passera comme pour l'enfant qui pousse un cri si ce cri est sans écho et sans effet. L'enfant ne lui accordera aucune importance, ou du moins, aucune portée vitale. Il passera à d'autres expériences tâtonnées. Mais s'il voit qu'on admire cette première réussite, il fera—ou du moins essaiera de faire—un dessin semblable pour faire plaisir, pour réussir un nouveau dessin qui suscite l'admiration, ou du moins l'appréciation de son entourage »¹⁴³.

Nous voyons bien ici comment cet outil, le dessin, présente un caractère socialisant. En effet, c'est bien pour l'autre et grâce à l'attention de l'autre que l'enfant progresse dans la

¹⁴² - *Idem*.

¹⁴³ - *Idem*, p. 435.

découverte de ses capacités, des formes, des couleurs, du monde qui l'entoure. Le dessin devient alors **« un moyen d'action sur le milieu »**¹⁴⁴.

Pour exalter et satisfaire le goût de l'enfant en cultivant son besoin d'expression de perfection et de puissance, l'éducateur peut par exemples ; se procurer un appareil de polycopies pour reproduire, avec leurs couleurs essentielles, les dessins les mieux réussis et les plus expressifs ; ou acheter un limographe qui reproduit seulement les lignes (avec ombres si nécessaire) mais sans couleur. Cet appareil à l'avantage d'être plus pratique et de donner un plus grand nombre d'excellentes copies : on peut tirer le dessin choisi à 20 ou 30 exemplaires.

On assistera d'abord à l'émerveillement des enfants devant ce prodige : la reproduction instantanée et parfaite d'une réalisation graphique. Imaginez l'émotion du jeune acteur auteur qui voit ainsi son œuvre diffusée et honorée. Ces sentiments, joint à la joie du tirage et à la polycopie, seront par eux-mêmes une exaltation incomparable de ce besoin de dessiner pour créer, s'extérioriser, s'exprimer, entrer en contact avec le milieu ambiant.

Chaque enfant aura une reliure mobile qui sera son véritable livre, remplaçant les vieux syllabaires.

Il y ajoutera chaque jour un exemplaire du dessin ainsi polycopié ; du sien et de ceux de ses camarades. Mais cette feuille polycopiée, il l'aura au préalable coloriée, s'appropriant, pour ainsi dire et recréant l'œuvre d'autrui ainsi dépersonnalisée. D'autres exemplaires de ces mêmes feuilles, dûment coloriées, formeront une frise autour de la classe, d'autres seront communiquées aux parents et aux correspondants.

Ces activités rendues pratiquement possibles par les outils nouveaux que nous avons à disposition des écoles, constituent d'efficaces stimulants de ce besoin qu'à l'enfant de créer, de posséder, de communiquer une œuvre qui lui est propre et qui est, à quelque degré au moins, l'expression de sa personnalité et de sa nature.

« Si l'enfant se trouve dans un milieu où l'outil ne joue aucun rôle, s'il ne voit pas dessiner, s'il ne voit pas d'autres adultes ou d'autres enfants se servir d'un crayon, s'il n'y a personne autour de lui pour faire quelque cas de ses premières productions, il aura moins intensément et moins vite le sentiment de la réussite par le dessin. Il aura moins tendance à utiliser le dessin comme moyen d'action sur le milieu et, plus tard, comme moyen d'expression. C'est ce qu'il est advenu à notre génération, qui a vécu son enfance au début du siècle : peu de papier, crayons rares, craie trop chère ; en conséquence, tendance des adultes, parents et éducateurs, à considérer le dessin comme un dangereux gribouillage rigoureusement interdit. Résultat : le dessin n'a été, pour nous, à aucun moment, un moyen d'action ni un moyen d'expression. Nous avons désappris le dessin. Aujourd'hui, les conditions sont, ou tendent à être, radicalement changées. Le support, papier ou carton, est d'un usage beaucoup plus courant, de même que les outils : crayons, stylos à bille, craie, couleurs. L'enfant voit des dessins partout : sur les journaux, sur les livres, sur les affiches et les papiers d'emballage. Le public

¹⁴⁴ - Idem.

lui-même commence à s'intéresser de ce fait aux dessins d'enfants, qui reprennent peu à peu leur place normale dans le processus de croissance et de vie du monde contemporain. Il appartient aux instituteurs et aux institutrices de moderniser leur enseignement dans ce domaine, comme ils s'essaient à le moderniser pour l'expression écrite et orale, pour créer dans leur classe le climat favorable à l'éclosion et au développement normaux des dessins d'enfant »¹⁴⁵. Le dessin doit devenir un outil de socialisation à l'école.

L'école traditionnelle faisait en permanence sentir à ses élèves leur imperfection et leur impuissance, notées et sanctionnées. Loin de cultiver aussi dangereusement les sentiments d'infériorité, l'éducateur exalte au contraire le pouvoir créateur des enfants, l'aide à réussir, à prendre conscience de leurs possibilités.

La limogravure est un moyen d'expression : si on prend un morceau de linoléum sur lequel on décalque le dessin à reproduire. Avec les outils et en suivant les indications techniques, on grave ce dessin, que l'on tire à l'encre d'imprimerie, avec le matériel sommaire spécial. Ce résultat est graphiquement supérieur à celui de la polycopie, surtout quand la gravure ainsi obtenue a été rehaussée de couleurs.

Pour réussir dans toutes ces techniques, il n'est nullement nécessaire d'être soi-même particulièrement doué en dessin. Il n'est jamais indifférent certes que l'éducateur possède des qualités artistiques qui enrichissent l'aide qu'il apporte à ses élèves. Mais, même sans ces qualités artistiques, la possibilité matérielle de dessiner, la reproduction de ces dessins par le matériel énuméré, le classement de ces dessins et leur diffusion, donnent un aliment, un but, une impulsion à l'activité des enfants dans ce domaine.

Les buts cherchés seront immanquablement atteints : le dessin créateur, puis expressif, remplira pleinement son rôle de préparation à la deuxième phase de l'écriture-lecture.

Freinet montre comment le dessin et le langage de l'enfant évoluent de manière parallèle et passent par les mêmes stades. A la base du langage, il y a une réalité physiologique : la possibilité que le corps offre de parler. A la base du dessin, il y a aussi une réalité matérielle : la possibilité de disposer d'un outil (crayon, craie, ...) qui permet la réalisation des premiers traits.

Ainsi, « au premier cri correspond le premier graphisme . Les principes de l'expérience tâtonnée, l'économie d'efforts pour un maximum de réussite, qui apparaît comme une des grandes lois du comportement des êtres vivants, font que l'individu a tendance à répéter l'acte réussi. L'enfant a produit un cri et il s'est rendu compte, intuitivement, par l'action qu'il avait sur le milieu, que ce cri était une réussite. Il tend à le répéter, sans savoir encore l'usage qu'il pourra en faire, simplement parce qu'il a besoin d'acquérir physiologiquement la maîtrise de cette réussite »¹⁴⁶.

¹⁴⁵ - Idem, p. 438.

¹⁴⁶ - Idem, p. 432.

Les premiers traits réussis de l'enfant, apparus soit accidentellement, soit par imitation du milieu vont se répéter. **« Le penchant de l'enfant à l'imitation n'est que l'imbrication naturelle de l'action extérieure dans le processus de son propre tâtonnement. L'enfant n'imité pas n'importe quoi, il imite pour un but comme il tâtonne vers un but »**¹⁴⁷.

La première réussite spécialisée intervient également dans le processus de dessin. A ses premiers graphismes (ronds, esquisse, ...) l'enfant ajoute de nouveaux traits. Une nouvelle réussite, plus spécialisée, apparaît. De par le phénomène de répétition des actions réussies, l'enfant ajoutera désormais ces nouveaux traits à son graphisme. Le même processus intervient pour le dessin, du moins si les dessins de l'enfant ont un effet sur le milieu, c'est à dire si les parents, l'entourage réagissent aux graphismes de l'enfant. Ainsi, comme nous en avons déjà évoqué quelques éléments, si l'entourage s'émerveille, admire le dessin, l'enfant essaiera de refaire le même dessin pour faire plaisir et pour susciter à nouveau l'admiration de son entourage.

Ce processus que Freinet nomme bifurcation, entre aussi en jeu dans le dessin. L'enfant cherchera le plus fréquemment à imiter dans ses graphismes. L'enfant répète au départ ses dessins réussis de manière séparée. Mais s'il se trouve que la feuille de dessin soit grande, il va répéter ces graphismes côte à côte et juxtaposer tout ce qu'il a appris sans pour autant établir de liens entre ces différents graphismes.

C'est ce que Freinet appelle la juxtaposition de graphismes. L'entourage est souvent amené à demander à l'enfant ce qu'il a dessiné. L'enfant est de ce fait engagé à donner des explications sur son dessin qui jusqu'alors se suffisait à lui-même.

« L'enfant opère dans son expression graphique comme nous le faisons quand nous allons à l'étranger. Nous connaissons la langue mais encore imparfaitement, et quelques mots seulement, toujours les mêmes, viennent spontanément à nos lèvres au début de toute expression parce qu'eux seuls sont passés dans l'automatisme. Par instinct, nous retrouvons les démarches d'apprentissage de notre enfance. L'expression reste, de ce fait, limitée et imparfaite. Elle ne deviendra libre et totale que lorsque le nombre de mots entrés dans l'automatisme permettra une manœuvre suffisante de la langue. C'est ce qui se produit aussi pour le dessin. Tant que l'enfant n'a pas la maîtrise totale d'une gamme importante de graphismes, il n'amorce pas comme il le veut l'explication ou l'histoire qu'il désire extérioriser. Ce n'est qu'au stade où il est maître d'une infinité de graphismes qu'il peut affronter la véritable expression »¹⁴⁸.

En l'interrogeant, on déclenche un second processus : l'explication verbale. Il ne s'agit pas d'une explication et d'une justification logique du graphisme. Cette explication a posteriori est en réalité une projection de la pensée enfantine sur le dessin. L'enfant raconte, imagine l'histoire de son dessin. Des éléments de liaison apparaissent dans les graphismes de l'enfant, en complément des dessins juxtaposés. Ils sont nécessités par l'explication a posteriori. Freinet appelle cette étape l'explication a posteriori avec liaison

¹⁴⁷ - Idem, p. 439.

¹⁴⁸ - Idem, p. 468.

artificielle des graphismes juxtaposés.

L'enfant atteint l'étape de l'explication a posteriori par complément des graphismes juxtaposés. L'enfant a pris l'habitude de raconter une histoire à partir des éléments juxtaposés. Il entre alors dans un réel procédé d'action. L'histoire débute avec les graphismes juxtaposés mais ils s'avèrent insuffisants pour mener à bien l'histoire.

« L'évolution de ce processus et l'accession tardive à la véritable expression expliquent aussi que l'enfant, jusqu'à ce stade, hésite à faire un dessin sur demande ou pour illustrer un texte. Jusque-là, il n'illustre pas vraiment et ne part jamais véritablement de la réalité existante, qu'elle soit événement extérieur ou texte imprimé. Il part de ses graphismes et ne parvient pas toujours à les raccorder à l'histoire qu'il voudrait bien continuer. Il ne peut pas encore s'élancer vers le large. Ces graphismes ne sont pas encore un outil assez souple, assez sûr pour s'adapter à toutes les circonstances »¹⁴⁹.

L'enfant complète alors son dessin. On part donc d'une histoire née a posteriori sur des graphismes juxtaposés, histoire qui va s'enrichir, non plus a posteriori mais a priori. L'enfant acquiert peu à peu la maîtrise d'une gamme importante de graphismes. Ceci lui permet d'amorcer comme il le veut l'explication ou l'histoire qu'il désire raconter à l'autre. C'est à ce stade qu'il peut affronter la véritable expression enfantine et faire découvrir son travail à l'autre. Son dessin devient social. Il lui permet d'entrer en communication avec l'autre, mais celui-ci est également reconnu par l'autre. Nous voyons bien ici comment ce dessin devient petit à petit une sorte de médiateur social, au service de la verbalisation et des apprentissages qui vont suivre.

Enfin, Freinet souligne que la rapidité avec laquelle l'enfant s'empare du langage et du dessin dépend de son état physiologique et mental du milieu dans lequel il vit. Leur évolution se fait dans de meilleures conditions si le milieu est aidant. Ils deviennent ainsi plus facilement outil d'expression nuancée, riche de contenu technique et sensible.

Freinet montre de quelle façon dessin et écriture sont très liés en ce qui concerne leur évolution. Comme je l'ai noté précédemment, une des premières étapes du dessin de l'enfant est celle de l'explication a posteriori. Peu à peu, l'enfant ne va pas se contenter d'expliquer oralement a posteriori son dessin. Il va se mettre à **« écrire »** l'explication sur la feuille grâce à un mouvement du crayon maîtrisé mais où l'on ne distingue encore aucune trace de différenciation. L'éducateur a ici une grande importance. C'est l'observation des comportements de l'éducateur (lire, écrire, ...) par l'enfant qui va **« orienter son tâtonnement vers une technique primitive »**. Ainsi, par exemple, si l'enfant s'aperçoit que l'éducateur souligne ce qu'il écrit et signe, il va à son tour souligner ses **« explications écrites »** sur ses dessins et signer. Ce **« texte »**, toujours selon le même principe de répétitions des graphismes réussis, va devenir partie intégrante du dessin.

Peu à peu, au fur et à mesure de ces répétitions, s'opère la lente différenciation de l'écriture ainsi qu'une certaine disposition synthétique du texte. **« Nous sommes ici à l'aube de l'écriture véritable »**¹⁵⁰.

¹⁴⁹ - Idem, p. 469.

Ainsi, l'écriture, d'abord « **simple signature** », puis texte indifférencié incorporé au dessin, puis complément du dessin, va alors commencer son histoire autonome et se séparer du dessin. Mais pour que l'écriture ait réellement une raison d'être, il faut l'apparition d'un élément nouveau : l'écriture doit alors prendre sa valeur d'outil d'expression d'un désir, d'une pensée, d'un ordre. Pour cela, l'enfant doit bien entendu éprouver ce désir d'expression non naturelle. Il faut donc trouver une motivation particulière qui nécessite ce moyen d'expression.

C'est dans cette optique que Freinet a introduit l'imprimerie, le journal scolaire et les échanges interscolaires dans son école moderne. Cette correspondance permet à l'enfant de sentir la raison d'être de l'écriture et de la lecture. C'est au stade de l'écriture autonome (vers 5 ans selon Freinet) que l'enfant sépare définitivement le dessin de l'écriture et commence à s'intéresser à la technique de l'écriture.

L'enfant s'applique alors à la reproduction de lettres, de mots, de textes, de chiffres. A ce stade, le dessin est également plus parfait dans sa forme.

L'étape de la juxtaposition et de l'explication a posteriori est définitivement franchie. Le dessin devient « **une composition c'est à dire la réalisation délibérée de graphismes différenciés et organisés les uns par rapport aux autres pour exprimer un résultat consciemment ou inconsciemment voulu** »¹⁵¹.

Bien entendu, le résultat n'est pas toujours celui escompté. Le passage d'un stade à l'autre se fait progressivement ; le processus de tâtonnement entre encore en jeu et il peut y avoir des reliquats d'explication a posteriori. Mais, dans son allure générale, l'explication n'est plus a posteriori. « **Le dessin devient une expression, un langage** »¹⁵².

Freinet, suite à l'étude de nombreux dessins, a mis au point une méthode d'analyse psychologique des graphismes d'enfants qui permet de calculer le coefficient d'intelligence de l'enfant. Pour lui, l'enfant le plus évolué est celui qui donne vie à ses personnages et non celui qui suit parfaitement les règles imposées par la scolastique.

Afin de mesurer ces dessins enfantins, il a mis à jour trois éléments possibles d'estimation : l'escalier du dessin, le progrès graphique et la mesure de la vie.

Freinet a mis au point un escalier où figurent toutes les étapes de l'évolution du dessin et les âges normaux, moyens que les enfants ont à ces différentes phases. Chaque palier comporte les deux éléments de l'expérience tâtonnée : réussite et répétition jusqu'à ce que la réussite devienne automatisme.

Un premier élément de l'examen psychologique consiste donc à voir, selon ses graphismes, la position actuelle du sujet examiné et d'évaluer son retard ou son avance graphique en fonction de son âge. Selon Freinet, est très intelligent l'individu chez qui l'expérience laisse une trace vive, à qui une ou deux répétitions suffisent pour faire entrer un geste dans l'automatisme.

¹⁵⁰ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Méthode naturelle de lecture*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 265.

¹⁵¹ - Idem, p. 273.

¹⁵² - Idem, p. 265.

Est au contraire moins intelligent, l'individu qui doit répéter cinquante ou cent fois le même geste avant d'en avoir la maîtrise. Ainsi, plus l'enfant est rapide dans l'acquisition des automatismes, plus il est intelligent.

A partir de son escalier, Freinet calcule ainsi le degré d'intelligence en comparant le temps mis par l'enfant pour passer d'un stade à l'autre et le temps normalement constaté. Le troisième élément dont Freinet se sert pour analyser les dessins est la vie exprimée par le graphisme. Ces moments de vie peuvent apparaître dès les premiers dessins. Ils sont le signe d'un réel potentiel d'évolution selon Freinet. Il les met en relation avec le coefficient d'intelligence de l'enfant calculé à partir de son âge graphique et de son âge réel.

Le dessin constitue donc chez Freinet un apprentissage très important. C'est la première expression écrite que l'enfant développe mais surtout un autre outil pour se découvrir, s'exprimer, communiquer, s'insérer au sein de la classe et à plus long terme dans la société. Le dessin devient un médiateur social dans la classe et dans la société. Il permet de faire passer un message, des idées. Il sert donc à l'enseignant qui essaiera de comprendre le mieux possible le développement de l'enfant, et qui le mettra en application également pour développer la confrontation à l'autre, les échanges entre les enfants autour des productions personnelles. Il sert également et surtout l'enfant dans le développement des apprentissages et dans la construction de sa personnalité.

Le dessin permet alors selon Freinet de développer une certaine socialisation chez l'enfant notamment lorsque chaque jour il faut choisir celui qui appartiendra au recueil ; c'est à dire être capable de prendre en compte le travail de l'autre, de diminuer son égoïsme et d'avoir une vision plus globale, un esprit de coopération, d'échanges, de progrès...

« Le but, pour l'enfant qui prend possession de la langue parlée, n'est point de prononcer les mots parfaitement ou de les inclure dans les phrases impeccables, mais de s'exprimer avec un maximum d'efficacité pour mieux servir les exigences de sa vie dans le milieu. Dès que l'enfant a à sa disposition un nombre suffisant de vocables pour faire du langage un outil majeur d'expression, il atteint un palier où il évolue avec un dynamisme qui lui donne le sentiment permanent de puissance : du mot-outil doublé de la mimique et du geste, il passe au récit qui, non seulement a un but pour l'enfant lui-même, mais qui, par surcroît, l'incorpore de plus en plus au milieu où il affirme sa place. Comme on l'a vu, l'enfant n'essaie jamais, dans ses libres graphismes, de copier servilement des modèles, cette perfection et cette copie n'étant jamais, pour lui, un but. Son but est d'acquérir la technique de la parole, pour entrer en relations avec le milieu, pour agir sur ce milieu, pour le dominer si possible, pour s'exprimer et se réaliser »¹⁵³.

¹⁵³ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Méthode naturelle de dessin, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 471.*

DEUXIEME PARTIE : LA SOCIALISATION, INSTRUMENT DE TRANSFORMATION DE L' ENFANT

La pédagogie de Célestin Freinet prépare l'enfant à ses fonctions de citoyen d'une part et à la vie sociale d'autre part. Cette préparation va donc être repensée. L'école va désormais permettre à l'enfant de faire ses expériences. L'enfant est ainsi réintégré dans son milieu, dans la société qui va l'accueillir. L'enfant va par cette nouvelle reconnaissance pouvoir pratiquer et faire la différence entre travail et devoir. La conception du mot « **travail** » doit changer, il ne s'agit plus de l'associer à cette idée du « **devoir** », de travail à la chaîne, le travail sert avant tout à l'individu puis à la société.

En 1958, s'adressant à des parents et à des enseignants au cours d'une réunion à Neuchâtel en Suisse, Célestin Freinet montre comment sa pédagogie prépare l'enfant à la vie active, à la vie sociale et politique :

« Au début du siècle, on n'avait pas besoin de formation professionnelle, puis la naissance de la grande industrie a fait que l'on a demandé aux hommes et aux femmes des tâches qui demandent une préparation, une part de l'individu, de la connaissance. Et il y a une partie technique. Depuis deux ou trois ans, on remplace ces femmes et ces hommes mécaniques par des robots. On n'a plus besoin de ces femmes et hommes mécaniques, mais des femmes et des hommes intelligents. Ce qui manque aux femmes et hommes mécaniques c'est

l'affectivité, l'intelligence, la sensibilité, ce qu'une machine n'a pas, la pensée humaine. Un individu intelligent gagne mieux sa vie. Face à l'évolution irréversible de la société industrielle, l'école doit développer chez l'enfant, être sensible, une intelligence liée à la vie et prendre en compte toutes ses possibilités pour qu'il puisse affronter un monde complexe. Il faut une préparation technique à ces hommes et femmes intelligents qui vont entrer dans la production. L'école ne les a pas préparés, elle a cultivé une intelligence située en dehors de la vie, de la société. L'intelligence ne doit pas être séparée du travail et de la vie. Le travail doit être intégré à la vie »¹⁵⁴.

Quels liens existent-ils entre la socialisation de l'enfant et le travail, tel que l'entend Freinet à l'école ? Qu'entend-t-il par une éducation du travail ? Freinet, établit-il des relations entre le concept de travail et le monde politique social. S'agit-il de développer, selon un concept qui lui est cher, une "école prolétarienne", menée par un "un éducateur prolétarien" ? La préparation à la vie sociale, la formation du citoyen, l'éducation prolétarienne, ces trois niveaux s'identifient-ils ?

CHAPITRE PREMIER : SOCIALISATION, TRAVAIL et EDUCATION

C'est entre 1941 et 1943, alors qu'il est assigné à résidence à Vallouise, que Freinet rédige un ouvrage majeur *L'éducation du travail*¹⁵⁵. Dans cet ouvrage Freinet confronte les opinions d'un vieux berger M. Mathieu et celles d'un instituteur M. Long, de profil classique, qui se pique d'un modernisme scientifique oublieux de la dimension humaine, individuelle de l'éducation. Cette confrontation est, pour Freinet, l'occasion de préciser ce qu'est, pour lui, la signification du travail. La préparation du citoyen passe par le travail. Freinet développe une éducation par le travail qui conduit au développement de la socialisation de l'enfant, avec cependant une dimension individuelle de celui-ci.

A – UNE EDUCATION DU TRAVAIL

Face aux idéologies préconisant soit l'effort exclusif pour les uns, soit le seul plaisir pour les autres, comme mobiles de l'action de l'enfant, Freinet oppose une approche du travail mêlée au jeu. Initialement, le travail est mêlé au jeu. Dans le jeu, Freinet distingue le jeu de distraction « *haschich* », inhibant plus que créatif, et le jeu spontané, expression réelle de la personne de l'enfant créateur. Le jeu spontané peut se faire jeu-travail par imitation des adultes, pour mener, dans son processus, au travail social avec ce qu'il implique de répartition, au sein du groupe, de tâches complémentaires.

Freinet a eu la prétention et l'audace de se remettre à l'école des sages de Gars, son

¹⁵⁴ - FREINET. C., *Freinet par lui – même*, CD Audio avec Album BT n° 1079, PEMF, Mouans – Sartoux, 1996.

¹⁵⁵ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'éducation du travail*, Tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1994.

village, de les écouter parler, de s'imprégner de leur rythme, de leur sens de la vie, de leur enseignement, pour essayer de découvrir, ou de préciser, ou de prolonger, par delà l'impasse où les avait abandonnés la culture, les fondements originaux d'une meilleure conception philosophique et pédagogique.

« Seules l'enfance et la jeunesse sont capables de monter hardiment vers les sommets. Encore faut-il ne pas les en empêcher » ¹⁵⁶.

La science a selon Freinet commis des erreurs humaines et a mené la race à la dégénérescence.

Face à ce constat, **« il faut faire à la nature une confiance nouvelle et, en son sein, retrouver les lignes de vie hors desquelles nul ne saurait construire utilement »** ¹⁵⁷. **« Et ce spectacle de la folie humaine doit nous engager plus délibérément encore à revoir nos conceptions philosophiques, morales et pédagogiques, à rechercher et à confesser nos erreurs, à puiser aux sources claires où nous pourrions encore atteindre pour retrouver des lignes de vie plus humaines et plus sûres. C'est je crois, une question de vie ou de mort, pour nous, pour nos enfants, pour notre pays, pour notre civilisation »**. ¹⁵⁸

Pour réussir ce défi Freinet considère qu'il faut revenir d'abord à des pratiques conditionnées par le dynamisme que chaque enfant porte en lui pour assurer sa croissance, sa défense et son élévation. Tout naturellement notre être physique et mental tend à rétablir sans cesse l'harmonie qui lui est indispensable. Il y a en chaque être un système encore mystérieux non seulement de défense, mais également de compensation et de création.

« Je ne réagis point contre la science elle-même, technique éprouvée d'un long tâtonnement expérimental et méthodique, mais contre les déformations que lui vaut le milieu social que nous subissons. Le jour où les travailleurs auront maîtrisé et corrigé le système de mensonge et d'exploitation qui dévie la science de ses buts, ce jour-là mon bon sens rejoindra l'expérience scientifique » ¹⁵⁹. **« La culture moderne a produit un décalage dangereux entre la vie et la pensée, un hiatus dans le processus d'évolution de l'organisme individuel et social »** ¹⁶⁰.

Le progrès n'est pas forcément matériel. Il y a aussi l'évolution dans la pensée, dans la marche de l'organisme social, dans le développement du sens moral : **« On a demandé à l'école, de se charger de la besogne, et des philosophes, des écrivains, des savants ont participé à l'édification d'une conception nouvelle de la vie, qui n'a que le tort d'être imposée d'en haut, sans tenir compte de ce qui existait et qui**

¹⁵⁶ - Idem, p. 41.

¹⁵⁷ - Idem, p. 55.

¹⁵⁸ - Idem, p. 34.

¹⁵⁹ - Idem, p. 57.

¹⁶⁰ - Idem, p. 69.

n'était pas toujours mauvais, avec ses assises profondes et sûres ; d'avoir plaqué, sur une civilisation aux trames ancestrales, rythmes anormaux, ses intérêts et ses idéaux »¹⁶¹.

Il s'est alors produit un décalage dangereux entre tous les éléments essentiels, la vie familiale, le travail, le jeu. Les hommes de science, les philosophes, les pédagogues ont cru qu'il était possible de prendre les êtres humains comme une masse brute, de la malaxer dans leurs centres d'analyses et de les mélanger pour en former d'autres vies.

Il ne s'agit pas de rejeter la tradition ou le progrès, mais d'adapter avec intelligence notre comportement aux nécessités de l'époque. Le progrès doit se faire en fonction du passé en évitant ce décalage. L'école va contribuer à faciliter cette tâche.

A l'école, rien n'est plus tentant et plus dangereux selon Freinet, que la scolastique
¹⁶² : ***« Elle coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève »***¹⁶³. ***« En rationalisant sa philosophie et son enseignement, l'école a prétendu dépasser l'Eglise pour se substituer à elle un jour. Mais vous ne vous rendez pas compte que vous procédez comme l'Eglise, et que ce n'est point un hasard si les enfants ont, vis à vis de l'école, les mêmes réactions qu'en entrant à l'Eglise et si les voix chez vous résonnent et chantonnent comme le dimanche aux offices »***¹⁶⁴.

Pendant trop longtemps, on a cru que l'on pouvait prétendre arracher l'enfant à sa famille, à son milieu, à ses traditions, à ses travaux et à ses jeux, pour le transporter avec force et autorité dans ce milieu si différent, rationnel, formel et froid qu'est l'école. C'est ce qui constitue d'après Freinet un grand drame :

« Vous venez prendre nos enfants, vous les arrachez à leur maisons, à leurs champs, à l'intimité familière qui les baigne pour les enfermer dans une salle froide où vous prétendez les former selon les enseignements de maîtres qui manient peut être à la perfection les concepts philosophiques et abstraits, mais font certainement fausse route lorsqu'il s'agit de la formation d'enfants qui ne sont pas seulement des esprits, mais aussi du muscle, du cœur, sans compter cette impondérable fantaisie dont nous mesurons mal le rôle constructeur »¹⁶⁵.

Freinet considère qu'il faut non seulement relier la science d'aujourd'hui à la tradition du passé et aux enseignements du présent, mais également relier l'enseignement méthodique de l'école à cette culture, ce milieu qui marque à jamais le corps et les âmes. L'école doit constituer tout naturellement la suite normale et le complément de l'autre.

Selon Freinet on peut avec des outils mieux étudiés, avec un examen plus attentif et

¹⁶¹ - Idem, p. 71.

¹⁶² - Cf Première Partie.

¹⁶³ - Idem, p. 81.

¹⁶⁴ - Idem, p. 84.

¹⁶⁵ - Idem, p. 89.

plus intelligent du milieu, et une force décuplée obtenir tout à la fois, une culture profonde et la rapidité du travail. Cela constitue le vrai progrès, la véritable ligne d'action pour rendre les efforts humains toujours plus efficaces.

Pour le moment, l'école souhaite d'abord garnir l'esprit de l'enfant, lui réchauffer le cœur afin qu'il soit mieux à même de remplir dignement sa destinée d'homme et de citoyen, dans la société qui l'accueille. Le progrès n'est pas inévitablement un progrès humain. Les progrès ont sur la vie individuelle et sociale des hommes une incontestable influence. On ne peut dissocier la culture ou la pensée, ou le progrès moral de toute l'évolution matérielle et technique.

Progressivement, on a senti la nécessité d'augmenter les connaissances techniques des enfants. A un progrès matériel et technique correspond nécessairement une évolution des destinées de l'homme. Pour construire, surveiller, faire fonctionner les machines et les installations nouvelles nées du génie des hommes, la société attend de l'école qu'elle initie les enfants aux notions essentielles des sciences, de la physique et de la mécanique. L'école comme tout organisme social, doit forcément s'adapter aux nécessités changeantes du milieu.

Cette adaptation est une des conditions de la vie ; elle se poursuit même sur le terrain philosophique, ce qui développe une sorte d'humanisation permanente des techniques, une humanisation de la vie.

L'évolution matérielle a pu devenir, dans une certaine mesure, une évolution intellectuelle, une évolution morale, une évolution humaine.

L'éducation et l'instruction ne sont pas nécessairement des épreuves, elles sont et doivent être des fonctions naturelles. L'homme est fait pour monter, pour s'élever, pour dépasser ses difficultés. L'instruction a trop souvent été réduite à une nécessité technique et sociale auprès des parents d'élèves. L'instruction et les connaissances ne sont que des outils.

« Instruction et connaissances ne sont que des outils—qu'on aurait tort de négliger d'ailleurs. Mais leur emploi nécessite une direction avisée qui suppose la culture profonde de la personnalité »¹⁶⁶.

Une des tâches de l'école est d'instruire mais avec méthode, en connaissant vraiment les buts à atteindre, même s'ils restent spécifiquement matériels et utilitaires. D'après Freinet celui qui ne connaît pas les connaissances élémentaires, ne peut pas remplir efficacement sa fonction sociale et se trouve handicapé dans la lutte pour la vie. La société exige une certaine somme de connaissances, un minimum d'acquisitions et d'initiations. L'école doit en munir les élèves avec un maximum d'efficace méthode tout en sauvegardant les droits de la vie et de l'humanité. **« Donner les connaissances et l'instruction technique sans tenir compte des considérations humaines serait faillir à toutes les traditions de l'école »¹⁶⁷.**

La connaissance et la compétence technique ne sont qu'un élément de la complexe

¹⁶⁶ - *Idem*, p. 105.

¹⁶⁷ - *Idem*, p. 107.

fonction sociale de l'homme. A l'école, l'être humain doit travailler intelligemment, l'efficacité est indispensable ; l'enfant doit se donner avec conscience et enthousiasme aux diverses besognes sociales, se sentir comme un élément de la communauté.

L'école de demain ne doit plus être l'école scolastique, mais il ne suffit pas de la changer, il faut partir de ce qui est dynamique pour aider la nouvelle génération à faire face avec honneur et efficacité. Le retour à des pratiques respectant le rythme de vie n'est pas d'une grande utilité ou efficacité parce que les conditions matérielles, économiques et sociales ont évolué et il faut en tenir compte.

« La recherche pratique d'une conception d'éducation populaire intéressante, efficiente, humaine passe par le travail qui en sera tout à la fois la base et le moteur »¹⁶⁸.

L'enfant possède en lui de vraies forces qui vont vers la culture et la vie, sous-estimées et méconnues intentionnellement ou non par l'école, qui les a substituées à d'autres normes de comportement ou d'autres disciplines.

L'école s'intéresse enfin positivement à l'enfant d'abord, aux techniques d'éducation ensuite, aux éducateurs et au milieu enfin. Elles sont toutes aussi nécessaires et tellement dépendantes les unes des autres. Cependant, le vrai domaine d'action de l'école sont les possibilités techniques.

« Vous aurez à organiser un milieu d'activité, de travail, de vie dans lequel l'enfant va se trouver automatiquement encadré, entraîné, animé, enthousiasmé. Il faudra que vous parveniez à réaliser ces mêmes conditions matérielles, techniques, communautaires, morales et sociales qui seront par elles-mêmes le moteur discret mais décisif de tout son système éducatif »¹⁶⁹. « Ce qui suscite et oriente les pensées des hommes, qui justifie leur comportement individuel et social, c'est le travail dans tout ce qu'il a aujourd'hui de complexe et de socialement organisé. Le travail est le moteur essentiel, élément de progrès et de dignité, symbole de paix et de fraternité »¹⁷⁰.

Dans la pédagogie de Freinet, le travail¹⁷¹ doit être placé à la base de toute l'éducation. L'enfant doit pouvoir s'exercer au maximum de métiers, pratiqués, adaptés tout à la fois à ses possibilités enfantines et aux nécessités sociales, sur leur terrain d'application réel ou le plus souvent dans les ateliers qui sont les cellules vivantes de la pédagogie de Freinet :

« Sûre, solide dans ses fondations, mobile et souple dans son adaptation aux

¹⁶⁸ - *Idem*, p. 133.

¹⁶⁹ - *Idem*, p. 139.

¹⁷⁰ - *Idem*, p. 143.

¹⁷¹ - Par définition, le travail est un effort que l'on fait, une peine que l'on prend pour faire quelque chose, c'est un effort qui est parfois long et pénible. Il constitue l'ensemble des activités économiques des hommes, d'un pays, en vue de produire quelque chose d'utile pour la communauté. Il s'agit d'une activité rémunérée. Travailler était synonyme jusqu'au XVI^e siècle, de tourmenter, de souffrir. Puis à partir du début du XVI^e siècle, travailler exprime l'idée d'exécuter un ouvrage, ouvrir. Freinet utilise régulièrement ce concept du travail lorsqu'il aborde l'éducation de l'enfant, la citoyenneté et la socialisation de ce dernier, mais il ne le définit qu'à travers celles-ci.

besoins individuels et sociaux, l'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail »¹⁷².

L'éducation va être mobile et souple dans sa forme ; et va alors forcément adapter ses techniques aux nécessités variables de l'activité et de la vie humaines.

Elle exaltera en l'enfant ce qu'il porte de spécifiquement humain, enrichira et renforcera le fonds commun de connaissance. Celle-ci préparera techniquement l'enfant à ses tâches immédiates.

L'un ne va pas sans l'autre. Freinet insiste sur la nécessité de retrouver d'abord les grandes lignes de vie qui assureront leurs fondements et qui leur permettront de bâtir ensuite avec audace et dynamisme.

Il n'y a pas chez l'enfant un ***« besoin naturel du jeu »***, mais seulement un puissant besoin de travail. Freinet ne croit pas que l'enfance puisse être caractérisée par un besoin exclusif de jeu. En effet, Freinet considère que l'enfant va passer du jeu au travail ; d'une attitude de jeu à une attitude de travail et ceci de façon naturelle, puisque seul le travail constitue à un âge donné, un véritable besoin pour l'enfant :

« Il y a un jeu fonctionnel qui s'exerce dans le sens des besoins individuels et sociaux de l'enfant et de l'homme, un jeu qui prend ses racines au plus profond du devenir ancestral et qui, indirectement peut être, reste comme une préparation essentielle à la vie, une éducation qui se poursuit mystérieusement, instinctivement, non pas sur le mode analytique, raisonnable et dogmatique de la scolastique, mais dans un esprit, par une logique, selon un processus qui semblent être spécifiques à la nature de l'enfant »¹⁷³.

Ce jeu qui est essentiel n'est autre que le travail, mais du travail d'enfant, qui évoque du plaisir. Le jeu traditionnel de l'enfant est créateur et dynamique. Il lui fait prendre conscience de ses possibilités et de sa puissance, il lui permet de se mesurer avec le monde ambiant. L'enfant, lui, est comme un moteur puissant qui se donne toujours au maximum de ses possibilités.

Selon Freinet, ***« l'enfant joue lorsque le travail n'a pas suffi à épuiser toute son activité »¹⁷⁴.*** ***« Le travail peut et doit être une bénédiction, il est la fonction salvatrice susceptible de donner un sens à l'effort, d'éclairer nos peines, de mesurer notre puissance dont l'exaltation victorieuse illumine notre âme d'éclairs qui participent de la majesté des dieux que nous imaginons »¹⁷⁵.***

Il faut donc offrir aux enfants des activités qui les intéressent profondément et les mobilisent tout entiers. Le moteur principal du jeu et du travail, c'est la satisfaction de ce besoin d'activité et de vie. Freinet insiste sur le fait que ce n'est pas le jeu qui est naturel chez l'enfant, c'est le travail, c'est à dire la nécessité organique d'utiliser le potentiel de vie à

¹⁷² - *Idem*, p. 145.

¹⁷³ - *Idem*, p. 149

¹⁷⁴ - *Idem*, p. 151.

¹⁷⁵ - *Idem*, p. 155.

une activité tout à la fois individuelle et sociale. Cependant, il ne faut en aucun cas séparer la pensée de la nature de celle du travail. L'enfant a dû accommoder son activité pour répondre aux attentes de sa nature.

Certaines sont alors spécifiques à l'enfant :

« Elles sont la satisfaction normale de ses besoins naturels les plus puissants : intelligence, union profonde avec la nature, adaptation aux possibilités physiques ou mentales, sentiment de puissance, de création et de domination, efficacité technique immédiatement sensible, utilité familiale et sociale manifeste, grande amplitude de sensations, peine, fatigues et souffrances incluses »¹⁷⁶.

Ces activités procurent un sentiment de bien-être et de plénitude. Pour ressouder puissamment la nature humaine, il faut, selon Freinet, réaliser une activité idéale appelée travail-jeu pour bien montrer qu'elle est les deux à la fois : **« Orientons nous-même sans réussir à 100 %, vers le travail-jeu replacé dans son cadre familial et social, qui sera par lui-même tout à la fois, apprentissage et culture »**¹⁷⁷.

Les jeux-travaux répondent aux grands besoins organiques, fonctionnels, sociaux et vitaux des enfants. Ils vont satisfaire le besoin général et inné de conserver la vie.

Les enfants sont poussés à leurs travaux-jeux par ce besoin central de civilisation, les rapports entre individus d'abord, entre groupes ensuite. Il s'agit du besoin universel de conserver la vie, de la rendre aussi puissante que possible, et de la transmettre pour la continuer :

« Conserver la vie implique d'une part la nécessité de s'alimenter. D'où les gestes du grimpeur, du cueilleur, du chasseur, du pêcheur, de l'éleveur aussi : courses, sauts, lutte, usage de la pierre, du bâton, de la massue, des lianes et des cordes ; les gestes de l'individu qui doit se défendre contre les animaux : instinct de l'abri, dans ce qu'il a parfois de magique aussi, recherche des grottes, des cachettes, constructions clôturées et fermées, ponts ; la lutte enfin contre les individus qui viennent vous ravir la nourriture, ou qu'il faut attaquer pour la leur ravir »¹⁷⁸.

Le besoin de rendre la vie aussi puissante que possible pousse à l'intégration dans le groupe social qui se lie, se ressert, pour lutter, se défendre, attaquer, se perpétuer collectivement, et réagir collectivement aussi contre les menaces permanentes.

« Le besoin enfin de transmettre la vie et de la continuer est à l'origine de l'instinct puissant de la maternité, de l'instinct plus diffus de la paternité, de la vie et de l'évolution de la famille »¹⁷⁹.

Ce jeu-travail satisfait les besoins primordiaux des individus ; il libère et canalise, l'énergie physiologique et le potentiel psychique. Il assure la vie, la plus complète possible, défend et perpétue cette vie, et offre enfin de nombreuses sensations. Sa

¹⁷⁶ - Idem, p. 167.

¹⁷⁷ - Idem, p. 169.

¹⁷⁸ - Idem, p. 173.

¹⁷⁹ - Idem, p. 174.

caractéristique n'est nullement la joie mais, l'effort et le travail qui s'accompagnent de fatigue, de craintes, de peur, de surprises, de découvertes et d'une expérience précieuse.

Ainsi, le jeu-travail est comme une sorte d'activité instinctive qui a pour fonction d'assurer à l'enfant l'exercice de son dynamisme vital. Le jeu-travail est comme inné, il n'a pas été enseigné. Spontanément, l'enfant le pratique et les habitudes rituelles qui l'accompagnent se transmettent également. L'enfant selon Freinet doit se livrer à un jeu-travail pour parer aux insuffisances ou aux erreurs du milieu social.

Il s'agit de placer l'enfant au centre des préoccupations pédagogiques, placer le travail-jeu au centre de l'activité enfantine, donner le pas à l'action féconde sur la pensée purement spéculative, telle est selon Freinet la révolution qui reste à réaliser d'urgence en éducation.

Le souci éducatif essentiel doit être de réaliser dans la famille si possible, du moins à l'école et autour de l'école, un monde qui soit vraiment à la mesure de l'enfant, évoluant à son rythme, répondant à ses besoins, et dans lequel il pourra se livrer aux travaux-jeux qui sont susceptibles de répondre au maximum aux aspirations naturelles et fonctionnelles de son être. Si les conditions imposées ne permettent pas aux éducateurs, la réalisation suffisamment poussée de cette atmosphère et de cette organisation favorables aux travaux-jeux, ils doivent parer à cette insuffisance par le jeu-travail qui en est un substitut et un dérivatif. Les jeux-travaux supposent en général une activité naturelle, ce sont des exercices toniques qui préparent à l'activité sociale dans le milieu ambiant. Ils apaisent donc l'enfant et le prédisposent à l'équilibre et à l'harmonie. Selon Freinet, les jeux-travaux ne suscitent que des sentiments favorables à la vie sociale :

« Si le travail-jeu est pour les enfants l'activité idéale, le jeu-travail, qui en est le substitut n'en reste pas moins comme l'expression naturelle du besoin qu'à l'individu de vivre le plus intensément possible dans le cadre de la famille et de la société, en reproduisant les gestes ancestraux qui assurent la vie et sa perpétuation. Si l'enfant est rebuté par certains travaux que les progrès ont imposés aux adultes, il se réfugie dans des jeux-travaux qui sont comme une réaction de défense contre les atteintes sociales à la nature fonctionnelle du travail des hommes, une réaction contre les erreurs et les écarts dont nous sommes coupables et qui tendent à détruire l'harmonie et la dignité de la fonction travail »¹⁸⁰.

L'adulte, a selon Freinet, désappris le vrai travail, il l'associe de façon systématique à la peine qui en est le stigmate de malédiction. Travail-jeu et jeu-travail rétablissent le circuit. C'est pourquoi ceux qui, dans les villages surtout, en ont été imprégnés dans leur jeunesse portent longtemps en eux, ce sentiment de dignité du travail, de la nécessité fonctionnelle qui lui réserve une place de choix dans le processus de croissance et de fixation au sein de la société vivante :

« C'est comme une filiation qu'on garde, qui nous unit mystiquement non seulement à nos contemporains, mais aux générations passées comme aux générations à venir. Cet amour du travail reste, en définitive, le seul lien véritable entre les hommes, puisque toutes les grandes choses se font par la conjonction

¹⁸⁰ - Idem, p. 217.

active de ceux qui, par-delà la croûte illusoire et éphémère des jouissances artificielles, se retrouvent dans une même soif candide du travail souverain. Malheur aux enfants qui n'ont pas connu la satisfaction profonde des travaux-jeux, et chez qui les jeux-travaux ont été trop vite dépassés par l'inhumanité de ce que nous pourrions appeler le travail-profit, par la perversion débilite des jeux de détente compensatrice qui en sont le pendant inexorable ; ou même par l'ivresse des jeux-haschich dont il nous restera à dire toute la malfaisance ! »¹⁸¹.

Notre société dominée par le "haschich", prône à tort une pédagogie du jeu. Baser toute une pédagogie sur le jeu constitue à admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation et la socialisation des jeunes générations. Le jeu apparaît comme le plus efficace des stimulants, et le moins nocif, pour les conduire au but.

L'école, selon Freinet, semble hypnotisée par le souci d'apprendre. Cependant, apprendre n'est qu'un aspect de la technique de la vie. Il faut donc que l'enfant passe tout par l'expérience de la vie, par l'action, par le travail. L'enfant a besoin de connaître, de savoir ; ce désir participe à sa recherche permanente de puissance et de conquête :

« Nous préparons techniquement une école où l'on construise, où l'on édifie, non par l'étude seule, mais par le travail seul créateur et, à défaut, par certains jeux qui en sont les substituts les plus proches. Là est désormais la tâche essentielle de la pédagogie : créer l'atmosphère de travail et, en même temps, prévoir et mettre au point les techniques qui rendent ce travail accessible aux enfants, productif et formatif. L'enfant aura alors besoin de matériaux, de connaissances »

¹⁸² .

Les connaissances dont on se souvient le mieux, ce sont celles qui ont servi à un travail intéressant et vital ; elles sont incorporées à l'organisme par ce travail qui en a été le moteur. La mémoire est en fonction du travail.

Le travail n'est pas quelque chose que l'on explique et que l'on apprend, mais bien une réalité qui s'inscrit dans la vie des hommes. Autrefois, la religion apparaissait comme le pivot et le moteur, l'ordonnatrice de la société, l'éducation était avant tout une initiation rituelle. Les philosophes ont ensuite tenté de détrôner la religion au profit de la raison dans le comportement individuel et social. L'école est alors devenue l'édifice de l'instruction, fondement de la science et de la raison. Avec Freinet, désormais c'est par le travail que l'enfant va acquérir des connaissances et des techniques en vue d'une insertion meilleure.

Toute cette nouvelle visée éducative va participer au bonheur et à l'épanouissement total de l'enfant. Nous sommes réellement ici dans un projet de socialisation de l'enfant plus que d'instruction ou d'éducation. L'éducation du travail va au delà d'une éducation par le travail manuel, elle est plus qu'un préapprentissage prématuré ; elle est reliée à la tradition mais également imprégnée avec prudence par la science et la mécanique contemporaines, point de départ d'une culture dont le travail est le centre. Le travail devient un élément de l'activité éducative, il y est intégré.

¹⁸¹ - *Idem*, p. 218.

¹⁸² - *Idem*, p. 238.

Il y a travail toutes les fois que l'activité physique ou intellectuelle répond à un besoin naturel de l'enfant, c'est à dire qu'il procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être. Le travail scolaire doit être nécessairement, dans tous les cas, selon Freinet, un travail-jeu :

« Il doit être à la mesure de l'enfant pour les gestes qu'il nécessite, l'effort qu'il suppose, la fatigue qu'il entraîne, le rythme auquel il s'exécute. Ce travail doit faire jouer normalement et harmonieusement les divers muscles aussi bien que les sens et l'intelligence, afin de produire une fatigue naturelle qui n'est jamais courbature mais seulement satisfaction apaisante d'un besoin. Enfin, il doit répondre aux tendances essentielles de l'individu : besoin de monter, de s'enrichir matériellement, intellectuellement et moralement, d'augmenter sans cesse sa puissance pour triompher dans la lutte pour la vie, besoin de s'alimenter et de se garantir contre les intempéries ; besoin de se défendre aussi contre les éléments, contre les animaux, contre les autres hommes ; besoin de se grouper (famille, clan, patrie) pour assurer la perpétuation de l'espèce »¹⁸³.

L'utilité sociale du travail est incluse dans ces caractéristiques. Le travailleur va préparer les enfants à mieux remplir demain leur tâche sociale qu'est le travail.

Cependant, **« il ne suffit pas d'installer à l'école des outils ou des machines plus ou moins compliqués, d'ouvrir des ateliers, d'acquérir et de mettre en culture des champs et des jardins, puis de laisser ces multiples sollicitations s'offrir sans ordre majeur, sans raison intime, à l'intérêt et au désir de travail des enfants »**¹⁸⁴.

Cette éducation du travail doit être cadrée et organisée tout en laissant à l'enfant ce sentiment de liberté. L'essentiel, en toutes circonstances, ce n'est pas la liberté en elle-même, mais la possibilité plus ou moins grande que l'enfant a de satisfaire ses besoins essentiels, d'augmenter sa puissance, de s'élever, de triompher dans la lutte contre la nature, contre les éléments, contre les ennemis.

L'éducation du travail est donc selon Freinet indispensable. Il ne peut concevoir une éducation, une socialisation de l'enfant sans en solliciter son moteur, le travail. Il faut voir dans cette approche un intérêt technique mais également et surtout l'émergence d'une nouvelle philosophie du travail. Freinet développe par cette éducation du travail un esprit de fraternité.

« La vraie fraternité, c'est la fraternité du travail ; le plus solide des traits d'union entre les membres d'une famille, d'un groupe, d'un village, d'une patrie, c'est encore le travail »¹⁸⁵.

Le travail-jeu est le seul lien effectif et efficace entre les hommes. **« Intelligence, raison, charité, fraternité, bonté, justice, générosité, ne sont vraiment totales et effectives que dans et par le travail »**¹⁸⁶.

¹⁸³ - *Idem*, p. 252.

¹⁸⁴ - *Idem*, p. 259.

¹⁸⁵ - *Idem*, p. 263.

¹⁸⁶ - *Idem*.

Le travail apparaît dans la pédagogie de Freinet comme le seul moyen d'expression et d'exaltation de ce besoin d'être, et comme la seule union commune entre les membres de la société. Cette éducation par le travail que préconise Freinet présente donc de véritables vertus socialisantes.

En effet, « *ceux qui ont le malheur de ne pas connaître le goût profond du travail sont partout comme de lamentables déracinés* »¹⁸⁷.

C'est le travail qui unit les habitants d'un même village, parce qu'il exige de tous des gestes et des actes similaires aux mêmes périodes. C'est le travail qui va faire travailler la pensée, la purifier, laquelle agit par réaction sur les conditions de travail. Naturellement, l'enfant tend à monter du travail primitif à l'activité différenciée, afin de parvenir jusqu'à la connaissance intellectuelle, à la culture philosophique et à la conception morale de la vie. L'homme recherche toujours la difficulté ; sa nature est de se surpasser sans cesse, de connaître la justification des choses, de se poser des questions et d'en rechercher les réponses ; cette tendance est naturelle.

L'éducateur va devoir éviter que, dans son désir inné d'aller toujours plus vite, toujours plus haut, toujours plus loin, l'enfant se contente d'utiliser les matériaux, les outils et les machines réalisés par l'homme, comme s'ils s'agissaient de réalités naturelles ; qu'il en oublie de considérer le travail et les concessions qu'ils représentent et qu'il fausse ainsi, à l'origine, sa conception du monde et sa notion de l'activité sociale.

Comme nous l'avons vu, donc, Freinet reprend l'idée qu'il y a à la base une prédisposition psychologique chez l'enfant à aller à la rencontre du jeu, pour ensuite avec l'aide de son éducateur, découvrir le travail et ses intérêts. Freinet considère qu'il faut en faire un objet de l'éducation, tout simplement parce que le passage d'une attitude de jeu à celle du travail, mérite d'être accompagnée et encouragée. Puisque l'essentiel pour Freinet, en terme de socialisation c'est le travail. Certes, lorsque l'enfant joue avec l'autre pour le simple plaisir de jouer, il y a des éléments de socialisation qui se mettent en place ; mais c'est réellement lorsque l'enfant partagera avec ce dernier un travail qu'il sera confronté aux règles sociales. Freinet développe une véritable anthropologie du travail à l'école.

B – UNE POLITIQUE DU TRAVAIL

« Dans tous les milieux pédagogiques bien pensants, l'École semble abstraite de la société ; on prétend lui conserver pureté et candeur loin de toute vaine agitation sociale. Aussi, quand on discute de problèmes pédagogiques, s'arrête-t-on prudemment au bord des questions sociales ou politiques qui seraient l'aboutissement certain du raisonnement. Que les divers groupements s'occupant d'éducation nouvelle aient d'excellentes raisons pour expliquer cette timidité, nous n'en doutons point. Nous croyons qu'il est cependant de notre devoir de dénoncer « l'union sacrée » qui est la base de leur constitution, et de poser le problème de l'école populaire dans toute son ampleur »¹⁸⁸.

Freinet établit dès le début le rapport entre le pédagogique et le politique. Il est opposé à

¹⁸⁷ - Idem, p. 265.

la guerre 14-18 (il fut pacifiste !). A l'origine des recherches de Célestin Freinet il y a la nécessité dans laquelle il s'est trouvé d'améliorer, pour des raisons de santé, les conditions de son travail d'instituteur, mais aussi son désir de changer son métier pour mieux l'exercer. Freinet rêve d'une école de la vie. L'école est toujours l'école d'une société donnée. La pédagogie a globalement une fonction conservatrice. Freinet veut changer la société en changeant l'école. Comment Freinet conjugue t-il pédagogie et politique ? Cette conjugaison n'a-t-elle pas des limites ?

Freinet est un « **socialiste** ». L'école capitaliste doit laisser la place à l'école du prolétariat.

Un socialiste est par définition une personne favorable au socialisme et qui tente d'instaurer celui-ci. Il s'agit d'une doctrine économique et politique qui préconise la disparition de la propriété privée des moyens de production et l'appropriation de ceux-ci par la collectivité. Dans la théorie marxiste, cette période a succédé à la destruction du capitalisme et qui a précédé à l'instauration du communisme et à la disparition de l'Etat. Engels, théoricien, avec Marx, du communisme, stade suprême du socialisme, distingue deux formes : le socialisme utopique et le socialisme scientifique. Au premier se rattachent toutes les tentatives philosophiques, sociales ou économiques d'organisation de la société sur des bases égalitaires. Les prédécesseurs sont nombreux : Platon, More, Rousseau, Diderot, Fichte, Saint-Simon, Fourier. Le socialisme scientifique ou révolutionnaire, élaboré par Marx et Engels, parachevé par Lénine, Trotski, Mao Zedong, découle d'une analyse précise du capitalisme international. Le mouvement socialiste se développe dans la seconde moitié du XIXème siècle, au sein d'un prolétariat urbain né de la grande industrie. Mais, en s'affirmant davantage, le socialisme se diversifie. Apparaissent, en effet, des modèles distincts, les uns qualifiés de communistes (URSS, Chine, par ex.) les autres de socialistes (modèle suédois, nombreux pays du tiers monde). L'appellation parti communiste a été adoptée après la révolution russe de 1917 par les fractions révolutionnaires des partis socialistes pour bien se démarquer ; ces jeunes fractions affirmaient leur attachement à la jeune URSS.

Freinet a lui-même participé a de nombreux voyages d'étude en URSS, le mouvement de l'imprimerie à l'école y a d'ailleurs fait suite. En 1932, ce mouvement change de nom et devient l'éducateur prolétarien. Freinet va ensuite rencontré de nombreuses difficultés, il va démissionné en 1934 de l'enseignement public, en 1939 l'éducateur prolétarien devient l'éducateur prolétarien. Freinet va ensuite rencontré de nombreuses difficultés, il va démissionné en 1934 de l'enseignement public, en 1939 l'éducateur prolétarien devient l'éducateur, en 1940 il est arrêté par la police de Vichy en tant que militant communiste puis interné, en 1948 Freinet quitte le PCF.

Il s'appuie sur Pestalozzi, Fröbel et les pédagogues allemands pour prôner une école du travail libre et humaine.

« La décadence et la mort de l'école sont le résultat du développement formidable du capitalisme... 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

¹⁸⁸ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire – L'école organisme social, Ecole Emancipée*, 11 décembre 1927, p. 189.

développer, d'améliorer, de réformer l'enseignement, il faut... le révolutionner »

189 .

Freinet n'est pas d'abord un militant pédagogique, son militantisme est social et politique ; il se veut un éducateur prolétarien donc un militant pédagogique. Freinet ne veut pas adapter l'enfant à la société par une école nouvelle, il définit ses pratiques pédagogiques comme une rupture avec la société porteuse.

L'éducation relève selon lui d'une société de classes, alors il faut choisir sa place. Freinet se veut et se dit éducateur prolétarien, en charge d'une école nouvelle populaire destinée à former des camarades aptes à assumer les fonctions politiques, syndicales ou coopératives au service du peuple.

Il s'agit de condamner l'école telle qu'elle est. En effet, la pédagogie traditionnelle ne prépare plus à la vie, ne sert plus la vie sociale ; elle tend à s'isoler, à se distancier de la réalité, à s'ériger en monde fermé qui s'organise comme une société initiatique et sacralisée, à semer la "scolastique". Mais il faut aussi condamner l'école telle qu'elle se veut souvent. L'éducation nouvelle poursuit une école idéale, abstraite du monde destructeur, assurant une protection à des élus.

La condition véritable du prolétariat est incompatible avec les rêves d'écoles nouvelles qui ne sont que du « **pédagogisme** » rassurant et alimentant l'illusion réformiste de l'école, instrument souverain et pacifique de l'évolution sociale. Il convient de parler d'école moderne et non plus d'école active :

« Quand un pédagogue de talent désire fonder une école nouvelle, il part à la recherche de quelque coin ensoleillé, au flanc d'une montagne majestueuse, au milieu d'une nature belle et saine. Là, il fait construire des locaux adaptés aux fins qu'il se propose, et ses meubles également pour ces fins. Il veille ensuite à ce que les enfants qu'il reçoit soient convenablement nourris, qu'ils aient un sommeil réparateur, qu'ils profitent du plein air. Et après, mais après seulement, il s'occupe des méthodes et des techniques ; car, sans ces préparatifs, et malgré tous les efforts des pédagogues, il ne pourrait pas y avoir d'école nouvelle. On fait le contraire chez nous. On feint de croire que les méthodes et les techniques constituent tout l'essentiel de l'éducation. Si le local est mal situé et mal divisé, si la classe ne possède aucun matériel d'enseignement, si les enfants sont mal nourris, s'ils s'étiolent dans des taudis, tout cela, dira-t-on, ne dépend plus de l'école mais de la société ; c'est affaire sociale et politique ! Mais n'est-il pas du devoir des pédagogues de montrer aux profanes par quels liens intimes l'Ecole et rattachée au milieu social, pour leur prouver qu'il est illogique de parler de progrès scolaires ou éducatifs maximum là où les conditions matérielles indispensables ne sont pas réalisées »¹⁹⁰. **« Les méthodes préconisées dans les congrès de l'éducation nouvelle ne répondaient pas aux conditions de travail des écoles populaires »**¹⁹¹.

¹⁸⁹ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Carnets de pédagogie pratique, Collection Bourrelier, Librairie Armand Colin, Paris, 1964, p. 143.*

¹⁹⁰ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire – L'école organisme social, Ecole Emancipée, 11 décembre 1927, p. 189.*

La position de Freinet est ici très liée à la philosophie de Marx, au communisme. **« Si par révolution faite, on entend le terme de la longue évolution qui, après le coup d'Etat politique et économique, sera nécessaire pour arriver au communisme, alors d'accord »**¹⁹².

En effet, il faut selon Marx, **« constituer une classe radicale qui, subissant l'exploitation absolue, le dommage universel, ne pourra se libérer qu'en brisant les chaînes de la société toute entière »**¹⁹³.

La lutte est politique. Il s'agit bien de constituer la classe radicale comme arme, de remplacer **« les armes de la critique par la critique des armes »**. L'extension du machinisme et la division du travail ont fait perdre au travail des prolétaires tout caractère d'autonomie, et par là tout attrait pour l'ouvrier. L'ouvrier est devenu le simple accessoire de la machine, on ne lui demande plus que le geste le plus simple, le plus monotone, le plus facile à apprendre.

Le coût d'un ouvrier se limite donc à peu près aux seuls moyens de subsistance dont il a besoin pour s'entretenir et perpétuer sa race. Or le prix d'une marchandise, donc aussi du travail, est égal à ses frais de production :

« L'industrie moderne a transformé le petit atelier du maître artisan patriarcal en la grande usine du capitaliste industriel. Des masses d'ouvriers, entassés dans l'usine, sont organisés militairement. Ils sont placés comme simples soldats de l'industrie sous la surveillance d'une hiérarchie complète de sous officiers et d'officiers. Ils ne sont pas seulement les domestiques de la classe bourgeoise, de l'état bourgeois, ils sont chaque jour, chaque heure, domestiqués par la machine, par le surveillant, par le bourgeois industriel tout seul »¹⁹⁴.

Dans les diverses luttes nationales des prolétaires, les communistes mettent en avant et font valoir les intérêts communs à l'ensemble du prolétariat et indépendants de la nationalité ; d'autre part, aux divers stades de développement que traverse la lutte entre prolétariat et bourgeoisie, ils représentent constamment l'intérêt du mouvement général.

L'objectif immédiat des communistes est la conquête du pouvoir politique par le prolétariat.

« Les communistes peuvent résumer leurs théories en cette seule expression : abolition de la propriété privée »¹⁹⁵. **« Etre capitaliste signifie occuper non seulement une position personnelle dans la production, mais aussi une position sociale. Le capital est un produit collectif, et il ne peut être mobilisé que par l'activité commune de nombreux membres, et en dernière instance que par**

¹⁹¹ - FREINET. C., *Freinet par lui – même*, CD Audio avec Album BT n° 1079, PEMF, Mouans – Sartoux, 1996.

¹⁹² - FREINET. C., *Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale*, Ecole Emancipée, 4 juin 1921, p. 142-143.

¹⁹³ - MARX . ENGELS., *Le Manifeste du Parti Communiste*, Librairie Générale Française, Paris, 1973, p., 21.

¹⁹⁴ – *Idem*, p. 15.

¹⁹⁵ - *Idem*, p. 25.

l'activité de tous les membres de la société »¹⁹⁶.

Les communistes n'inventent pas l'action de la société sur l'éducation ; ils en modifient seulement le caractère, ils arrachent l'éducation à l'influence de la classe dominante. Selon eux, « *le travail est la source de toute richesse et de toute culture, et comme le travail utile n'est possible que dans la société et par la société, le produit du travail appartient intégralement, selon un droit égal, à tous les membres de la société* »¹⁹⁷

Le travail n'est pas la source de toute richesse. La nature est tout autant la source des valeurs d'usage que le travail, qui n'est lui-même que la manifestation d'une force naturelle, la force de travail humaine : « ***Puisque le travail est la source de toute richesse, nul dans la société ne peut s'approprier de richesse qui ne soit un produit du travail. Si donc quelqu'un ne travaille pas lui-même, il vit du travail d'autrui, et sa culture elle-même, il se l'approprie aux frais du travail d'autrui. Aucun travail « utile » n'est possible sans société*** »¹⁹⁸

L'émancipation du travail doit être l'œuvre de la classe ouvrière, en face de laquelle toutes les autres classes ne forment qu'une masse réactionnaire : « ***La classe ouvrière travaille à son émancipation tout d'abord dans le cadre de l'Etat national actuel, consciente que le résultat nécessaire de son effort, commun aux ouvriers de tous les pays civilisés, sera la fraternité internationale des peuples*** »¹⁹⁹

Entre la politique et la pédagogie il y a une véritable interdépendance. L'engagement pédagogique à un sens social et politique, mais il ne s'y réduit pas ; l'engagement politique est lui aussi nécessaire, mais il doit s'effectuer dans des instances extérieures à l'école. Ce qu'il s'agit d'éviter, c'est tout autant l'illusion que la désillusion pédagogiques ; l'école, rapportée au changement de la société, peut quelque chose même si elle ne peut pas tout.

On ne fait pas une école du travail en ajoutant à une école traditionnelle des ateliers plus ou moins riches de travail manuel. L'éducateur prolétarien, en lutte contre l'école capitaliste, se doit de réaliser autant que faire se peut une école du travail.

L'école doit promouvoir et expérimenter une conception nouvelle du travail, élément organique de la vie, argument primordial de l'émancipation des peuples. L'éducateur révolutionnaire va former quotidiennement l'homme nouveau, personne et citoyen dans le même temps, héroïque et exemplaire sans contexte, par l'école du travail de la pédagogie populaire qui construit le futur au sein du présent.

Une école du travail fait du matériel et de l'organisation un élément essentiel et décisif de l'équilibre scolaire. Ce matérialisme scolaire est un véritable retournement

¹⁹⁶ - *Idem*, p. 30.

¹⁹⁷ - *Idem*, p. 73.

¹⁹⁸ - *Idem*, p. 74.

¹⁹⁹ - *Idem*, p. 87.

éducatif, il est l'assise d'une culture dont le travail sera le centre. En effet, Freinet est l'un des premiers à introduire du matériel dans sa classe, avec notamment l'imprimerie que nous aborderons à travers les techniques éducatives.

Par le matériel, l'enfant manipule, tâtonne mais surtout, produit un travail. L'outil est un élément essentiel de socialisation, l'enfant communique, et de motivation de l'enfant au travail.

L'éducation du travail est la solution pour préparer les jeunes générations à leur mission technique, sociale, politique, humaine. Il ne s'agit pas d'apprendre avant de travailler ou pour travailler. Il s'agit de tout passer par l'expérience de la vie, par l'action, essence de notre être que l'on appelle le travail, cette technique nouvelle de la vie qu'il s'agit de mettre en place.

A l'école, l'enfant doit acquérir ce que Freinet appelle le sens organique du travail, c'est à dire prendre conscience que celui-ci constitue un besoin vital, et non un sens intellectuel ou moral. Autorité, volonté, imagination, intérêt, jeu : ces éléments ordinairement considérés comme étant « **basiques** » passent en vérité à côté du besoin fondamental, celui de travailler.

Freinet lie bien directement pédagogie et politique, projet pédagogique et projet politique. La pédagogie Freinet est une pédagogie socialiste, du travail, mais en rien une « **pédagogie de l'usine** ».

Le modèle naturel est celui du paysan et de l'artisan. Tout se passe comme si, chez Freinet, il s'agissait de retrouver, de restaurer ou d'instaurer une harmonie préétablie entre les individus naturels et une société naturelle. Freinet ne prépare pas une pédagogie de l'amour, mais une pédagogie de l'harmonie individuelle et sociale par la vertu souveraine du travail.

Freinet s'inscrit ici dans toute la tradition moderne de l'éducation, celle qui croit que l'on peut faire advenir un monde autre, meilleur, supérieur, en changeant l'éducation. La pédagogie, qui s'est présentée principalement comme porteuse d'un projet politique explicite, est ainsi actuellement marquée par une volonté d'adaptation à une société. A ce titre, elle paraît avant tout au service de cette même société, elle en assure le maintien. C'est là la marque d'une certaine société, démocratique mais avant tout libérale, au service de la liberté des individus.

Freinet est donc un « **socialiste** » et un moderne. Il considère sa pédagogie comme la pédagogie socialiste. Pour lui, il est évident qu'engagement pédagogique et engagement politique, que projet pédagogique et projet politique sont nécessairement liés. Il se bat pour ses idées pédagogiques au nom d'une société révolutionnaire.

Cependant, Freinet est contre une pédagogie syndicale. « **Devons-nous avoir une pédagogie syndicale ou rechercher seulement une pédagogie qui ne façonne pas les enfants pour un système politique et social donné, mais qui développera normalement l'enfant pour en faire un homme, l'homme capable de vivre en homme au milieu des autres hommes** »²⁰⁰.

²⁰⁰ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale*, Ecole Emancipée, 4 juin 1921, p. 142-143.

L'éducation selon Freinet doit viser l'installation du communisme, **« qui ne sera qu'une idéale vie en commun, avec le maximum de libertés individuelles compatibles avec une vie en société »**²⁰¹.

Freinet ne souhaitait pas une pédagogie adéquate au temps et au lieu où il vivait. Le mode d'enseignement et le système d'éducation était par obligation adapté aux écoles et aux maîtres existant. Mais les principes qui constituaient la base de cette éducation, devaient rompre avec le mensonge et le monstrueux égarement qui les entouraient. Sinon, comment l'éducation pourrait-elle influencer le progrès ? :

« A la base de tous nos malheurs il y a la mauvaise éducation qui a été donnée jusqu'à maintenant et qui rend les masses plus dangereuses à manier qu'au temps où il y avait une grosse proportion d'illettrés. C'est que l'école n'a pas « éduqué » au vrai sens du mot ; elle a essayé d'instruire. On a oublié qu'il y a quelque chose qui compte plus que toutes les connaissances qu'on peut amonceler : c'est l'éducation, le développement de la personnalité avec son bon sens et sa raison »²⁰².

Il s'agit avec Freinet de se libérer de tous dogmes et de faire l'école pour l'enfant : **« Eduquons-les en pensant, non que nous faisons des capitalistes ou des communistes, mais en nous persuadant bien que ces enfants—surtout au tournant social où nous nous trouvons—nous avons la charge d'en faire des hommes et non des citoyens, des hommes ayant soif d'amour et de liberté et qui emploieront tous leurs efforts à se libérer »**²⁰³.

L'école n'est pas le lieu selon Freinet où on apprend telles ou telles choses d'un programme défini : **« L'école doit être l'apprentissage de la vie. Et c'est ce qu'on oublie totalement. On apprend des connaissances à l'enfant ; on ne lui dit pas même ce qui sert ou nuit à l'homme son frère ; on ne le prépare pas à vivre en société. Et on s'étonne ensuite qu'il soit comme égaré quand l'école le rejette et qu'il ne soit pas sociable »**²⁰⁴.

Mais comment donner la vie à l'école ? Il faut d'abord selon Freinet se débarrasser de leur vieux fonds capitalistes. En effet, Freinet déclare, qu'ils enseignent à l'enfant non ce qui pourrait en faire un homme mais ce qui en fera un fidèle serviteur d'un régime : **« Avons-nous le droit d'imposer aux enfants un dogme capitaliste ou communiste en leur donnant une tournure d'esprit qui les empêchera de chercher la vraie loi de la société ? »**²⁰⁵.

Mais l'Ecole soutient l'Etat selon Freinet. Il faut donc donner la vie aux enfants. Pour

²⁰¹ - Ibid.

²⁰² - Idem.

²⁰³ - Idem.

²⁰⁴ - Idem.

²⁰⁵ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, comment rattacher l'Ecole à la vie*, Ecole Emancipée, 7 mai 1921.

cela il n'y a qu'un seul moyen, les faire vivre ensemble leur vie, en république²⁰⁶.

De plus, Freinet considère que l'Ecole est le produit de la société ; cette société l'influence très profondément de manières diverses. Selon lui, **« il y a tout un côté de l'école populaire qui est systématiquement négligé : l'éducation et l'école dans leurs rapports avec la société »**²⁰⁷.

L'école est véritablement rattachée au milieu social. **« On feint de croire que les méthodes et les techniques constituent tout l'essentiel de l'éducation. Si le local est mal situé et mal divisé, si la classe ne possède aucun matériel d'enseignement, si les enfants sont mal nourris, s'ils s'étiolent dans des taudis, tout cela, dira-t-on, ne dépend plus de l'école mais de la société ; c'est affaire sociale et politique ! »**²⁰⁸.

Freinet a tenté de développer une pédagogie nouvelle révolutionnaire pour les écoles populaires. Deux grands principes dominent cette pédagogie dite **« populaire »** selon Freinet. Dans un premier temps, **« le maître ne saurait obtenir une instruction et une éducation véritables sans le consentement actif, sans la participation vivante des éduqués eux-mêmes »**²⁰⁹. Puis dans un second temps, selon Freinet **« Si l'avenir appartient au socialisme, la voie pédagogique est nécessairement vers une socialisation toujours plus grande de l'école : socialisation au sein même de l'organisme scolaire, et adaptation de l'école aux fins sociales nouvelles »**²¹⁰.

Freinet a mis en avant deux préoccupations dans cette réforme de l'éducation dite

²⁰⁶ - Du latin *respublica*, désigne un gouvernement républicain, et également, sous l'Ancien Régime, toute forme d'Etat, spécialisé après la Révolution. Une République est un Etat gouverné par des représentants élus pour un temps et responsables devant la nation (par opposition à la Monarchie). La République est le régime politique proclamé 5 fois en France. La 1^{ère} République, établie le 21 septembre 1792 après l'abolition de la royauté, s'acheva le 18 mai 1804 avec la proclamation du Premier Empire ; elle vit se succéder la Convention, le Directoire et le Consulat. La 2^{nde} République, issue de la révolution de 1848, dura du 25 février 1848 au 2 décembre 1852, date de la proclamation du Second Empire. La 3^{ème} République, proclamée par le gouvernement de la défense nationale le 4 septembre 1870 et définitivement instituée en 1875, s'acheva le 10 juillet 1940 quand le maréchal Pétain créa l'Etat français ; elle eut 14 présidents. La 4^{ème} République, constituée le 3 juin 1944, prit d'abord la forme d'un gouvernement provisoire de la République Française, et fit adopter sa Constitution par le référendum du 13 octobre 1946. La crise économique et politique ainsi que les événements d'Algérie précipitèrent sa chute (effective le 4 octobre 1958). Elle eut 2 présidents : Vincent Auriol (1947-1954) et René Coty (1954-1959). La 5^{ème} République, dont la Constitution fut approuvée par le référendum le 28 septembre 1958, fut présidée par le Général De Gaulle (élu le 21 décembre 1958), entré en fonction le 8 janvier 1959, réélu le 19 décembre 1965, démissionnaire le 28 avril 1969, puis par Georges Pompidou (élu le 15 juin 1969), mort le 2 avril 1974, Valéry Giscard d'Estaing (élu le 19 mai 1974), et François Mitterrand (élu le 10 mai 1981 et réélu le 8 mai 1988).

²⁰⁷ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire – L'école organisme social*, Ecole Emancipée, 11 décembre 1927, p. 189.

²⁰⁸ - Ibid.

²⁰⁹ - FREINET. C., *Notes de Pédagogie Nouvelle Révolutionnaire – Les Coopératives Scolaires*, Ecole Emancipée, 5 mai 1929, p. 506-507.

²¹⁰ - Ibid.

traditionnelle. Il s'agit dans un premier temps d'organiser l'école populaire, puis de faire des instituteurs des éducateurs-révolutionnaires. Selon Freinet, le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie, il faut pour cela adapter leur éducation au monde nouveau qui était en train de naître, celui du socialisme triomphant.

L'école prolétarienne est la seule, d'après Freinet, qui par son orientation nouvelle marque une solution fondamentale de continuité des fins de l'éducation. Il ne suffit plus pour Freinet, de développer, d'améliorer, de réformer l'enseignement, il faut le révolutionner. Pour lui, en effet, l'éducation qui est l'élévation de l'individu avec l'aide du milieu ambiant et de l'adulte, a pour but de permettre à l'enfant de développer au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert.

Ce n'est que de cette façon qu'il remplira sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme, et qu'il se préparera à travailler efficacement, quand il sera adulte.

Une double perspective individuelle et sociale s'impose, l'enfant est tout à la fois, personne et citoyen en devenir. Il importe, selon Freinet, de former des hommes par une pédagogie de réussite et d'avenir qui réalise dans la famille si possible, du moins à l'école et autour de l'école, un monde qui soit vraiment à la mesure de l'enfant, évoluant à son rythme et répondant à ses besoins, afin qu'il soit conscient et capable de rendre au maximum, individuellement et socialement.

Former en l'enfant l'Homme de demain à l'école et hors de l'école, puisque la fonction d'éducation n'est pas exclusivement scolaire. Il s'agit de développer une école du XXème siècle pour l'homme du XXème siècle, de former les citoyens de la société nouvelle.

Freinet souligne ainsi l'importance d'une pédagogie populaire, laïque et démocratique, seule digne de l'Ecole Moderne. Il relève également l'importance de l'activité politique et invite les éducateurs à militer, à s'engager, mais ne souhaite pas pour autant, transformer son mouvement en organe de partis ou de syndicats.

Si au fil du temps, les « **éducateurs-révolutionnaires** » devinrent des « **éducateurs** », si « **l'école populaire** » ou « **prolétarienne** » se transforma en « **Ecole Moderne** » et la « **pédagogie révolutionnaire** » en « **pédagogie moderne** », par-delà ces changements qui en affectèrent les moments, l'invariance du projet éducationnel est demeuré.

CHAPITRE DEUXIEME : SOCIALISATION ET TECHNIQUES

Freinet a donc développé ce grand projet de socialisation de l'enfant par l'école, et pour cela, il s'est assuré de donner aux éducateurs des outils pédagogiques directement pensés pour répondre à cette nouvelle orientation pédagogique. En effet, il ne suffit plus de dire l'école moderne ou de dénoncer la scolastique, il s'agit bien de proposer des techniques éducatives aux enfants qui vont dans leurs pratiques tendre vers la socialisation : « **En changeant les techniques de travail, nous modifions**

automatiquement les conditions de vie scolaires et parascolaires ; nous créons un nouveau climat ; nous améliorons les rapports entre enfants et maîtres. Et c'est peut être l'aide la plus efficace que nous apportons au progrès de l'éducation et de la culture »²¹¹.

Les techniques qui vont vous être présentées sont celles que Freinet a expérimentées et mis en place dans ses classes. Aujourd'hui, depuis la disparition de Freinet, d'autres techniques sont nées, mais nous ne les développeront pas. Les « ***techniques Freinet*** » ont toutes pour objectif de développer la socialisation de l'enfant notamment par la démarche de tâtonnement expérimental dans laquelle l'enfant va entrer, l'expérimentation, l'éducation naturelle, le travail : « ***Travailler efficacement grâce à des outils et à une technique appropriés, pour s'instruire, s'enrichir, se perfectionner, monter et croître*** »²¹².

Mais comme le précisait Freinet, « ***l'outil, comme la pensée, ne prend toute sa valeur humaine que conçu dans son dynamisme, en fonction de l'usage personnel et social qu'on en fait*** »²¹³.

La manipulation de l'outil, la maîtrise de la technique sont alors très importantes pour Freinet dans ce processus de socialisation. « ***L'enfant doit ajuster maintenant ces outils à ses mains, les intégrer à son activité sociale, s'en servir pour les réalisations vitales dont il prend progressivement conscience*** »²¹⁴. Cependant, il va plus loin en proposant de cadrer et d'organiser ces expérimentations, ces découvertes, en développant un espace classe bien particulier pour l'époque. L'espace scolaire tel que l'a pensé Freinet manifeste également ce projet de socialisation de l'enfant par l'école.

A – LES TECHNIQUES EDUCATIVES

Au sens le plus ancien, le substantif technique désigne l'ensemble des procédés d'un métier ou d'un art, codifiés et transmissibles qui permettent d'obtenir un effet jugé utile. Dans le langage moderne, la technique évoque plutôt un ensemble de procédés déduits d'une connaissance scientifique et permettant d'en opérer des applications.

Plus spécifiquement, c'est en esthétique, l'ensemble des procédés relatifs à une certaine forme d'art ou à un artiste. Parallèlement, l'adjectif s'applique à ce qui est relatif à un métier, en particulier manuel, par opposition à la connaissance théorique ou, en esthétique, au sujet de l'œuvre. Il qualifie également ce qui dans le langage se distingue du vocabulaire courant.

²¹¹ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Carnets de pédagogie pratique, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7è éd, 1975.

²¹² - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'éducation du travail*, Tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 291.

²¹³ - Idem, p. 292.

²¹⁴ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 32.

Dans la pédagogie Freinet, il faut relier le terme technique aux termes d'outil et de travail. En effet, les « **techniques Freinet** » vont permettre aux enfants d'appréhender des outils, de les maîtriser et de les utiliser dans une activité de travail. La technique ici répond aux besoins, aux désirs de l'enfant, elle va contribuer au développement de sa connaissance tout en suivant sa nature.

Enfin, les techniques Freinet vont donner à l'enfant du pouvoir pour s'imposer et faire évoluer la société. En effet, par technique Freinet entend savoir-faire, mais aussi ensemble de procédés pédagogiques et mécaniques, appliqués plus ou moins méthodiquement et visant à atteindre un objectif, la socialisation de l'enfant.

Freinet est un instituteur sincère et spontané qui trouve dans sa culture de paysan provençal les références aux valeurs de la nature, de l'expérience et du concret, en opposition à l'artificialité et à la suffisance des savoirs institués, réputés abstraits et coupés du réel.

Freinet n'est pas un inventeur solitaire. La vogue de « l'Education Nouvelle » avait dès avant la guerre un rayonnement incontestable, et même une organisation internationale. L'éducation nouvelle prônait depuis le début du siècle des objectifs autrement plus ambitieux qu'une simple réforme pédagogique, si on en juge par les trente critères établis par le pédagogue genevois Ferrière en 1912 pour mériter le titre d'Ecole nouvelle. Pour mériter la qualification d'école nouvelle, il faut, selon Ferrière, que cette école soit un laboratoire de pédagogie pratique. La vie intellectuelle doit être associée aux activités matérielles et sociales : plein air, travail manuel, en particulier agricole et horticole, gymnastique naturelle, randonnées....²¹⁵

Cette école doit mettre en place une différenciation de l'enseignement et elle donne priorité à l'initiative individuelle. Elle doit prendre en compte les centres d'intérêt des enfants, compter sur la spontanéité et la curiosité, naturelles des enfants. L'éducation morale s'y pratique au sein du groupe où se pratique le « **self – government** » entendu comme autonomie relative aux écoliers. L'expérience des enfants y est importante. Le partage des tâches et des responsabilités permet de mettre en place une entraide.

Le projet de Freinet est de « **rendre l'école vivante, et pour cela, faire pénétrer dans la classe aride la vie extérieure de la famille, de la rue, de la campagne ; intéresser ainsi l'enfant profondément et non d'une façon factice et passagère ; rendre de ce fait la classe active et intéressante pour le maître lui – même, c'est là le grand problème de l'éducation** »²¹⁶.

Ses techniques ne peuvent alors être réduites à une dimension instrumentale, il s'agit de les considérer comme des outils prenant leur sens dans une logique globale de l'éducation, fondée sur la reconnaissance des potentialités de l'enfant. Les techniques peuvent donc s'entendre dans deux perspectives : d'une part en tant qu'éléments d'étayage de la dynamique de créativité de l'enfant, d'autre part comme formes

²¹⁵ - FERRIERE. A., *L'école active*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946.

²¹⁶ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école*, Ecole Emancipée, n° 8, 15 novembre 1925.

construites dévoilant du sens potentiel.

Il y aurait donc un contresens majeur à utiliser les diverses « **techniques Freinet** » comme de simples recettes, éventuellement utilisables pour rendre le quotidien de la classe plus agréable ou même plus efficace, hors du contexte de la conception optimiste, à dimension philosophique, du rôle de l'éducation. L'imprimerie à l'école, ce n'est pas donner comme tâche aux élèves le travail manuel d'imprimer des textes, c'est une démarche globale de pédagogie alternative. Il n'est pas utile d'utiliser telle ou telle technique Freinet si on ne partage dans sa globalité la pédagogie Freinet.

Aucune technique ne se suffit à elle-même, et perd tout sens si elle n'est pas mise en relation avec toutes les autres techniques, dans la perspective d'une pédagogie globale. Et réciproquement, l'idéologie pédago-centriste reste illusoire, elle ne s'ancre pas dans des pratiques non strictement pédagogiques, mais aux résonances d'emblée sociales. C'est en ce sens que la pédagogie Freinet s'affichera toujours comme moderne et populaire : elle n'est jamais une didactique réductrice de l'acte d'apprendre, mais, même dans ses productions minuscules, une conception générale de l'éducation.

On peut entrer dans la pédagogie Freinet par n'importe quelle porte. Le fil rouge est partout. Si vous commencez par l'imprimerie vous rencontrerez la correspondance, si vous commencez par le conseil vous rencontrerez le texte libre, si vous commencez par la classe-promenade vous rencontrerez la coopérative... Telle technique d'apparence trivialement pratique (l'imprimerie, le journal mural, la correspondance) renvoie toujours à une philosophie de la vie, et c'est bien la spécificité de la pédagogie Freinet.

Les techniques elles – mêmes, à l'inverse des doctrines qui se présentent comme sophistiquées, sont faciles d'utilisation, faciles à apprendre, et aussi (Freinet y insiste beaucoup) peu onéreuses. Les techniques Freinet sont populaires également parce qu'il n'est nul besoin d'être grand sorcier en pédagogie pour les faire fonctionner. Nul besoin des interminables stages de formation.

Ainsi, on considère généralement que la première des techniques Freinet est l'imprimerie. Mais en réalité, sa technique principale est la classe - promenade.

1 - La Classe Promenade

« Les promenades scolaires sont autrement précieuses pour une meilleure adaptation de notre enseignement. On peut y faire d'excellentes leçons de sciences, de langage, de calcul, d'histoire et de géographie. Mais comment, au cours élémentaire et au cours préparatoire, les faire servir à l'un des enseignements les plus pressants : celui de la lecture ? C'est en pensant à tout le bénéfice qu'on pourrait retirer de lectures se rapportant aux choses qui nous auraient intéressés que j'imaginai d'en faire imprimer le texte » ²¹⁷ .

Premier dispositif, mis en place par Freinet, qui va chercher dans le recours à l'extérieur l'une des sources d'acquisition des connaissances. Ces sorties organisées autour du village sont souvent considérées comme les prototypes de ce qu'on appelle aujourd'hui

²¹⁷ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école, Ecole Emancipée*, n° 8, 15 novembre 1925.

les séquences pédagogiques de découverte du milieu.

La classe-promenade fut pour Freinet la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, ils partaient dans les champs qui bordaient le village ²¹⁸. Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, ils accédaient spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Ils se parlaient, se communiquaient, sur un ton familial, les éléments de connaissance qui leur étaient naturels et dont ils tiraient tous, maître et élèves, un profit évident. Quand ils retournaient en classe, ils écrivaient au tableau le compte rendu de la promenade. Mais ce n'était là qu'un coin lumineux enfoncé provisoirement dans le mur de la scolastique.

La vie s'arrêtait à cette première étape, faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates. Il y avait divorce total, et inévitable, entre la vie et l'école. Le travail auquel ils s'étaient ainsi contraints perdait de ce fait tous les avantages du travail vivant pour devenir une tâche fastidieuse et sans portée.

Les qualités que ces fonctions exigent ne peuvent absolument pas s'acquérir dans un groupe anonyme. Elles peuvent se développer que si on a la possibilité effective de travailler, d'agir et de vivre individuellement et socialement. Il faut s'efforcer d'organiser la démocratie à l'école.

Selon Freinet, on ne peut éduquer que dans la dignité, il s'agit de faire respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.

Mais dans la pratique de la classe-promenade de Freinet il y a tout autre chose, à savoir la démarche d'apprendre par les autres à partir de leur expérience, dans un contexte de communication. En effet, chaque enfant raconte à l'autre, avec ses mots, ce qu'il a vu, entendu, découvert ; et c'est dans cet échange que l'enfant construit son savoir. Il énumère les idées, les classent, leur donnent du sens. Nous sommes ici dans ces temps que l'on appelle aujourd'hui, les échanges de savoirs.

On redécouvre aujourd'hui les savoirs d'expérience, mais on oublie que Freinet les avait mis en pratique, en 1920, avec de jeunes paysans provençaux. C'est en regardant le monde, pas seulement au sens géographique ou naturaliste mais aussi dans une perspective culturelle sociale (discuter avec les artisans, les gens du village, toutes les personnes ressources venues du milieu humain environnant), que les enfants confrontent leurs représentations à d'autres descriptions du monde, à d'autres points de vue sur la réalité, à d'autres rapports à l'expérience et aux savoirs.

On comprend mieux alors l'importance des échanges sociaux de toutes sortes dans la pédagogie Freinet, et particulièrement les différentes formes d'échanges interscolaires.

2 – Le texte et l'expression libres

Le texte libre presque unanimement recommandé aujourd'hui, même s'il n'est pas toujours judicieusement pratiqué, n'en consacre pas moins officiellement cette aptitude de

²¹⁸ - FREINET. C., FREINET. E., *L'école buissonnière*, film de JP Le Chanois, René Château Vidéo, 1949.

l'enfant à penser et à s'exprimer, et à passer lui aussi d'un état de mineur mental et affectif, à la dignité d'un être capable de construire expérimentalement sa personnalité et d'orienter son destin.

Le besoin de création et d'expression est une de ces idées fortes sur lesquelles peut se bâtir un renouveau pédagogique incomparable.

Il se présente comme une technique assez banale, et pourtant Freinet y attache une grande importance. Ecrire et communiquer, telle est peut-être la base de toute existence sociale. C'est pourquoi le texte libre est également très significatif de la nécessité de prendre la pédagogie Freinet comme une globalité, sous peine d'en réduire le sens.

Freinet se moque ainsi, en 1960, alors que les Instructions Officielles ont institué la pratique des textes libres à l'école primaire, de ceux qui en pratiquent une caricature, à heure fixe et dans le cadre d'un exercice figé. Les élèves, dans cette situation, n'ont plus que le choix du sujet, pour faire des rédactions à sujet libre, ce qui dénature totalement selon Freinet, cette technique.

Un texte libre, c'est comme son nom l'indique, un texte que l'enfant écrit librement, quand il a envie de l'écrire, et selon le thème qui l'inspire. Il ne suffit donc pas de laisser l'enfant libre d'écrire, il faut lui donner l'envie le besoin de s'exprimer. Ce besoin est indispensable à sa bonne socialisation selon Freinet.

Si le texte libre, oral ou écrit, est naturel et spontané avec des enfants non encore marqués par les pratiques scolaires d'immobilisme, il n'en est malheureusement pas de même avec ceux qui sont déformés par les méthodes traditionnelles scolastiques.

L'essentiel est que l'enfant ait à la base le sentiment de ses propres richesses, bien à lui, à la portée sans cesse de son élan. La part du maître, c'est de sentir cet élan, d'aider plus ou moins intuitivement parfois, plus ou moins objectivement dans certains cas, à libérer les émotions, les connaissances encore prisonnières. Le texte libre n'a de valeur qu'autant qu'il est document authentique, qu'autant qu'il est socialisé, qu'autant qu'il est prétexte et argument d'un enrichissement vers la culture et la connaissance.

Le texte libre devenait page de vie, qui était communiquée aux parents et transmise aux correspondants. Dans toutes les matières à enseigner incluses dans un programme dont le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il n'est pas intégré à la vie, dans toutes les disciplines, calcul, sciences, histoire, géographie, morale, c'est la leçon du manuel, reprise et commentée par le maître, qui supplée à l'expérience de l'enfant, à sa vision des choses.

La leçon faite, automatiquement surgissent les exercices qui doivent confirmer les règles expliquées, alors qu'il aurait été si facile de mettre à la disposition des enfants le matériel et la documentation leur permettant d'arriver par eux-mêmes à la connaissance. L'intelligence manuelle, artistique, scientifique, ne se cultive pas par l'usage des seules idées, mais par la création, le travail et l'expérience.

Le texte libre comme dispositif va dans trois directions, la situation communicative de productions d'écrit ; le contrôle, par le groupe classe, à la fois interne (rédaction) et externe (lecture publique et commentaire) de l'activité langagière ; la régulation du fonctionnement de la classe (production interne de la réalité).

C'est pourquoi, à l'inverse de la caricature instituée, si le texte libre est vraiment libre, c'est à dire que l'enfant écrit s'il a quelque chose à dire et envie de l'exprimer, c'est toute la dynamique cognitivo-relationnelle qui se met en route.

Mais immédiatement, la technique du sens de Freinet déborde la stricte pédagogie. Elle ouvre sur les réalités du monde, les réalités sociales qui sont la vie de tous les enfants et alimentent leur désir d'expression.

Le texte libre permet donc à l'enfant de s'exprimer librement, d'extérioriser sa pensée et ses sentiments, de « **raccrocher** » sa vie d'écolier à sa vie naturelle.

Le texte libre est donc à la fois un moyen d'expression et un analyseur de la situation actuelle de l'enfant. Mais ce n'est pas là sa seule fonction.

« L'enfant, dans nos classes, explique Freinet, raconte et, plus tard, écrit librement ce qu'il éprouve le besoin d'exprimer, d'extérioriser, de communiquer à son entourage ou à ses correspondants. Il n'écrit pas n'importe quoi. La « spontanéité » sur laquelle on a tant discuté ne saurait être, à nos yeux, une formule pédagogique. L'enfant s'exprime dans le cadre d'un milieu qu'il nous appartient de rendre au maximum éducatif, pour des buts que nous devons inscrire dans nos techniques de vie »²¹⁹. « L'expression de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance »²²⁰.

L'expression libre de l'enfant est une des idées de base de Freinet. La pratique pédagogique part de ce que chacun a envie de dire, sachant qu'il a toujours envie de le dire à d'autres.

D'où deux dimensions essentielles : d'une part une grande tolérance vis à vis des fautes dites d'orthographe, voire d'expression, au sens où n'est pas stigmatisée la formulation fautive. Celle-ci est, en termes plus modernes, médiatisée. Pas de points retirés dans une improbable dictée, mais à l'inverse un re-travail avec les pairs dans une production du texte toujours discutable. L'autonomie de l'expression individuelle est toujours respectée.

Elle se confronte à des instruments, tels le dictionnaire auquel l'enfant est toujours renvoyé, voire aux livres de grammaire, et plus généralement aux célèbres fiches de bibliothèque de travail.

Freinet est un instituteur, il s'adresse à des instituteurs et à des élèves, il travaille dans le cadre de l'école, et sa méthode naturelle débouche sur des apprentissages sur le mode d'une activité socialisée qu'il nomme le travail. Qu'il s'agisse des apprentissages de la langue, de la lecture, du dessin, du calcul, l'évolution de l'enfant est naturelle.

Freinet se situe toujours dans une relation entre l'école et l'environnement. L'enfant est un citoyen « **libre** » qui va pouvoir exprimer ses pensées, ses opinions, ses droits, aux autres.

Il s'agit ensuite, maintenant que l'enfant sait exprimer ses idées personnelles, de

²¹⁹ – FREINET. C., *Le texte libre*, Editions de l'Ecole moderne française, Cannes, 1967, p. 117.

²²⁰ - *Ibid.*

socialiser son expression à travers la communication avec autrui. Ici, deux dispositifs sont importants, le journal scolaire et la correspondance interscolaire.

3 – Le journal scolaire

La circulation de l'information est un puissant moteur de vie d'une société. Donner du pouvoir aux apprenants sur leurs apprentissages, cela suppose aussi de partager avec eux le pouvoir de l'information. Vouloir diffuser un journal commence par la reconnaissance, l'autorisation d'une liberté de parole.

« Le journal scolaire méthode Freinet est un recueil de textes libres réalisés et imprimés au jour le jour selon la technique Freinet et groupés en fin de mois sous couverture spéciale à l'intention des abonnés et des correspondants »²²¹.

Cette définition du journal scolaire nous fait passer de la fin d'une étape au début d'une autre : la communication des enfants, toujours à partir de leurs textes libres, avec le monde extérieur. Mais ces textes libres, tout en restant l'expression naturelle de l'enfant dans son milieu, sont à présent moins centrés sur sa vie personnelle.

L'expression libre de l'enfant se trouve avec Freinet automatiquement socialisée par la motivation que lui vaut le journal scolaire et la correspondance.

L'enfant qui compose un texte le sent naître sous sa main ; il lui donne une nouvelle vie, il le fait sien. Il n'y a désormais plus d'intermédiaire dans le processus qui conduit de la pensée ébauchée, puis exprimée, au journal qu'ils postent pour les correspondants : **« Tous les échelons y sont : écriture, mise au point collective, composition, illustration, disposition sur la presse, encrage, tirage, groupage, agrafage »²²².**

Désormais, l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes, est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite.

Si la classe est riche dans un milieu scolaire et social fécond alors, le journal scolaire est varié, profond et original. Dans le cas contraire, sa dispersion et sa superficialité sont à l'image des insuffisances du milieu.

Dans les classes maternelles et enfantines, l'enfant est d'abord préoccupé par les éléments naturels et journaliers de sa vie neuve. A ce degré, les textes sont ordinairement courts, composés en lignes bien détachées, sans préoccupation de justification typographique, mais comportant en général une idée ou une proposition par ligne, ce qui facilite la compréhension et donc la lecture.

De temps en temps, un texte plus long, conte d'enfant, vie d'animaux, événements de la classe, occupe tout un numéro de journal et donne éventuellement matière à un de ces albums d'enfants, merveilleusement illustrés. Ces journaux scolaires sont très appréciés pour la correspondance interscolaire qui, à ce degré là, développent la motivation de l'enfant.

²²¹ - FREINET. C., *Le Journal scolaire*. Editions Rossignol, Montmorillon (Vienne), 1957, p. 15.

²²² - Ibid, p. 25.

C'est au cours préparatoire et élémentaire que le journal scolaire est le plus précieux. L'enfant à ce degré commence à s'intéresser au monde qui l'entoure et à la vie de ses correspondants. Il apporte des documents révélateurs sur sa propre vie.

Au cours moyen et à la fin des études, le journal scolaire prend une allure plus adulte avec des textes qui sont le reflet de l'activité sociale ambiante : **« Un journal scolaire n'est pas, ne peut être, ne doit pas être au service d'une pédagogie scolastique qui en minimiserait la portée, mais à la mesure d'une éducation qui par la vie prépare à la vie »**²²³.

C'est parce que l'enfant sait que son texte, s'il est choisi, deviendra page du journal scolaire, et lu, de ce fait, par les parents et par les correspondants, que l'enfant éprouve le besoin d'écrire, qu'il sent la nécessité de magnifier sa pensée par une forme et une expression qui en sont l'exaltation.

Avec le journal scolaire, par la méthode naturelle, sans rédactions formelles, sans rabâchage grammatical, les éducateurs parviendront à une expression correcte et vivante, à une orthographe naturelle et à un désir, à un besoin d'écrire, de lire, de communiquer.

La production d'un journal devient un acte pédagogique socialisant, et notamment à la prise en compte de l'ensemble des étapes de la production dans lesquelles chaque élève peut trouver une compétence indispensable à l'aboutissement du projet et où il est reconnu. Le journal modifie totalement la place de l'apprenant qui devient acteur et producteur de ses propres apprentissages :

« Comment préparer à l'avance des leçons qui répondent vraiment aux désirs et aux besoins des enfants ? Les textes les meilleurs ne seront jamais que fort médiocrement adaptés. Et quel progrès, quel renouveau d'activité et d'intérêt si nous pouvions imprimer nous-mêmes ce que nous aurions composé ! Dès octobre dernier, j'ai réalisé cette utopie. J'ai fait l'acquisition d'une petite presse à imprimer à la main, imprimant avec des caractères d'imprimerie ordinaires. Les élèves composent eux-mêmes les lignes dans des composeurs particuliers, en prenant les caractères dans la boîte de classement. On assemble et on imprime. Et parce que j'ai deviné tous les services que pouvait rendre cette méthode, nous avons depuis octobre, imprimé régulièrement deux textes par jour, d'une longueur variant entre quatre et huit lignes. Nous composons le texte en commun, mais sans en imposer le sujet. Condition essentielle pour que les élèves intéressés parlent et fassent effort. On s'occupe naturellement de ce qui passionne le plus la classe : la fête patronale, un accident, un jeu original, une observation particulière. On choisit ce qui mérite d'être imprimé et voilà notre lecture prête. Ou bien nous copions simplement une bonne rédaction d'élève, ou encore un morceau choisi de récitation. Les enfants s'initient mécaniquement à l'orthographe des mots, à leur séparation, à la ponctuation. Ils s'habituent aussi à faire un travail parfait, sans une faute, car toute faute nécessite correction. Le travail scolaire devient un travail vivant »²²⁴.

L'apprentissage de l'écriture sous ses différentes formes (journalistique, critique) ; l'apprentissage de la socialisation dans un **« comité de rédaction »** ; l'apprentissage des

²²³ - Idem, p. 65.

techniques spécifiques et de leurs contraintes et l'apprentissage de la responsabilité individuelle (de ce que l'on écrit) et collective (de ce que l'on produit et diffuse).

C'est en produisant que se mettent en œuvre ces apprentissages qui sont bien sûr fortement soutenus par la motivation naturelle à s'exprimer, à communiquer :

« Le journal scolaire est, au degré primaire surtout, l'outil indispensable à l'échange interscolaire. Par le journal scolaire, l'école sera désormais liée à plusieurs écoles semblables à la vôtre, situées aux divers coins de France et du monde. Par l'échange des textes imprimés, vous vous familiarisez avec les milieux familiaux, industriels, commerciaux, agricoles, folkloriques, artistiques, et cette connaissance sera un élargissement bénéfique de votre horizon scolaire. Vous échangerez par la suite lettres, photos, colis, produits du terroir. Vous aiguiserez votre commune curiosité et amorcerez ainsi une forme d'école totalement différente de celle à laquelle on vous a habitués et asservis. Le journal scolaire aura été l'instrument vivant de cette rénovation » ²²⁵.

Mais le journal modifie aussi le rôle de l'enseignant qui devient un médiateur, notamment au sein du comité de rédaction où vont être adoptées les règles de fonctionnement et décidées les prises de responsabilité. L'enseignant va favoriser la prise de conscience du sentiment de compétence chez l'apprenant, faciliter l'autocritique de l'équipe, développer l'acceptation de la critique des autres, faire expliciter des bilans, permettre l'évolution du journal à partir des bilans et mettre en garde contre toute tentation de démagogie dans l'évolution de celui-ci.

Le journal scolaire va conduire à développer chez les apprenants l'autonomie, la responsabilité, la découverte et le développement de ses propres compétences.

Le comité de rédaction va permettre de comprendre et d'adopter collectivement des règles de vie et de fonctionnement, des prises de responsabilités et le respect de l'engagement individuel dans le cadre d'un travail de groupe qui a un intérêt commun : produire.

Le journal scolaire est comme une permanente enquête qui place l'éducateur à l'écoute du monde. Il permet de déborder le milieu scolaire pour atteindre le milieu social. L'enseignement en sera alors plus riche. Le journal scolaire constitue en quelques sortes, les archives vivantes de la classe.

Il s'agit d'une production, qui amène les éducateurs sur la voie d'une formule nouvelle d'école, cette école du travail qui opère non plus sur des normes intellectualisées, mais à même l'activité sociale. L'école doit désormais, comme l'artisanat et l'usine, avoir des créations à mettre en valeur, des chefs-d'œuvre à exécuter, des productions qui légitiment les méthodes employées et les efforts communs pour y réussir.

Le seul fait d'harmoniser, par les techniques Freinet, vie scolaire et vie familiale et sociale est sans nul doute d'une grande portée dans la formation psychique et psychologique des enfants.

²²⁴ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école*, Ecole Emancipée, n° 8, 15 novembre 1925.

²²⁵ - FREINET. C., *Le Journal scolaire*. Editions Rossignol, Montmorillon (Vienne), 1957, p. 66.

« Cette transformation des individus, cette ouverture qui est libération, cette socialisation, vous les amorcerez, puis vous les atteindrez dans vos classes par la méthode d'expression libre dont le journal scolaire est l'instrument » ²²⁶.

Le journal scolaire est donc un travail d'équipe, chacun y met sa touche, qui prépare pratiquement à la coopération sociale des enfants. L'imprimerie conditionne une activité sociale dont toute la classe sent la nécessité. Le travail de chaque enfant fait partie d'un tout qui nécessite diligence, application et perfection.

Le reclassement des caractères, n'en est pas moins accepté avec une discipline consentie qui est une épreuve sociale.

L'individu est ici dans l'obligation de se plier à cette règle du travail de l'équipe. Dans l'équipe de trois à quatre élèves qui opèrent le tirage, chacun doit remplir correctement son rôle. La vente elle-même se fait par les élèves qui s'initient ainsi à la gestion sévère des fonds collectifs.

Tout acte qui risque de gêner le bon fonctionnement de l'imprimerie est sanctionné par le groupe ou l'équipe qui tient à mener à bien son travail. A toutes les étapes de son processus, l'édition et la diffusion du journal scolaire sont la meilleure des préparations aux responsabilités sociales.

Le journal scolaire suppose la coopération scolaire. La technique traditionnelle de travail scolaire, sur la base du manuel individuel, des devoirs à faire seul et des leçons à réciter, est par principe anti-coopérative. Elle préconise, entretient et renforce les formes individuelles de l'économie et donc de la culture. Le journal scolaire ne peut lui, qu'être coopératif.

4 - L'imprimerie

Enfin un outil qui change les données pédagogiques de la classe, l'imprimerie. C'est Freinet qui, en 1925, à Bar-sur-Loup, établit la première imprimerie animée par les enfants. Dès 1927, une dizaine d'ateliers scolaires, éditeurs de journaux, se liaient par la voie de la correspondance.

Il s'agissait là d'équipes fortement structurées, très proches des formules industrielles. Il en est ainsi dans les ateliers d'artisanat scolaire : gravure sur linoléum ou zinc ; ateliers utilisant la pyrogravure, de la maquette au vernis ; équipes de poterie, sculpture sur plâtre, céramique, tapisserie..., qui, les expositions scolaires en font foi, se sont multipliées dans les classes d'esprit Freinet.

Le matériel d'imprimerie adapté à la classe permet de traduire le texte vivant, expression de la promenade, en page scolaire remplaçant les pages du manuel, ils retrouveraient, pour la lecture imprimée, le même intérêt profond et fonctionnel que pour la préparation du texte lui-même. Les élèves se passionnèrent pour la composition et l'imprimerie.

La technique de l'imprimerie ne prend son sens qu'à travers l'acte de l'enfant et la mise en situation de cet acte. Elle symbolise donc un véritable projet pédagogique

²²⁶ - *Idem*, p. 86.

alternatif à la modalité traditionnelle d'acquisition des connaissances.

L'enfant qui imprime apprend des gestes divers et maîtrise par là même une réalité complexe. Il acquiert ce qu'on nomme aujourd'hui une culture technique. L'enfant se construit simultanément la maîtrise manuelle de l'objet technique complexe et ce qu'on nomme la culture générale, c'est à dire la maîtrise de la langue, de la syntaxe et de leurs fondements contextuels. C'est toute une démarche éducative qui se met en place : à partir des textes libres individuels, la rédaction définitive se fait avec l'aide des autres élèves. Ensuite, un travail plus formel concerne la lisibilité et la présentation.

Puis viennent les dimensions plus strictement techniques des apprentissages, avec les problèmes du métier d'imprimeur : disposition des lignes sur les composeurs, placement des caractères sur la planche à imprimer, avec tous les gestes porteurs de savoirs d'expériences, tels que passer l'encre, installer le papier, sécher et agraffer les documents, etc.

Freinet insistait beaucoup sur ces petits détails apparemment de peu d'importance, y compris dans ses écrits, car il ne raisonne pas en termes de hiérarchie des savoirs ni des apprentissages, mais il s'intéressait plutôt à la globalité de l'acte d'apprendre, dans ses dimensions tant psychologique que philosophique.

L'autre originalité majeure de Freinet est que la technique de l'imprimerie n'est pas autosuffisante en tant qu'acte. Elle prend son sens dans sa finalité sociale qu'est la communication. L'enfant, à travers l'imprimerie, parle de lui à quelqu'un qui réciproquement est concerné par lui. Pour prendre des termes plus modernes, la technique de l'imprimerie est traversée par l'implication, qui lui donne son double sens cognitif et social.

Freinet insiste sur l'articulation entre la technique elle-même et son rôle social, à travers l'échange entre classes et la coopération scolaire qui seront les deux piliers, interne et externe, d'une conception nouvelle de l'éducation.

« L'imprimerie est précieuse d'abord pour les classes à plusieurs cours comme celle où je l'ai expérimentée, ou dans les écoles à maître unique des petits villages. L'imprimerie permet d'établir entre grands et petits un lien matériel et moral. Les grands coopéreront d'ailleurs à leur façon-encore à déterminer-à l'œuvre de la vie scolaire. Elle est possible aussi dans les classes nombreuses, mais plus homogènes, des villes. Car, pendant que quatre ou cinq élèves composeront en silence, le maître pourra s'occuper librement des autres élèves. Il y aurait même, dans les villes, d'autres combinaisons bien plus utiles : par exemple, une seule machine à imprimer pour l'école, mais un peu plus perfectionnée, et qui serait utilisée également par les classes supérieures, selon les méthodes nouvelles d'activité si chaudement recommandées, même par les programmes officiels » ²²⁷.

Cette technique ne se réduit nullement à une technique instrumentale mais elle trouve son sens au contraire dans une perspective d'éducation globale. De manière étonnement moderne, Freinet construit de la réalité en produisant les éléments d'analyse qui en

²²⁷ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, Une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école, Ecole Emancipée*, n°8, 15 novembre 1925.

rendent possible la lecture.

Ils étaient pris au jeu, non seulement parce que le classement des caractères dans les composteurs pouvait être prenant, mais surtout parce qu'ils avaient retrouvé un processus normal et naturel de la culture : l'observation, la pensée, l'expression naturelle devenaient texte parfait. Ce texte avait été coulé dans le métal, puis imprimé. Et tous les spectateurs, l'auteur au tout premier chef, sentaient à la sortie de l'imprimé comme une émotion, au spectacle du texte magnifié qui prenait désormais valeur de témoignage.

C'était la première découverte de base qui allait permettre de reconsidérer progressivement tout notre enseignement. Ils avaient rétabli un circuit naturel obstrué par la « **scolastique** ».

La pensée et la vie de l'enfant pouvaient désormais devenir éléments majeurs de la culture. L'enfant était capable de produire ainsi des textes valables, dignes d'influencer notre « **scolastique** ». L'enfant se donne en main les clés, l'accès au savoir, à la connaissance.

L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'expression... Que l'enfant apprenne d'abord à exprimer une idée, c'est à dire à assembler les éléments d'une proposition, à écrire correctement une phrase simple. Au cours moyen, il apprendra à combiner des phrases. Après avoir imaginé quelques phrases sur un paragraphe déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants.

Non seulement les techniques Freinet permettent le développement de la communauté mais elles deviennent pratiques et coopératives. Les structures et les procédures sont à la fois socialisées et socialisantes avec les ateliers laboratoires et lieux de vie en commun, et la pratique du travail en équipe.

Le travail scolaire en équipe différencie ici deux formules complémentaires, l'enseignement magistral et le travail collectif des écoliers, ce dernier reposant sur l'identité des buts prescrits et l'uniformité des moyens consentis. Mais le travail en équipe se distingue aussi du travail individualisé ou personnalisé. Chaque enfant poursuit la totalité de la tâche commune, chaque « **équipier** » adoptant finalement le résultat jugé le meilleur, c'est une formule interpersonnelle.

L'activité et la coopération jouent un plus grand rôle dans les ateliers des techniques Freinet. La tâche unique pour l'équipe est répartie selon les aptitudes des équipiers. Ainsi l'équipe scolaire se situe au-delà du groupe d'amitié mais en deçà de l'équipe stéréotypée de l'atelier d'adultes.

Sa structure est physiquement perceptible, son objet concret, voire utilitaire, mais à l'échelle enfantine, sa méthode dynamique et coopérative. Le travail en équipe requiert une première coordination, celle des moyens et attitudes de l'enfant lui-même. Présent, mais non présent, le maître encouragera les timides, réveillera les endormis, endiguera les intempérants.

Les rôles sont divers, le choix des équipiers qui constitue pour les enfants un jeu parmi les jeux, ne concerne que les leaders de fondation ou de délégation ; le choix de l'objet et la répartition des tâches et moyens sont généralement sur l'initiative du chef

d'équipe dans les classes Freinet.

Déjà préparés par leurs jeux, des équipiers, des adjoints accomplissent souvent, de ce fait, un apprentissage technique et social des fonctions d'animateur ; au contraire, revenir travailler dans le rang n'est pas une régression dans une classe d'esprit coopératif. La société démocratique est celle où celui qui sert ici en animant, accepte de servir ailleurs en exécutant.

L'imprimerie est véritablement chez Freinet, l'aboutissement d'une réflexion critique sur l'école et sur ses pratiques. On doit se garder, selon Freinet, d'une lecture réductrice, purement **« pédagogique »**, ou l'imprimerie serait le moyen d'intéresser, de motiver les apprentissages. Elle veut également transformer l'école, substituer à l'école telle qu'elle est une autre école, l'école du prolétariat. Le recours à l'imprimerie est indissociable d'une critique politique de l'école, dans ses fins, ses formes et ses contenus.

Ce recours est solidaire de l'engagement en faveur de **« l'école du peuple »**, combat pour la démocratisation réelle de l'école, un refus de l'organisation élitiste de la forme scolaire, un refus de la scolastique se développent ainsi qu'une action en faveur de situations scolaires porteuses de sens pour tous et des pratiques scolaires visant des savoir-faire autant que des savoirs. Motiver la lecture et l'écriture en mettant l'enfant en situation réelle de communication, tel est l'enjeu d'une classe Freinet.

« Aussi l'école populaire, telle qu'elle est comprise dans la plupart des états capitalistes, est-elle en marge de la vie, nullement intégrée socialement ni moralement aux destinées du peuple. On pensait qu'enseigner à l'école les premiers éléments de la lecture, de l'écriture, des sciences, devait contribuer à l'élévation maximum des citoyens. Cette grande valeur éducative qu'on attribuait ainsi à l'instruction n'est plus défendue aujourd'hui par aucun pédagogue sérieux. L'école a plus et mieux à faire que de transmettre le savoir. Ce qui est grand, ce n'est pas le savoir, ce n'est pas même la découverte, c'est la recherche. L'esprit n'est pas un grenier qu'on remplit mais une flamme qu'on alimente ; il n'est pas la connaissance possédée ; la science apprise et assimilée, mais une activité toujours en éveil, qui, sans répit, se pose des problèmes nouveaux, invente, combine, organise les faits, suivant des rapports non encore aperçus »

228 .

Aujourd'hui, la petite presse Freinet laisse place à l'ordinateur dans la plupart des écoles, cependant cette dernière a été mise à la disposition des plus petits qui tout comme leurs aînés découvrent toujours cet outil avec autant et d'intérêt. L'arrivée d'internet à l'école donne désormais une nouvelle dimension à cet enjeu. Des logiciels simples d'emploi, facilement utilisables par les enfants eux-mêmes, permettent en effet de donner aux publications des classes une qualité professionnelle et une dimension internationale. Les enfants doivent être initiés aux techniques de base de l'ordinateur avant de pouvoir être autonome. L'enfant va pouvoir acquérir individuellement des techniques puis mettre en commun ses compétences. Nous sommes ici dans une application d'échange de savoirs.

228 - FREINET. C., *Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires, Perfectionnons nos techniques, Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire, Ecole Emancipée, n°26, 24 mars 1929.*

5 - La Correspondance interscolaire

C'est en 1926 que commence la correspondance avec les élèves de R. Daniel, très symboliquement au symétrique de la France (Provence / Bretagne). Les deux instituteurs un peu « **fous** » échangèrent les « livres de vie » de leurs élèves, et publièrent cette expérience novatrice dans l'école émancipée en 1927-1928.

La notion de réseau est essentielle dans la démarche de Freinet. En effet, elle souligne la valorisation de la communication horizontale, et la fonction des interactions dans la production de connaissances.

Réseaux inter-élèves, inter-enseignants, internationaux, s'appuient sur les outils les plus performant possible au plan technique. Pour Freinet on apprend, en même temps qu'on se socialise, sur le mode du réseau.

L'écrit comme le montre l'étude attentive de l'articulation des différentes techniques est la modalité transversale fondatrice de l'ensemble de la pédagogie Freinet.

L'éducateur prend l'enfant tel qu'il est et il s'applique par des techniques de travail qui s'apparentent à celles du milieu familial et social, mais avec une plus grande richesse expérimentale, à lui permettre d'aller plus loin et plus haut dans les chemins de la vérité et de l'humanité.

Ainsi, la petite presse Freinet, après avoir suscité et fixé l'expression libre de l'enfant, après lui avoir permis aussi de communiquer avec son environnement immédiat, son environnement local (l'école, la famille, le quartier), va maintenant, à travers la correspondance interscolaire, l'ouvrir au global.

Quand ils écrivent les élèves pensent à leurs correspondants : lorsqu'ils décrivent leur village ou leur région, avec des cartes à l'appui, ils ne s'acquittent pas d'une vulgaire tâche scolaire : ils répondent aux demandes ou aux désirs de leurs camarades.

Fondée sur l'échange régulier des journaux scolaires imprimés ; Freinet recommande aussi de compléter cet échange par l'envoi de lettres, photos, timbres, disques, colis ; la correspondance interscolaire cesse alors d'être personnelle pour devenir fonction des demandes des correspondants.

Le texte libre parle en effet du réel, de ce que vivent les enfants, et qui embarquent le maître, pour peu qu'il soit simplement honnête avec lui-même, dans une dynamique socialement honnête avec lui-même, dans une dynamique socialement à haut risque mais qui structure le groupe, puisqu'il s'agira ensuite de choisir ceux des textes qui seront imprimés et envoyés à d'autres élèves dans le cadre de la correspondance interscolaire.

L'arrivée d'internet aujourd'hui dans la classe Freinet, d'abord par le courrier électronique, permet aux enfants d'échanger très rapidement des messages avec des correspondants du monde entier et d'y attacher au besoin, des dessins, des photos et même des fichiers sonores.

Voilà comment Freinet déborde le cadre étroit de la classe pour plonger l'enfant dans le milieu social. Voilà comment il surmonte la dualité : vie scolaire / vie sociale en mettant l'enfant à l'écoute du monde, à l'écoute de la vie.

B – UN CONTEXTE SCOLAIRE SOCIAL ET COOPERATIF

L'espace classe peut lui-même être également considéré comme une technique, même si Freinet en parle assez peu, dans la mesure où il se présente comme un allant de soi, comme la base concrète et la condition matérielle de toute la méthode. La classe de Freinet ne trouve pas son originalité dans la seule suppression symbolique de l'estrade.

Elle ne ressemble pas, géographiquement, à une classe ordinaire avec alignement des tables d'élèves et regard frontal au bureau du maître. On y voit divers lieux d'ateliers réservés à toutes sortes d'activités spécifiques.

Dans la classe de Freinet il y a les ateliers, mais aussi le jardin où les enfants s'exercent à la culture potagère, mais encore un lieu d'élevage où vivent des animaux de basse-cour.

La dimension essentielle de la construction locale de la réalité, parce qu'elle désigne le travail d'institution, est la notion de coopérative. C'est la mise en place de cet esprit coopératif qui va socialiser l'enfant.

La classe est en effet significative de l'articulation entre l'individuel et le collectif dans la conception que Freinet se fait concernant le développement des fonctions cognitives. La modalité principale du travail en classe est celle des ateliers, dont les lieux sont marqués matériellement dans l'espace - classe. La coopérative a donc une première fonction d'organisation pour une utilisation optimale des ateliers, d'où plan de travail collectif, plan d'occupation des ateliers, et structuration des activités collectives.

Mais le plus novateur dans la notion de coopérative est sans doute sa dimension politique. Le dispositif s'articule sur un élément matériel de la pratique, à savoir le journal mural. A partir des opinions et remarques écrites par les élèves, ce sont de véritables séances hebdomadaires d'un Parlement d'enfants que décrit Freinet. Le rituel est élaboré, avec un président, des témoins, des plaidoyers. Les critiques et les félicitations des uns envers les autres sont analysées, débattues et produisent finalement un consensus où Freinet voit l'exemple de manifestation d'une démocratie effective.

On sait que la séance hebdomadaire de la coopérative évoluera vers la notion de classe coopérative d'une part à l'intérieur du mouvement Freinet, puis sera le point de départ de ce qui deviendra la pédagogie institutionnelle.

Le recours à la nature est plus que jamais pour l'enfant une tonifiante nécessité. Mais il ne saurait y avoir d'école moderne sans milieu naturel. L'école moderne sera un atelier de travail, intégré à la vie du milieu. Cette destination spécifique nécessite une structure nouvelle. L'école est un atelier de travail tout à la fois communautaire et spécialisé. Il doit donc comporter : Une salle commune, à peu près comparable à la salle de classe traditionnelle, où les enfants peuvent se réunir pour tous les travaux collectifs. Mais cette salle est la mieux éclairée et la mieux aérée possible. Cet atelier comporte également des ateliers spécialisés extérieurs et intérieurs comprenant : le milieu naturel : jardin, potager, fruitier ; le local d'élevage : lapins, ruche, cochons d'Inde, poules, chèvres.

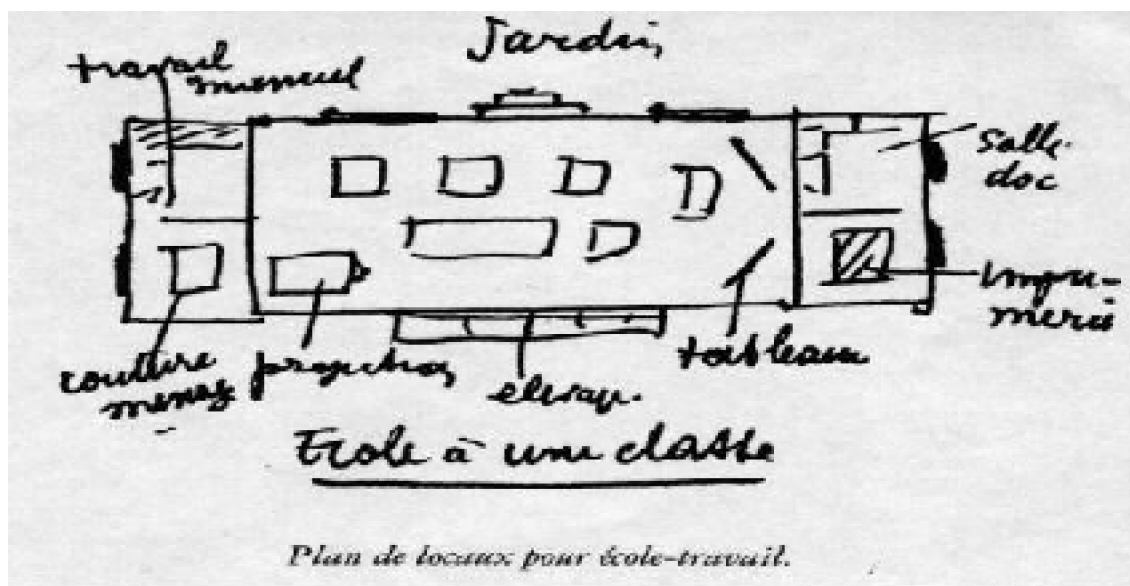
L'instituteur cesse d'être l'adjuvant de semaine pour devenir en permanence le

conseiller et l'aide. Freinet veut l'éducation par le travail, une culture issue de l'activité laborieuse des enfants eux-mêmes, une science fille de l'expérience, une pensée sans cesse précisée à même la matière et l'action. C'est pourquoi ateliers de travail, salle commune, aide du maître sont conditions inséparables d'un même tout qui est la formation de l'enfant, et par-delà lui, la formation de l'homme du citoyen de la nouvelle société populaire. On le socialise.

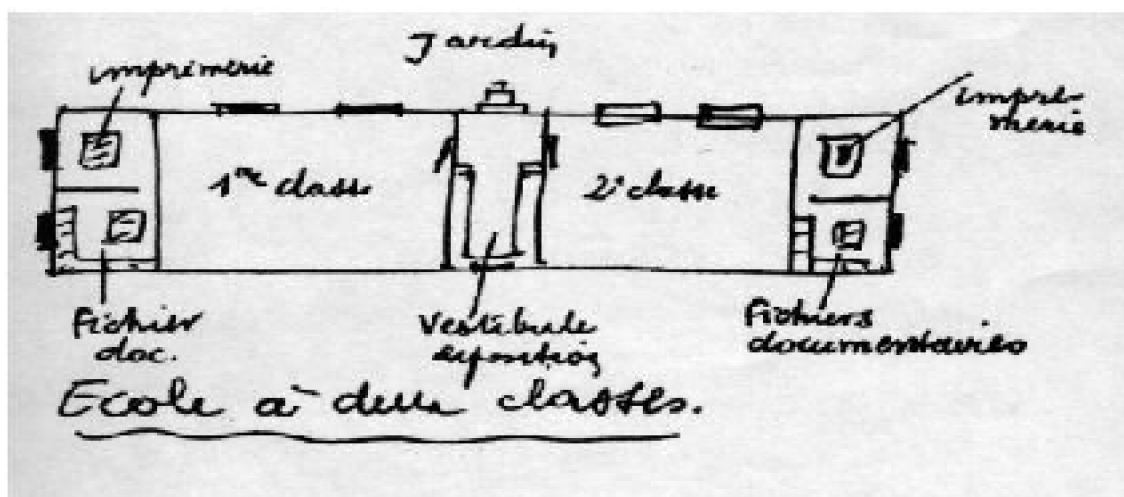
Sa conception pédagogique nouvelle nécessite donc que, même dans les écoles à maîtres multiples chaque classe comporte des ateliers spécialisés qui font partie du processus éducatif comme en faisait partie jusqu'à ce jour la chaire surélevée, moyen et symbole de l'enseignement. Ce qui n'empêche pas l'organisation d'ateliers complémentaires où des maîtres spécialisés donnent toutes directives pratiques pour le travail proprement scolaire.

L'ameublement ne répond plus du tout aux nécessités scolaires nouvelles : Parce que tout travail, debout ou assis, autre que l'écriture - audition passive est impossible ; que les déplacements sont impossibles aussi ; et que de ce fait toute collaboration entre élèves d'une part, entre élèves et maître d'autre part est absolument irréalisable.

Freinet propose alors des plans de locaux pour une école de travail à une ou deux classes²²⁹.



²²⁹ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Education du travail*, Tome 1, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 288.



Freinet prévoit : Des tables ordinaires, donc essentiellement mobiles, de 1 m sur 0,80, à dessus plat, sur lesquelles peuvent travailler sans se gêner quatre élèves. Un petit pupitre portatif se posant sur la table pourra être employé éventuellement par les élèves qui préfèrent écrire sur un plan légèrement incliné.

Ils sont contre le banc - pupitre incliné qui ne peut servir qu'à écrire. Leurs tables sont pratiques pour l'écriture, pour la lecture, pour le découpage, le collage, le dessin, l'examen de cartes et documents. Placées bout à bout elles constituent une grande table pour le travail par groupes. Il s'agit éviter que les élèves soient aussi matériellement dépendants de leurs camarades : il en résulte des querelles, des accidents, de l'inutile désordre. Comme sièges, la chaise normale, à défaut le tabouret de bois. Le banc collectif doit être exclu. La hauteur des tables et des sièges sera d'ailleurs adaptée au niveau des classes.

Des casiers sont installés sur une des faces libres de la classe. Les élèves y déposent livres, cahiers et outils qui ne surchargent plus les tables. La disposition du mobilier permet à l'écopier de se lever librement et sans bruit lorsqu'il le désire pour se rendre à son casier. La chaise surélevée du maître devient superflue.

L'éducateur fait de moins en moins ou même plus du tout, de leçons doctorales. Il est appelé plus souvent à collaborer avec les élèves, dans les divers coins de la classe. Une simple table, comme celle affectée aux élèves, essentiellement mobile, avec un casier particulier, suffit parfaitement.

Ils étendent l'usage des tableaux. Ils ont un tableau sur chevalet pour copie des textes, notes et inscriptions intéressant directement toute la classe, un, deux ou même trois tableaux peints même les espaces libres des murs ou sur panneaux de bois, et destinés aux travaux de groupes. Il n'est pas nécessaire que ces tableaux soient lugubrement noirs, il ne faut rien négliger de ce qui peut améliorer l'inutile austérité de la classe. L'éclairage naturel doit être suffisant. Ne pas craindre les larges baies vitrées. Il est bon que les enfants puissent regarder à l'extérieur si ça leur chante.

Cela libérera notre école de cette atmosphère de prison. L'ameublement des ateliers comporte, selon la destination : tables mobiles ou appuyées contre le mur, casiers et étagères. Après examen psychologique et social des besoins essentiels des enfants de

leur époque, ils ont arrêté à huit le nombre des ateliers spécialisés de travail.

Quatre de ces ateliers sont consacrés à ce qu'ils appellent le travail manuel de base, c'est à dire celui vers lequel se tourne spontanément l'enfant qui est libre de choisir son activité. Entre une activité qui nécessite un effort général spécial et un travail manuel qui permet de dominer un temps soit peu la matière vivante ou passive, aucun enfant n'hésite, à moins qu'il n'ait déjà été perverti par une formation qui lui a valu une anormale répulsion pour l'effort manuel. Il est préférable de prendre la nature comme elle est, et de construire à partir de ses plus saines virtualités.

De ce travail de base, troisième étape de la personnalité, après la prospection tâtonnée et l'aménagement, naîtront inmanquablement : la conscience des rapports entre les faits, la logique dans l'expérience et la construction, et ce besoin sans cesse accru de mieux connaître pour mieux dominer son propre travail, pour donner aux outils le rendement maximum au service de la puissance individuelle, liée à la puissance de la communauté.

Le passage d'une étape à la suivante n'est pas une affaire extérieure, mais intérieure. L'éducateur peut l'aider, le faciliter, l'accélérer. Ce passage est d'autant plus rapide que le milieu est plus aidant et que l'individu a plus de possibilités pour appréhender le monde, qu'il est plus intelligent—l'intelligence (perméabilité à l'expérience) n'étant pas prise ici dans son sens strictement scolaire.

Par leurs ateliers de travail de base, ce sont des possibilités de travail qu'ils offrent aux enfants et non des formes pour le dressage. Il s'agit d'éviter de retourner à la scolastique en faisant du travail dans ces ateliers des devoirs consécutifs à certaines leçons méthodiques, ou en obligeant tous les enfants à passer alternativement dans chacun de ces ateliers pour initiation qu'on jugerait indispensable. Il est rare qu'un individu s'intéresse également aux diverses activités manuelles et qu'il y réussisse avec une égale maîtrise.

Cet intérêt varie avec l'âge : il varie essentiellement avec la saison, avec le temps, avec certaines modes à l'origine impondérables, « **qui sont dans l'air** ». L'école doit sentir et respecter cet intérêt et ce rythme, il faut laisser l'enfant choisir son activité dans le cadre des nécessités communautaires.

Ces recommandations ont plus d'importance qu'on ne croit : si les éducateurs ne les respectent pas, ils font tout simplement un préapprentissage plus ou moins prématuré qui peut avoir ses avantages, mais ils ne réalisent pas l'éducation du travail.

Les quatre ateliers pour le travail manuel de base sont, le travail des champs, élevage ; la forge et la menuiserie ; la filature, le tissage, la couture, la cuisine, le ménage ; les constructions, la mécanique, le commerce.

Freinet a mis en place quatre ateliers d'activité évoluée, socialisée et intellectualisée. Il s'agit d'un atelier de prospection, de connaissances et de documentation, qui comporte les « **fameuses** » bibliothèques de travail, le fichier scolaire, l'index généralisé, les dictionnaires et les collections encyclopédiques réalisés par les enfants, des disques et des films, et des cartes géographiques.

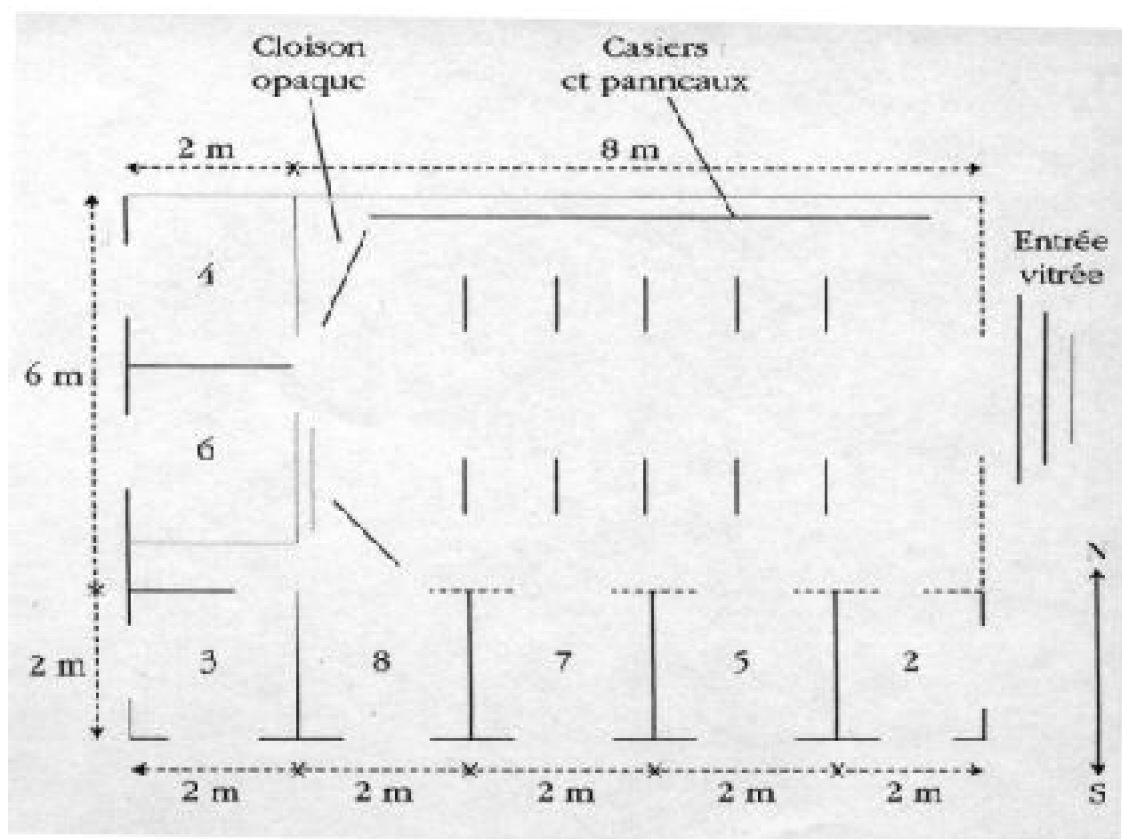
Cet atelier permet aux enfants de trouver instantanément, parmi cette richesse

accumulée, les matériaux dont ils ont besoin pour donner à leur travail une figure nouvelle, sociale et culturelle. Un atelier d'expérimentation est également proposé pour les sciences physiques et naturelles, ainsi qu'un atelier de création, d'expression et communication graphiques, et un atelier de création, expression et communication artistiques.

Le travail que permettent ces ateliers, considéré comme la base naturelle de l'activité enfantine, ne constitue cependant qu'un palier primaire de cette fonction travail à laquelle Freinet a donné la place d'honneur dans son système éducatif.

Nous pouvons voir qu'à travers la mise en place de ce milieu et du matériel éducatif, Freinet respecte au mieux la nature de l'enfant, ses intérêts, ses projets tout en l'initiant à une certaine structure sociale. L'école est ici le reflet de la société, et c'est en ce sens qu'elle va socialiser l'enfant, le préparer à la citoyenneté.

Le milieu est au service de la pédagogie et des apprentissages. On ne peut concevoir une école innovante sans repenser complètement les espaces. Après toutes ces considérations, le problème se trouve ainsi posé, l'enfant veut travailler. Il va donc falloir lui rendre possible le travail – jeu auquel il aspire.



Pour cela Freinet a mis à leur disposition des ateliers, des outils et des machines essentiels, des guides qui les aideront à surmonter leurs difficultés. Il s'agit donc plus d'un problème technique plus qu'intellectuel. Par cette réforme pédagogique, l'enfant va désormais pouvoir expérimenter et créer toutes les fois que cela est possible.

Freinet nous a donc également proposé un plan de classe pour mettre en place ces

ateliers²³⁰ .

L'expérimentation et la création sont des activités malgré tout communes. Elles ne sont pas spécifiquement scolaires. La nouveauté que Freinet apporte, est la documentation, qui leur apporte l'appoint de la connaissance et leur permet d'aller toujours plus avant, avec plus d'audace et de sûreté, qui les intègre dans le processus complexe du progrès humain.

Une organisation nouvelle de l'éducation suppose dans un premier temps, un nouvel agencement, une autre utilisation des locaux. Il faut donc imprégner l'école de cette conception nouvelle du processus éducatif. Il s'agit ici d'une école par la vie, pour la vie et par le travail.

« Notre école sera un peu comme un petit village, avec des salles communes où les élèves pourront se réunir le plus souvent possible ou, du moins, avec, au centre, une salle commune transformable rayonnant sur des ateliers de travail, des salles de documentation et d'expérience. Autour du local encore, et constituant comme une zone extérieure d'activités, des logements pour l'élevage, des champs et vergers, un rucher, des terrains de sport et de jeux, la fraîcheur d'un ruisseau si possible »²³¹ .

Freinet prévoit le travail en commun, parce que cela constitue souvent une nécessité dans les petites communes où tous les élèves sont réunis dans une seule et même classe ; et qu'il est d'ailleurs positif d'habituer les enfants au travail social qui est la norme dans la famille et dont l'école doit constituer le prolongement.

Avec l'âge l'enfant va commencer à dominer les exigences du pur instinct pour se plier progressivement aux conclusions de l'expérience, sous toutes ses formes, et aux nécessités sociales qui s'imposent toujours plus. C'est la vie consciente qui commence alors véritablement.

« Il faut tâcher justement de lui faire sentir la nécessité d'autres buts que ceux, trop égoïstes encore, qui le dominent... Il faut idéaliser son comportement, le socialiser !... »²³² .

Il faut donc respecter le rythme de ses périodes de croissance. L'enfant va de plus en plus prendre conscience des expériences de la vie et des nécessités sociales.

Cependant, **« notre organisation scolaire ne doit pas être une caricature de société « pour rire », tout comme le travail ne doit pas être un travail « pour rire », mais une activité véritable, fondée tout à la fois individuellement, scolairement et socialement »²³³ .**

Pour travailler, s'instruire, s'enrichir, se perfectionner, monter et croître efficacement l'homme a besoin d'outils et de techniques appropriés.

²³⁰ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 53.

²³¹ - FREINET. C., *Oeuvres Pédagogiques, L'éducation du travail*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 282.

²³² - *Ibid*, p. 285.

²³³ - *Idem*, p. 287.

L'outil , comme la pensée, ne prend toute sa valeur humaine chez Freinet, que lorsqu'il est conçu dans un dynamisme, en fonction de l'usage personnel et social que l'on en fait. Les travaux dans la classe Freinet sont en lien avec les métiers de base exercés dans les villages d'autrefois.

A travers cette mise en « **scène** » Freinet tente de mettre en valeur l'importance accordée à l'expérimentation chez l'enfant qui est la base d'une formation individuelle, sociale et humaniste. Il faut cultiver et satisfaire ce besoin.

La rénovation pédagogique porte ici sur le milieu scolaire et social d'une part et sur le matériel et les techniques d'emploi d'autre part.

La relation imparfaite entre l'enfant et le milieu scolaire tient, soit à l'enfant, soit à l'école, soit à leurs interactions que l'on peut analyser en termes psychologiques, sociologiques, psycho-pathologiques, pédagogiques...

L'espace est une des dimensions structurantes du psychisme du petit être qui se forme, parce qu'il constitue une dimension essentielle du milieu dans lequel le nouveau – né est plongé, parce que la prise de conscience en soi, de son propre corps, se forme dans l'alternance de la proximité et de l'éloignement du corps de sa mère. Les lois du développement de l'enfant dans l'espace sont bien connues.

L'espace physique a toujours pour l'enfant une tonalité affective et cet espace est un espace socialisé. Les modes de vie, les règles sociales, les parents déterminent l'environnement de l'enfant. Cet environnement s'élargit avec la croissance de l'enfant. La relation de l'enfant à l'espace construit ou aménagé est donc une voie de sa socialisation.

Pour ce qui concerne les techniques elles-mêmes, les éducateurs sont invités à faire régulièrement appel aux artisans, aux ouvriers, aux ménagères..., qui, outre l'exemple, les conseils pratiques et les directives qu'ils apportent, établissent entre l'école et le milieu une sorte de cordon ombilical, une dépendance naturelle susceptibles de rendre au travail social le sérieux et la dignité qui sont nécessaires pour lui redonner une place éminente au centre même de notre culture.

En principe, tous les enfants doivent, en principe, participer à ces travaux de base pour acquérir une initiation minimale. Ce qui n'exclut pas la manifestation de préférences.

Dans la pratique, il faut davantage veiller à l'intérêt de l'enfant pour le travail, à l'activité fonctionnelle qui trouve enfin but et possibilités de réalisation, à l'exaltation permanente de la vie qu'à l'exécution plus ou moins régulière des tâches prévues. Le matériel et l'organisation peuvent développer ici une éducation nouvelle par le travail.

L'instituteur doit alors parfaire sans cesse, individuellement et coopérativement, en collaboration aussi avec ses élèves, l'organisation matérielle et la vie communautaire de son école. Il doit permettre à chacun de se livrer à un travail-jeu qui réponde au maximum à ses tendances et à ses besoins vitaux ; diriger éventuellement, aider efficacement, les petits travailleurs en difficulté et assurer une certaine souveraineté dans l'école et une harmonie de travail.

Toute cette organisation nouvelle donne aux éducateurs de nouvelles raisons de chercher et de travailler.

Freinet déclare à ce sujet « ***Je ne prépare pas une pédagogie de l'amour, mais une pédagogie de l'harmonie individuelle et sociale par la vertu souveraine du travail*** »²³⁴.

Plus qu'une école de l'usine, son école du travail apparaît comme une école du village et de la campagne. La pédagogie du travail va ici plus loin qu'un renouvellement des contenus manuel et intellectuel et, que l'adoption de la méthode des complexes, qui avait permis de définir la culture polytechnique. C'est tout le travail dans la classe qui est alors modifié radicalement et concerné.

Il faut se centrer sur l'enfant et non sur l'adulte ; et il faut subordonner les méthodes à l'enfant. Faire une pédagogie du travail, c'est se donner des moyens de travail dans la classe qui répondent au besoin naturel de travail de l'enfant. L'organisation nouvelle de l'école est primordiale ; locaux, environnement, outils, techniques, ateliers ; tout est moyen pour faire fonctionner et réaliser cette pédagogie du travail.

CHAPITRE TROISIEME : SOCIALISATION ET APPRENTISSAGES

L'école traverse depuis plusieurs années une situation préoccupante, on a assisté à une avalanche jusque là ininterrompue de contestations, de remises en question, de réformes. L'évolution scientifique et technologique a transformé de façon très sensible le milieu social et culturel de l'homme.

« ***A temps nouveaux, techniques nouvelles*** ». L'ère du formalisme a évolué, l'enseignement élémentaire ne vise plus à former de bons auxiliaires du pouvoir ni encore à dispenser un savoir pré - élaboré. Sa mission vise essentiellement à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant en favorisant le développement optimum de toutes ses aptitudes et de ses facultés créatrices.

Sur le plan pédagogique, on ne parle plus simplement d'enseignement mais plutôt d'enseignement-apprentissage ou d'apprentissage simplement. Tout ceci commande un changement fondamental des conceptions, méthodes et procédés. Il s'agit alors d'aider l'enfant à acquérir sa propre formation.

Etre capable d'apprendre, d'apprendre à apprendre, voilà l'objectif à la fois méthodique et transdisciplinaire de la pédagogie défendue par Freinet.

A – LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES

Les nouvelles orientations, les nouveaux textes réorganisant l'école mettent en exergue la notion d'apprentissage telle la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, précisant que l'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa

²³⁴ - Idem, p. 320.

propre activité. Le texte concernant le projet d'école rappelle que l'enfant est au cœur même du système éducatif. La loi d'orientation a le souci de vouloir adapter les rythmes d'apprentissage à chaque enfant, et de tenir compte de leur diversité en mettant en place des cycles de plusieurs années.

La nécessité de diversifier les itinéraires d'apprentissages et de les personnaliser le plus possible s'impose. Les enfants ne sont pas également sensibles, ni perméables à la même approche conceptuelle, ni au savoir formel. Les concepts ne se construisent pas de manière linéaire mais par approximations successives et l'abstraction naît de la comparaison de situations problèmes différentes d'aspect mais où un même concept est saillant, donnant ainsi un sens à ce concept. Le savoir personnel se construit aussi socialement dans un système interactif de communication où s'exercent confrontations, argumentations, critiques...

Freinet avait déjà reconnu et pris en compte l'existence de cette hétérogénéité d'une classe, chaque enfant se caractérisant par ses différences. Les rythmes d'apprentissage ne peuvent donc se dérouler selon un processus préétabli qui serait le même pour tous les enfants.

Pourtant dans la plupart des classes, c'est un même rythme qui est imposé à tous, un rythme moyen qui bouscule et fait chavirer les plus lents, qui freine et démobilise les plus rapides. Ce rythme qui caractérise l'enseignement collectif enferme chaque enfant dans une moyenne. L'enfant est évalué par rapport à un groupe et non par rapport à lui-même.

Il s'agit selon Freinet de permettre aux enfants de travailler à leur rythme afin qu'ils puissent travailler à leur propre niveau, de connaissances et d'acquisitions, pour qu'ils aient en leur possession les meilleurs atouts possibles.

Il apparaît alors indispensable à Freinet de personnaliser les apprentissages²³⁵. En effet, dans le film monté et réalisé par Freinet lui-même et sa femme, nous voyons bien comment l'instituteur se met au service de chacun d'entre eux : le plus avancé, comme le plus « **dégouté** » de l'école traditionnelle. Il part des enfants, de leurs interrogations, pour leur proposer des activités personnalisées qui seront au service de leur socialisation dans la classe.

La personnalisation des apprentissages permet à l'enfant d'utiliser un outil adapté à ses intérêts et à ses besoins. L'enfant utilise un outil spécialement préparé par l'enseignant, devenant ainsi acteur de son savoir. Dans cette pédagogie l'adulte garde une place prépondérante car il doit stimuler l'action de l'enfant.

« Aujourd'hui tous les pédagogues sont d'accord pour dire que l'éducation de l'enfant doit commencer dès la naissance et même avant. Malgré cela il n'existe pas de pédagogie pour la période pré-scolaire. C'est pendant cette période que la famille et les maisons d'enfants peuvent entasser dans l'âme et dans l'esprit de l'enfant toutes sortes de préjugés et de fausses connaissances. Par « tendresse » on apprend aux enfants à mentir, parce qu'on leur ment à chaque instant. Systématiquement, on les habitue à la paresse, parce que leur temps est toujours insuffisamment occupé. On cherche fort peu à satisfaire leur désir de

²³⁵ - FREINET. C., FREINET. E., *L'école buissonnière*, réalisation JP Le Chanois, Distribution René Château Vidéo, 1949.

comprendre ce qui les entoure. Systématiquement on cultive chez eux les sentiments de crainte « Non », « Il ne faut pas » sont les premiers mots qu'on leur enseigne. La société bourgeoise emploie toutes sortes de moyens pour comprimer leur âme. Mais ce n'est pas tout : On parle à l'enfant de dieux, du diable et de sorcières, et cela contribue à la création d'un chaos de fausses idées, dans lequel l'enfant est obligé de vivre. Une telle situation entrave leur développement, mais les sages bourgeois la trouvent tout à fait naturelle, et ils prêchent que les connaissances exactes nuisent aux enfants. Une pareille éducation, si elle est conforme aux intérêts de la bourgeoisie, ne peut que se faire aux détriments de l'enfant. Nous devons créer la pédagogie de la période pré-scolaire. C'est notre tâche dans la période transitoire que nous traversons. Le travail collectif que nous rencontrons dans les établissements pré-scolaires nous fournit des données suffisantes pour cette élaboration. C'est l'enfant que nous apprécions avant toute chose. C'est chez nous que la pédagogie devient pour la première fois une théorie de l'éducation pour tous les âges et pour toute l'humanité »²³⁶.

En effet, le premier cycle, petite section maternelle et moyenne section se caractérisent comme celui des apprentissages premiers. Le second cycle, grande section-CP-CE1, celui des apprentissages fondamentaux. L'accent est donc une nouvelle fois mis sur la construction des savoirs par les élèves eux-mêmes avec l'aide de l'éducateur. Le processus complexe d'apprentissage se fonde avant tout sur la maîtrise progressive d'outils, de savoir-faire, de savoir-être par des élèves motivés, actifs et s'appropriant peu à peu le savoir sans jamais le subir. Il s'agit, bien entendu, de prendre en compte les contraintes inhérentes au développement de l'enfant.

L'objectif consiste à construire des connaissances et à développer des compétences, à la mesure du sujet et de ses propres capacités mentales. L'important n'est pas uniquement de faire acquérir des connaissances mais aussi de faire apprendre la démarche du connaissant, la démarche de l'apprenant. Il ne faut donc pas selon Freinet séparer savoir et savoir-faire, connaissance et méthodologie.

Bien avant Freinet, Rousseau, parlant de l'élève et de son activité créatrice, pensait qu'il ne s'agissait point de lui enseigner les sciences mais de lui donner le goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre.

Concrètement les pédagogies actives visent l'acquisition des outils qui permettront à l'enfant d'apprendre en faisant, en cherchant, en créant et même en se trompant. La leçon devient alors une séquence dynamique, vivante, une situation de découverte. L'exercice d'une expérience où les essais voire même les erreurs, les échecs sont à la base de la construction du savoir. Le résultat n'est qu'une étape.

Un changement de l'école dans un monde où l'enfant, pour la première fois dans l'histoire humaine, se voit octroyer, par la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant, le statut de « **personne** », titulaire de la liberté d'expression, du droit d'association, et devenant un citoyen partenaire responsable, dans la mesure de ses capacités de discernement²³⁷.

²³⁶ - FREINET. C., *Vie pédagogique, L'école à travers le monde, Ecole Emancipée, n°14, 30 décembre 1928.*

Nous entrons alors avec Freinet, dans l'ère du compagnonnage éducatif, le droit à l'éducation implique ici que chacun puisse réussir socialement par l'école.

L'article premier de la loi d'orientation de 1989 a d'ailleurs repris cette idée pédagogique **« l'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique »**. Nous en sommes encore aujourd'hui bien loin.

Nous sommes ici au cœur de la problématique de la personnalisation des apprentissages. Elle a pour objet d'aider l'enfant à déterminer un projet de travail social correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités, et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité en faisant de lui l'agent principal de son éducation.

D'élève soumis aux impératifs communs, il devient une personne sociale, ayant le droit, mais aussi la responsabilité, de participer au choix des objectifs communs et, à la mise au point des moyens pour atteindre et d'auto-organiser ses activités personnelles.

La personnalisation des apprentissages participe à l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité et de l'autonomie.

Personnaliser l'apprentissage implique dans un premier temps, la reconnaissance de l'enfant, du jeune comme une personne, sujet de cet apprentissage, sujet actif et non pas simple objet de cet apprentissage dans cette structure sociale qu'est l'école. Il s'agit là d'une évidence pour les militants de la pédagogie Freinet mais ce n'est malheureusement pas une évidence dans les faits.

La reconnaissance de l'enfant comme personne, comme personnalité qui se construit, est quelque chose de toujours en attente dans le monde d'aujourd'hui. Pourtant les enfants sont des citoyens qui participent ou qui devraient participer à la vie de la cité, comme les autres personnes.

Francine Best déclare à ce sujet que l' **« on gomme, en fait, la personne, le côté personnalisant et personnalisé d'une évolution, d'un être humain qu'il soit fille ou garçon, avec ses caractéristiques individuelles, propres : son corps, la couleur de ses yeux, de ses cheveux, son style de parole, d'apprentissage aussi qui est différent d'une personne à l'autre, car c'est tout cela une personne, et cela, c'est très mal reconnu dans le discours dominant actuel ! »**²³⁸.

Personnaliser les apprentissages consiste dans un second temps à reconnaître le

²³⁷ - LE GAL. J., *Mise en œuvre à l'école, de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant*, Nouvel Educateur, n° 220, Novembre 1990.

²³⁸ - BEST. F., *Enjeux et points d'appui des apprentissages individualisés et personnalisés*, Actes du 2^{ème} Salon National des Apprentissages Individualisés et Personnalisé, ICEM, Novembre 1990.

désir d'apprendre de l'enfant, dès son plus jeune âge. L'affectivité et la personnalité de l'enfant s'exprime ici dans ce désir de savoir, cette curiosité envers les choses, envers le monde, envers les autres êtres humains. Ce désir de connaître, cette curiosité naturelle, sont immenses chez le tout petit enfant qui naît.

Lorsque l'on parle de motivations à l'école, est ce que ce ne serait pas faire place à ce désir d'apprendre ? Le sens de l'école n'est il pas de permettre aux enfants d'exercer leur droit à l'éducation en partant de leur « **éducabilité** » comme disait Wallon, c'est à dire de leur possibilités d'être éduqués et d'apprendre, inhérentes à la nature humaine ? Il faut donc selon Freinet faire place à l'école, à ce désir d'apprendre.

« De même que, malgré lui, et malgré nous, l'enfant grandit normalement pourvu qu'il ait une nourriture suffisante et saine, il aspire à s'élever, à s'éduquer, intellectuellement et moralement, pourvu que nous sachions lui fournir les éléments de cette élévation. C'est l'enfant qui devient le centre de l'école ; l'école est le lieu où de petits êtres humains s'éduquent et s'élèvent avec l'aide des camarades, de la nature, des livres, du maître... »²³⁹.

Nous sommes souvent frappés, lors d'observations auprès des jeunes enfants, par ce désir d'apprendre, cette curiosité. Alors, Freinet propose de mettre en place des situations qui fassent droit à ce désir d'apprendre, qui le réhabilitent. Il s'agit d'éveiller, de révéler la curiosité de l'enfant pour le monde qui l'entoure, pour les autres, pour lui-même.

« Une société qui serait composée d'individus parfaitement développés, qui affirmeraient leur individualité, mais qui n'auraient pas cultivé en eux la conscience sociale, serait centrifuge et chaotique »²⁴⁰.

Lorsque l'on parle d'individualiser, d'individualisation, de personnalisation, on oppose ces pratiques à un apprentissage collectif. D'un côté, il y a la socialisation, le fait de vivre avec d'autres enfants ; et de l'autre, il y a l'individualisation et la personnalité ; comme si la personnalité était enfermée dans son individualité.

Or, toutes les études ont montré que les interactions entre pairs étaient un formidable levier des apprentissages. Elles sont stimulantes. Il existe une incitation à l'apprentissage individuel par la vie en petit groupe, par la vie sociale. La réussite scolaire, la réussite personnelle, la réussite sociale ne font donc qu'un pour aider à la construction d'une personnalité. Il n'y a donc pas selon Freinet des éléments qui seraient entièrement personnels et d'autres entièrement sociaux et civiques, les deux sont en constantes interactions.

La communication avec ses pairs produit un effet sur les apprentissages cognitifs. Les objets-outils chez Freinet sont extrêmement importants à ce sujet. En effet, ils sont là, tel que l'outil-imprimerie, non seulement pour que l'individu soit face à face avec lui-même, mais pour qu'il ait autour de lui un autre camarade et l'enseignant.

« Aussi, y a-t-il dans nos classes, depuis l'imprimerie, un grand besoin de parler,

²³⁹ - FREINET. C., *Vie pédagogique, Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires, Ecole Emancipée, n°26, 24 mars 1929.*

²⁴⁰ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire, Le congrès de Locarno, Ecole Emancipée, n°14, 25 décembre 1927.*

non pas pour bavarder, mais pour dire quelque chose d'intéressant, d'utile, quelque chose qui mérite d'être dit »²⁴¹.

Pour cette raison, on peut parler de relation triangulaire, maître–élève–outil, qui évite le face à face et la contrainte de la relation duelle. L'idée d'individualisation n'empêche donc nullement une certaine socialisation des interactions entre les individus.

Pour Freinet, ce qui permet de sortir de la relation duelle enfants–enseignant ce sont justement les outils. Il qualifiait alors sa pédagogie de « **matérielle** » ou « **matérialiste** » même ; elle rendait l'enfant passionné pour l'outil et pour sa manipulation. L'enfant devenait alors très attaché à cet outil, non seulement il le respectait mais il était également pensé par celui-ci comme fondamental pour l'acquisition de nouveaux savoirs mais également comme étant celui qui impliquait le travail d'équipe avec tous les sentiments que cela pouvait déclencher. Il s'agissait de l'outil de la communauté !

Personnaliser les apprentissages dans la pédagogie développée par Freinet consiste également à développer les activités créatrices qui vont permettre aux enfants dans ces activités d'expérimentation, de construction où il y a de la création, de trouver peu à peu leur style personnel. Avec des techniques identiques chaque enfant se découvre, essaie de trouver son style personnel.

S'il n'y a pas de rejet de la part de l'adulte, écrire un texte pour faire un roman collectif, un roman personnel ou un texte libre qui a toujours sa force formidable, aide l'enfant à trouver petit à petit un style personnel de création langagière.

La fonction expressive et créatrice du langage par le texte libre, la création de poèmes... permettent à l'enfant de personnaliser et non plus seulement individualiser ses apprentissages.

Personnaliser les apprentissages dans la pédagogie de Célestin Freinet consiste à permettre aux enfants de choisir. Il faut qu'il y ait selon Freinet, des moments dans la vie scolaire, que ce soit au niveau des établissements scolaires ou au niveau de la classe, où l'enfant puisse choisir son activité, sa technique et faire des choses pour lesquelles il a le goût de faire. Il y a donc des moments où l'enseignement est collectif, d'autres où il est individuel avec des fichiers, des objets–outils ; à d'autres moments encore il y aura des actes personnels de créations.

Dans ces ateliers l'éducateur retrouve les enfants qui ont les mêmes goûts. Ils vont y trouver le contact entre les personnes, les personnalités, l'aide, l'entraide. Cette dernière, dans une activité choisie, aide à se personnaliser, à reconnaître les personnalités.

Cette découverte des interactions réciproques dans la personnalisation est un des thèmes forts de la pédagogie de Freinet. Des structures « **dialogiques** » doivent être mises en place y compris dans ces enseignements individualisés ; afin de pouvoir sortir de l'opposition individualisation–socialisation.

Selon Freinet, le j'apprends pour moi contre les autres doit devenir, j'apprends pour moi et pour les autres et j'apprends par moi et avec les autres.

Freinet constatait la tendance à ne pas établir des rôles d'entraide entre les élèves,

²⁴¹ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, L'imprimerie à l'école, Ecole Emancipée, n°40,4 juillet 1926.*

dans la classe, mais à laisser les élèves subir l'aspect d'une « **non-société** » dans la vie scolaire. Ors toute société, quelle qu'elle soit, suppose des rôles complémentaires.

Si chacun n'est pas différencié dans des situations et dans des rôles multiples alors il y a tentation de violence, tentation, parce que justement, dans son aspect paradoxal l'identité doit être accueillie dans une réalité où elle a une place de responsable, il faut qu'il y en ait une pour chacune.

Jacob Moreno créateur de la sociométrie et des jeux de rôles définissait la personne, celle qui émerge d'une multiplicité de rôles responsables reconnue par laquelle elle a pu se révéler à elle-même et être révélée et reconnue par les autres. Il existe une différence de reconnaissance sociale selon que les rôles soient implicites ou institutionnalisés.

Il s'agit d'être reconnu comme existant par rapport à la réalité collective. Un rôle est d'abord défini par des tâches et des responsabilités par rapport à ces tâches.

Selon Freinet, chaque enfant doit pouvoir sentir qu'il peut exister et que certaines de ces réalités qui le différencient peuvent être utilisées au service de la classe.

C'est aussi par la responsabilisation que le savoir-être pourra se développer, pourra devenir autre chose qu'une instruction à caractère théorique et qu'il deviendra un vécu « **civique** » préparant déjà à des vécus ultérieurs de responsabilité solidaire.

Développer les apprentissages personnalisés socialisés pour que la construction des personnalités se fasse pour le mieux, voilà l'ambition de Freinet.

B – DES APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES

« Nous nous sommes orientés depuis longtemps vers le travail individualisé, seul efficace. Avec nos fichiers autocorrectifs de calcul et de français qui, bien avant les expériences américaines, préfiguraient une programmation dont la mode actuelle consacre le succès. Nous faisons en même temps nos premiers essais d'individualisation du travail avec nos fiches guides d'histoire, de géographie et de sciences. Plus de manuels scolaires ! »²⁴².

L'enseignement individualisé s'appuie sur les découvertes de la psychopédagogie et accorde une importance souveraine à l'enfant. Il l'engage en permanence dans des situations d'apprentissage dynamiques et constructives en adoptant plusieurs techniques et procédés, à ses différents stades d'évolution affective et cognitive.

Plus précisément qu'est ce que l'enseignement ? Qu'est ce qu'individualiser ? Qu'est ce que l'apprentissage ? Et pourquoi parle t-on d'apprentissage individualisé et non d'enseignement individualisé ?

L'enseignement vise à aider l'enfant à acquérir des connaissances ; à comprendre, analyser, synthétiser et évaluer ; à avoir les compétences voulues ; à acquérir des habitudes et à adopter des attitudes.

Individualiser c'est reconnaître et comprendre le caractère unique de chaque être social ; c'est ensuite utiliser des principes et méthodes différenciés. L'individualisation est

²⁴² - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Collection Bourrelrier, Editions Armand Colin, 7è éd., 1975.*

dès lors fondée sur le sujet social à être traité avec ses caractéristiques personnelles.

L'apprentissage peut se définir comme un processus entraînant un changement relativement permanent dans la façon de penser sentir et agir de l'élève. L'enfant change de comportement et de façon relativement permanente.

Dans une situation d'apprentissage l'élément essentiel est la motivation de l'enfant. Une atmosphère doit donc être mise en place pour encourager l'enfant à être actif, favoriser la nature personnelle de l'apprentissage, accepter la notion qu'être différent est acceptable, reconnaître le droit à l'erreur, tolérer l'imperfection, encourager l'ouverture d'esprit et la confiance en soi, faciliter la découverte, mettre l'accent sur l'auto-évaluation en coopération, donner l'impression d'être respecté et accepté et permettre la confrontation des idées. L'apprentissage doit donc être personnel.

« Il faut certes une discipline nouvelle faisant plus franchement confiance à l'enfant, et des habitudes aussi de travail collectif, qui n'excluent cependant pas l'individualisation de l'enseignement » ²⁴³.

L'apprentissage individualisé met l'apprenant au centre de l'action éducative, au centre des situations d'apprentissage. Le tâtonnement expérimental fait appel à toutes les énergies et petit à petit il sort de lui-même pour accéder à la vérité de la connaissance dans toute sa grandeur et dans toute sa relativité.

Il découvre la complexité du réel et agit sur cette complexité transformant ainsi le réel, étape préalable à la découverte technologique.

L'individualisation du travail permet à l'enfant d'effectuer un choix temporel et thématique dans son travail. Il a la possibilité de travailler sur un outil de son choix, à son propre rythme au moment où il l'aura choisi dans le cadre institué.

« Avec l'aide des adultes les enfants organisent et édifient leur vie. Ainsi, changent les rapports entre les enfants et les adultes » ²⁴⁴.

L'enfant n'est pas une matière inerte, il a un rythme de croissance préétablie. Il y a donc lieu de respecter l'ordre naturel de la croissance. Si les apprentissages sont forcément individualisés, cela n'exclut nullement le travail de groupe qui, loin de lui être antinomique, lui permet de mieux se réaliser par le soutien, l'appui et le feedback.

Mais qui est cet enfant, véritablement ? On ne peut pas bien comprendre un enfant si on ne considère pas d'emblée qu'il est à la fois un être biologique, un être d'interaction et de communication et un être d'apprentissage.

Ces différents êtres dans un sont à tout moment sous tutelle des relations qui s'établissent entre l'enfant et son environnement social, entre l'enfant et son environnement inanimé, dont les objets. Ils sont également sous tutelle du temps et de l'espace.

A l'origine il y a donc cet être biologique, d'interaction et de communication

²⁴³ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement, L'imprimerie à l'école, Ecole Emancipée, n°8, 15 novembre 1925.*

²⁴⁴ - FREINET. C., *Vie pédagogique, L'école à travers le monde, L'éducation socialiste, Ecole Emancipée, n°14, 30 décembre 1928.*

d'apprentissage dont le développement repose sur ces trois axes essentiels que sont les systèmes de relation : le temps, les rythmes et l'espace.

Lorsque l'enfant se développe individuellement il développe sa personnalité d'être humain, dans son style et dans ses stratégies. Dès la naissance, l'enfant a des compétences diversifiées et complexes.

Un exemple souvent repris est celui qui illustre la capacité d'un bébé à faire la différence entre un air musical qu'on aura émis dans l'environnement de sa mère alors que l'enfant était à l'état fœtal et des airs musicaux qu'il n'a pas eu la possibilité d'apprendre.

Le fœtus est donc déjà un être de perception, il est capable, non pas seulement de recevoir des informations auditives dans l'environnement maternel mais aussi de les mettre en mémoire et de les comparer à d'autres informations auditives. Donc, dès la naissance ou peu de temps après, les différents bébés ont déjà construit des systèmes perceptifs individualisés, ce sont des êtres humains de perception diversifiée c'est à dire de construction affective mêlée de construction cognitive élaborée. Le bébé est non seulement compétent pour percevoir mais aussi pour développer des interactions et même piloter les interactions. A partir de ces échanges, les différents bébés, leurs mères et l'entourage vont construire les uns par rapport aux autres des styles personnalisés.

Comme le déclare Hubert Montagner ²⁴⁵, il est évident qu'en tant qu'adulte, nous avons notre propre style, notre propre façon d'être et ceci, en agissant sur l'individualité qu'est le bébé, va évidemment contribuer à forger chez lui des façons personnalisées d'être ou de répondre, donc, déjà, la personnalisation dans la façon d'être, dans la façon de faire, émerge très tôt dans le développement de l'enfant. L'enfant développe très tôt ses interactions avec ses pairs.

Il s'agit donc d'offrir la possibilité de choix, la possibilité d'évoluer dans un espace en ayant le choix, on voit alors émerger des compétences précoces et complexes. L'important est que l'enfant ait la possibilité d'explorer son environnement, de le découvrir au sens cognitif du terme.

Prendre l'information et ajuster son comportement en fonction de l'information prise est possible lorsqu'il y a une organisation d'un espace structuré, et cela se passe d'une façon d'autant mieux ajustée lorsque l'enfant découvre un tel environnement dans un groupe d'enfants du même âge. Les enfants s'apportent mutuellement et s'aident à se dépasser.

Dans un premier temps, certains enfants restent à distance et regardent les autres, puis, petit à petit, ils s'approchent... ils essayent de faire comme les autres. L'imitation est un moteur important dans le développement de l'enfant, et en faisant comme les autres, ils créent des liens avec les autres. Il y a en même temps développement de toutes les structures corporelles et les structures de communication avec les autres enfants.

Freinet a éclairé ses idées en questionnant le matériel pédagogique développé par la célèbre pédagogue italienne Maria Montessori.

²⁴⁵ - MONTAGNER, H., *L'enfant et la communication*, Paris, Stock/Laurence Pernoud, 1988.

« Le matériel Montessori est basé sur la psychologie ancienne qui cherchait à développer les facultés au moyen d'un matériel fixe. Or, la psychologie moderne, qui commence à entrevoir la complexité de l'âme humaine et l'unité de la personnalité, nous apprend que l'enfant ne part pas de l'analyse, mais du global ; il globalise. Elle nous enseigne aussi à ne pas négliger le moment de l'éclosion des facultés, moment qui ne se reproduira peut-être pas si on le laisse échapper. Commencez donc à apprendre au petit, dès l'école enfantine, à vivre dans son milieu, à s'adapter à la société »²⁴⁶.

Il s'agit donc selon Freinet de modifier les écoles pour permettre aux enfants de vivre des alternatives, de façon que chaque enfant soit acteur de son développement. La différence avec Maria Montessori est ici criante, en effet, celle-ci a surtout répondu à l'objectif de développer une éducation individuelle avec du matériel éducatif. Freinet considère que ces prises en compte personnelle et individuelle de l'enfant seront au service d'une éducation sociale, ce qui n'a pas été pensé par la célèbre pédagogue italienne.

Alterner les moments où l'enfant se retrouve seul, les moments où il se trouve confronté à des tâches individuelles, des moments où les enfants se retrouvent en petits groupes confrontés à telle proposition d'activité...

Il s'agit alors de faire vivre la journée d'un enfant et la vie passe par le respect des alternances des enfants. Alors la structuration et l'amélioration de l'espace joue ici un rôle non négligeable.

« Pour nous, là est la seule voie qui puisse rattacher l'Ecole à la Vie en identifiant l'Ecole et la Vie »²⁴⁷.

Il est toujours possible de structurer un espace de telle sorte que chaque enfant ait la possibilité de choisir entre une activité individualisée ou en groupe, l'important étant pour Freinet l'activité de l'enfant. Nous abordons ici l'aménagement de la structure classe, mais la cour de récréation et la cantine sont également des lieux éducatifs.

L'enfant âgé de cinq à sept ans (transition maternelle et cours préparatoire) est fortement égocentrique donc incapable de participer au travail de groupe de façon constructive.

A ce niveau l'individualisation prend tout son sens. Pas de précipitation le maître va toujours selon Freinet être à ses côtés. Au cours élémentaire, l'enfant âgé de huit à dix ans est attiré par ses pairs, mais conserve jalousement sa personnalité. Il est dès lors clair qu'il est possible de faire faire des apprentissages individualisés au cours préparatoire comme au cours élémentaire en se gardant de ne pas insister sur l'aspect coopératif qui bien que naissant est mûre l'année suivante. Au cours moyen, dès l'âge de onze ans, les conditions essentielles sont réunies.

« L'observation, dit-on aussi, montre que les enfants forment des groupes de cinq à six au maximum, mais préfèrent les plus petits groupes de deux ou trois »²⁴⁸.

L'enfant a une vision plus réaliste de l'environnement et se prépare pour l'entrée dans le

²⁴⁶ - FREINET. C., *Vie Pédagogique, Le congrès de Locarno, Ecole Emancipée*, n°19, 29 janvier 1928.

²⁴⁷ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, Comment rattacher l'Ecole à la Vie, Ecole Emancipée*, n° 32, 7 mai 1921.

stade piagétien hypothético-déductif. Il reste qu'il a des faiblesses à combler et sa participation totale au travail de groupe lui sera salutaire.

L'affectivité, la motivation, l'intérêt sont des principes qui doivent pour Freinet guider en permanence l'éducateur. Ces principes pédagogiques entraînent des implications pédagogiques multiples. Il n'est pas possible d'envisager sans présomption les apprentissages individualisés à l'école élémentaire si l'on considère objectivement les conditions de travail qui y prévalent. Une réorganisation intégrale du système éducatif en place est à envisager du point de vue des investissements financiers, matériel et humain.

Pour individualiser les apprentissages, il faut en effet davantage de moyens, il faut également selon Freinet remodeler l'architecture des écoles, envisager une nouvelle organisation de la classe, telle qu'il l'a présentée dans les techniques de l'école moderne.

La gestion des activités individuelles, personnelles et collectives, entraîne inéluctablement le partage des responsabilités, le partage du travail, le partage des lieux, le partage du temps et le règlement des conflits. Lorsque le groupe classe a institué ces partages, qu'il travaille dans un esprit d'entraide pour favoriser l'autonomie de chacun, lorsqu'il permet l'auto-évaluation de chaque enfant, Freinet parle d'organisation coopérative de la classe.

L'idéal selon Freinet est que l'effectif soit limité à vingt cinq élèves et que les classes soit équipées de chaises et bureaux pour les convenances du travail de groupe.

Les programmes doivent être remaniés de même que les horaires et le système d'évaluation terminale qui devrait viser à évaluer plus des capacités, des aptitudes que des connaissances purement théoriques. La formation du maître est donc à revoir selon Freinet.

Outre sa parfaite connaissance de l'enfant pris individuellement il devrait être capable d'élaborer intelligemment des matériaux didactiques performants. Le conformisme bloquant des parents d'élève n'est pas de nature à favoriser les apprentissages individualisés, pour concilier la sympathie des parents il faut donc développer le contact et l'information, car leur collaboration est indispensable.

En effet, d'après Freinet, s'ils voient leurs enfants à l'œuvre, dessinant, écrivant, jouant, tenant des conférences, des réunions de coopérative, s'initiant ainsi à leurs responsabilités futures, ils seront alors fiers et enchantés pour apporter spontanément leur appui et leur soutien aux maîtres.

L'organisation matérielle de ces apprentissages individualisés prévoit donc des classes dotées de structures spécialisées où le travail de groupe est organisé et dans lesquelles l'enfant sera actif, s'est ce que nous avons pu déjà énoncer lorsque nous avons abordé l'organisation et la structuration de l'espace classe.

Cet espace permet en effet de répondre au besoin d'action de l'enfant et propose également à celui-ci des plans de travail individualisés dans lesquels l'enfant va se retrouver face à lui-même et à la tâche qu'il aura choisi d'exécuter. « **La délimitation précise du travail à faire rassure et encourage l'enfant** »²⁴⁹.

²⁴⁸ - FREINET. C., *Vie pédagogique, Le congrès de Locarno, Ecole Emancipée, n°19, 29 janvier 1928.*

Toutes les méthodes scolastiques sont donc proscrites. Le maître doit **« se délester de son orgueil de magistère »** pour être un entraîneur patient et tolérant, un guide avisé, un conseiller méthodique, un collaborateur prêt à servir, un animateur ou un simple observateur. Freinet expose ici une relation horizontale et non verticale entre l'éducateur et l'élève. Il s'agit, à ce propos, gagner la confiance des enfants et la discipline sera alors fonctionnelle.

« A condition qu'il ait établi lui-même son plan de travail, avec l'aide de l'éducateur ou de camarades, dans le cadre de certaines nécessités dont il comprend ou admet l'urgence, l'enfant aura à cœur de le terminer. Ne pas y réussir serait un grave échec qu'il ne veut pas encourir. Le plan de travail donne à l'enfant une certaine autonomie dans l'emploi du temps de sa journée. Avec le plan de travail, l'écopier veut aller vite. Il veut se surpasser... c'est dans sa nature »²⁵⁰.

Individualiser les apprentissages à certains moments seulement et à les rendre complémentaires d'apprentissages plus collectifs, consiste à différencier la pédagogie. Qu'est-ce que différencier pour Freinet ?

Différencier la pédagogie c'est parcourir, utiliser l'ensemble des types de groupement d'élèves, faire exister des apprentissages en petits groupes, des apprentissages totalement individuels, des apprentissages collectifs avec le groupe-classe ou l'école. L'enseignement frontal laisse la place ici à la diversification des groupes et des tâches.

L'éducateur peut selon Freinet organiser des groupes à tâches où le groupe est hétérogène, en niveau de connaissances et en aptitudes individuelles, des groupes à tâches centrés sur un projet, sur un intérêt commun, une expérimentation, une étude du milieu, une enquête...

Il peut y avoir des groupes homogènes, pas automatiquement au niveau des connaissances mais davantage au niveau des besoins. Un besoin qui vient d'une lacune ou un besoin qui vient d'un apprentissage passé à la phase ultérieure dans une discipline ou dans une autre.

Accepter, reconnaître, respecter les différences et leur permettre, de s'exprimer en respect mutuel, en coopération collective, doit être vécu et visible dans la relation des enseignants entre eux.

« Mais la technique ne donne ses effets que si l'éducateur, de son côté, entre dans le jeu, et respecte intégralement le contrat régulier que représente le plan. Si l'enfant qui a terminé son plan le vendredi tient à passer sa journée de samedi à lire, ou à jouer, les éducateurs ne doivent pas y contredire »²⁵¹.

Il y a là une logique du respect qui doit s'effectuer collectivement et non pas en considérant que le respect c'est l'isolement, c'est le cloisonnement, c'est la solitude. Au contraire, c'est la solidarité, c'est la communication, c'est l'échange, c'est la mise en

²⁴⁹ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7^e éd., 1975.

²⁵⁰ - *Idem.*

²⁵¹ - *Idem.*

commun des efforts dans la différence préservée, dans la variété assurée.

Au delà de ces aspects que les théories systémiques aident à percevoir, apparaît la justification de la pédagogie différenciée, indispensable pour une individualisation et personnalisation de l'enseignement. Il faut confier aux élèves des activités pédagogiques, des activités de croissance à tous les niveaux du savoir-faire, du savoir-être, du savoir et du savoir-devenir. Nous voyons ici apparaître la complexité du rôle de l'enseignant, celui-ci est de plus en plus un organisateur d'apprentissage individualisé et coopératif.

Freinet soutiendra donc l'idée qu'il faut responsabiliser l'enfant. Chaque élève, doit sentir, au travers de certaines formes pratiques, qu'il a, quelque soit le moment de son parcours, une place réelle dans la classe et dans l'école, quel qu'il soit.

« Chaque enfant se sent membre d'une grande collectivité »²⁵². Chaque rôle est personnalisant, il demande une responsabilité individuelle, une responsabilité de la personne mais en même temps il est socialisant puisqu'on est responsable pour les autres et avec les autres et non pas en séparation.

« L'école n'est pas le lieu où on apprend telles ou telles choses d'un programme défini. L'école doit être l'apprentissage de la vie. Et c'est ce qu'on oublie totalement. On apprend des connaissances à l'enfant ; on ne lui dit pas même ce qui sert ou nuit à l'homme son frère ; on ne le prépare pas à vivre en société. Et l'on s'étonne ensuite qu'il soit comme égaré quand l'école le rejette et qu'il ne soit pas sociable »²⁵³.

²⁵² - FREINET. C., *Vie pédagogique, L'école à travers le monde*, Ecole Emancipée, n°14, 30 décembre 1928.

²⁵³ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, Comment rattacher l'Ecole à la vie*, Ecole Emancipée, n°32, 7 mai 1921.

TROISIEME PARTIE : SOCIALISATION, INDIVIDUALISATION, MORALISATION

Freinet a développé comme nous avons pu le constater une pédagogie de la socialisation qui a interrogé le modèle durkheimien mais également la position du mouvement de l'Education Nouvelle sur le concept de nature. Tout un ensemble de techniques éducatives et de méthodes pédagogiques ont alors été proposées par le pédagogue pour satisfaire ce besoin de socialisation de l'enfant dans l'institution école. La place accordée au travail individuel et collectif de l'enfant s'est alors présentée comme première dans ce processus. Nous pouvons alors nous interroger sur la véritable finalité de ce projet qui se présente à première vue comme étant un projet de socialisation par des techniques éducatives tout en considérant les enjeux de ces techniques nouvelles. Il s'agit désormais dans cette troisième partie d'interroger les liens qui existent entre les concepts de socialisation, d'individualisation et de moralisation à travers les pratiques et la pensée pédagogiques de Célestin Freinet. En effet, dans un premier temps nous allons tenté de définir et de présenter le concept de citoyenneté chez Freinet, à quel modèle s'identifie Freinet ? mimétique, analogique, réaliste ? en prenant en compte l'étude historique faite sur le concept par François Galichet²⁵⁴. Quelle place occupe la parole citoyenne dans cette quête de l'homme social ?

Dans un second chapitre, nous mettrons en avant l'idée que ce modèle pédagogique

²⁵⁴ - GALICHET. F., *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Ed. Economica, Paris, 1998.

est au service d'une socialisation démocratique chez Freinet, Qu'entendons-nous par ce concept ? Comment pouvons-nous construire le vivre ensemble à l'école et élaborer les règles sociales ? Enfin, le troisième chapitre, questionne le problème du rapport chez Freinet entre les concepts de moralisation et de socialisation. Freinet n'a-t-il pas finalement au service d'une socialisation de l'enfant à l'école, pensé reconstruire une éducation morale ?

CHAPITRE PREMIER : UNE PEDAGOGIE DE LA CITOYENNETE

La citoyenneté par définition nous amène à la qualité de citoyen, un membre d'une cité, un habitant d'un Etat libre, qui a droit de suffrage dans les assemblées publiques. On voit alors ici l'importance accordée aux concepts de droit et de liberté. Si l'éducation et la citoyenneté peuvent être abordées indépendamment l'une de l'autre, elles sont en même temps indissociables. En effet, depuis la Grèce antique on établit un lien entre la qualité de citoyen et l'éducation laquelle s'avère être la condition première à toute réflexion sur la citoyenneté.

A – L'ENFANT CITOYEN DE FREINET

L'être humain doit nécessairement élaborer ses propres schémas de représentations et les outils, dont il a besoin, se trouvent dans ses rapports à l'Autre mais aussi dans ses rapports aux institutions et à ses représentants.

C'est donc dès le plus jeune âge et d'une manière structurée que l'importance des Droits de l'homme peut être expliqué aux enfants et dès lors prendre forme. Les pédagogues s'accordent pour dire que l'éducation désigne un ensemble d'influences, celles des hommes et celles des choses, émanant de l'environnement et aboutissant à une transformation du comportement des sujets qui les subissent. Il s'agit de l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes adultes pour en faire des êtres insérés dans une société. C'est la raison pour laquelle l'éducation comme un passage obligé de toute réflexion sur la citoyenneté. Si l'on considère que l'éducation représente le vecteur principal qui permet d'entretenir ce qu'Aristote appelait « ***l'âme de la cité*** », alors on doit admettre que l'éducation est la seule en mesure de tendre à transmettre au citoyen les compétences requises et, d'abord, le désir même de les acquérir, comme de lui redonner confiance en lui, face à son sentiment d'être débordé par la complexité croissante des questions.

L'éducation peut selon Freinet rendre les hommes responsables, les mettre en face de vrais problèmes, de vrais choix. Le but de l'éducation n'est pas de faire des enfants sages, c'est de permettre à chaque enfant de devenir un adulte responsable. Donner du sens à l'école c'est en conséquence préparer l'individu-élève à la citoyenneté. L'école est chargée de préparer l'enfant à devenir citoyen, c'est à dire lui permettre de développer un

sens des responsabilités à l'égard du groupe, de la collectivité et des biens communs, de développer le goût d'innover et la capacité d'entreprendre, alors, pour tout cela, l'école ne peut être seule devant cette tâche.

La fonction de l'école et la fonction de l'Etat en matière d'éducation ne sont ainsi que des fonctions auxiliaires à l'égard du groupe familial, puisque la première sphère éducative est celle de la famille.

Au fil de l'histoire, Platon, Aristote, Rousseau et Kant ont, chacun à leur manière, montré à quel point l'éducation du citoyen fonde sa capacité à juger des affaires communes. Le thème de l'Education civique est lié, dans son apparition historique et institutionnelle, à la Révolution française, c'est à dire à son projet de transformation démocratique et égalitaire de la société. Toutefois, bien avant la Révolution, ce thème est déjà présent chez les philosophes. Platon comme Rousseau développent l'idée d'une transformation de la société dans et par l'Education. Chez Rousseau, les deux finalités possibles de l'Education sont dissociées, il faut choisir entre la formation de l'homme ou celle du citoyen. La formation du citoyen ne saurait jamais former que des individus adaptés à une société donnée pour une époque donnée ; en ces temps mouvants et incertains qui sont les nôtres, il vaut mieux opter pour l'éducation de l'homme, c'est ce que fera Rousseau en écrivant l'Emile.

On peut noter les premiers liens entre l'éducation civique comme éducation pour l'exercice de la souveraineté, c'est à dire une éducation au politique ; et l'éducation civique pour remplir des fonctions dans l'Etat, c'est à dire à dominante intégrative et fonctionnaliste.

L'éducation civique de la Révolution à la IIIème république²⁵⁵

Dans les projets des deux assemblées révolutionnaires, on relève la volonté d'instaurer un enseignement à caractère civique, c'est à dire de développer une éducation morale et sociale se substituant à l'éducation religieuse, dans un contexte de lutte entre l'église et l'Etat républicain. Le projet Talleyrand présenté en 1791 prévoit des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître. Par la suite, deux conceptions vont s'affronter. Celle de Condorcet repose sur l'instruction, la liberté. Il s'oppose donc à l'enseignement de la constitution républicaine comme une doctrine. Lepeltier de Saint-Fargeau prêche au contraire pour une éducation du citoyen. Il insiste sur la discipline et la soumission aux lois. Il privilégie l'acquisition de contenus. Il prône une prise en main totale des enfants, avec la création de maisons d'éducation qui seront des internats.

L'œuvre de la Révolution Française ira plutôt, dans le sens de l'instauration d'un catéchisme républicain. Seul de décret Lakanal du 17 novembre 1794, prévoit de compléter l'instruction civique par différentes visites, une éducation non plus seulement doctrinale mais en prise directe avec la réalité sociale. Après Thermidor et l'avènement du premier empire, le thème de l'instruction civique s'efface et disparaît au profit d'un retour de l'instruction religieuse.

²⁵⁵ : L'éducation civique sous la IIIème République
- GALICHET. F., *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Ed. Economica, Paris, 1998.

La III^{ème} République marque un retour en force de l'instruction et de l'éducation civiques. La loi du 28 mars 1882 l'introduit officiellement dans les programmes. Il se produit alors ce que Mougnotte²⁵⁶ appelle, un « **processus de didactisation** » de l'instruction. Plusieurs manuels seront publiés entre 1872 et 1914.

Trois axes ont pu être relevés dans ces manuels ; un axe informatif portant sur l'ensemble des institutions républicaines, la morale civique n'apparaît pas séparée de la morale tout court ; un axe affectif qui se développera essentiellement par des récits destinés à provoquer l'émotion et un axe critique. L'évolution de l'instruction civique sous la III^{ème} République se fera par rapport à trois types de difficultés rencontrées par les enseignants.

Une difficulté technique ; une difficulté éthique, les valeurs que défend et dispense l'instruction civique sont-elles légitimes ? ; une difficulté pédagogique, y a-t-il une didactique des valeurs ? L'instruction ou l'éducation civique apparaît aujourd'hui sous le nom d'éducation à la citoyenneté. Comme précédemment c'est dans les périodes de crise, de malaise et de consensus menacé que ce thème revient sur la scène pédagogique.

· L'éducation à la citoyenneté

Autrefois, l'élève ne devenait citoyen qu'après la fin de la scolarité obligatoire ; maintenant il a le droit de vote avant son intégration dans le tissu économique et social, Freinet a notamment participé à cette reconnaissance.

L'émergence de la notion de « **droits de l'enfant** » témoigne de cette évolution ; la Convention de 1989 a pour conséquence que l'élève n'est plus seulement un futur citoyen à former, c'est déjà actuellement un citoyen détenteur de droits non plus seulement passifs mais aussi actifs, Freinet soutenait déjà cette idée.

Des changements institutionnels, socio-culturels, socio-politiques, socio-économiques et pédagogiques sont intervenus. La démocratie ne doit désormais pas seulement avoir un contenu et une signification politiques, elle doit aussi avoir une signification socio-économique. Non seulement il y a un apprentissage de la démocratie, mais aussi une gestion plus ou moins démocratique des apprentissages.

1 – Le modèle mimétique

Condorcet défend une position rationaliste, universaliste et épistémologique. Contre tous ceux qui veulent faire de l'institution scolaire un organe de transmission, un instrument au service de l'inculcation d'habitudes, de représentations et de valeurs servant l'intérêt national et la cohésion sociale, Condorcet veut préserver l'autonomie de cette institution, qui est elle-même la garantie de l'autonomie personnelle des citoyens contre l'emprise de l'Etat.

Condorcet ou l'éducation civique entendue comme savoir

²⁵⁶ - MOUGNOTTE. A., *Eduquer à la démocratie*, Editions du Cerf, Paris, 1994. *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1991.

L'idée d'un seuil minimal d'instruction à partir duquel l'inégalité n'entraînerait plus de dépendance et ne serait donc plus contraire au principe de l'égalité républicaine. L'exercice autonome de la raison suffit à constituer l'individu empirique en citoyen éclairé, actif, conscient de ses droits comme de ses devoirs et décidé à les exercer. Il n'y a donc pas d'instruction civique à proprement parler. C'est l'ensemble encyclopédique de toutes les connaissances humaines, indissolublement lié aux aptitudes intellectuelles et morales qui sont à la fois la condition et la conséquence de leur acquisition, c'est cet ensemble qui forme la substance de l'éducation à la citoyenneté.

L'instruction publique est également nécessaire **« pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux »**²⁵⁷. Condorcet s'oppose à la thèse selon laquelle **« tout est politique »**. Il oppose bien l'instruction, qui est **« l'enseignement des vérités de fait et de calcul »** et l'éducation, qui **« embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses »**²⁵⁸, pour affirmer que l'éducation publique doit se limiter à l'instruction. Il ne saurait y avoir, ici encore, d'instruction sans éducation. Condorcet défend donc une conception de l'instruction publique, et par conséquent de l'éducation civique et morale, qui comporte une dimension indéniablement éducative.

Il faut remonter jusqu'aux premiers principes, dans tous les domaines. Ce ne sont pas les contenus du savoir qui sont décisifs mais sa forme, autrement dit sa capacité à faire l'objet d'une appropriation et d'une compréhension autonomes.

Le but de l'instruction n'est pas de dispenser la connaissance pour la connaissance, ni d'exercer la raison pour elle-même. L'utilité de l'individu et non l'utilité de la société domine ici : l'instruction publique doit viser à rendre chaque citoyen aussi indépendant des autres que possible. L'instruction est ainsi une éducation à l'activité dans tous les domaines ; ce ne peut être qu'une éducation active. L'instruction s'opposerait à l'éducation en ce sens qu'elle impliquerait la primauté absolue du savoir enseigné et la réduction de l'action didactique, aux seules contraintes propres à ce savoir.

Condorcet s'opposerait ainsi à Rousseau, notamment sur le concept d'éducation négative ; contrairement à Rousseau, il défendrait un accès précoce et méthodique à la connaissance, facteur de libération et non de soumission. Comme chez Rousseau, l'activité d'instruction doit donc s'appuyer non seulement sur une épistémologie des disciplines, mais aussi sur une psychologie du sujet enseigné afin d'être en mesure de discerner les conditions d'éveil de cet intérêt pour le savoir.

La réflexion proprement didactique doit donc nécessairement se doubler d'une réflexion sociologique d'un côté, évaluant l'utilité sociale et individuelle de chaque savoir pour l'indépendance future du citoyen, et psychologique d'autre part, cherchant à distinguer l'instinct naturel qui caractérise l'enfant et le porte vers certains objets plutôt que d'autres. Enseigner, ce n'est donc pas dispenser uniformément des connaissances en raison de leur vérité intrinsèque, c'est réguler entre des impératifs, des finalités contradictoires. Ce n'est pas le maître qui instruit, c'est l'élève qui, en tant que sujet raisonnable, s'instruit, c'est l'élève qui, en tant que sujet raisonnable, s'instruit lui-même

²⁵⁷ - CONDORCET., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF, 1994, p. 63.

²⁵⁸ - Idem, p. 84–85.

avec l'aide du maître lui proposant un cheminement et construisant des dispositifs susceptibles de faciliter ses apprentissages. Condorcet ne dissocie jamais l'éducation morale et l'éducation civique ; la morale n'est que l'amplification, l'extension à l'humanité entière des principes égalitaires de la République ; inversement, ceux-ci ne sont que la concrétisation, la particularisation momentanée des droits et des devoirs de l'homme. Condorcet est mimétique, dans le sens platonicien, c'est à dire non pas comme l'imitation aveugle et servile d'un modèle dogmatiquement imposé, mais comme l'accès à une évidence irréductiblement double, à la fois intérieure par l'expérience intime de l'évidence et de la nécessité rationnelle de ce qui m'est enseigné, et extérieure dans le discours magistral où elle se trouve exposée avec la nécessité qui la caractérise.

Bien que Condorcet ne cesse de répéter qu'il n'y a pas de connaissance définitive et que tout doit pouvoir toujours être soumis à la critique et à la discussion, il n'en demeure pas moins que l'instruction civique et morale vise à susciter des sentiments et des évidences qui sont aussi spontanés qu'universels, c'est à dire qui s'apparentent à une « **sensibilité naturelle, premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu** ».²⁵⁹

La fonction de l'éducation civique et morale n'est pas d'inviter les hommes à construire de toutes pièces un ordre politique dont les principes seraient à inventer ; elle est bien plutôt d'éveiller en eux une nature qui ne demande qu'à s'épanouir, et dont le maître présente avant eux, un exemple d'accomplissement qui leur montre le chemin.

La morale laïque défendue par la III^{ème} République trouve dans l'école primaire nouvellement créée par Jules Ferry un champ d'expression qui donnera lieu à une prolifération de discours pédagogiques.

Le Code Soleil ou la vérité incarnée

La tâche de l'éducateur « **consiste bien moins à inculquer aux enfants des connaissances élémentaires qu'à élever leur âme, à tremper leur caractère, à leur donner le goût de l'effort, à marquer enfin leur place dans la collectivité sociale et nationale qui sera demain ce que chacun de nous l'aura faite** »²⁶⁰. C'est la morale qui doit imprégner les matières. D'une manière tout à fait conforme à l'éthique kantienne, la morale républicaine se définit d'abord comme maîtrise, maîtrise de soi, et notamment des passions qui agitent tout homme. L'éducateur est l'homme, c'est à dire le modèle. Il doit être le guide, l'animateur de la jeunesse.

« Enseigner n'est pas seulement un métier, c'est un art dans lequel intervient la personnalité du maître, son tempérament, son caractère »²⁶¹.

Accomplir son devoir, c'est donc simultanément obéir à une loi morale et politique, et imiter un modèle. L'instituteur, à son tour, ne peut enseigner la morale que par répétition.

« Il doit faire aimer la République et la Patrie »²⁶². L'éducation morale de l'individu ne

²⁵⁹ - Idem, p. 113 – 114.

²⁶⁰ - Code Soleil, Sudel, § 16, 1958.

²⁶¹ - Idem, § 15.

se sépare pas de celle du citoyen. La morale laïque se réfère au modèle de la vertu antique, dont on sait l'importance qu'elle accorde à l'héroïsme civique et patriotique. Etant universelle et unique, elle ne peut être qu'égalitaire. L'école abolit tous les privilèges et conformément aux acquis de la Révolution française, enseigne l'égalité de tous les hommes. Il appartient à l'enseignant d'être « **le guide intellectuel, moral et social de la collectivité qui l'entoure** »²⁶³. Il doit être irréprochable dans sa conduite privée et sa tenue. La conscience du devoir doit être première. La psychologie de l'enfant sera quand à elle exactement symétrique à celle de l'enseignant.

La citoyenneté n'est plus conçue à partir des concepts d'autonomie intellectuelle et d'indépendance matérielle mais à partir de la participation à une source originelle de toute valeur et de toute obligation : la Patrie.

2 – Le modèle analogique

La priorité accordée à la libre expression de l'enfant, à l'initiative et à l'activité autonome, la critique du principe d'autorité, l'expérimentation du « **self-government** », de la coopérative scolaire, montrent qu'il y a une affinité évidente entre les idéaux pédagogiques de ces courants et les idéaux démocratiques voire révolutionnaires, des défenseurs de la pensée républicaine.

Comment passer de la démocratie scolaire à la démocratie générale ? Il faut organiser un milieu éducatif qui reproduise le plus fidèlement possible, le milieu économique, social et politique dans lequel les enfants auront à vivre demain.

Une éducation à la démocratie libérale

Dewey (1859–1952) et Piaget (1896–1980) ont tenté de développer une éducation à la démocratie libérale. La démocratie est la seule société dynamique, la seule qui tende à sa transformation perpétuelle et s'identifie consciemment avec sa propre histoire.

La démarche de Dewey est très différente de celle de Condorcet. Il ne se pose pas la question de savoir quelle est l'essence métaphysique de l'homme (la raison, le jugement autonome) pour en déduire une forme de société (la République) fondée sur l'égalité, l'indépendance et le respect mutuels, puis, de celles-ci, une conception de l'éducation civique et morale. Son approche est qualifiée de pragmatique et d'empirique, il part de l'analyse de la société réelle, effective, où nous vivons. L'école doit mettre en pratique, dans son organisation, ses méthodes, ses contenus, les activités qu'elle propose, cette essence de la vie démocratique comme changement, diversité et réciprocité maximales des stimulations. L'idéal démocratique comporte donc l'accroissement et la diversification des intérêts partagés en commun, un rôle plus important attribué aux intérêts mutuels dans la vie sociale, une interaction plus libre entre les groupes sociaux, un réajustement continu des habitudes sociales.

Dewey renverse l'ordre des finalités, chez lui c'est l'exigence d'égalité qui est une

²⁶² - Idem, § 44.

²⁶³ - Idem, § 1.

conséquence de l'essence historique de la démocratie. Les enfants ne doivent pas seulement apprendre, grâce à l'instruction, à devenir autonomes, indépendants les uns des autres ; ils doivent aussi apprendre à communiquer, à échanger, à entrer dans une relation de stimulation réciproque et c'est pourquoi l'apprentissage de la citoyenneté est indissociablement une éducation et une instruction. L'école est comme un foyer social, la valorisation du travail par groupes, du self-government, du travail productif, des activités manuelles qui seules développent sans effort, naturellement, le sens social. L'école devient le miroir de la société.

Piaget se refuse à fonder l'éducation civique et morale sur un idéal abstrait, même rationnellement fondé. La psychologie génétique découvre le lien qui existe entre le développement intellectuel et le développement social de l'enfant ; le rôle de la coopération, du jeu, de la discussion libre pour l'acquisition de schèmes et le développement de la pensée formelle. L'utilisation de méthodes démocratiques dans l'enseignement ne se justifie pas simplement, comme chez Dewey, par la nécessité de préparer l'enfant à la démocratie dont il sera le citoyen ; elle trouve une justification épistémologique. Il y a une harmonie préétablie entre l'efficacité intellectuelle, les finalités sociales et les méthodes dites actives. En acquérant les moyens de l'autonomie du jugement et l'indépendance matérielle, l'élève acquiert du même coup les qualités du bon citoyen et le pouvoir de participer aux échanges multiples qui caractérisent la démocratie.

Piaget revendique le droit de l'enfant à bénéficier des services d'un professionnel compétent. La dimension sociale de tout apprentissage, fait obligation au maître de pratiquer des méthodes réellement actives et d'instaurer une coopération véritable dans sa classe.

De l'éducation civique à l'école du peuple

Freinet a lu les pédagogues qui marquaient l'émergence du courant dit de « ***l'éducation nouvelle*** », Decroly (1871–1932), Ferrière (1879–1960), Montessori (1870–1952) entre autres : « ***Je lus Montaigne et Rousseau, et plus tard Pestalozzi, avec qui je me sentais une étonnante parenté. Ferrière, avec son « école active et la pratique de l'école active », orienta mes essais*** »²⁶⁴. « ***Nous ne rendrons jamais assez hommage aux Ferrière, Decroly, Mme Guérille, Cousinet, Washburne, etc..., nous suivons tous leurs travaux avec le plus grand intérêt*** »²⁶⁵. Mais il a également lu Marx (1818–1883) et Lénine.

Il y a dans sa pensée pédagogique une dimension politique qui ne disparaîtra jamais. Sa réflexion renvoie à un projet explicite de démocratisation, lui-même fondé sur une certaine conception des rapports entre l'école et la société et l'éducation à la citoyenneté ; et celle-ci à son tour s'appuie sur une vision de l'histoire. Un article de 1924 publié dans *Clarté* (journal communiste) quatre ans après ses débuts d'instituteur, précise cette conception. Cet article intitulé « ***Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de***

²⁶⁴ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7^e éd., 1975.

²⁶⁵ - FREINET. C., *Notes de pédagogie révolutionnaire : le congrès de Locarno*, Ecole Emancipée, p. 223-224, le 25 décembre 1927.

l'école capitaliste » développe plusieurs thèses²⁶⁶.

L'école selon Freinet est une école capitaliste, c'est à dire adaptée aux seuls besoins de l'économie et de la société capitalistes. Elle ne constitue donc qu'une étape dans l'évolution de l'école, en correspondance avec une certaine phase historique de l'évolution économique : le capitalisme. L'école satisfait aux besoins de la société capitaliste en produisant pour elle un matériel humain réduit à ses seules fonctions économiques, c'est à dire doté des connaissances scientifiques et techniques nécessaires à son insertion dans le procès de production capitaliste.

On note une opposition entre une conception épistémologique de l'école axée sur l'acquisition de connaissances et une conception anthropologique axée sur la formation et le développement concret de sujets humains.

L'école capitaliste selon Freinet pratique des méthodes traditionnelles et développe le primat du savoir, par opposition l'école du peuple fait vivre des méthodes nouvelles et développe le primat de la formation. **« Et si nous devons essayer à l'école une action rénovatrice, il est certain que nous devons nous attaquer à cette tare essentiellement capitaliste, et jeter, dès le plus jeune âge, les frêles assises de la coopération de l'avenir »**²⁶⁷. L'école est entrée selon Freinet, en décadence, d'où une contradiction entre l'école et la société. L'école ne répond plus aux besoins sociaux actuels, qui ne sont plus dictés par le capital, mais par la montée des forces socialistes.

*« Avant d'examiner plus particulièrement le mouvement des Coopératives scolaires en France, nous devons essayer de voir si de tels organismes ont un fondement pédagogique certain, ou s'ils ne répondent qu'à des nécessités sociales et politiques momentanées : bref, si, malgré les déviations possibles, nous devons les considérer comme un progrès pédagogique dont profitera tôt ou tard le prolétariat »*²⁶⁸.

Depuis la guerre 1914–1918, on peut dire que la lutte de la classe populaire pour son école, pour l'adaptation à ses besoins spécifiques de l'éducation de ses enfants, a déjà commencé. L'éducation à la citoyenneté pour Freinet vise en effet à former un citoyen capable, non seulement de s'intégrer à la société existante mais aussi de la transformer : **« Cet essai de socialisation de l'école même en régime capitaliste, sera certainement notre meilleure conquête pédagogique »**²⁶⁹. Les notions même de citoyen et de citoyenneté n'ont pas d'autre signification, puisqu'elles sont liées à la participation aux diverses formes de la délibération démocratique et du militantisme.

Freinet met en rapport l'éducation du peuple qui s'oppose à l'éducation scolastique avec le retour à la primauté de la Nature. Le retour fréquent d'expressions comme **« milieu naturel »**, **« processus naturel »**, **« méthode naturelle »** suffit à témoigner de

²⁶⁶ - *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*, Maspéro, 1971, p. 138.

²⁶⁷ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les coopératives scolaires*, Ecole Emancipée, le 5 mai 1929, p. 506-507.

²⁶⁸ - Ibid.

²⁶⁹ - Ibid.

l'importance de ce concept dans sa pensée pédagogique.

Le processus éducatif de l'enfant doit reproduire analogiquement le processus de formation historique de l'homme lui-même depuis son origine. Dans le modèle mimétique de Condorcet et dans le modèle analogique tel qu'il fonctionne chez Piaget, la citoyenneté est conçue comme un concept intemporel, un ensemble de représentations, de valeurs et /ou de rapports sociaux qu'il s'agit d'inculquer à l'enfant en dehors de tout contexte et de toute référence historiques.

Avec Freinet en revanche, l'éducation à la citoyenneté ne se sépare pas de la participation à un mouvement historique qui traverse l'enfant et l'éducateur, l'école doit à la fois récapituler et prolonger un processus qui est celui de l'humanité entière en marche vers une société plus juste et plus égalitaire.

La seconde signification de la notion de nature sera un sens anthropologique, puisque c'est la même nature qui est à l'œuvre en l'homme et en l'enfant, ne différant que par le degré ou les circonstances, se définissant comme un ensemble de besoins, de tendances et de possibilités, l'éducation citoyenne et progressiste ne saurait être exclusivement celle qui favorise le libre développement de cette nature. L'action de l'éducateur doit donc selon Freinet se limiter à offrir un milieu le plus proche du milieu de l'histoire réelle ; elle consiste essentiellement à mettre en présence et en rapport la nature au sens physico-biologique et la nature au sens anthropologique comme ils sont en présence et en rapport dans la réalité.

Le concept de travail présenté dans le chapitre premier de ma deuxième partie, me semble important à repositionner ici dans ce chapitre sur l'éducation à la citoyenneté. En effet, ce concept est central, c'est celui qui spécifie le plus la pédagogie de Freinet, en permettant de se distinguer et de s'opposer à la fois à la pédagogie traditionnelle et scolastique, fondée sur le primat du discours, de la connaissance verbale, du savoir théorique ; mais aussi à toutes les pédagogies du jeu, du plaisir et de la pure spontanéité. Or **« Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail »**²⁷⁰. Pour Freinet, en référence à Marx, la société réelle repose sur le primat socio-économique du travail c'est pourquoi il faut que l'école soit également fondée sur ce primat. Le travail doit selon Freinet devenir le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découlent toutes les acquisitions.

« Les enfants comme les adultes doivent s'instruire dans le processus du travail. Il ne faut donc choisir que des travaux qui leur sont accessibles, nécessaires et qui les instruisent. Ces travaux devront être mis aussi dans un ordre méthodique. Passant d'une sorte de travail à une autre, d'une production à une autre, du travail de fabrique au travail des champs, l'enfant étudiera les bases de la production et prendra les habitudes de travail nécessaires. Cela n'est possible que dans un degré de développement technique tel que nous le rencontrons en Amérique »²⁷¹.

On le voit, ce n'est pas d'abord une contestation psychologique, une conception

²⁷⁰ - FREINET. C., *Œuvres pédagogiques*, Tome 2, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 398.

²⁷¹ - FREINET. C., *L'école à travers le monde : l'éducation socialiste, Ecole Emancipée, le 30 décembre 1928*, p. 229-230.

divergente de la nature enfantine qui conduit Freinet à critiquer les pédagogies du jeu et la valeur de celui-ci dans l'éducation morale et civique ; mais c'est le postulat d'analogie qui exige que la société et l'école aient le même principe d'organisation et que l'éducation à la citoyenneté transpose dans l'ordre scolaire, ce qui structure la réalité sociale.

Le travail est l'activité par laquelle l'homme satisfait ses grands besoins physiologiques et psychiques afin d'acquérir la puissance qui lui est indispensable pour accomplir sa destinée. Il renvoie donc à deux notions, le besoin et la puissance. La pédagogie devra développer ce besoin sans cesse accru de mieux connaître pour mieux dominer son propre travail, pour donner aux outils le rendement maximum au service de la puissance individuelle, liée à la puissance de la communauté. **« De plus en plus au lieu d'être une institution d'organisation du travail enfantin ; elle aide à l'instruction qui se fait partout »**²⁷².

La réalisation à l'école de la notion de travail revêt chez Freinet des formes diverses et complémentaires, pour la plupart bien connues : visites aux artisans locaux, initiation à la menuiserie, l'imprimerie, divers ateliers.

« Ils s'initient, mécaniquement, à l'orthographe des mots, à leur séparation, à la ponctuation. Ils s'habituent aussi à faire un travail parfait, sans une faute, car toute faute nécessite correction »²⁷³. Toutes ces activités convergent vers un type déterminé de travail, le travail artisanal. Il est à l'école, de par sa dimension, ce que le travail industriel est à la société globale. Il permet une répartition des tâches dans le groupe classe analogue à la division du travail dans le groupe social. Il préserve l'unité de l'individu tout comme la pratique révolutionnaire vise à abolir la division sociale du travail tout en conservant la division technique. Par le travail à l'école, l'enfant acquiert, même tout jeune, la notion de l'ordre, de la maîtrise de soi, de la confiance, de l'amour du travail fini qui évoluera en conscience professionnelle, de l'équilibre et de la paix conquis par la vertu du travail. Le travail est défini d'une manière universelle comme l'action des hommes sur un milieu à l'aide d'instruments et de techniques appropriés, en vue de développer leur puissance sur ce milieu. Le travail doit reproduire le plus fidèlement possible ce triple rapport, homme-milieu-techniques, seule cette reproduction peut faire de l'école une école démocratique.

La coopérative scolaire et l'organisation de la classe ont pour signification et fonction essentielles de réaliser un apprentissage de la vie démocratique en groupe, dont on postule qu'il se transférera et s'étendra immédiatement à la vie adulte dans la société globale : **« Il faut donc donner la vie à nos enfants. Pour cela il n'y a qu'un moyen : les faire vivre, non de la vie factice et réglée d'aujourd'hui, mais de leur vie à eux—qui est moins incohérente qu'on le croit. Il faut les faire vivre en république dès l'école »**²⁷⁴.

²⁷² - Ibid.

²⁷³ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école*, le 8 novembre 1925, p. 97-98.

²⁷⁴ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, comment rattacher l'Ecole à la Vie*, Ecole Emancipée, le 7 mai 1921.

La démocratie à l'école ne prépare peut-être pas forcément à la démocratie politique, et l'apprentissage de l'exercice partagé et raisonné du pouvoir dans un groupe restreint s'il est nécessaire à la formation d'un adulte responsable, ne suffit sans doute pas à déjouer les pièges et les illusions qu'engendre la soumission au pouvoir politique et à ses justifications idéologiques.

« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates. (...) Au siècle de la démocratie, alors que tous les pays, les uns après les autres, accèdent à l'indépendance, l'école du peuple ne saurait être qu'une école démocratique, préparant, par l'exemple et par l'action, la vraie démocratie »²⁷⁵.

Une éducation directement politique est d'abord inutile, parce que pour Freinet, le monde réel, la société va nécessairement vers la révolution et le socialisme. Il suffit donc selon Freinet de préparer les enfants au monde tel qu'il est, à la société présente dans des tendances dynamiques, pour les préparer aussi vite que possible à la révolution socialiste. Pas besoin de référence ou d'allusion directe à la politique puisque cela se produit sans le dire.

L'éducation à la citoyenneté devient une pédagogie des attitudes. On postule que l'attitude inculquée à l'école peut s'exercer ailleurs que dans son champ d'origine, puisqu'il y a analogie des rapports. La pédagogie Freinet fait une place importante au travail réel des hommes. Mais ces ouvertures sur la réalité sociale sont prises dans les formes rigoureuses du langage et de l'ordre scolaires des textes libres, des conférences et des correspondances. La perfection du système de transposition de l'ordre réel dans l'ordre scolaire fait que ce dernier n'abandonne jamais la souveraineté qui est la sienne, ne se soumet jamais à rien qui puisse le dominer et briser le miroir de l'analogie.

Pour Freinet, l'organisation de l'école et de la classe préfigure le modèle de la société que l'on veut édifier et que l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté ne saurait s'effectuer par une pédagogie autoritaire et verbaliste. Philippe Meirieu²⁷⁶, souligne qu'il n'y a de pédagogie du politique dans une didactique centrée sur l'élève, la démocratie ne peut se construire dans un rapport pédagogique où l'éducateur se contente d'y exhorter les élèves ou de postuler que l'accès au savoir est immédiat. Il s'agit de mettre en cohérence, dans les apprentissages eux-mêmes, les valeurs que l'on souhaite promouvoir avec les principes qui inspirent nos pratiques didactiques.

3 – Le modèle réaliste

Dans le modèle analogique, l'enfant n'y est plus considéré uniquement comme un être mineur, susceptible seulement de recevoir des savoirs, des influences ou d'acquérir des aptitudes et des savoir-faire. Il est invité à exercer des responsabilités, à pratiquer la démocratie en acte et non pas simplement en théorie. Mais il s'agit toujours d'une quasi-citoyenneté, d'une démocratie en miniature et non en vraie grandeur. La pédagogie nouvelle est ce courant qui a hautement et vivement affirmé la spécificité de l'enfant

²⁷⁵ - FREINET. C., *Pour l'école du peuple*, Maspéro, Paris, Rééd. 1969, p. 173.

²⁷⁶ - MEIRIEU. P., *Le choix d'éduquer*, ESF, Lyon, 1991.

contre la conception réductrice de l'adulte en miniature, ou encore le puerocentrisme contre l'adultocentrisme. L'enfant est exclu de la « **vraie** » politique et par conséquent de la citoyenneté.

Les deux modèles mimétique et analogique envisagent l'éducation à la citoyenneté essentiellement comme une éducation individuelle. Il s'agit de former ou d'instruire un homme libre et responsable, capable de participer au débat démocratique à partir de son propre jugement ; l'autonomie est personnelle, et c'est seulement dans un second temps que la réflexion et le jugement autonomes peuvent conduire l'individu-citoyen à s'intégrer dans des collectifs par lesquels les exigences de ceux-ci pourront être réalisées.

Certes, dans la perspective analogique, l'accent est davantage mis que dans la perspective classique sur les capacités de socialisation et de coopération au sein d'un groupe ; mais il ne s'agit là que d'un élargissement de compétences qui restent toujours foncièrement individuelles.

Le citoyen est toujours un concitoyen, une personne qui vit avec d'autres. Cette collectivité se définit principalement à deux échelles, d'une part le local, la société, dans laquelle la personne vit, à laquelle elle appartient, d'autre part l'Etat, qui appelle une appartenance nationale qui confère la plénitude des droits accordés aux membres de cet Etat. Citoyen et citoyenneté appellent toujours la délimitation d'un territoire et d'un groupe, territoire où les droits sont applicables, groupe comme ensemble de personnes titulaires de ces droits ; ils s'ancrent donc, en premier lieu sur le politique et le juridique.

Enfin, selon les traditions, l'accent est mis plutôt sur le local comme premier niveau d'appartenance et espace suffisamment limité pour que la personne puisse y être commune et se construit l'identité collective publique. Dans aucun Etat, l'un ou l'autre niveau n'est exclusif ; il s'agit plutôt d'une priorité accordée à l'un ou à l'autre, d'une manière de se situer qui a des conséquences sur les conceptions de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

La finalité de l'éducation demeure la formation d'un homme capable de tenir sa place de citoyen où que ce soit, c'est à dire de transférer ou transposer les qualités acquises au sein des divers groupes composant l'institution scolaire dans les collectivités auxquelles il sera amené à participer une fois adulte. Freinet considère également que le groupe est fondamental pour le développement de l'homme. Dans un projet de socialisation comme le sien, il accordera autant d'importance au travail individuel qu'au travail collectif, à l'individu qu'au groupe.

« Fini le temps où les élèves emportaient dans leur sac tous les instruments de travail, y compris même leur encrier. Des techniques nouvelles, le matériel nouveau qu'elles nécessitent, ne sont jamais propriété personnelle des élèves. Ils sont encore trop souvent hélas ! à l'exclusive disposition du maître ; mais celui-ci est, de plus en plus, poussé à la collaboration, à la coopération »²⁷⁷.

Nous pouvons alors dire que selon la classification élaborée par François Galichet, Freinet pourrait se positionner à la fois dans les modèles analogique et réaliste.

²⁷⁷ - FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les coopératives scolaires, Ecole Emancipée, le 5 mai 1929, p. 506-507.*

B – PAROLE ET CITOYENNETE CHEZ FREINET

Accueillir quotidiennement et faire grandir des paroles qui s'énoncent et énoncent l'être, dans une démarche globale de communication et de coopération, tel est le choix pédagogique de Freinet.

Un concept très important chez Freinet, l'expression, de l'enfant. En effet, ce concept a véritablement une finalité sociale démocratique. L'expression constitue un droit pour l'enfant. Cette expression va donc être reconnue et être encouragée.

« Il est un autre genre d'outils, plus subtils certes et plus immatériels, dont nous ne saurions négliger l'exaltant emploi. Ce sont ceux qui permettent à l'enfant d'entrer en contact avec ses semblables, d'extérioriser et de formuler ses besoins, de développer et d'approfondir la conscience qu'il a des relations entre les éléments et leurs manifestations, de dominer progressivement la nature par le langage qui, après les mains, est le premier et le plus éminent des outils, par le dessin, l'écriture, l'imprimerie et la lecture »²⁷⁸.

Freinet va montrer l'importance de la prise de parole chez l'enfant dans la structure école. Il ira jusqu'à développer la pratique du débat en classe, lors des temps de conseil d'enfants.

Historiquement, la pratique du débat est liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. Plus tard, la philosophie des Lumières établira un lien étroit entre la naissance de l'Etat démocratique moderne et l'existence d'un espace public assurant droit d'expression et confrontation des opinions.

Dans ce contexte individualiste actuel, où explosent les incivilités et où les consensus sont toujours à renégocier, l'école républicaine se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté, tel que l'avait pensé Freinet. Les institutions de démocratie représentative comme les représentants d'élèves, les conseils de classes, d'école, ne prendront sens et vie que par des débats effectifs.

Savoir débattre est une compétence fondamentale de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'école, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on peut basculer dans la violence physique ou l'injure verbale, il faut rester avant tout des êtres civilisés. Débattre permet donc à l'homme de se civiliser.

C'est pourquoi Freinet a placé le débat au centre du fonctionnement de sa classe et de son école, c'est ce qu'il appelle la réunion de la coopérative, qui se déroule tous les samedis. Tout l'art est ici, à travers l'institutionnalisation du débat, de construire une démocratie scolaire qui n'est pas encore celle de la Cité mais qui n'est plus celle de la cité. On se situe dans une relation éducative où il y a nécessairement asymétrie des âges, des statuts, des compétences et des droits.

« Rien est aussi moral et aussi profitable que cet examen commun, à la fois critique et constructif, de la vie de la classe. Les conditions mêmes de cet

²⁷⁸ - FREINET. C., *Oeuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Tome 2, Editions du Seuil, 1994, p. 32.*

examen collectif excluent toutes tendances à la médisance, à la calomnie, à la méchanceté mesquine. Car la mauvaise intention serait bien vite démasquée et ridiculisée. Après une courte pratique-le temps naturellement de purger la classe des habitudes de passivité, de stricte obéissance et de camaraderie hypocrite qui en étaient naguère la loi-, les enfants font preuve, dans cette autocritique, d'une loyauté, et surtout d'un courage étonnants. La camaraderie elle-même ne joue que dans une faible mesure. On peut se critiquer et rester pourtant excellents camarades si on est loyal sincère et bon »²⁷⁹.

L'éducation civique juridique et sociale a mis au centre de cet enseignement une méthodologie du débat argumenté. Il s'agit selon Freinet d'apprendre aux enfants à discuter, et ce le plus tôt possible, dès le primaire. Puisque le débat n'est pas seulement une relation de pouvoir partagé mais une forme élaborée du rapport au savoir. L'apprentissage de la discussion aidera à construire un discours sociologique et philosophique, puisque les enfants posent dès la maternelle les questions existentielles. Par ailleurs, dans une école largement dominée par le primat de l'écrit, l'oral s'affirme désormais dans les programmes, en français particulièrement, et notamment à travers la notion de débat argumenté. Il faut cependant considérer le débat comme un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité. La classe devient alors une communauté de recherche et le débat peut ainsi contribuer à la structuration identitaire de l'élève comme sujet.

« L'heure de sortie a parfois sonné depuis longtemps que nous sommes encore là, en passionnante camaraderie, pour mettre au point la vie de la classe qui devient ainsi, dans une large mesure, la chose même de chaque enfant. L'école devient son école »²⁸⁰.

Le débat doit selon Freinet devenir un outil et un support d'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de discipline ont montré l'importance, dans le processus d'apprentissage, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le conflit socio-cognitif, la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, de moments de débats, en groupes ou en classe plénière. Il s'agit de faire apparaître la démocratie au cœur même de l'acte d'apprentissage.

Il s'agit de socialiser l'enfant par la mise en commun, confronter les idées et les hypothèses émises sur un problème posé, dans un cadre de communication et de validation garanti par le maître.

« Nous ne sommes ni pour ce silence de mort qui doit suivre, selon certains, le tintement de la cloche, ni pour cet alignement militaire où les uns crânent orgueilleusement, tandis que d'autres se crachent pour se faire oublier ou pardonner. On se tait ainsi, le cœur battant, quand on heurte à la porte de quelque inconnu intimidant. Mais quand on retourne à la maison maternelle, on entre joyeusement, l'esprit et la bouche tout pleins de confidences qu'on a hâte de faire ou des questions qu'il nous tarde de poser. Nous voulons que notre

²⁷⁹ - Idem, p. 60.

²⁸⁰ - Idem.

école soit la maison familiale où s'épanouit le cœur et s'extériorisent les pensées. Nous n'en barrerons donc pas l'accès par un formalisme desséchant qui n'est qu'une parodie de discipline. Ce qui ne veut pas dire que nous soyons indifférents à la propreté et à la politesse dont se préoccupent au même titre les parents intelligents et dignes »²⁸¹.

Au cours de ces débats l'enfant apprend à s'exprimer, à se justifier, à débattre ses idées, mais il apprend également à penser par soi-même. Il s'agit selon Freinet d'une véritable obligation éducative, aider l'enfant à développer sa capacité à penser par lui-même, à exercer la liberté critique d'un jugement rationnel, à comprendre le sens de son rapport au monde, à autrui, à lui-même, pour agir en connaissance de cause et de valeur et assumer son humaine condition.

Le système scolaire doit préparer les hommes de demain et par conséquent, il doit accueillir dès le plus jeune âge cette pensée réflexive.

Face à la crise scolaire du sens, la discussion philosophique à l'école primaire, innovation en lien direct avec la pensée de Freinet, pourrait faire converger d'une part, un rapport non dogmatique au savoir, par le primat dans la démarche de la question et de la recherche sur le résultat ou la réponse. D'autre part, elle permet de développer un rapport coopératif à la loi, par l'éthique communicationnelle du débat, forme démocratique des échanges par les procédures des tours de parole et la régulation socio-affective des processus, écoute et respect d'autrui.... Discuter philosophiquement à l'école et ce dès l'enfance, c'est fournir un cadre d'apprentissage à l'éveil de la pensée réflexive. Parler non pour parler, mais pour penser ce que l'on dit, et pas seulement dire ce que l'on pense ; parler pour savoir ce dont on parle et si ce que l'on en dit est vrai, avec un fonctionnement démocratique de la parole, et des exigences intellectuelles de « **problématisation** », de conceptualisation, d'argumentation.

La seconde légitimation de l'enseignement de la philosophie à l'école, est l'action d'exercer dans une perspective citoyenne, l'usage éclairé de sa raison, pour comprendre les enjeux économiques, sociaux, culturels, éthiques d'un monde complexe ; contribuer avec rigueur au débat public nécessaire à des choix politiques décisifs et participer activement aux différents niveaux de la vie démocratique : « **Ainsi sera atteint le double but de notre internationale : perfectionnement pédagogique et rapprochement social** »²⁸².

Montaigne dans *Les Essais* invitait déjà à pratiquer la philosophie auprès des enfants. L'enfant en était capable selon lui. L'éducation préconisée par Montaigne offrait à l'enfant les moyens de se posséder lui-même, et par la même de « **s'autonomiser** ». Elle refusait avec force une adaptation aux exigences du présent qui installaient l'enfant dans un « **moule préfabriqué** » en vue d'une efficacité strictement conjoncturelle. Il s'agissait ici de développer une éducation morale mais également et surtout l'autonomie ou l'autoconstitution de soi.

La discussion permet alors de développer une éducation démocratique. On ne naît

²⁸¹ - *Idem*, p. 61.

²⁸² - FREINET. C., *Appel aux internationalistes*, Ecole Emancipée, le 18 juin 1921, p. 150.

pas démocrate au sens où l'est celui qui peut reconnaître l'intérêt de tous et universaliser sa position individuelle. Apprendre en effet à un enfant qu'un des moyens pour voir si sa position est bonne d'un point de vue éthique est de lui faire voir si sa maxime ou sa position peut être universalisée. L'enfant doit d'abord trouver un sens propre à sa vie pour s'intéresser ensuite au monde. Il doit pouvoir se forger une identité, trouver un sens à ce qu'il fait, à ce qu'il est, qu'il comprenne le monde et lui donne un sens. C'est seulement lorsqu'il aura le sentiment d'y avoir une place qu'il s'intéressera à la gestion de ce monde. Tous les enfants sont des philosophes, ils questionnent très tôt le monde. Tout petit, l'enfant se pose des questions qui concernent le sens de la vie, qui concernent le temps.

Dans les structures de parole, instituées dans les classes Freinet, la réflexion **« philosophique »** affleure souvent lorsque les enfants abordent, en toute liberté, des thèmes qui les touchent profondément. Mettre en place des moments de philosophie, bien distincts des autres moments de parole, c'est être convaincus du fait que les enfants ont une capacité à questionner le monde qui, lorsqu'elle est accompagnée, leur permet d'acquérir la faculté de penser par eux-mêmes.

Les ateliers philosophiques qui se sont inspirés de la pédagogie de Freinet trouvent alors toute leur place à l'école, lorsqu'ils sont en cohérence avec les autres pratiques de la classe : respect de la parole de l'autre, de la confidentialité des propos tenus, éducation citoyenne reposant sur une pratique quotidienne de la coopération. Le savoir-faire des enfants, acquis par la pratique des temps de parole tels que le **« quoi de neuf ? »** et des conseils permet alors d'articuler pratique philosophique et pratique démocratique.

L'école a une responsabilité particulière dans l'éducation à la citoyenneté, tant pour l'insertion politique de l'individu dans la Cité, que par les conditions du lien social à réunir pour fonder ce lien politique, il s'agit du processus de socialisation démocratique évoqué par Freinet.

« Quand un pédagogue de talent désire fonder une école nouvelle, il part à la recherche de quelque coin ensoleillé, au flanc d'une montagne majestueuse, au milieu d'une nature belle et saine. Là, il fait construire des locaux adaptés aux fins qu'il se propose, et les meubles également pour ces fins. Il veille ensuite à ce que les enfants qu'il reçoit soient convenablement nourris, qu'ils aient un sommeil réparateur, qu'ils profitent du plein air. Et après, mais après seulement, il s'occupe des méthodes et des techniques ; car, sans ces préparatifs, et malgré tous les efforts des pédagogues, il ne pourrait pas y avoir d'école nouvelle. On fait le contraire chez nous. On feint de croire que les méthodes et les techniques constituent tout l'essentiel de l'éducation. Si le local est mal situé et mal divisé, si la classe ne possède aucun matériel d'enseignement, si les enfants sont mal nourris, s'ils s'étiolent dans des taudis, tout cela, dira-t-on, ne dépend plus de l'école mais de la société ; c'est affaire sociale et politique ! Mais n'est-il pas du devoir des pédagogues de montrer aux profanes par quels liens intimes l'Ecole est rattachée au milieu social, pour leur prouver qu'il est illogique de parler de progrès scolaires ou éducatifs maximum là où les conditions matérielles indispensables ne sont pas réalisées »²⁸³.

²⁸³ - FREINET. C., Notes de pédagogie révolutionnaire : l'école organisme social, Ecole Emancipée, le 11 décembre 1927, p. 189.

La discussion « **philosophique** » apparaît comme une garantie de la qualité du débat démocratique, en ce qu'elle tente de le préserver de ses dérives démagogiques, telles que la doxologie, où l'on se contente d'exprimer ses opinions sans exigence de leur validation rationnelle, et la sophistique, où l'on cherche à vaincre l'autre plutôt qu'à se convaincre soi-même, en rabattant l'exigence de vérité d'une communauté en recherche sur l'assentiment du simple nombre.

Apprendre à penser par soi-même pour assumer son humaine condition et pour s'insérer de façon critique dans le débat et l'action publics, voilà deux raisons de développer la philosophie à l'école.

Cependant avant d'apprendre à philosopher, il faut apprendre à parler, apprendre la médiation. Il faut donc selon Freinet donner à l'enfant les moyens d'échapper à la sensation, à l'immédiateté, apprendre à surseoir, à différer, à mettre à distance, parce qu'on peut en parler, parce qu'on a appris à en parler et parce qu'il y a un temps et des lieux pour le faire. La démocratie exige que, si nous ne sommes d'accord sur rien, nous soyons au moins d'accord sur les procédures qui permettront de parler de nos désaccords. Le parlement, c'est étymologiquement, l'endroit où l'on en parle. C'est donc bien comme médiation que la parole se donne et se prend.

Or toute la socio-linguistique qui examine les attitudes langagières en situation de communication, nous montre que les usages sociaux de la parole sont très inégaux et recouvrent des enjeux de pouvoir et de reconnaissance sociale. C'est à ce niveau, me semble-t-il, qu'une pédagogie de l'oral rencontre la question de la citoyenneté. Si l'école a pour objet la formation des citoyens, elle ne peut pas négliger cet aspect de la communication et de l'échange verbal qui nécessite bien plus qu'un usage spontané de la parole. L'échange verbal nécessite des stratégies de communication, des compétences langagières, des schèmes de pensée. Enfin, l'accès à la parole est une dimension de la construction du sujet, une dimension dans laquelle se négocie l'image de soi et des autres. Le « **je** » est en même temps un « **tu** » qui est pris dans cette réalité « **dialogale** » de la parole où les autres interagissent avec moi. Lorsque je lis un texte je suis dans une relation solitaire avec un sens qui peut être appelé « **orphelin** », puisque l'auteur n'est pas là pour soutenir le sens de ce qu'il a voulu dire. A l'inverse, dans un dialogue, le sens est « **négocié** » par l'interaction des locuteurs. Il est négocié mais en même temps traversé par un face à face. Lorsque je parle, je mets en jeu une représentation de moi-même et, dans le même temps, je me rends vulnérable au jugement d'autrui.

Dialoguer c'est à la fois s'entretenir d'un sujet et confronter deux personnalités qui ne peuvent pas ne pas essayer d'imaginer ce que chacun pense de l'autre, et qui se conduisent à partir de l'idée qu'ils se font de ce que pense l'autre. Parler, c'est bien communiquer, mais il ne se joue pas dans la communication qu'une affaire de transmission d'informations parce que la parole est aussi fondamentalement une rencontre. La parole est un mouvement de déportation de soi vers l'autre. Un mouvement dans lequel il y a, à la fois, une affirmation du sujet et une recherche d'autrui. L'enfant parle, à la fois, pour se faire entendre et, dans une visée de communication, pour aller aux autres. Cette double fonction de la parole ne va évidemment pas de soi. Tout langage est en effet d'abord reçu. L'enfant le reçoit tout fait du milieu, comme il reçoit son alimentation. C'est toujours dans la parole des autres, avec les mots des autres, que l'on

apprend à parler.

« L'enfant qui arrive à l'école maternelle sait ordinairement parler à peu près correctement. Mais son langage, surtout dans les milieux populaires, reste essentiellement pauvre parce qu'il est l'expression exclusive d'une prospection et d'un aménagement laborieux. Les méthodes actuelles s'attardent à cet aménagement lorsqu'elles insistent sur les mots et les noms des choses qui conditionnent moins qu'on ne croit la richesse verbale. Nous orienterons de préférence les enfants vers le langage global, de relation et d'expression selon le processus naturel. D'ailleurs, les travaux que nous leur offrons les incitent au langage vivant : dans les champs, autour des animaux qu'ils soignent, ils sont entraînés à parler pour exprimer les réactions complexes auxquelles ils ajustent comme ils peuvent les mots et expressions qui leur sont familiers. Lorsque l'enfant bêche ou sème, lorsqu'il soigne la chèvre ou les lapins, lorsqu'il construit une cabane, un garage, un chariot, qu'il crée des marionnettes, c'est toute une vie nouvelle qui l'agite et qui a son expression naturelle dans le langage spontané et sensible »²⁸⁴.

Ainsi, s'établit ce qu'on peut appeler le pacte social du langage. Pour que l'enfant prenne la parole, il faut qu'elle lui soit, d'une manière ou d'une autre, donnée par autrui. La parole est, en ce sens, la fonction humaine d'intégration sociale. Si je veux être compris de tous, je dois parler le langage de tout le monde, je dois accepter d'en passer par la parole des autres.

Le contrat linguistique est un des aspects fondamentaux du contrat social chez Freinet, avec ce paradoxe inhérent à la communication orale ; parler consiste à se faire entendre de tous pour se faire reconnaître comme personne, c'est à dire comme unique ! Or, c'est cette fonction humaine d'intégration sociale qui semble la moins bien prise en charge par l'institution scolaire.

Freinet c'est alors interrogé sur comment donner la parole aux élèves de telle sorte que la classe soit un espace de communication et d'expression de soi, c'est à dire un vivre-ensemble sur lequel nous pourrions gagner un travailler ensemble. A cet égard, la question de la parole a cessé d'être uniquement une question de didactique du français pour devenir une question qui touche toute l'organisation de la vie pédagogique dans la classe. Quelle place accorder au sujet, c'est à dire à ce qu'il dit ?

Par conséquent, le problème n'est pas de substituer à un enseignement de la langue orale, une pratique de la communication orale ; il s'agit de mieux apprécier ce qui se joue dans la parole, de mieux apprécier le contexte, pour pouvoir faire de l'apprentissage de la parole, une ressource pour la citoyenneté. Or, pour cela, il faut dépasser les conditions linguistiques et cognitives de la communication et leur adjoindre un savoir être sans lequel il n'y a pas de dialogue. La prise de parole suppose la constitution d'une image de soi comme interlocuteur de plein droit, comme quelqu'un qui a quelque chose à dire et qui assume les risques de l'intervention.

Il ne suffit donc pas, selon Freinet, de solliciter l'expression verbale des enfants pour qu'ils se saisissent de cette occasion de prendre la parole. Il y a dans la prise de parole,

²⁸⁴ - FREINET. C., *Oeuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Editions du Seuil, 1994, p. 32-33.*

une prise de risque qui a besoin d'être étayée. Un lieu institutionnalisé, comme le « **Quoi de neuf** » en pédagogie Freinet, n'a, au moins dans un premier temps, pas d'autre fonction que de ritualiser cette prise de parole en créant un espace d'expression sécurisé, réglé, dans lequel se construit progressivement ce savoir être qui fait de l'enfant un interlocuteur de plein droit.

Mais, selon Freinet, la parole ne passe pas seulement par des conditions linguistiques, cognitives et psychologiques ; elle passe aussi par une meilleure connaissance des outils de la communication. Elle est inséparable de la formation d'un esprit critique qui suppose que l'on entraîne l'élève à ne pas prendre pour argent comptant tout ce qu'on voit, à ne pas croire n'importe quoi sous prétexte que quelqu'un l'a dit ou qu'on l'a entendu.

On voit donc que les conditions d'une pédagogie de la parole à l'école sont nombreuses et complexes. Mais, après avoir précisé le sens d'une pédagogie authentique de la parole et avoir contextualisé cette pédagogie et défini ses enjeux, il nous faut maintenant réfléchir aux problèmes que pose, à l'école, la mise en place d'une telle pédagogie. Freinet souhaite faire de l'expression et de la communication orales, non pas simplement une affaire de correction de la langue orale mais un problème de pédagogie générale, c'est à dire un problème d'expression et de communication des enfants dans la classe, dans tous les domaines de la classe. Il s'agit de faire de la prise de parole et des conduites langagières en situation de communication, pour décrire, expliquer, choisir, décider, argumenter, négocier, la priorité des apprentissages. Il s'agit de privilégier la communication publique, c'est à dire celle qui touche aux transactions avec le monde et avec les autres, plutôt que de vouloir codifier l'expression de la vie subjective. Privilégier la fonction d'intégration sociale de la parole en rendant familières les règles de l'échange verbal.

Un lieu de parole comme le « **Quoi de neuf** » dont on a déjà parlé, constitue un dispositif où chacun peut parler de ce qu'il souhaite ou présenter un objet et répondre aux questions qu'on lui pose. C'est un dispositif léger, facile à mettre en place et à conduire qui permet de s'exercer à la prise de parole, au questionnement et aux règles de l'échange verbal. Il peut alimenter dans un deuxième temps, la vie de la classe en débouchant sur des enquêtes, des recherches, des débats, des exposés, assurant à l'enfant que sa parole a été prise en compte et qu'il en retrouve l'écho dans les activités de la classe. Mais, ces différentes situations orales ont leurs règles propres et nécessitent chacune, qu'on en fasse l'expérience répétée. Enfin, la réunion de coopérative ou le conseil, déjà évoqués, constituent un autre lieu de parole concernant la vie de la classe, les projets, éventuellement les conflits. Dans tous les cas ces lieux de parole sont institutionnalisés. Ils reviennent régulièrement dans l'emploi du temps et se déroulent toujours de façon identique, avec le même dispositif.

CHAPITRE DEUXIEME : UNE SOCIALISATION DEMOCRATIQUE ?

Cependant, l'éducation à la citoyenneté peut prendre différentes approches selon les conceptions que l'on a du citoyen « **idéal** ». Ces conceptions s'inscrivent dans des contextes temporel, politique, culturel et social et économique qui structurent le concept et renvoient, par ailleurs, aux représentations que l'on a du rôle de l'école dans la société.

A – L'APPRENTISSAGE DES REGLES SOCIALES

Pouvoir vivre ensemble suppose le consentement à des règles qui régissent les rapports entre les membres d'une collectivité donnée. Le lien social commence à se disloquer quand les normes ne sont plus l'objet d'assentiment et ne sont plus acceptées. La fonction sociale de l'école est alors déterminante dans l'apprentissage des règles et des normes indispensables pour vivre en société. La règle peut être comprise différemment selon qu'elle est envisagée sous l'angle de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, des sciences juridiques ou de la sociologie du droit.

Dans leur dimension sociale, les règles peuvent être entendues comme un moyen de réguler les rapports entre les membres d'une collectivité.

Toute société, démocratique ou non, se donne des règles qui délimitent la frontière du licite ou de l'illicite. Ces règles sont le reflet de normes et conventions sociales et peuvent être plus ou moins explicites, plus ou moins institutionnalisées. Le terme de norme, synonyme de règle, « **correspond à la double notion de conformité au modèle majoritaire et de règle qu'il convient de suivre** »²⁸⁵. Les normes sociales, inspirées de valeurs, correspondent à des prescriptions standards qui imposent des interdits ou dictent le comportement à suivre définissant ainsi la conduite requise. Toute société implique la mise en œuvre de normes collectives à travers des règles, à défaut de quoi elle devient une société « **anomique** », au sens durkheimien du terme.

Dans sa dimension juridique, la règle devient la « **règle de droit** », c'est à dire une norme codifiée par le juridique, fondée sur des principes et des procédures et venant régir le comportement des individus en société. Perçu comme le régulateur de la vie sociale, le droit est « **avant tout une norme, marquée du sceau juridique par l'autorité dont elle émane** »²⁸⁶. L'école peut être considérée selon Durkheim comme l'institution par laquelle sont transmises, d'une génération à l'autre, les normes, les valeurs de la société dont elle est le reflet ; mais elle peut également être envisagée comme le lieu dans lequel se construit la société future, à la lumière de l'analyse critique de la société présente tel que chez Dewey et Freinet.

« Dans tous les milieux pédagogiques bien pensants, l'Ecole semble abstraite de la société ; on prétend lui conserver pureté et candeur loin de toute vaine agitation sociale. Aussi, quand on discute de problèmes pédagogiques, s'arrête-t-on prudemment au bord des questions sociales ou politiques qui seraient l'aboutissement certain du raisonnement. Que les divers groupements s'occupant d'éducation nouvelle aient d'excellentes raisons pour expliquer cette

²⁸⁵ - REY. A., (Dir.) *Dictionnaire historique de la langue française*, Editions Robert, Paris, 1998.

²⁸⁶ - DE BECHILLON. D., *Qu'est – ce qu'une règle de droit ?*, Editions Odile Jacob, Paris, 1997.

timidité, nous n'en doutons point. Nous croyons qu'il est cependant de notre devoir de dénoncer « l'union sacrée » qui est la base de leur constitution, et de poser le problème de l'école populaire dans toute son ampleur »²⁸⁷.

L'école serait alors le reflet de la société anticipée, c'est à dire, non telle qu'elle est, mais telle qu'elle devrait être. A ces conceptions du rôle de l'école correspondent des théories de l'apprentissage que l'on peut situer aux deux extrémités d'un continuum et renvoient aux principaux courants de pensée qui modélisent des théories de l'apprentissage, telles que le behaviorisme et le cognitivisme.

Dans le premier cas, tout est centré sur les savoirs à enseigner, l'élève doit assimiler, par inculcation, des connaissances transmises par un enseignant qui en maîtrise le contenu et a essentiellement recours à une approche frontale.

Pour les théories behavioristes, elles prolongent leurs travaux sur les réflexes conditionnés et reposent sur le conditionnement et le renforcement, l'apprentissage est vu comme un processus par lequel les individus adaptent leur comportement aux exigences de l'environnement.

Les comportements des êtres vivants sont déterminés par des stimuli, venus du monde extérieur et qui opèrent sur le conditionnement. En éducation cette approche se traduit par la segmentation du contenu à enseigner en petites unités de connaissances et d'associer à chacune d'elles un exercice particulier.

Dans le second cas, chez Freinet, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il construit de nouveaux savoirs à partir de ses savoirs expérientiels ; l'éducation consiste alors à l'accompagner et le guider dans son processus d'apprentissage. A la différence d'une conception du savoir considéré comme le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil du temps, les théories cognitivistes posent que la connaissance ne peut exister sans être re-construite par celui qui apprend. Cela ne signifie en rien le rejet de toute connaissance du patrimoine historique, mais cette histoire continue à se construire. Le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement mais le résultat d'un processus interactif de construction de ce même environnement. Cette approche donne à l'apprenant-acteur une place centrale dans la production de ses connaissances.

De même que les conceptions du rôle de l'école dans la société influent sur la manière dont on envisage l'éducation, les représentations que l'on a de la citoyenneté influencent la façon de concevoir la formation qui y prépare.

Selon la première tendance qualifiée de « **républicaine** », le « **bon citoyen** » est celui qui respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne national, drapeau), recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à s'engager dans un conflit et à se battre pour défendre sa patrie. Durkheim (1963) représente bien cette école « **républicaine** » qui doit, selon lui, s'attacher à former un bon citoyen en le disciplinant dans la vie commune de la classe, afin qu'il sache se gouverner dans la

²⁸⁷ - FREINET. C. , *Notes de pédagogie révolutionnaire : l'école organisme social, Ecole Emancipée, le 11 décembre 1927, p. 189.*

société. L'éducation est alors une œuvre d'autorité qui passe par une éducation morale, laquelle est au centre de ses travaux. Durkheim associe la morale à une rationalisation du devoir qui fait appel à la règle et à la discipline et assigne à l'activité de l'homme une fin qui est bonne et qui a en elle tout ce qu'il faut pour éveiller le désir et attirer la volonté.

Selon cette conception, le « **bon citoyen** » participe à la délibération sur les questions d'intérêt public et a comme préoccupation première la recherche du bien commun plutôt que sa satisfaction personnelle. Cette citoyenneté appelle le rapport au politique et au droit, elle privilégie le lien entre l'individu et le pouvoir collectif de l'ensemble des citoyens sur les institutions politiques aux différentes échelles.

Selon la deuxième tendance relative à la citoyenneté communément appelée « **libérale** », inspirée des idées de Locke (1960), le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables dont le pouvoir politique ne saurait priver. L'accent est mis sur la dimension juridique, les droits ayant pour fonction de protéger l'individu contre l'empiétement par ses concitoyens de son autonomie privée et surtout par l'état lui-même. Cette conception place les droits de la personne au premier plan. Dans la philosophie libérale du droit, le citoyen obéit aux lois pour sauvegarder sa liberté et la sécurité de sa personne et de ses biens. Selon cette position, la citoyenneté privilégie le respect des intérêts de l'individu et place la souveraineté de celui-ci comme principe démocratique de base.

Selon Freinet, ces deux conceptions de la citoyenneté sont complémentaires, même si elles peuvent paraître contradictoires, dans la mesure où le rapport entre les libertés individuelles et le bien commun est au cœur même de la réflexion sur la citoyenneté.

« Libérons-nous de tous les dogmes ; faisons l'école pour l'enfant. Eduquons-les en pensant, non que nous faisons des capitalistes ou des communistes, mais en nous persuadant bien que ces enfants – surtout au tournant social où nous nous trouvons – nous avons la charge d'en faire des hommes et non des citoyens, des hommes ayant soif d'amour et de liberté et qui emploieront tous leurs efforts à se libérer »²⁸⁸. « Une société qui serait composée d'individus parfaitement développés, qui affirmeraient leur individualité, mais qui n'auraient pas cultivé en eux la conscience sociale, serait centrifuge et chaotique »²⁸⁹.

La tension entre les individus et les institutions, entre les valeurs universelles et les revendications particularistes, interroge l'identité collective et l'attachement aux principes fondamentaux de la démocratie et soulève le débat sur la liberté individuelle et la vie en société.

Le concept de citoyenneté a évolué au fil des discussions, tant dans ses dimensions politique, juridique, culturelle que sociale et cette évolution s'inscrit dans des contextes sociaux et nationaux différents. Le regain d'intérêt pour la citoyenneté s'inscrit dans un contexte où les sociétés occidentales ont connu des changements majeurs multiformes, aussi bien dans le champ de l'économie que celui de la politique, de l'explosion des savoirs que de l'émergence de nouvelles valeurs. Ils s'inscrivent dans la dynamique de la

²⁸⁸ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale, Ecole Emancipée, le 4 juin 1921, p. 142-143.*

²⁸⁹ - FREINET. C., *Notes de pédagogie révolutionnaire : le congrès de Locarno, Ecole Emancipée, le 25 décembre 1927, p. 223-224.*

mondialisation des rapports économiques, politiques, sociaux ainsi que culturels et remettent en question, sur le plan prospectif l'avenir des sociétés. C'est dans ce contexte, que la citoyenneté est perçue à la fois comme un problème et comme une solution à bon nombre de maux sociaux des démocraties modernes. Souvent associée à une crise du lien social, la citoyenneté est aussi vue comme la source du lien social.

Ces différentes conceptions du rôle de l'école et acceptions du concept de citoyenneté influent et sont influencées sur la façon d'envisager l'éducation qui veut en paver la voie.

Nous allons à nouveau pouvoir distinguer deux grandes tendances qui se situent aux deux extrémités d'un continuum sur lequel peuvent s'envisager tous les points de vue intermédiaire. Pour certains, cet enseignement doit se traduire par un retour à la morale, aux valeurs traditionnelles, le goût de l'effort, respect de la discipline, soumission à la loi, conscience de ses devoirs. Ce discours s'accompagne en général d'une condamnation de la dérive « **pédagogue** », source de tous les maux de l'école, qu'il s'agit de remplacer par le retour à l'instruction, à la primauté des contenus de savoir contre la relation pédagogique. Cette première façon de concevoir l'éducation à la citoyenneté s'apparente à ce qu'on a longtemps appelé l'instruction civique. Il s'agit donc ici de perpétuer sa propre culture en transmettant un sentiment d'appartenance à la patrie. Les savoirs, notamment ceux reliés aux institutions politiques locales et nationales, sont la priorité d'un enseignement qui met l'accent sur l'obéissance aux règles collectives.

Par opposition, on peut voir dans l'éducation à la citoyenneté un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne, fondée sur la participation, l'initiative, le débat critique. Cette seconde conception de l'éducation à la citoyenneté attache une importance particulière au développement d'attitudes et de comportements respectueux des droits de la personne ; elle se préoccupe de l'expérience de chacun et par conséquent, se concentre sur la qualité de la relation pédagogique. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté s'apparenterait à l'apprentissage du vivre ensemble comme l'a développé Freinet.

« Devrons-nous avoir une pédagogie syndicale ou rechercher seulement une pédagogie qui ne façonne pas les enfants pour un système politique et social donné, mais qui développera normalement l'enfant pour en faire un homme, l'homme capable de vivre en homme au milieu des autres hommes ! »²⁹⁰.

Mais quel citoyen aspire t'on former ? L'école devrait procéder à un examen critique des repères dont l'effritement voire la perte, soumet le lien social à de nouvelles quêtes de sens. Le rôle de l'école ne peut plus, comme par le passé, se limiter à la transmission de savoirs morcelés en disciplines cloisonnées et à l'inculcation de valeurs et de normes, alors même que celles-ci sont mises en procès de toutes parts. Dans un monde marqué par une accélération des changements, l'assurance de pouvoir transmettre d'une génération à l'autre des repères stables qui garantissent la pérennité de la vie sociale est remise en question.

Dans ce contexte d'ensemble, on est amené à questionner les approches qui cantonnent l'élève dans un rôle passif et limitent l'entreprise éducative à une correction de

²⁹⁰ - FREINET. C., *Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale, Ecole Emancipée, le 4 juin 1921, p. 142-143.*

l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir. Il ne faut pas bannir la transmission de savoirs et de valeurs mais la stabilité des repères, éprouvée par les générations antérieures, est devenue fragile. Il s'agit moins de préparer les élèves à s'intégrer dans une société dont on peut difficilement anticiper la configuration que de leur donner la capacité de répondre à des défis. Il s'agit non pas d'adapter l'éducation au monde tel qu'il est, mais de donner aux êtres humains la capacité de répondre aux problèmes que ce monde leur impose et de devenir ainsi des acteurs plus responsables des changements qu'ils devront animer eux-mêmes et que nous ne pouvons déterminer par avance.

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté est associée à la construction d'un ensemble de connaissances et de concepts et s'enracine par ailleurs, dans des valeurs démocratiques, qui doivent irriguer l'ensemble des pratiques scolaires, qu'il s'agisse des règles de vie dans l'école, des contenus ou de pratiques d'enseignement.

Une telle éducation devrait s'inscrire au cœur même des approches éducatives fondées sur le respect de la liberté d'opinion et d'expression, sur le débat démocratique, sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique, de la raison, tel que l'avait proposé à son époque Freinet.

« A la base de tous nos malheurs il y a la mauvaise éducation qui a été donnée jusqu'à maintenant et qui rend les masses plus dangereuses à manier qu'au temps où il y avait une grosse proportion d'illettrés. C'est que l'école n'a pas « éduqué » au vrai sens du mot ; elle a essayé d'instruire. On a oublié qu'il y a quelque chose qui compte plus que toutes les connaissances qu'on peut amonceler : c'est l'éducation, le développement de la personnalité avec son bon sens et sa raison » ²⁹¹.

Après cette présentation terminologique, interrogeons désormais l'apprentissage des règles. Pour qu'une règle en soit une, il faut qu'elle soit accompagnée d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la sanction peut être entendue, soit comme une mesure pour normaliser et assujettir au seul profil du respect de la règle pour la règle, soit comme ayant une fonction éducative et, par conséquent, autorisant le dialogue.

Dans le premier cas, la sanction conduit à la subordination du sujet, tandis que dans le second cas, elle vise à permettre à l'élève de trouver sa place dans le groupe en l'inscrivant dans un processus critique d'appropriation et de légitimation des règles. Ces deux façons d'envisager la sanction illustrent ce que Piaget appelle le respect unilatéral par opposition au respect mutuel. **« Le respect unilatéral est celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant pour l'adulte qui impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte spirituelle ou en partie matérielle »** ²⁹². Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux en droits, il ne nécessite aucune contrainte externe et se caractérise par un rapport social de coopération. Selon le célèbre psychologue, le respect unilatéral produit l'hétéronomie ou une morale du devoir ; le respect mutuel produit, quant à lui, l'autonomie. Si l'on se réfère désormais à la théorie des stades du

²⁹¹ - *Idem.*

²⁹² - XYPAS. C., *Piaget, l'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Anthropos, Paris, 1997.

jugement moral de Kohlberg, selon laquelle il y aurait trois niveaux de développement du jugement moral, comportant chacun deux stades ; l'obéissance sous la menace de la sanction correspond au premier stade du jugement moral. Les deux derniers stades, le contrat social et celui des principes éthiques universels, sont rarement à l'œuvre à l'école. Pourtant, chacun doit apprendre à se fixer lui-même des règles de conduite respectant autrui et à les respecter.

Freinet a lui-même au cours des réunions de coopérative été interrogé par ce respect de la règle et cette notion de sanction.

En effet déclare-t-il **« dans certains cas graves, une sanction peut être envisagée. Le bureau de la coopérative avait proposé récemment d'établir un véritable code prévoyant, pour chaque groupe de délits, la punition correspondante. Cet essai s'est révélé inapplicable. Dans la pratique, comme dans la famille, il ne faut pas trop compter sur les sanctions pour améliorer une situation quelle qu'elle soit. La critique collective, la reconnaissance des fautes, le sentiment communautaire, le désir de mieux faire, se montrent en général suffisamment efficaces. La seule sanction régulière est ordinairement de réparer le mal, de refaire ce qui a été défait, de nettoyer ce qui a été sali, d'aider à une tâche pour compenser le tort causé à la classe... Une petite amende est pourtant prévue pour certains délits : le produit s'en va à la caisse de la coopérative... Il n'y a pas de petits bénéfices ! »**²⁹³.

Selon plusieurs auteurs, l'acquisition de la notion de droit serait un processus d'appropriation et non de réception, dans lequel interviennent interaction et communication entre l'individu et le groupe social. L'importance de règles simples, claires et pouvant être renforcées est depuis longtemps soulignée par les courants béhavioristes, les résultats de la recherche sociologique, bien qu'elle s'appuie sur des fondements différents, leur confèrent la même importance.

Au niveau macrosociologique, les règles sont envisagées comme faisant partie intégrante du rôle explicite et implicite de l'école en contribuant à la fonction de reproduction sociale, au niveau de la recherche microsociologique, le type de règles et leur renforcement sont associés à la vie de l'école.

Pour Levinson, **« La violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une réponse aux conditions scolaires, (notamment) à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires »**²⁹⁴.

Il s'agirait de réactions compréhensibles, légitimes, qu'ils opposent à des formes de disciplines subies en bas de la hiérarchie. Le non-respect des règles apparaît donc notamment lorsque les enseignants usent de mesures punitives dures ou arbitraires.

Pour Everhart, le non respect des règles serait une réaction à l'aliénation qu'impose l'école en tant que structure hiérarchisée où l'on impose des comportements mécaniques

²⁹³ - FREINET. C., *Oeuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Editions du Seuil, 1994, p. 60.*

²⁹⁴ - LEVINSON. B. A., *La discipline en amont : qu'est – ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux Etats – Unis d'Amérique ? Le maintien de la discipline à l'école, Perspectives, vol XXVII, n° 4, Genève, décembre 1998.*

et normalisés.

La solution doit donc passée par une modification de la relation pédagogique et par un exercice correct de l'autorité de l'enseignant. Il faut développer la concertation dans le groupe classe au moment de l'élaboration des règles de conduite.

A l'heure où des voix demandent à l'école de devenir un des ancrages constitutifs du lien social, entre autres par le biais de l'éducation à la citoyenneté, l'institution scolaire ne peut, semble t'il, échapper à la question de l'apprentissage des règles pour vivre ensemble.

Le cadre normatif de l'école devrait, dans cet esprit, refléter les principes sur lesquels se fondent les règles sociales, ce qui ne paraît pas être le cas. En effet, il semblerait que les règles en vigueur à l'école secondaire soient perçues par les élèves comme étant souvent arbitraires, illégitimes, voire injustes, ce que confirment plusieurs auteurs selon lesquels l'école est un lieu de non-droit.

Quelles représentations ont les élèves des règles à l'école ? Quelles fonctions leur attribuent-ils à l'école et dans la société en générale ? Quels rapports établissent-ils entre les règles en vigueur à l'école, celle à l'œuvre dans leur vie familiale et celles qui régissent la société en général ? Quelles conditions faut-il réunir pour que le vécu scolaire soit empreint d'une réelle intention de démocratiser la relation socio-éducative ? Quelles conclusions tirer au regard du droit à l'éducation, qui stipule que celui-ci doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ?

Ces questions invitent, sous l'angle de la pédagogie de Freinet, à des réflexions sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de sujets qui méritent d'être analysés et pris en considération si l'on aspire à faire un jour du droit à l'éducation une réalité.

B – CONSTRUIRE LE « VIVRE ENSEMBLE » A L'ECOLE

Freinet pense que le sens de l'éducation réside dans l'acte même de construction du vivre ensemble. Toute sanction devrait alors chercher à témoigner clairement de son projet d'inscrire l'enfant sanctionné dans le processus de construction du vivre ensemble et favoriser son retour rapide dans le groupe.

« A l'encontre de certains théoriciens d'éducation nouvelle, nous ne pensons pas que nous devons laisser les enfants aller exclusivement au gré de leurs tendances et de leurs fantaisies individuelles. Ce serait les tromper sur la vie, et susciter un déséquilibre qui les opposerait tôt ou tard aux exigences du milieu naturel ou social. L'enfant est, dès sa naissance, baigné dans un ensemble complexe, et souvent, hélas, tyrannique, d'obligations familiales et sociales qui dominant même notre action formative. Ces rapports nécessaires avec le milieu, nous aurions tort de les laisser au hasard, car ce serait faillir à une exigence élémentaire de notre fonction. Notre rôle est d'adapter au maximum l'éminence incontestable de la personnalité humaine aux nécessités de la vie en commun,

même si ces nécessités nous paraissent parfois illogiques et déraisonnables. Nous ne nous contenterons pas de laisser les enfants jouer des coudes au hasard des circonstances, de leur force ou de leur habileté. Nous organiserons minutieusement la vie de l'école pour que, de cette organisation, découlent naturellement l'équilibre et l'harmonie qui résoudront bénéfiquement les problèmes de discipline. Cette organisation est conditionnée par la position préalable de ce que nous avons appelé les recours-barrières : famille, nature, société, individualités, qui posent leurs barrières plus ou moins gênantes, mais que nous ne pouvons pas toujours reculer ni faire sauter, et qui peuvent être en même temps des appuis, des aides qui recueillent plus ou moins favorablement les recours que leur adresse l'individu en difficulté »²⁹⁵.

Mais selon Freinet des procédures précises doivent exister auquel cas les éducateurs risquent le plus souvent d'agir à partir de leur seules émotions et donc d'oublier les visées éducatives de la sanction et recourir à des pratiques arbitraires.

C'est pourquoi, il est urgent selon Freinet de questionner les pratiques pédagogiques par les invariants pédagogiques et de faire entrer le droit dans le fonctionnement des institutions éducatives. La tâche de l'éducateur devient alors ardue pour tenir cette position tierce qui s'appuie sur les règles afin de permettre au sujet de trouver sa place avec les autres.

Mais si la tâche est difficile, si chaque situation est différente et donc qu'il n'existe pas de **« recette miracle »**, Freinet souhaite montrer que nous ne sommes pas totalement démunis pour que l'éducation et la loi l'emportent sur l'arbitraire et l'illégalité.

Il ne suffit pas qu'existe une règlement, qu'il soit diffusé et connu, qu'il ait même été défini collectivement pour pouvoir considérer fonctionner démocratiquement. Le droit fonctionne sur la base de principes et de procédures qui visent à garantir l'équité du jugement, principe d'indépendance, débat contradictoire, droits de la défense, recours possibles...

Le non respect de ces principes et procédures remet en cause un des fondements de la démocratie, la protection du citoyen par la loi.

Il est utile de se rappeler que les principes de fonctionnement de la justice trouvent leur fondement dans la Déclaration des Droits de l'Homme et dans la Convention Européenne des Droits de l'Homme. Il convient ici de distinguer le droit, au sens juridique, des droits tels qu'ils sont perçus relativement à des coutumes ou à des privilèges. Au sens large, le droit peut être défini comme un système de normes collectives, lesquelles diffèrent d'une culture à une autre.

Le droit, comme les normes, sont donc des notions empreintes de subjectivité, voire de relativisme culturel. Dans le cadre de ce travail de thèse, j'envisage la notion de droit tel que défini dans une société démocratique. Dès lors, l'ensemble des règles qui constituent le droit, reposent sur des principes clairement énoncés dans les instruments juridiques relatifs au droit international des Droits de l'Homme.

Le principe de base étant celui de l'égalité en dignité et en droits de tous les êtres

²⁹⁵ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'école moderne française, Editions du Seuil, 1994, p. 62.*

humains. Cette notion d'égalité, inspirée de la grande tradition européenne de l'humanisme et du droit naturel, a non seulement influencé la formulation du droit positif contemporain, mais aussi les idées pédagogiques. Pour que l'autorité des éducateurs soit reconnue il faut qu'elle soit fondée sur une application juste de la loi. Le principe d'égalité de traitement signifie que les règles internes à une institution éducative doivent s'imposer à tous ses membres, adultes comme enfants. Le droit positif est le droit affirmé, formulé dans les textes de loi, il représente l'organisation concrète de la cité. La différence fondamentale entre le droit naturel, qui s'apparente à la morale, et le droit positif, réside dans la sanction en cas de non respect de la loi.

Dans un état de droit, les relations entre les personnes sont ainsi régies par différentes catégories de règles (règles sociales, règles de droit), mais, en dernière instance, celles qui tranchent sont les règles constitutives du droit positif. Ces règles de droit, supposées connues de tous, s'appliquent à tous les citoyens de cet Etat.

Il ne s'agit cependant pas de limiter le droit à ses aspects normatifs ; le droit est aussi une pratique qui invite à la réflexion car il est en redéfinition permanente et sans cesse questionné par le développement des savoirs et l'évolution des pratiques sociales. La question des droits de l'enfant nous interroge à nouveau sur la citoyenneté, s'agit-il d'éduquer le citoyen ou le futur citoyen ?

En premier lieu, vont venir les droits fondamentaux qui concernent l'enfant en tant que personne humaine, ayant droit, comme toute personne, au respect, à la dignité, à une identité personnelle, sociale, culturelle, etc. Ces droits ont émergé peu à peu à partir d'une conception où l'enfant n'était pas véritablement reconnu comme un être humain à part entière ; et à partir du XVIIIème siècle ils n'ont plus été contestés. En second lieu, les droits « **passifs** », droit à la protection, à la sécurité, à l'intégrité physique et psychique, droit à certaines prestations comme celles relatives à la santé, à l'éducation, font l'objet d'une conquête progressive à partir d'une situation où l'enfant était largement exploité et exposé à des risques multiples. La troisième catégorie, est celle des droits dits « **actifs** » qui sont le droit d'expression, d'association, d'opinion et de croyance ; et dont les droits politiques, droit de vote et d'éligibilité ne sont que l'extrême pointe, n'a jamais été envisagée pour l'enfant avant la fin de la seconde guerre mondiale.

En s'associant, en créant des institutions, en élaborant des règles de vie commune, en réalisant un projet ils apprendront à vivre ensemble dans une relation qui allie liberté et égalité, à comprendre la nécessité d'un lien social fondé sur le respect de l'autre, à respecter un contrat, à assumer des responsabilités.

L'éducation à la citoyenneté suppose notamment une éducation à la responsabilité, et celle-ci ne saurait s'exercer uniquement à propos de sujets infantiles, mais doit porter sur tout ce qui concerne l'enfant et son existence. La Convention de 1989, lui reconnaît la liberté d'expression, lui garantit le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

L'enfant n'est plus seulement un futur citoyen dont il faut former le jugement par l'éducation familiale et scolaire ; c'est déjà un citoyen dont il faut respecter la liberté d'opinion et d'expression, même si la Convention ne dit rien d'éventuels droits directement politiques ; c'est aussi une personne ayant une vie privée que tous doivent respecter, y

compris les parents et les éducateurs. On aboutit ainsi au paradoxe que l'autonomie, la citoyenneté, ne peut s'atteindre que par l'hétéronomie, la soumission à l'autorité de l'adulte éducateur, tandis qu'inversement une expérience trop précoce de l'autonomie, d'une citoyenneté enfantine, conduit à l'hétéronomie, au conditionnement, à la manipulation et la mise sous influence.

Lorsque nous abordons la notion de droit dans la pédagogie de Freinet, nous évoquons également la reconnaissance des droits de l'enfant à travers un texte officiel propre à l'école Freinet, la Charte de l'Ecole Moderne. En effet, Freinet a toujours milité pour cette reconsidération initiale chez l'enfant. Même si la rédaction de la Charte de l'Ecole Moderne adoptée au Congrès de Pau date de 1968, deux années après la disparition de Freinet, sa philosophie reste tout à fait d'actualité.

Elle constitue un texte de base auquel les membres de l'Institut Coopératif des Ecoles Modernes (ICEM) et ceux de la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne (FIMEM) adhèrent toujours.

« L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition ». Il s'agit de rechercher les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement de l'enfant et son élévation. Freinet avait la certitude d'influer sur le comportement des enfants qui seront les hommes de demain, mais également sur le comportement des éducateurs appelés à jouer un rôle nouveau dans la société.

« Nous sommes opposés à tout endoctrinement ». Freinet ne prétendait pas définir par avance le devenir de l'enfant, il ne souhaitait pas le préparer à servir et à continuer le monde de son temps mais à construire la société qui garantirait au mieux son épanouissement. Il s'agit de faire des élèves des adultes conscients et respectueux qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme. Le passé douloureux de Freinet ressort ici, lorsque mobilisé sur le front pendant la guerre de 1914–1918 il avait été grièvement blessé au poumon. D'hôpital en hôpital, il nous raconte dans son ouvrage²⁹⁶ **« Touché ! Souvenirs d'un blessé de guerre »** les souffrances endurées, mais également sa vision de la guerre, cette **« boucherie »** qu'il ne faut en aucun cas reproduire.

« Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent ».

L'éducation est un élément mais n'est qu'un élément d'une révolution sociale indispensable. Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des adultes comme des enfants influencent de façon décisive la formation des jeunes générations. Il faut selon Freinet montrer aux éducateurs, aux parents et à tous les amis de l'école, la nécessité de lutter socialement et politiquement aux côtés des travailleurs pour que l'enseignement laïc puisse remplir sa remarquable fonction éducatrice. Il s'agit alors d'agir conformément à ses préférences idéologiques, philosophiques et politiques pour que les exigences de l'éducation s'intègrent dans cette recherche du bonheur, de la culture et de la paix.

²⁹⁶ - FREINET. C., *Touché ! Souvenirs d'un blessé de guerre*, Atelier du Gué, Villelongue-d'Aube, 1920, 2^e éd., 1996.

« L'école de demain sera l'école du travail ». Nous l'avons vu, le travail est un concept clé dans la pédagogie de Freinet. Le travail créateur, librement choisi et pris en charge par le groupe est le grand principe, le fondement même de l'éducation populaire que souhaite développer Freinet. De lui découleront toutes les acquisitions et par lui s'affirmeront toutes les potentialités de l'enfant. Par le travail et la responsabilité, l'école ainsi régénérée sera parfaitement intégrée au milieu social et culturel dont elle est arbitrairement selon Freinet détachée.

« L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui avec notre aide, construit lui-même sa personnalité ». Connaître l'enfant, sa nature psychologique, ses tendances, ses motivations pour fonder sur cette connaissance le comportement éducatif de l'éducateur, n'est pas chose facile. Toutefois, la pédagogie de Freinet, axée sur la libre expression par les méthodes naturelles, en préparant un milieu aidant, un matériel et des techniques qui permettent une éducation naturelle, vivante et culturelle, va permettre ce véritable redressement psychologique et pédagogique.

« La recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération ». Freinet puis l'ICEM ont développé un mouvement pédagogique qui s'appuie sur des nouvelles bases : travail constructif, libre activité dans le cadre de la communauté, liberté pour l'individu de choisir son travail au sein de l'équipe, discipline entièrement consentie...

« Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs ». La vie et la survie de la coopérative tient elle-même des fonds, des efforts de chacun. La coopérative est devenue **« la maison »** de Freinet.

« Notre mouvement de l'Ecole Moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations oeuvrant dans le même sens ». Le but de Freinet et de l'ICEM est de servir au mieux l'école publique et d'accélérer la modernisation de l'enseignement. Il s'agit pour Freinet d'un véritable combat.

« Nos relations avec l'administration ». Freinet se déclare lui-même engagé et disponible pour apporter son expérience à ses collègues pour servir la modernisation pédagogique. Cet apport sera proposé auprès des centres de formation des maîtres et au cours de stages départementaux ou nationaux.

« La pédagogie Freinet est, par essence, internationale ». C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que Freinet et ses collègues ont tenté de développer leur effort à l'échelle internationale. Freinet déclarera que cet internationalisme était pour eux, plus qu'une profession de foi, il était une nécessité de travail. N'avons nous pas ici un homme qui tente tout simplement de faire diffuser ses idées ? D'où l'apparition progressive de la FINEM, Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne, qui agit pour que se développent les fraternités de travail dans le monde éducatif international.

CHAPITRE TROISIEME : EDUCATION MORALE OU EDUCATION A LA CITOYENNETE

Lorsque l'on aborde les textes de Freinet, la pédagogie est au service d'une citoyenneté, d'une socialisation démocratique. La pédagogie développée par Freinet fait référence à un système de valeurs, tel que le respect d'autrui, l'écoute, le partage..., tout un ensemble de valeurs directement lié à la morale.

Nous allons tenté de positionner la pensée de Freinet par rapport à celles du sociologue Durkheim et du psychologue Piaget. Ces deux auteurs vont en effet, nous permettre d'éclairer le rapport entre la socialisation de l'enfant à l'école et le développement de l'éducation morale selon Freinet.

A – PENSER L'HOMME, CONSTRUIRE LA MORALE A L'ECOLE

Du point de vue des grands courants, des grandes orientations pédagogiques, la place de Durkheim a longtemps été assignée de façon sommaire du côté de l'éducation traditionnelle.

Il était présenté le plus souvent comme le défenseur d'une éducation selon le devoir, insistance sur l'effort, l'imposition, la transmission par les adultes de la culture nécessaire à l'intégration sociale. Un traditionaliste usant des concepts habituels du traditionalisme, sens de l'effort, sentiment du devoir, esprit de discipline et autorité.

La célèbre définition de l'éducation que donne Durkheim, « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné »²⁹⁷ n'est pas l'expression d'un credo pédagogique mais la toute première définition sociologique de l'éducation.

L'éducation est chose sociale, pratique sociale, travail de la société sur elle-même. Toute société fabrique toujours par son système d'éducation les hommes dont elle a besoin. On peut ici s'interroger sur le type d'homme « fabriqué » par l'école contemporaine.

L'héritage pédagogique de Durkheim s'articule autour de deux questions qui traitent des problèmes propres au monde moderne. Tout d'abord, le monde moderne est le monde des sciences et de la technique, celui de la civilisation scientifique et technique. Que doit être l'éducation dans ce monde là ?

Durkheim ne se demande pas seulement, comment enseigner les sciences, quelle

²⁹⁷ - DURKHEIM. E., *Education et sociologie*, Introduction de P. Fauconnet, 3è éd., Quadrige, PUF, Paris, 1992, p.51.

place faire aux sciences dans l'éducation. Mais plus fortement, que doit être l'éducation au temps des sciences ?

Deuxièmement, il n'y a pas d'éducation authentique sans éducation morale. Durkheim s'interroge sur comment fonder un enseignement moral sur la culture scientifique et non plus sur un fondement religieux. Comment préserver, fonder le lien social ? En termes contemporains, comment construire le « vivre ensemble » ? Ces deux questions sont au fondement de l'idée de laïcité et du projet de l'école laïque. Avec Durkheim, c'est donc la doctrine et la pratique de l'école laïque qui se cherchent et qui se fondent. Il faut inventer l'école du peuple sans recourir à un fondement religieux. Durkheim voit dans l'idée laïque une garantie de la solidarité sociale et une forme de respect mutuel. La République doit formuler un idéal commun de croyances et de valeurs, de savoirs qui unissent. Toute l'œuvre du sociologue est marquée d'une inquiétude et même d'une obsession, comment préserver le lien social, maintenir la cohésion sociale, inculquer aux individus les comportements et les valeurs nécessaires au vivre ensemble ?

Le lien social est selon lui devenu problématique dans le monde moderne, les risques d'éclatement de la société se multiplient. Durkheim est convaincu que l'individualisme menace la démocratie. Selon Durkheim il n'y a de cohésion sociale sans valeurs partagées. La conscience collective est la source des valeurs qui s'imposent aux consciences individuelles et fondent la solidarité sociale. Il faut donc communier dans une morale commune pour resserrer le lien social. Vivre en intériorisant les règles du groupe, voilà la clé de l'équilibre individuel.

La société est ainsi le lieu de création de la morale, le fondement des valeurs éthiques qui s'imposent aux acteurs sociaux, aux individus. Telle est la fonction de l'éducation, une socialisation « méthodique » des jeunes générations, l'intériorisation des normes et des valeurs qui assurent la cohésion sociale et règlent les comportements individuels. Voilà la tâche qui incombe à l'école laïque, à l'école de la République.

« D'une manière générale, le processus éducatif a pour fonction, non seulement d'assurer le développement de l'individu, d'en faire un être social, mais plus essentiellement d'assurer la survie d'une société, la pérennité de ses conditions d'existence »²⁹⁸.

Pour l'école laïque il s'agit d'un véritable défi. Elle doit pour asseoir sa légitimité faire la preuve non seulement qu'elle est capable d'instruire mais surtout qu'elle est fondée à éduquer. L'éducation morale est le défi que doit relever l'école laïque. C'est le défi des sociétés modernes, des sociétés démocratiques et celui de la conciliation de la cohésion, de la solidarité sociale et des valeurs individualistes.

Durkheim oppose la société traditionnelle à la société moderne. L'éducation morale laïque doit mettre en place les conditions de développement d'une personnalité démocratique, c'est à dire développer une conscience critique faite à la fois de rationalité individuelle et d'attachement au groupe, de sens de solidarité. La morale est à la fois de l'ordre de la raison et de l'affectivité.

L'éducation morale à l'école va alors passée selon Durkheim par une double

²⁹⁸ - FILLOUX. J-C., *Durkheim et l'éducation, Col. Pédagogues et Pédagogies, PUF, Paris, 1994, p. 22.*

perspective. Tout d'abord un enseignement rationnel de la morale, de ses lois, de leurs fondements, de leurs raisons de leur bien-fondé. L'espoir positiviste que les sciences humaines peuvent aider les hommes à mieux se conduire selon la raison. L'enseignement des sciences a véritablement pour Durkheim, un rôle moral. On parle désormais de « leçons de morale des choses ». Durkheim attend de l'enseignement des sciences, une rupture avec l'égoïsme, la connaissance du déterminisme de l'univers et le sentiment de la complexité des choses chez l'enfant. L'enfant découvre une complexité qui le prépare à comprendre et accepter la complexité sociale, son système de dépendance entre les éléments. L'enfant apprend ainsi que la société est plus que la somme des individus qui la composent. Cette formation morale passe aussi par une éducation socio-affective. La morale et le lien social modernes sont aussi affaire de sentiments, d'affects, de disposition du caractère. Une instruction ne suffit pas.

Durkheim considère que l'esprit de la discipline, l'attachement au groupe et l'autonomie de la volonté constituent les trois éléments de la moralité. Il revient aux enseignants de les développer en prenant appui sur la vie de la classe. La mise en œuvre d'une pédagogie de groupe, ou plutôt d'une pédagogie du sens du groupe est un premier moyen. Le maître doit utiliser le milieu scolaire, la vie de la classe, le milieu groupal pour donner aux élèves le sens de la vie du groupe, leur faire sentir qu'il existe un intérêt collectif au-delà des fins personnelles.

« En effet, pour que la moralité soit assurée à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective : car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. Mais ce goût lui-même ne peut s'acquérir, et surtout ne peut acquérir une force suffisante pour déterminer la conduite que par une pratique aussi continue que possible. Pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir l'habitude d'agir et de penser en commun. Ces liens sociaux qui, pour l'être insociable, sont de lourdes chaînes, il faut avoir compris à les aimer. Il faut avoir appris par l'expérience combien sont froids et pâles, en comparaison, les plaisirs de la vie solitaire. Il y a là tout un tempérament, toute une constitution mentale, qui ne peut se former que par un exercice répété, et qui demande à être perpétuellement tenu en haleine. Si, au contraire, nous ne sommes invités à faire acte d'êtres sociaux que de loin en loin, il est impossible que nous nous prenions d'un goût vif pour une existence à laquelle, dans ces conditions, nous ne pouvons nous adapter que très imparfaitement »²⁹⁹.

Freinet comme nous l'avons déjà vu précédemment accorde une grande importance au milieu éducatif, comme outil de travail mais également comme condition à l'élaboration chez l'enfant des techniques de vie :

« L'enfant éprouve la technique de vie aux réalités ambiantes. Il faut, pour qu'elle soit efficace, que l'épreuve soit favorable. Pour cela, le milieu lui-même doit être favorable à l'organisation des techniques de vie que nous souhaitons. Il faut tâcher de le réaliser.... Nous accorderons donc, dans notre éducation, une place de choix à l'organisation de la vie dans le milieu. C'est l'organisation

²⁹⁹ - DURKHEIM. E., *L'éducation morale*, PUF, Paris, 1963, p. 197.

communautaire qui paraît répondre le plus parfaitement à ces nécessités de pratique éducative. Et nous ajouterons : la communauté axée sur le travail, activée, motivée par le travail. Non pas que les préceptes, les lois individuelles, morales, intellectuelles et sociales, ne puissent pas avoir leur utilité. Mais seulement si elles sont l'expression et la conclusion d'expériences réalisées, de l'examen de rapports intimement conçus et compris, si elles émanent de la vie effective et organisée dans toute sa complexité, au lieu de prétendre à elles seules organiser et diriger, de l'extérieur, une vie indépendante de toutes les réactions vitales dont nous avons étudié le comportement. L'éducation pourrait, en conséquence, être considérée comme l'orientation de l'individu vers les techniques de vie qui lui assurent l'équilibre et la puissance »³⁰⁰.

La dernière perspective est celle d'un apprentissage de l'action collective, d'une éducation du citoyen acteur du changement social par l'action du groupe. Cependant, le maître doit aussi prendre conscience des risques d'abus de pouvoir.

Selon Freinet, ce maître doit également montrer l'exemple dans le groupe classe : » Il faut, autant que possible, adopter vous-même la technique de vie dont vous voudriez imprégner vos enfants. Travailler si vous les voulez travailleurs, être ordonné si vous les voulez ordonnés, être sincère, juste, généreux si vous les voulez sincères, justes, généreux »³⁰¹.

L'apprentissage du sens de la règle constitue pour Durkheim un second moyen. L'esprit de discipline est l'acceptation raisonnée d'obéissance aux normes communes. Il s'agit d'éviter le développement des personnalités « anomiques », en donnant aux enfants le goût de la régularité, le goût et le sens du respect des règles indispensables à la vie scolaire, en enseignant le contrôle de soi.

La pédagogie nécessaire pour atteindre ces objectifs conduit Durkheim à justifier certaines pratiques et valeurs de son temps. L'enfant doit selon le sociologue être confronté à la loi du travail, au principe de réalité. On est là dans un état d'esprit assez proche de celui qu'a exprimé Freinet. Il doit y avoir du temps où l'enfant joue mais il doit aussi y avoir un temps où il travaille. Il s'agit de développer une éducation de la volonté et de la force du caractère.

Pour Durkheim l'autorité morale est la qualité maîtresse du vrai éducateur. L'autorité du maître est nécessaire ainsi que la sanction. L'autorité implique la confiance, et l'enfant ne peut donner sa confiance à une personne qu'il voit hésiter, revenir sur ses décisions.

Le maître doit donc sentir cette autorité en lui. La sanction, la punition, la « pénalité scolaire » doivent être émanation de la loi et non de la volonté personnelle de l'adulte. La sanction pour Durkheim c'est l'autorité de la loi.

« Ce qui fait l'autorité de la règle à l'école, c'est le sentiment qu'en ont les enfants, c'est la manière dont ils se la représentent comme une chose inviolable, sacrée, soustraite à leurs atteintes ; et tout ce qui pourra affaiblir ce sentiment, tout ce qui pourra induire les enfants à croire que cette inviolabilité n'est pas

³⁰⁰ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Essai de psychologie sensible*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 440.

³⁰¹ - Idem.

réelle, ne pourra manquer d'atteindre la discipline à sa source... ; une chose sacrée qui est profanée cesse d'apparaître comme sacrée... ; toute violation de la règle tend, pour sa part, à entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle »³⁰².

Enfin, l'apprentissage des valeurs supérieures que sont la personne, l'individu libre et autonome constitue pour Durkheim un moyen, une fin. Le maître est l'initiateur de la morale rationnelle, des idéaux de justice, et du respect de la personne. Ces valeurs sont notre sacré, le sacré du monde moderne. Il n'y a pas de société possible sans communion dans des valeurs collectives sacrées.

L'humanisme, la reconnaissance de la personne, de l'humanité en chaque individu, sont les valeurs, le sacré de la société moderne.

Durkheim a présenté et défini l'éducation morale laïque que l'école primaire avait pour but de donner depuis les lois scolaires de 1881, considérées comme une grande révolution pédagogique. C'est cette révolution, présentée comme une éducation rationaliste, donc une éducation morale indépendante de toute religion, qu'il a tout d'abord justifié. Il y a des siècles que l'éducation s'est laïcisée, l'éducation purement rationnelle était selon lui, le résultat d'un développement graduel dont les origines remontent aux origines mêmes de l'histoire, et le christianisme lui-même, surtout le protestantisme, ont accéléré l'autonomisation de la morale. Le lien historique entre morale et religion est tel qu'une simple soustraction n'aboutirait selon Durkheim qu'à une morale appauvrie et décolorée. Il faut donc aller chercher au sein même des conceptions religieuses, les réalités morales qui y sont comme perdues et dissimulées. Il faut découvrir les substituts rationnels de ces notions religieuses qui, pendant si longtemps, ont servi de véhicule aux idées morales les plus essentielles.

On voit donc non seulement que la sociologie de l'éducation est dépendante, chez Durkheim, de la sociologie de la morale, mais que celle-ci est étroitement liée à la sociologie de la religion. Dans cette leçon où Durkheim parle de la réforme de Jules Ferry et des lois scolaires de 1880, il n'évoque jamais cette morale et instruction civique qui constitue la première matière des nouveaux programmes. Il indique essentiellement les idéaux du respect de la dignité humaine et de justice sociale. Ces idéaux sont liés au développement de l'individualisme qui caractérise les sociétés modernes. L'éducation doit préparer et diriger l'éclosion de ces sentiments nouveaux, favoriser les tendances morales nouvelles qui se font jour dans la conscience publique. L'éducation morale paraît n'être en rien une éducation du citoyen.

La classe doit être l'un de ces groupes intermédiaires entre la famille et l'Etat, sur lesquels Durkheim a tant insisté dans sa sociologie politique.

Pour Durkheim, toutes les disciplines, mêmes intellectuelles, concourent à l'éducation morale. L'éducation morale a, sans doute, pour rôle d'initier l'enfant aux divers devoirs, de susciter en lui les vertus particulières, prises une à une. Mais elle a aussi pour rôle de développer en lui l'aptitude générale à la moralité, les dispositions fondamentales qui sont à la racine de la vie morale, de constituer en lui l'agent moral, prêt aux initiatives qui sont la condition du progrès.

³⁰² - DURKHEIM. E., *L'éducation morale*, PUF, Paris, 1963, p. 139.

Durkheim ramène à trois ces éléments fondamentaux de notre moralité. Ce sont l'esprit de discipline, l'esprit d'abnégation et l'esprit d'autonomie. Il lui paraît indispensable, même à l'école primaire, que le maître enseigne à l'enfant ce que sont les sociétés où il est accepté à vivre telles que la famille, la corporation, la nation, la communauté de civilisation qui tend à incorporer l'humanité toute entière ; comment elles se sont formées et transformées ; quelle action elles exercent sur l'individu et quel rôle il y joue.

C'est chez deux de ses principaux initiateurs, Comenius et Pestalozzi que Durkheim a cherché l'idéal de formation. Tous deux se sont demandés comment un enseignement pouvait être à la fois encyclopédique et élémentaire, donner une idée du tout, former un esprit juste et équilibré, c'est à dire capable d'appréhender le réel tout entier, sans en méconnaître aucun élément essentiel, mais aussi s'adresser à tous les enfants sans exception, dont le plus grand nombre devra se contenter de notions sommaires, faciles à assimiler rapidement.

Durkheim appelle catégories, les notions-mères, centres d'intelligibilité, qui sont les cadres et les outils de la pensée logique. La transmission par le maître à l'élève, d'un savoir positif, l'assimilation par l'enfant d'une matière lui paraît être la condition d'une véritable formation intellectuelle. La mémoire, l'attention, la faculté d'association sont des dispositions congénitales chez l'enfant, que l'exercice développe, dans le champ de la seule expérience individuelle, quel que soit l'objet auquel ces facultés s'appliquent. Les idées directrices élaborées par notre civilisation sont, au contraire, des idées collectives qu'il faut transmettre à l'enfant parce qu'il ne saurait selon Durkheim les élaborer seul. Chaque profession constitue un milieu qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, de certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique.

Il s'agit donc de développer une certaine individualisation de l'éducation selon Durkheim. L'éducation consiste finalement en une socialisation méthodique de la jeune génération. Elle a avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération. Freinet accorde également une grande place à l'individualisation dans la construction de l'homme social :

« Nous nous sommes orientés depuis longtemps vers le travail individualisé, seul efficace. Avec nos fichiers autocorrectifs de calcul et de français qui, bien avant les expériences américaines, préfiguraient une programmation dont la mode actuelle consacre le succès. Nous faisons en même temps nos premiers essais d'individualisation du travail avec nos fiches guides d'histoire, de géographie et de sciences. Plus de manuels scolaires ! »³⁰³.

Cependant, si l'on attache quelque prix à l'existence de la société, il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible. Si l'on reconnaît l'éducation comme étant une

³⁰³ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne, Collection Bourrelier, Editions Armand Colin, 7è éd., Paris, 1975.*

fonction essentiellement sociale, l'Etat ne peut s'en désintéresser ; au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure soumis à son action. Tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales, seule l'éducation va donc faire la différence.

B – FORMER UNE PERSONNE MORALE

Piaget souhaitait changer la société par l'éducation, en libérant l'homme de son égocentrisme.

Il pensait qu'un homme capable de se décentrer pour comprendre les points de vue d'autrui serait un citoyen éclairé, au service de la démocratie, de la liberté, de l'égalité et, par conséquent, de la paix internationale. Pour cela, il fallait que, l'homme «nouveau» puisse atteindre une autonomie de conscience sur le plan moral et accéder à un raisonnement objectif sur le plan intellectuel, grâce à une éducation appropriée. Rousseau a défendu la thèse selon laquelle l'homme naît bon mais il est corrompu par la société. Piaget apporte une position nuancée, ne condamnant ni la nature humaine ni la société car la nature psychologique de l'individu comme tel demeure neutre au point de vue moral même s'il reconnaît que l'enfant est naturellement égocentrique.

Quand à l'influence de la société, par l'éducation notamment, elle peut s'avérer positive ou négative. Elle est négative lorsqu'elle fixe l'individu dans son égocentrisme initial par l'imposition autoritaire de normes. Elle est positive lorsqu'elle engendre la raison et la morale par le processus de la coopération. Car la spécificité de l'homme vient de la socialisation, dans le sens que c'est elle qui génère la raison et la morale. La société entraîne la contrainte lorsque l'autorité des parents, des adultes ou du groupe et de ses traditions s'impose en tant qu'obligation extérieure.

Elle entraîne la coopération lorsque les personnalités élaborent en toute autonomie un système de relations fondées sur la réciprocité.

Freinet considère alors que cette société est négative au sens de Piaget : « Il ne nous est guère possible de modifier directement par nos propres moyens et le milieu naturel et le milieu social. Indirectement, cependant, nous devons y travailler par la coopération sociale et par l'effort politique qui en est pour ainsi dire l'instrument dynamique »³⁰⁴.

Pour Piaget, il n'y a pas d'harmonie préétablie entre la constitution psycho-biologique de l'homme et l'ensemble des valeurs intellectuelles et morales que nous propose la vie en commun, mais une simple convergence, une prédisposition qu'il faut actualiser par un ajustement laborieux, l'éducation toute entière. C'est à l'éducation de servir de médiation entre la nature de l'enfant et la société.

Selon Piaget, la société comporte un double aspect dans sa composante éducative. Elle peut être contrainte ou coopération, et une relation étroite unit chacun des deux termes à chacun des deux pôles de l'individu. La société, à travers l'éducation notamment, est contrainte dans la mesure où elle est source d'hétéronomie par rapport à la conscience individuelle. En tant qu'extérieures aux individus, les réalités sociales peuvent, en effet, s'imposer par leur seule autorité et sans que l'individu qui les subit

³⁰⁴ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, Essai de psychologie sensible*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 440.

participe à leur élaboration. C'est le cas lorsque l'enfant reçoit de l'adulte des règles et des opinions toutes faites, à accepter telles quelles, ou lorsque l'individu, même adulte est contraint d'observer les traditions de son groupe par le seul fait qu'elles s'imposent.

Cette contrainte éducative et sociale implique ainsi l'inégalité entre les individus. Les uns sont revêtus d'autorité ou de prestige, parce que plus âgés et parce que détenteurs de la tradition, et les autres sont soumis à cette autorité. A ce premier type d'action sociale et éducative, Piaget oppose un second, qu'il nomme «coopération», terme qu'il convient de replacer dans le contexte du constructivisme où les opérations intellectuelles sont l'équivalent des actions intériorisées. La coopération est à l'origine de tout lien social, alors que la contrainte suppose la société déjà constituée. Il s'en suit que la coopération apparaît comme une victoire progressive de l'esprit social, et non pas comme une donnée première. D'après Piaget l'égalité n'est pas naturelle aux individus, mais se conquiert peu à peu. Certes, l'égalité parfaite n'existe qu'en droit; en fait, elle n'est jamais atteinte. La coopération vise l'accord des esprits, c'est l'acceptation d'une certaine vérité, expérimentale ou simplement logique, mais après discussion et confrontation des points de vue divers.

Le consensus est le fruit de la contrainte sociale. Piaget appelle consensus une unité superficielle, réalisée par autorité et dans des cas élémentaires, l'unité se réalisant d'elle-même sans prise de conscience des perspectives individuelles ni élaboration raisonnée due aux libres personnalités. L'autorité peut être due à une personne dotée de prestige telle que les parents, les maîtres etc., à la tradition établie, à la pression de conformité d'un groupe d'appartenance ou de l'opinion publique. Le consensus freine donc tout examen critique, occulte la prise de conscience des divergences et par conséquent empêche le véritable débat contradictoire. Au lieu d'ouvrir l'interlocuteur aux positions d'autrui, au lieu de le conduire à la recherche de preuves et d'arguments, il l'enferme dans un accord de surface, où chacun reste prisonnier de sa conception de départ.

La contrainte éducative et sociale cristallise et consolide la pensée symbolique. Le symbole social est l'instrument de fusion de la pensée égocentrique et des représentations collectives. Ainsi, par le biais du consensus facile, la contrainte éducative et sociale conduit au conformisme, que Piaget considère comme une entrave au processus de l'adaptation véritable. Les espèces se diversifient elles-mêmes pour s'adapter, alors que les individus diversifient leurs comportements en fonction des situations. L'équilibre à la fois interne à l'organisme et externe, est obtenu par le jeu complémentaire de l'assimilation et de l'accommodation. Or tout ce qui fige l'individu dans un registre comportemental limité, tout ce qui l'empêche de développer de nouveaux comportements pour faire face à une situation nouvelle, empêche l'accommodation au profit de l'assimilation.

Freinet reprend ces idées en déclarant que l'école n'est finalement pas adaptée à l'enfant :

« Si l'école était ce qu'elle doit être, un lieu de prédilection pour les expériences tâtonnées de l'enfant, pour l'organisation de sa vie en vue du renforcement permanent de son potentiel de puissance pour la réalisation de son torrent de vie ; si elle était, comme elle devrait l'être, le recours-barrière aidant par

excellence, et aidant, non seulement par lui-même en qualité de représentant de la société, mais aussi en tant que centre de coordination pour les réactions de l'enfant vis à vis de tous les autres recours-barrières familiaux, naturels ou individuels ; si ces conditions étaient réalisées, jamais l'enfant à l'école ne resterait sur le quai, et n'en serait, encore moins, réduit à se réfugier dans la salle d'attente »³⁰⁵.

En d'autres termes, tout conservatisme intellectuel, moral et social découle d'un conformisme. La véritable adaptation ne se réfère pas à l'ordre établi, mais à la nouveauté, au changement, à la difficulté qui surgit, à la vie qui évolue. La démarche éducative doit être adaptée aux faits observés et à la finalité poursuivie.

Piaget expose une théorie de la personnalité qui lui est propre. La personnalité se construit en dépassant le « moi ». Elle est le fruit d'un type particulier d'éducation fait de respect mutuel et de la coopération morale et intellectuelle entre personnes se considérant égales de droit.

En revanche, la contrainte éducative et sociale usant d'arguments d'autorité et employant le pouvoir ne fait que renforcer l'égoïsme intellectuel, l'immaturité affective désignée par le « moi », et l'hétéronomie morale qui caractérise l'enfance. En d'autres termes, tout homme a le potentiel accéder à la personnalité mais tous n'y accèdent pas, car c'est le type d'éducation reçue qui le permet ou qui l'empêche. Piaget distingue la personnalité du « moi ». L'individualité en effet peut se comprendre en deux sens bien distincts. Le premier, c'est le « moi », c'est à dire l'individu en tant que centré sur lui-même. C'est le « moi » en tant qu'opposé aux autres « moi », c'est à dire en tant qu'antérieur ou que réfractaire à la socialisation.

Piaget établit une distinction pertinente entre l'égoïsme propre à l'adulte qu'il considère comme réfractaire à la socialisation et l'égoïsme de l'enfant qui lui est antérieur dans l'exacte mesure où la société ne conquiert l'individu que du dehors et progressivement. Piaget accepte comme naturel l'égoïsme de l'enfant dans la mesure où l'éducation devrait l'en libérer pour l'aider à atteindre l'universel.

Par conséquent, la persistance de l'égoïsme chez l'adulte est l'indicateur d'une éducation « ratée » dans le sens où il empêche d'accéder à une plus grande rationalité, à une maturité affective, à une morale autonome.

Il limite la créativité, bride l'originalité, en fait, empêche la personne de trouver de nouvelles solutions à ses problèmes et dans ce sens, de s'adapter à la société. Pour Piaget, l'adaptation n'est pas seulement reproduction de solutions et de comportements éprouvés par le passé mais aussi, adoption de comportements nouveaux et invention de solutions originales. La reproduction seule relève de l'assimilation. La véritable adaptation nécessite conjointement l'accommodation, car adaptation est synonyme d'équilibration. Au « moi » Piaget oppose la personnalité qui est, l'individu en tant que se soumettant de lui-même aux normes de réciprocité et d'universalité. C'est en effet, dans la mesure où le « moi » renonce à lui-même pour insérer son point de vue propre parmi les autres et se plier ainsi aux règles de la réciprocité, que l'individu devient une personnalité. La personnalité n'abolit pas le moi, mais elle exige une conversion du moi et donne ainsi son

³⁰⁵ - *Idem*, p. 497.

égocentrisme. La personnalité est donc une synthèse de ce qu'il y a d'original en chacun de nous avec les normes de la coopération.

En opposition avec l'égocentrisme initial, lequel consiste à prendre le point de vue propre pour absolu, la personnalité consiste à prendre conscience de cette relativité de la perspective individuelle et à la mettre en liaison avec l'ensemble des autres perspectives possibles, la personnalité est donc une coordination de l'individualité avec l'universel.

Freinet exprime cette importance accordée au développement de la personnalité de l'enfant à l'école, considérée comme la base de tout accès à la culture et à la connaissance : « Instruction et connaissances ne sont que des outils qu'on aurait tort de négliger d'ailleurs. Mais leur emploi nécessite une direction avisée qui suppose la culture profonde de la personnalité »³⁰⁶.

Piaget insiste sur la double interaction entre l'individualité et l'action éducative qui fait que l'égocentrisme va de pair avec la contrainte et la personnalité avec la coopération. On ne dirige des individus égocentriques que grâce à une contrainte externe, d'où la généralité de ce processus aux stades inférieurs de la vie sociale, notamment l'enfance. La contrainte exercée sur un individu renforce son égocentrisme et ne le socialise qu'en surface. La contrainte et l'égocentrisme constituent les formes initiales et corrélatives de la socialité et de l'individualité.

C'est lorsque l'individualité renonce à son égocentrisme pour devenir personnalité que les liens sociaux dans lesquels il est engagé cessent d'être coercitifs pour devenir coopératifs, et c'est dans la mesure où la coopération prime la contrainte que la personnalité devient possible.

Piaget est convaincu que le « moi » est conforté par la contrainte éducative et sociale et aboutit au respect unilatéral, à la morale hétéronome de l'obéissance, à la sanction expiatoire et, sur le plan intellectuel, à l'anthropocentrisme dans la recherche scientifique.

Egocentrisme, sociocentrisme, nationalisme, racisme et anthropocentrisme relèvent pour Piaget d'une éducation autoritaire. En revanche, la construction d'une personnalité mure, avec un jugement autonome, aussi bien intellectuel que moral, relève de l'éducation libérale, où l'éducateur respecte l'élève et fournit aux enfants les moyens systématiques de confronter leurs points de vue, de rechercher la « vérité » par les méthodes objectives de l'expérimentation et de la déduction logique. Piaget justifie ses positions éducatives par sa théorie psychologique.

Rappelons simplement que l'on apprend par assimilation et accommodation. Piaget attribut à l'assimilation la fonction de construction et généralisation et à l'accommodation la fonction complémentaire de correction et différenciation. Or correction et différenciation ne peuvent se faire par imposition extérieure mais nécessitent l'expérience personnelle qui n'est jamais réception passive mais action et la déduction logique, d'où l'importance du contrôle entre égaux et de la coopération entre pairs.

Les deux obstacles à la coordination de l'assimilation et de l'accommodation sont l'attitude égocentrique, naturelle chez l'enfant, et l'imposition par le milieu extérieur que

³⁰⁶ - FREINET. C., *Œuvres Pédagogiques, L'éducation du travail*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 105.

Piaget identifie avec la contrainte éducative de la famille et de l'école, pour en déduire que l'imposition autoritaire de connaissances, de comportements, de normes et de valeurs de la part des parents et des enseignants, en renforçant l'égocentrisme de l'enfant, empêche le progrès à la fois de la raison et du jugement moral. L'intelligence se construit par l'union toujours étroite de l'expérience et de la déduction, dont la raison, est le produit. L'imposition éducative de connaissances et de normes entrave le développement de l'enfant, en l'empêchant de mener ses propres expériences et d'en tirer ses propres conclusions. L'enfant va construire sa connaissance par lui-même. Piaget fait confiance en la nature de l'enfant, en sa structure cognitive. L'intelligence de l'enfant va suivre des stades de développement. A travers l'éducation l'enfant va construire sa personnalité. La connaissance va donc se construire en fonction de la nature de l'enfant.

Les deux problèmes essentiels de l'éducation morale sont donc d'assurer cette décentration et de constituer cette discipline. Mais quels sont les moyens dont dispose l'éducateur pour atteindre ce double but, moyens fournis soit par la nature psychologique de l'enfant, soit par les relations qui s'établiront entre celui-ci et les divers membres de son entourage ?

Selon Piaget, trois sortes de sentiments ou de tendances affectives susceptibles d'intéresser la vie morale sont d'abord donnés dans la constitution mentale de l'enfant. En premier lieu, un besoin d'aimer, qui jouera un rôle essentiel en se développant sous ses multiples formes, du berceau à l'adolescence. Un sentiment de crainte, d'autre part, à l'égard des plus grands et des plus forts que lui, tendance qui joue un rôle non négligeable dans les conduites d'obéissance et de conformisme utilisées à des degrés divers par plusieurs systèmes d'éducation morale.

Un sentiment mixte, en troisième lieu, composé simultanément d'affection et de crainte, c'est le sentiment du respect, dont tous les moralistes ont souligné l'importance exceptionnelle dans la formation ou l'exercice de la conscience morale. Pour certains, le respect constitue un état affectif dérivé et unique en son genre, puisque selon eux, il n'aurait pas pour objet les autres individus, comme l'amour ou la crainte, mais il s'attacherait directement aux valeurs ou à la loi morales, incarnées en ces individus. Respecter une personne reviendrait ainsi à respecter selon Kant la loi morale en lui, ou selon Durkheim la discipline qu'il représente et applique.

C – FORMER UN CITOYEN ET UNE MORALE AUTONOMES

La question du lien social et du vivre ensemble, de l'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme sont parmi nos premières préoccupations aujourd'hui. Mais il faut souligner que la conception éducative de Durkheim reste par bien des aspects éloignée des idéaux contemporains, marqués par les valeurs de l'éducation nouvelle et de l'héritage de Rousseau. L'éducation nouvelle est restée célèbre par toutes ses tentatives de démocratie à l'école. La direction de l'établissement est assurée par une assemblée générale comprenant les élèves. C'est cette assemblée qui élabore collectivement les lois en fonction des fins assignées par la communauté scolaire.

Pour Freinet, le fonctionnement de la communauté dépend de tous et concerne

chacun, et les enfants sont de petits citoyens aptes à prendre en charge les services communs. Des charges sociales de toutes sortes peuvent permettre de réaliser une entraide effective. Socialisation, intégration sociale, démocratisation sont aujourd'hui souvent posées en termes de principes ou de politiques. Ces abstractions, qui concernent la reconnaissance de droits et de devoirs, n'empêchent pas les transgressions concrètes que subit le monde scolaire. Et aucun règlement ne remplacera l'acceptation d'une implication des élèves dans les établissements et dans la société.

Pour Freinet, récompenser est plus éducatif que punir. Le savoir devant rester lui-même sa propre récompense, les sanctions positives sont liées à des activités gratuites, moyens d'incitation et d'initiative. Note, bulletin, diplôme..., la dérive consumériste du savoir scolaire est souvent condamnée aujourd'hui. Mais la vie scolaire est rythmée par l'obsession de l'évaluation permanente des savoirs. Les récompenses sont donc des occasions d'accroître la puissance de création. L'école de Freinet se méfie des punitions, corporelles ou symboliques. Ce qui l'amène à viser le remplacement d'un mal constaté par un bien affiché et effectif. Les punitions ou sanctions négatives sont en corrélation directe avec la faute commise. Les punitions continuent à habiter notre quotidien scolaire, voire se renforcent, la culpabilité à leur égard tendant à s'évanouir. Entre le sentiment de leur nécessité et celui de leur inefficacité, le rapport à la loi se construit difficilement.

Restaurer la sanction comme mode privilégié d'imposition des savoirs et du vivre ensemble pourrait tenter une certaine dérive sécuritaire. A la compétition, Freinet préfère les vertus de la coopération. Il importe que chacun évalue lui-même sa démarche et sa progression. L'émulation vient surtout de la comparaison que fait l'enfant entre son travail présent et son travail passé. Notation, orientation, sélection, hiérarchie des classes, des établissements, des filières..., la compétition sous-tend tout le système éducatif actuel. L'enjeu social de l'école imprègne le quotidien des relations entre maîtres et élèves mais aussi entre les élèves eux-mêmes.

Freinet rejette fondamentalement sentences et maximes de la leçon de morale. Les appels extérieurs à la volonté et à la raison sont souvent sans effets, car la morale est engagement et conviction. L'éducation de la conscience morale se construit principalement chez les enfants par des récits. L'éducation nouvelle ainsi que Freinet connaissent la valeur et la profondeur du conte, qui alliant compréhension et affectivité, sens et imaginaire, favorise la projection et permet l'appropriation. Mais aujourd'hui, sauf à la maternelle, il ne semble toujours pas convenable de trouver le temps de raconter des histoires aux enfants.

La coopérative scolaire développée par Freinet avait pour but de développer une éducation morale en situation au quotidien. La finalité de cette coopérative était de développer une pédagogie sociale mais pour s'insérer l'enfant a besoin de construire des valeurs morales qui seront comprises et connues par tous. Freinet a développé une pédagogie qui avait pour but de former une personnalité libre et en aucun cas un individu soumis au conformisme tel que l'a présenté Durkheim. Il a alors développé des techniques pédagogiques actives qui ont favorisé l'autonomie de conscience. Freinet est parti de l'idée que l'enfant est capable de faire des expériences morales. La vie morale est intimement liée à toute activité scolaire, l'éducation est un tout.

L'éducation morale va naître chez Freinet de la collaboration dans le travail. En effet, par le travail par équipes le groupe classe va s'autogérer, il va acquérir le sens de la discipline, de la solidarité et de la responsabilité. Il s'agit donc de créer un milieu éducatif tel que l'a pensé Freinet, pour que l'enfant puisse au maximum être en situation de travail, d'expérimentation, d'activité, être en interaction avec les autres. L'enfant doit nécessairement socialiser sa pensée pour comprendre la valeur du vrai et l'obligation de la véracité.

« La vraie discipline ne s'institue pas du dehors, selon une règle préétablie, avec son cortège d'interdits et de sanctions. Elle est la conséquence naturelle d'une bonne organisation du travail coopératif et du climat moral de la classe »³⁰⁷.

L'enfant doit faire des expériences morales et l'école constitue un milieu propice à de telles expériences. L'éducation forme un tout, et l'activité que l'enfant déploie à propos de chacune des disciplines scolaires suppose un effort de caractère, un ensemble de conduites morales aussi bien qu'un effort intellectuel, que la mobilisation d'intérêts.

L'enfant qui travaille activement est amené à travailler en équipe et à effectuer une recherche à partir de problèmes. La recherche scolaire s'apparente à la recherche scientifique chez l'intellectuel adulte et requiert les conduites d'entraide, de respect dans la discussion, de désintéressement et d'objectivité.

« En changeant les techniques de travail, nous modifions automatiquement les conditions de vie scolaire et parascolaire ; nous créons un nouveau climat ; nous améliorons les rapports entre enfants et maîtres. Et c'est peut-être l'aide la plus efficace que nous apportons au progrès de l'éducation et de la culture. Nous sommes donc partisans d'une discipline scolaire et de l'autorité du maître, sans lesquels il ne saurait y avoir ni instruction ni éducation »³⁰⁸.

L'école active de Freinet suppose nécessairement la collaboration dans le travail contrairement à l'école traditionnelle où chacun travaille seul, où le déplacement et la communication entre élèves sont interdits, où seule la communication maître-élève est autorisée, où l'émulation entre élèves est encouragée. La liberté du travail en classe entraîne la coopération dans l'activité scolaire dans la mesure où le travail fait appel à l'initiative de l'enfant. La coopération dans le travail scolaire est selon Freinet le procédé le plus fécond de formation morale. Pour acquérir le sens de la discipline, de la solidarité et de la responsabilité, l'école active place l'enfant dans une situation telle qu'il puisse expérimenter directement et en découvrir peu à peu lui-même les lois consécutives.

Le rôle de l'éducateur est alors d'expliquer ce qui se passe, d'intervenir en facilitateur, en médiateur entre les enfants et les concepts abstraits à mettre des mots aux situations vécues, à répondre aux questions mal formulées, à faire les comparaisons qui s'imposent avec la société adulte. La classe doit former une société réelle, une association reposant sur le travail en commun de ses membres. En élaborant eux-mêmes les lois qui régleront la discipline scolaire, en élisant eux-mêmes le gouvernement chargé d'exécuter ces lois et en constituant eux-mêmes le pouvoir judiciaire ayant pour fonction

³⁰⁷ - FREINET. C., *Les techniques Freinet de l'école moderne*, 7^e éd., Collection Bourrelrier, Editions Armand Colin, Paris, 1975.

³⁰⁸ - *Idem*, p. 352.

de réprimer les délits, les élèves découvrent les obligations morales d'obéissance à la règle, de solidarité au groupe et de responsabilité individuelle par une expérimentation vraie impliquant toute leur personnalité.

Freinet soutiendra la nécessité de confier aux élèves les trois pouvoirs, législatif, exécutif et judiciaire, évoquée par Piaget. Confier uniquement le pouvoir judiciaire constitue pour ce dernier un simulacre de « self-government » entraînant justice rétributive, sanctions expiatoires et hétéronomie morale. Il ne s'agit pas de prescrire l'autorité, l'enfant doit la découvrir de lui-même. La discipline et le sentiment de la responsabilité peuvent se développer sans punition expiatoires. Dans les relations de coopération le blâme et le sentiment d'isolement moral résultant de la faute suffisent à ramener le coupable à la discipline commune. Il faut créer selon Freinet un milieu social spécifique tel que l'élève puisse y faire les expériences voulues. La pensée enfantine n'est spontanément portée ni à l'objectivité en général, ni même à la véracité, la fonction primitive de la pensée étant d'assurer la satisfaction des désirs. C'est pour les autres et en fonction d'une collaboration organisée, que nous renonçons à notre fantaisie individuelle pour voir la réalité telle qu'elle est et pour faire primer la vérité sur le jeu ou le mensonge. Seule la collaboration des enfants et la pratique de la discussion organisée donne à chacun les sens de l'objectivité. Seule l'action commune fait comprendre à l'enfant ce qu'est le mensonge dans la réalité et quelle est la valeur sociale de la véracité.

Freinet conseille plutôt que d'imposer aux élèves un étude toute verbale des institutions de leurs pays et des devoirs du citoyen, profiter des tâtonnements de l'élève dans la constitution de la cité scolaire pour le renseigner sur le mécanisme de la cité adulte. Il donne pour exemples de pratiques, le self-government, les coopératives scolaires, la gérance de la bibliothèque, le journal des écoliers, le tribunal d'arbitrage entre camarades. Le « self-gouvernement » ne doit pas être une simple réduction des organisations adultes mais il doit correspondre au niveau, aux intérêts et aux besoins de la vie scolaire.

Veut-on former des individus soumis à la contrainte des traditions et des générations antérieures ? En ce cas suffisent l'autorité du maître et, éventuellement, les « leçons » de morale, avec le système des encouragements et des sanctions punitives renforçant cette morale d'obéissance. Veut-on au contraire former simultanément des consciences libres et des individus respectueux des droits et des libertés d'autrui ? Il est alors évident que ni l'autorité du maître ni les meilleures leçons qu'il donnera sur le sujet ne suffiront à engendrer ces relations vivantes faites tout à la fois d'autonomie et de réciprocité.

Seule une vie sociale entre les élèves eux-mêmes, c'est à dire par la mise en place de l'autogestion poussée aussi loin qu'il est possible et constituant le parallèle du travail intellectuel en commun conduira à ce double développement de personnalités maîtresses d'elles-mêmes et de leur respect mutuel.

Comme nous venons de le voir, les deux aspects corrélatifs de la personnalité sont l'autonomie et la réciprocité. En opposition avec l'individu non encore parvenu à l'état de personnalité, et dont les caractéristiques sont d'ignorer toute règle et de centrer sur lui-même les relations qui l'unissent à son entourage physique et social, la personne est l'individu qui situe son moi dans sa vraie perspective par rapport à celui des autres, c'est à

dire qui l'insère en un système de réciprocités impliquant simultanément une discipline autonome et une décentration fondamentale de l'activité propre.

D'après Freinet, le respect tout en étant susceptible de prendre secondairement les formes supérieures, est d'abord, comme les deux autres, un sentiment d'individu à individu, et débute avec le mélange d'affection et de crainte que le petit enfant éprouve pour ses parents et pour l'adulte en général. Quant aux rapports entre l'enfant et les personnes diverses de son entourage, ils jouent alors un rôle fondamental dans la formation des sentiments moraux, selon que l'accent est mis sur l'une des trois variétés de tendances affectives distinguées ici. Il est en effet essentiel de comprendre que si l'enfant porte en lui tous les éléments nécessaires à l'élaboration d'une conscience morale ou « raison pratique », comme d'une conscience intellectuelle ou « raison », ni l'une ni l'autre ne sont données toutes faites au point de départ de l'évolution mentale et l'une et l'autre s'élaborent en étroite connexion avec le milieu social. Les relations de l'enfant avec les individus dont il dépend seront donc à proprement parler formatrices et ne s'acharneront pas à exercer des influences plus ou moins profondes, mais en quelque sorte accidentelles par rapport à la construction même des réalités morales élémentaires.

Un premier type de rapports est celui qui engendre le sentiment de l'obligation comme telle, et, avec lui, les premiers devoirs acceptés et sentis comme obligatoires par l'enfant.

Comment peut-on comprendre ce phénomène si frappant et si surprenant, qu'à peine en possession des premiers mots de sa langue maternelle, et à un âge où tout est spontanéité et jeu, le bébé accepte des ordres et se considère comme obligé par eux ?

Le sentiment du devoir apparaît alors pour la première fois, à condition que l'enfant reçoive des ordres ou des consignes d'une personne respectée, c'est à dire qui soit l'objet d'une affection et d'une crainte simultanées et non pas seulement de l'un de ces deux états affectifs. C'est pourquoi le petit enfant ne se sentira pas obligé de l'ordre d'un frère, qu'il aime cependant, ou d'un étranger qu'il craint seulement, tandis que les consignes de la mère ou du père l'obligent, cette obligation continuant d'être sentie même s'il désobéit. Ce premier type de rapports, le plus précoce dans la formation des sentiments moraux, est par ailleurs susceptible de rester à l'œuvre durant toute l'enfance, et de l'emporter sur tous les autres, selon le type d'éducation morale adopté.

Cependant, cette première forme de relations morales présente des insuffisances, en effet, ce respect de l'enfant pour l'adulte demeure essentiellement unilatéral, puisque si l'adulte respecte l'enfant, cela ne constitue pas une obligation en soi. En tant qu'unilatéral, ce mode initial de respect est donc avant tout facteur d'hétéronomie. Mais, sans une source de moralité extérieure au seul respect unilatéral, celui-ci demeurera ce qu'il est au départ, un instrument de soumission à des règles toutes faites, et à des règles dont l'origine reste extérieure au sujet qui les accepte.

Le respect mutuel se trouve alors à l'autre extrême des relations interindividuelles formatrices de valeurs morales. Il se constitue entre personnes égales, ou abstraction faite de toute autorité, le respect mutuel est encore un composé d'affection et de crainte, mais il ne retient de celle-ci que la crainte d'être abaissé aux yeux du partenaire. Ils substitue ainsi à l'hétéronomie caractéristique du respect unilatéral une autonomie

nécessaire à son propre fonctionnement et reconnaissable au fait que les individus obligés par lui participent à l'élaboration de la règle qui les oblige. Le respect mutuel est donc, lui aussi source d'obligations, mais il engendre un type nouveau d'obligations qui n'impose plus de règles toutes faites mais la méthode même permettant de les élaborer.

Or, cette méthode n'est autre que la réciprocité, entendue non pas comme un exact règlement de compte du mal comme du bien, mais comme la coordination mutuelle des points de vue et des actions. L'éducation fondée sur l'autorité et sur le seul respect unilatéral présente les mêmes inconvénients au point de vue moral qu'au point de vue de la raison. Au lieu de conduire l'enfant à élaborer les règles et la discipline qui l'obligeront, ou à collaborer à cette contradiction, elle lui impose un système d'impératifs tout faits et immédiatement catégoriques. Or, de même qu'il existe une sorte de contradiction à adhérer à une vérité intellectuelle du dehors, c'est à dire sans l'avoir redécouverte et « révérifiée », de même on peut se demander s'il ne subsiste pas quelque inconséquence morale à reconnaître un devoir sans y être parvenu par une méthode autonome. En d'autres termes, l'enfant obéissant est parfois un esprit soumis à un conformisme extérieur, mais qui ne saisit « en fin de compte » ni la portée réelle des règles auxquelles il obéit, ni la possibilité de les adapter ou d'en construire de nouvelles en des circonstances différentes. La règle de véracité, acceptée comme obligatoire avant d'être comprise, c'est à dire avant d'être vécue au cours d'une expérience sociale réelle et réciproque, engendre une sorte de « chosification morale » tandis qu'une fois repensée grâce à la vie sociale et à l'expérience de la réciprocité, l'enfant devient capable d'évaluations d'une grande finesse à son sujet.

La portée éducative du respect mutuel et des méthodes fondées sur l'organisation sociale spontanée des enfants entre eux est précisément de permettre à ceux-ci d'élaborer une discipline dont la nécessité est découverte dans l'action même au lieu d'être reçue toute faite avant de pouvoir être comprise ; et c'est en quoi les méthodes Freinet rendent le même service irremplaçable en éducation morale que dans l'éducation de l'intelligence, elles amènent l'enfant à construire lui-même les instruments qui le transformeront du dedans, c'est à dire réellement et non plus en surface seulement.

Finalement, qu'il s'agisse d'une éducation de la raison et des fonctions intellectuelles, ou d'une éducation de la conscience morale, si le droit à l'éducation implique que celle-ci vise au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, il importe de comprendre qu'un tel idéal ne saurait être atteint par n'importe quelle pédagogie. L'autonomie de la personne et la réciprocité qu'évoque ce respect des droits et des libertés d'autrui ne peuvent se développer dans une atmosphère d'autorité et de contrainte intellectuelles et morales. Elles réclament au contraire pour leur formation même, l'expérience vécue et la liberté de recherche, en dehors desquelles l'acquisition de toute valeur humaine ne demeure qu'illusion. Citoyenneté, éducation civique, violence..., si la question du rapport à la loi irrigue aujourd'hui celle de la nécessité de socialisation, le spectre de l'autorité imposée et l'appel à un retour au respect et aux valeurs éloignent de l'école actuelle le gouvernement démocratique de l'école que prônait l'éducation nouvelle. L'éducation morale se fait par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique par notamment le système de la république scolaire.

A défaut de mise en place de républiques scolaires, l'éducation nouvelle donne une représentation effective aux élèves. N'étant plus l'affaire des seuls adultes, l'exercice tournant du pouvoir et des responsabilités articule les liens entre tous les membres de la communauté éducative.

Quels droits et quels pouvoirs l'école reconnaît-elle aujourd'hui aux élèves ? Quelle représentation leur accorde t'elle ? L'apprentissage de la démocratie se heurte aux réticences des établissements à autoriser la prise en charge par les élèves de leur vie. Un système démocratique intégral est donc exclu.

CONCLUSION

Le but de l'éducation, disait Freinet, est tout entier à reconsidérer. Pour la plupart des parents, ce qui importe en effet, ce n'est point la formation, l'enrichissement profond de la personnalité de leurs enfants, mais l'instruction suffisante pour affronter les examens, occuper les places enviées, entrer dans telle école ou prendre pied dans telle administration. Considérations humaines certes, dont la faiblesse n'incombe pas exclusivement aux parents parce qu'elle est la conséquence d'une conception trop directement utilitaire de la culture, de la croyance en la seule vertu de l'acquisition formelle. A l'autre pôle, la société n'est ni plus compréhensive ni plus généreuse. Elle est trop souvent dominée par le souci politique de durer et n'a pas le loisir de penser à ce qui sera dans dix ou vingt ans. C'est le lendemain immédiat qui l'obsède. Et c'est pour ce lendemain immédiat qu'elle demande à l'école de préparer l'enfant, pour les buts immédiats qu'elle impose et qui peuvent être pas plus rationnels ni plus humains que ceux au nom desquels l'industriel entreprend la fabrication en série et le lancement d'un objet inutile à la société ou peut être dangereux et nuisible.

Face à ces deux conceptions intéressées, qui ne tiennent aucune compte, ni l'une ni l'autre du point de vue de l'enfant, la pédagogie développée par Freinet a tenté de définir le vrai but éducatif : l'enfant déclarait Freinet, doit développer au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. Il va remplir sa destinée, se haussant à la dignité et à la puissance de l'homme qui se prépare ainsi à travailler efficacement, quand il sera adulte, loin des mensonges intéressés, pour la réalisation d'une société harmonieuse et équilibrée.

Célestin Freinet disait : « *Techniquement parlant, l'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui la définissaient, la précisaient, la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences. L'école de demain sera centrée sur l'enfant ou elle ne le sera pas* ».

En effet, l'école de demain développée par Freinet, est une école centrée sur l'enfant, membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient que découlent les techniques manuelles et intellectuelles, à dominer, la matière à enseigner, le système d'acquisition, les modalités de l'éducation. Il s'agit d'un véritable redressement pédagogique rationnel, efficient et humain, qui doit permettre à l'enfant de devenir un citoyen autonome, un véritable être social.

La pédagogie développée par Freinet considère l'enfant dans sa globalité. Il est un être complet, avec une nature, une personnalité et une histoire. L'éducation est requise par la nature même de l'homme. Elle consiste en une activité destinée à lui permettre de conquérir puis de gérer son autonomie en mettant son potentiel au service des valeurs citoyennes. En cela, elle se différencie aussi radicalement d'une transmission indifférente d'informations que d'un conditionnement organisé pour prédéterminer sa conduite.

Le tâtonnement expérimental, devient alors la méthode naturelle du développement de la socialisation selon Freinet, avec le rôle de l'erreur et ce qu'il nomme les recours-barrières, l'enfant découvre et apprend à partir des problèmes concrets qu'il lui faut résoudre pour progresser.

Freinet, met l'accent sur la santé et l'élan de l'individu, sa persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité, qui fait partie de sa nature, d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance ; la richesse du milieu éducatif ; le matériel et les techniques qui, dans ce milieu permettent cette éducation naturelle, vivante et complète. La socialisation devient alors un véritable instrument de transformation de l'enfant.

Le travail est le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité d'où découlent toutes les acquisitions. Les enfants n'utilisent pas le travail manuel comme illustration du travail intellectuel scolaire, et ils ne s'orientent pas vers un travail productif prématuré ou le préapprentissage détrône à l'école l'effort intellectuel et artistique. Dans la société du travail, l'école ainsi régénérée et redressée est, parfaitement selon Freinet, intégrée au processus général de la vie ambiante, un rouage du grand mécanisme dont elle est aujourd'hui trop arbitrairement détachée. La nécessité de fonder sur le travail toute l'activité scolaire suppose que l'école tourne définitivement le dos à l'habitude d'une instruction passive et formelle pédagogiquement condamnée, qu'elle reconsidère totalement le problème de la formation lié à celui de l'acquisition et qu'elle s'organise pour aider les enfants à se réaliser par l'activité constructive.

Le redressement pédagogique et social, de Freinet, porte en lui une harmonie nouvelle qui suscite un ordre profond et fonctionnel, une discipline qui est l'ordre même dans l'organisation de l'activité et du travail, une efficience qui résulte d'une rationalisation humaine de la vie scolaire, toutes conquêtes qui, par delà les formalismes désuets, concourent à la formation harmonieuse des individus dans le cadre social régénéré.

L'école de demain sera donc selon Freinet, la mieux disciplinée qui soit, parce que

supérieurement organisée. Ce qui aura disparu c'est cette discipline extérieure formelle dans laquelle l'école actuelle ne serait que le chaos et néant. La discipline de l'école de demain sera l'expression naturelle et la résultante de l'organisation fonctionnelle de l'activité et de la vie de la communauté scolaire.

La notion d'éducation du travail est sans doute l'illustration la plus éclairante de cette articulation entre techniques et méthode. Le travail dont parle Freinet est l'expression naturelle de l'individu en situation de socialisation. Il s'oppose donc au travail aliéné, et en particulier au clivage, classique dans le monde de l'école, entre travail et jeu. Freinet a alors développé toute une éducation et une politique du travail.

L'école ainsi pénétrée d'une vie nouvelle à l'image du milieu doit donc adapter non seulement ses locaux, ses programmes et ses horaires, mais aussi ses outils de travail et ses techniques aux conquêtes essentielles du progrès de son époque. Cette adaptation s'est faite sous le signe de l'équilibre et de l'harmonie au service de la vie.

Et cela a supposé une éducation mieux fondée plus que jamais dans le sol, dans la famille, dans la tradition, dans l'effort persévérant des hommes qui nous avaient précédé ; **« une formation qui ne descend pas d'en haut, quelles que soient la compréhension et la bonne volonté de l'autorité qui l'édicte, mais qui monte de la vie ambiante, bien enracinée, bien nourrie, vigoureuse et drue, capable d'élever bien haut, dans la splendeur d'un destin bénéfique, les enfants qui sont appelés à construire un monde meilleur »** comme disait Freinet.

Freinet ajoutait **« il ne faut pas négliger aucune des nécessités sociales de l'école, ni le problème de la formation et de la réadaptation des maîtres. Il faut convaincre plus que contraindre, et convaincre non par des mots, mais par l'évidence d'un progrès essentiel dans l'organisation, par l'éblouissement d'une efficience décuplée, par l'irradiation presque mystique de l'enthousiasme qui anime ceux qui ont osé, en précurseurs, ouvrir les voies salutaires de cette réadaptation »**.

Entre techniques et méthode on voit mieux l'espace de Freinet. Pour lui, les techniques éducatives sont des outils de travail, des dispositifs. Elles s'inscrivent et prennent leur sens dans une méthode d'éducation populaire, comme la pédagogie prend son sens dans une perspective philosophique globale. La méthode est le but, la direction, la ligne ; les techniques sont les moyens d'action. La méthode Freinet serait donc la démarche générale, et c'est pour insister sur la dimension pratique de son action qu'il parlera plus souvent des **« techniques Freinet »** que de la **« méthode Freinet »**.

Freinet avait, comme nous l'avons vu, une idée très particulière de la pratique comme moteur d'une philosophie générale. Il a toujours mis l'accent sur ses pratiques définies comme des techniques, qu'il opposait aux différentes méthodes d'enseignement. Il a considéré les méthodes comme des systèmes généraux et prétentieux qui voulaient organiser par avance, la réalité des modalités d'apprentissage, alors que les techniques, au contraire, donnent à l'enfant un appui pour développer sa vision spécifique du monde, sa personnalité.

Le but de l'éducation est donc non plus de soumettre l'enfant à un savoir qui deviendrait vite obsolète, mais de lui laisser la possibilité de **« développer au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert »**.

L'école, avec Freinet, va éduquer, croître, émanciper, aider l'enfant à grandir. Cependant, l'on grandit toujours dans la dépendance, mais avec Freinet l'enfant devient non plus dépendant au maître mais au groupe, à la collectivité. C'est elle-même qui devient la mère éducatrice de l'enfant à l'école.

En annonçant l'invariant n° 21 « ***L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté éducative*** », Freinet questionne le pourquoi, l'intérêt des apprentissages personnalisés. Ils répondent selon lui aux soucis de prendre en compte les curiosités, les initiatives, les passions personnelles sans lesquelles il n'existe pas d'enthousiasme, de motivation ; de prendre appui sur les acquis antérieurs ; de respecter les rythmes personnels ; de permettre l'accès à la responsabilisation et à l'autonomie.

De plus une pédagogie personnalisée n'enferme pas l'apprenant dans « ***le fantasme psychotique d'un être associal*** ». D'où la mise en place d'une pédagogie de la communication car l'enfant se construit et apprend dans et par le milieu social comme nous l'avons démontré.

Les techniques de communication et la communication orale développées par Freinet développent la socialisation de l'enfant. Dans un premier temps, il s'agit simplement de créer autour de chaque enfant un contexte favorable, de l'encourager dans ses essais et de permettre les relations avec les autres. Freinet dans son *Essai de Psychologie Sensible* met également en avant toute l'importance de cette première éducation, au cours de laquelle s'organisent les réflexes et les réactions qui sont à la base des règles de vie. Il faudra alors veiller à l'organisation comme nous l'avons vu des premières expériences tâtonnées enfantines.

Si l'on fait de l'apprentissage individuel on s'adresse à une somme d'individus. Le savoir est alors associé, synonyme de vérité. La morale est alors à part. Mais on ne peut selon Freinet apprendre sans l'autre, les conflits socio-cognitifs forment. Freinet attribue alors des valeurs au savoir. La socialisation est un processus d'intégration sociale par les apprentissages. Apprendre c'est aussi s'ouvrir au monde, le savoir est socialisé lorsqu'il résulte alors selon Freinet d'une discussion. Seule la libre expression permettra que l'enfant s'exprime s'épanouisse et ainsi manifeste ses potentialités, se réalisant à travers ses productions propres, intellectuelles aussi bien qu'artistiques. C'est également dans ce contexte, où la pédagogie est liée sans solution de continuité à une philosophie générale de la vie, que devient nécessaire l'autre axe essentiel des pratiques de Freinet, à savoir l'entraide et la coopération. Car l'enfant ne se réalisera pleinement que dans une communauté où est essentiel la notion d'échanges, tout à la fois en termes d'efficacité d'apprentissage et comme élément d'épanouissement psychologique. Ainsi, la référence à l'élan vital et à la place de l'humain dans le phénomène universel de la vie donne une dimension très philosophique aux techniques Freinet.

Freinet propose comme programme éducatif la libre communauté scolaire, qui est alors l'alternative fondatrice de la société à construire. La structure de l'école et de ses bâtiments, dont nous avons dit un mot, est très importante. Les écoles-casernes sont bien universellement condamnées. Un enseignement familial, patriarcal ou démocratique ne peut être donné que dans un local accueillant et vivant. L'harmonie que nous voulons donner au corps et à l'âme de l'enfant. Milieu nécessairement basé sur la liberté sociale et

non sur la liberté intégrale. Et c'est sans doute dans cette nouvelle acception du mot liberté que réside la grande innovation de Freinet. Il n'est plus question d'apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle dans toute l'étendue de ses droits, mais plutôt les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de cette liberté. Et l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus ; c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans les diverses occasions de sa vie. La libre communauté scolaire ne peut être une discipline, ni un mode de vie adéquats à la société bourgeoise. Elle devient alors selon Freinet, la discipline de l'Ecole du prolétariat.

L'enfant découvre la vie en collectivité et apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter. Mais désormais, il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif. Cette situation lui permet de construire sa personnalité. La communication y joue un rôle décisif, en particulier lorsque, avec l'aide du maître, le langage se substitue à l'action immédiate. Encouragé par l'adulte, l'enfant explore des milieux moins familiers, moins accessibles, qui supposent de nouvelles adaptations. En agissant et en s'exprimant, l'enfant apprend à structurer son besoin d'activité. Il découvre son corps dans l'action et comprend qu'il doit le respecter comme il respecte celui d'autrui, qu'il peut le conserver en bonne santé. Il maîtrise mieux ses relations à autrui. Il apprend à construire avec ses camarades un projet d'action.

L'enfant va apprendre enfin à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. Dans les différents champs disciplinaires, l'élève découvre, par ailleurs, ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la République. Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ou la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Il appartient aux éducateurs, selon Freinet, de structurer la vie collective en explicitant les règles qui permettent son déroulement harmonieux. Les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général. Ils découvrent que les contraintes de la vie collective sont les garants de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient, ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles librement acceptées. Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation qui sont inscrites à l'emploi du temps. L'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échanges.

D'un côté la perception de principes supérieurs que l'on ne discute pas, normalement imposés, conditions de la liberté et du développement de chacun. De l'autre, la libre organisation d'un groupe et ce que, modestement, on peut déjà appeler l'élaboration d'un contrat, après discussion, négociation, compromis. Toutes les situations vécues à travers les apprentissages fondamentaux ont aussi pour objectif de développer une attitude responsable et démocratique.

Une éducation démocratique, proposée par Freinet, ou plutôt, à la démocratie, serait un processus qui, sans cacher ni les insuffisances de ses réalisations, ni ses risques de dégénérescence, tendrait par une argumentation appropriée, à expliquer les valeurs dont elle se réclame, en espérant par voie de conséquence, en faire saisir la validité. Elle ne se limiterait pas au domaine politique, elle entendrait sensibiliser à toutes les dimensions de la vie commune et promouvoir les moyens d'agir et la connaissance de tout ce qui est requis pour et par l'action. Son objectif serait de mettre en évidence l'interdépendance de la dimension technique et de la dimension éthique des problèmes de la société et de montrer pourquoi un régime démocratique peut en offrir les meilleures chances d'articulation.

La spécificité de la démarche Freinet, est que l'adaptation sociale ne suffit pas, il faut désormais préparer les enfants à la « **vraie** » société démocratique, et utiliser l'école comme levier révolutionnaire.

La pédagogie de Célestin Freinet a pu être appelée pédagogie de l'outil, au sens où toute pratique s'appuie sur un matériel médiateur de la curiosité de l'enfant et que les savoirs se construisent dans un contexte social et culturel, on voit bien à travers la valorisation des échanges dans les processus cognitifs eux-mêmes que l'outil ne prend son sens qu'en situation de communication. Il y a une nécessité sociale chez Freinet d'utiliser les meilleurs outils possibles de communication. Changer l'école pour changer la société, telle fut sa constante ligne de conduite.

En effet, l'école enfin va apprendre, elle est le lieu de vie où avec Freinet, nous allons apprendre ensemble des savoirs sociaux et des valeurs morales. Il s'agit de construire une véritable école sociale. L'école a pour mission d'amener l'homme à accéder à des savoirs, et a des pouvoirs sur sa propre vie.

L'école n'est jamais à l'avant garde du progrès social. Elle peut l'être en théorie mais dans la pratique son épanouissement est trop directement conditionné par le milieu familial, social et politique, pour qu'on la voie jamais s'en dégager pour une hypothétique libération autonome. L'école au contraire, déclarait Freinet, suit avec un retard toujours plus ou moins regrettable les conquêtes sociales, à nous de réduire ce retard, ce qui sera une appréciable victoire !

Les innovations pédagogiques dont il a été question ne prennent leur pleine signification que rapportées à la personnalité de Freinet. Sa pédagogie a été pensée comme une activité concrète, vécue comme des techniques de vie selon ses propres termes, au service de la libération des hommes.

Voici pour conclure ce travail d'étude sur l'importance et le sens des concepts de « **Socialisation, Individualisation, Moralisation** » dans la pédagogie Freinet, une expression tirée des programmes 2002, qui mérite me semble-t-il réflexion :

« En ce début du XXI^e siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine, offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française ».

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de Célestin FREINET

- 1 - FREINET. C., Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école capitaliste, Privat, Toulouse, 1924.
- 2 - FREINET. C., Le fichier scolaire coopératif, C.E.L., Collection Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 5, Cannes, 1937.
- 3 - FREINET. C., Conseil aux parents, Editions Ophrys, Bruxelles, 1942.
- 4 - FREINET. C., La coopération à l'école, BEMP, N° 22, Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes, 1946.
- 5 - FREINET. C., L'éducation du travail, Editions Ophrys, Bruxelles, 1947.
- 6 - FREINET. C., Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, Bourrelier, Collection Educateurs d'hier et d'aujourd'hui, Paris, 1956.
- 7 - FREINET. C., L'école moderne française, Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, 5è éd. Editions Rossignol, Montmorillon, 1957.
- 8 – FREINET. C., Le journal scolaire, Editions Rossignol, Montmorillon (Vienne), 1957.

- 9 - FREINET. C., La formation de l'enfance et de la jeunesse, Editions de l'Ecole Moderne Française, B.E.M., C.E.L., Cannes, 1960.
- 10 - FREINET. C., L'éducation morale et civique, Editions de l'Ecole Moderne Française, B.E.M., Cannes, 1960
- 11 - FREINET. C., L'enseignement des sciences, B.E.M., C.E.L., Cannes, 1962.
- 12 - FREINET. C., Les Dits de Mathieu, 3è éd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
- 13 – FREINET. C., Le texte libre, Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes, 1967.
- 14 - FREINET. C., La méthode naturelle – Tome 1 : l'apprentissage de la langue, Tome 2 : l'apprentissage du dessin, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.
- 15 - FREINET. C., Essai de psychologie sensible, appliqué à l'éducation. Tome 1 : Rééducation des techniques de vie ersatz. Tome 2 : Acquisition des techniques de vie constructive. 2è éd., Delachaux et Niestlé, Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques, Neuchâtel, 1968.
- 16 - FREINET. C., Pour l'école du Peuple, Petite Collection Maspéro, Paris, Rééd. 1969.
- 17 - FREINET. C., Les techniques Freinet de l'école moderne, Collection Bourrelier, 7è éd., Editions Armand Colin, Paris, 1975.
- 18 - FREINET. C., Les Oeuvres Pédagogiques (2 tomes), Introduction Jacques Bens, Editions établies par Madeleine Freinet, Seuil, Paris, 1994.
- 19 - FREINET. C., Touché ! souvenirs d'un blessé de guerre, Atelier du Gué, Villelongue - d'Aude, 1920, 2è éd., 1996.
- 20 - FREINET. C., SALENGROS. R., Moderniser l'école, Editions de l'Ecole Moderne Française, B.E.M., Cannes, 1960.
- 21 - FREINET. C., et BERTHELOOT. M., Travail individualisé et programmation, Bibliothèque de l'école moderne, Cannes, 1966.

Articles de Célestin FREINET

- 22 - Clarté, *La discipline nouvelle*, n° 49, le 15 décembre 1923.
- 23 – Ecole Emancipée, FREINET. C. , *Capitalisme et culture*, p. 134, le 1^{er} janvier 1920.
- 24 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Capitalisme de culture*, n° 35, le 22 mai 1920.
- 25 –Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre, pour la révolution à l'école*, p. 95, le 12 mars 1921.
- 26 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre, Comment rattacher l'école à la vie*, le 7 mai 1921.
- 27 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Angoisses littéraires*, p. 134-135, 27 mai 1921.

-
- 28 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre, contre une pédagogie syndicale*, p. 142-143, le 4 juin 1921.
- 29 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Appel aux internationalistes*, p. 150, le 18 juin 1921.
- 30 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Vie littéraire, Loin de Larifflette*, p. 143, le 6 mai 1922.
- 31 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *L'école active (Ferrière)*, p. 97-98, le 11 novembre 1922.
- 32 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *L'école active (fondements psychologiques de l'école active)*, p. 113-114-115, le 18 novembre 1922.
- 33 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *A propos de la méthode Montessori*, p. 305-306, le 17 février 1923.
- 34 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Vie pédagogique : Taggore l'éducateur*, p. 377-378, le 31 mars 1923.
- 35 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *La revanche du verbalisme*, p. 386-387, le 11 mars 1924.
- 36 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école*, p. 97-98, le 8 novembre 1925.
- 37 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre, une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école (suite)*, p. 113-114, le 15 novembre 1925.
- 38 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *Chacun sa pierre : l'imprimerie à l'école, les résultats d'une expérience*, p. 593-594-595, le 4 juillet 1926.
- 39 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *A l'occasion d'un centenaire : Pestalozzi, père de la pédagogie nouvelle*, p. 319-320-321, le 13 février 1927.
- 40 – Ecole Emancipée, FREINET. C., *La correspondance interscolaire réalisée par l'imprimerie à l'école*, p. 573-574, le 19 juin 1927.
- 41 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Notes de pédagogie révolutionnaire*, p. 152, le 27 novembre 1927.
- 42 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Notes de pédagogie révolutionnaire : l'école organisme social*, p. 189, le 11 décembre 1927.
- 43 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Notes de pédagogie révolutionnaire : le congrès de Locarno*, p. 223-224, le 25 décembre 1927.
- 44 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *L'école à travers le monde, l'éducation socialiste*, p. 229-230, le 30 décembre 1928.
- 45 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires*, p. 420-421-422, le 24 mars 1929.
- 46 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire : les coopératives scolaires*, p. 506-507, le 5 mai 1929.
- 47 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *La nouvelle technique de travail par l'imprimerie à l'école*, p. 217-218, le 28 décembre 1930.

- 48 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Matériel d'imprimerie à l'école*, p. 269, le 18 janvier 1931.
- 49 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *Coopérative de l'enseignement : le fichier scolaire coopératif*, p. 317, le 8 février 1931.
- 50 - Ecole Emancipée, FREINET. C., *L'activité de la coopérative de l'enseignement laïc*, p. 43-44, le 11 octobre 1931.
- 51 - L'éducateur, FREINET. C., *L'école de la Démocratie*, n° 10, le 15 février 1940.
- 52 - L'éducateur prolétarien, FREINET. C., *Vers l'école de Vence*, Juillet 1933.
- 53 - L'éducateur prolétarien, FREINET. C., *Le manifeste éducatif de Freinet* n° 18, le 10 juin 1935.
- 54 – L'éducateur technologique, FREINET. C., *Carl Rogers et la pédagogie non – directive*, n° 18, 15 juin 1966.
- 55 – L'éducation nouvelle populaire, *Les échanges interscolaires*, FREINET. C., n° 32, novembre 1947.
- 56 - L'imprimerie à l'école, FREINET. C., *Plus de manuels : imprimons !*, Ferrary, 1926, extraits.
- 57 - L'imprimerie à l'école, FREINET. C., *Psychanalyse et éducation*, avril 1932.

Ouvrages d'Elise FREINET

- 58 - FREINET. E., *Classes de neige*, EMF, Cannes, 1960.
- 59 - FREINET. E., *Dessins et peintures d'enfants*, EMF, Paris, 1967.
- 60 - FREINET. E., *Naissance d'une pédagogie populaire*, Méthodes Freinet, Maspéro, Paris, 1968.
- 61 - FREINET. E., *L'école Freinet réserve d'enfants*, Cahiers Libres 272-273, Maspéro, Paris, 1974.
- 62 - FREINET. E., *L'itinéraire de Célestin Freinet, La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1977.

Ouvrages de Madeleine FREINET

- 63 - FREINET. M., *Elise et Célestin Freinet. Souvenir de notre vie*, tome 1 : 1896 – 1940, Paris, Stock, 1997.

Ouvrages sur Célestin FREINET et sur sa pédagogie

- 64 - ALCOBA. L., BEAUDEMONT – DUBUS, A., *Une autre école pour votre enfant. Les pédagogies différentes*, Albin Michel, Paris, 1993.
- 65 - AMIS DE FREINET., *Le mouvement Freinet au quotidien des praticiens témoignent*, Ed. du Liogan, Brest, 1997.
- 66 - AMIS DE JEAN LEVI., *Les écoles différentes*, Amis de Jean Levi, I.S.B.N,1992.
- 67 - A.P.C., C.E.M.E.A., *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux – mêmes*, Editions ESF, Collection Sciences de l'éducation, Paris, 1972.
- 68 - ARDOINO. J., LOURAU. R., *Les pédagogies institutionnelles*, PUF, Paris, 1994.
- 69 - BARRE. M., *L'aventure documentaire : une alternative aux manuels scolaires*, Casterman, Paris, 1983.
- 70 - BARRE. M., *Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar – Sur – Loup, Saint – Paul – de – Vence de 1926 à 1940*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1996.
- 71 - BARRE. M., *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps* (vol. 1 et 2), P.E.M.F., Collection Ressources Pédagogiques, Mouans – Sartoux, 1995 – 1996.
- 72 - BARRE. M., *Compagnon de Freinet*, Ivan Davy Editeur, Vauchrétien, 1997.
- 73 - BOUMARD. P., *Célestin Freinet*, PUF, Collection « Pédagogues et Pédagogies », Paris, 1996.
- 74 - BRULIARD. L., SCHLEMMINGER. G., *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre – vingt*, L'harmattan, Paris, 1996.
- 75 - CLANCHE. P., TESTANIERE. J., *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1989.
- 76 - CLANCHE. P., DEBARBIEUX. E., TESTANIERE. J., (sous la direction de), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 1994.
- 77 - COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET., *Comment démarrer en pédagogie Freinet*, C.E.L, Cannes, 1984.
- 88 - DALMON. J., *La Garde en Freinet d'or et sinople*, Universud, La Garde – Freinet, 1994.
- 79 - FONTVIEILLE. R., *L'aventure du mouvement Freinet, vécue par un praticien militant 1947 – 1961*, Méridiens – Klincksieck, Paris, 1989.
- 80 - FONTVIEILLE. R., *De l'écolier écoeuré à l'enseignant novateur*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1996.
- 81 - ICEM / Chantiers équipes pédagogiques de l'ICEM., *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non, outil de rupture*, Maspéro, Paris, 1980.

- 82 - ICEM., *Comment démarrer en pédagogie Freinet, Pourquoi ? Comment ?*, Editions de l'Ecole Moderne, Pédagogie Française, Cannes, 1985.
- 83 - HESS. R., *La pédagogie institutionnelle*, Delarge, Paris, 1975.
- 84 - LAMIHI. A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle, ou l'école de Gennevilliers*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1994.
- 85 - LAMIHI. A., (sous la direction de), *Freinet et l'école moderne*, Ivan Davy Editeur, Vauchrétien, 1997.
- 86 - LE BOHEC. P., *Le texte libre...libre*, coll. Petits Précis de Pédagogie Pratique, Editions Odilons, Nailly, 1996.
- 87 - LES AMIS DE FREINET., *Le mouvement au quotidien. Des praticiens témoignent*, Editions du Liogan, Brest, 1997.
- 88 - MAURY. L., *Freinet et la pédagogie*, PUF, Pédagogues et Pédagogies, Paris, 1988.
- 89 - MONDOLINI. J., *Les enfants de Freinet*, Le temps des cerises, Paris, 1996.
- 90 - OURY. F., POCHET. C., *Qui c'est le conseil ?*, Editions Maspéro, Paris, 1979.
- 91 - OURY. F., VASQUEZ. A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1971.
- 92 - OURY. F., VASQUEZ. A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Matrice, Vigneux, 1991.
- 93 - PAIN. J., *La formation par la pratique, la pédagogie institutionnelle des groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*, Matrice, Vigneux, 1998.
- 94 - PEYRONIE. H., (sous la direction de), *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, Actes du colloque de Caen (23 octobre 1996), Presses universitaires de Caen, Caen, 1998.
- 95 - PIATON. G., *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, La Charte de l'Ecole Moderne, Privat, Toulouse, 1974.
- 96 - PORQUET. M., *Les techniques Freinet à l'école maternelle*, Bibliothèque de l'école moderne, Editions de l'école moderne française, Cannes, 1964.
- 97 - PORQUET. M., *Un certain goût de bonheur, sur les pas de Freinet*, Casterman, Paris, 1981.
- 98 - PORQUET. M., *Sur les pas de Freinet*, Brud Nevez, Brest, 1983.
- 99 - Presses Universitaires de Caen, *Freinet, 70 ans après*, Presses Universitaires de Caen, Caen, 1998.
- 100 - ROBO. P., *Qu'est ce que la pédagogie Freinet*, Voies Libres, Lyon, 1996.
- 101 - YVIN. P., LE GAL. J., *Vers l'autogestion*, Editions de l'Ecole Moderne, Cannes, 1971.

Articles et revues sur Célestin FREINET et sur sa

pédagogie

- 102 - L'école et la famille, *Le journal scolaire*, 1970-1971, n°1.
- 103 - Bibliothèque de Travail, *Chariots et carrosses*, de A. CARLIER. F, P.E.M.F., Mouans – Sartoux, février 1932, n°1.
- 104 - BT magazine documentaire, *Célestin Freinet et l'Ecole Moderne*, P.E.M.F., n° 1079.
- 105 - Cahiers Binet – Simon, *Le centenaire de Célestin Freinet*, Introduction de Guy Avanzini, Erès, Toulouse, 1996, numéro spécial n° 649.
- 106 - L'éducateur, *Vers l'autogestion*, 4 janvier 1969.
- 107 - L'éducateur, *Vers l'autogestion*, dossier pédagogique, 7 – 8 janvier 1977.
- 108 - Le Nouvel Educateur, *Le centenaire de Célestin Freinet*, P.E.M.F, Mouans – Sartoux, septembre 1996, numéro spécial n° 81.
- 109 - Le Monde de l'éducation, *La pédagogie moderne, toujours moderne ?*, novembre 1996, n° 242.
- 110 - *Qu'est – ce que la pédagogie Freinet ?*, Se Former + : Pratiques et apprentissages de l'éducation, 1996, bimestriel n° 63.
- L'ensemble des BT et des revues le *Nouvel Educateur* a été mis à ma disposition au Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Angers.

Vidéos sur la pédagogie de Célestin FREINET

- 111 - *L'Ecole Buissonnière*, réalisation JP Le Chanois, 115 mn, Distribution René Château Vidéo, 1949.
- 112 - *L'Ecole de la Neuville*, réalisation F. Dolto, F. Oury, 120 mn, Distribution Editions Matrice, 1989.
- 113 - *Le Journal Scolaire*, réalisation F. Dolto, F. Oury, J. Pain, C. Pochet, 120 mn, Distribution Editions Matrice, 1990.
- 114 - *Le Mouvement Freinet – Des origines à nos jours*, réalisation H. Portier, 52 mn, Distribution P.E.M.F., 1996.
- 115 - *Les enfants d'abord*, Emission sur Arte en association avec la cinquième Télé Québec, Film de S. Dansereau Forslund, produit par J. Dansereau (Canada), H. Clerc (France), J-J. Mauriat (France), I. Otteson (Suède), 1996.

CD Audio et CD Rom sur Célestin FREINET et sur sa pédagogie

- 116 - « *Freinet par lui – même* », CD Audio avec album BT n° 1079, P.E.M.F., Mouans – Sartoux, 1996.
- 117 - « *Freinet, pédagogue moderne* », CD Rom, P.E.M.F., Mouans – Sartoux, 1996.
- 118 - « *L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération* », CD Rom, LEMERY.J (sous la direction de), BERTET. C, I.C.E.M., Nantes, 2001.

Ouvrages sur la citoyenneté et sur la coopération

- 119 – APAP. G., AZZIMONTI. F., BEAL. Y., *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Chronique Sociale, Lyon, 1996.
- 120 – BOUMARD. P., LAMIHI. A., *Les pédagogies autogestionnaires*, Editions Ivan Davy, Vauchrétien, 1995.
- 121 - CANIVEZ. P., *Eduquer le citoyen*, Collection Pratiques Philosophiques, Editions Hatier, 1995.
- 122 – DEFRANCE. B., *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, Paris, 1996.
- 123 – DEFRANCE. B., *La violence à l'école*, Syros, Paris, rééd. 2000.
- 124 – DEWEY. J., *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 1968.
- 125 – DEWEY. J., *L'école et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970.
- 126 – DEWEY. J., *Démocratie et Education*, Armand Colin, Paris, 1990.
- 127 – DOLTO. F., *La cause des enfants*, Editions Robert Laffont, Paris, 1985.
- 128 – ESTRELA. M-T., *Autorité et discipline à l'école*, ESF, Paris, 1994.
- 129 – FERRIERE. A., *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1921.
- 130 – GALICHET. F., *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Ed. Economica, Paris, 1998.
- 131 - HEBERT – SUFFRIN. C., *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- 132 – HOUSSAYE. J., *Les valeurs à l'école*, PUF, Paris, 1992.
- 133 – HOUSSAYE. J., *Autorité ou éducation ? entre savoir et socialisation*, ESF, Paris, 1996.

-
- 134 – IMBERT. F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, Paris, 1994.
- 135 – LAFITTE. R., *Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé*, Matrice, Vigneux, 1997.
- 136 – LAPASSADE. G., *L'autogestion pédagogique*, Gauthiers – Villars, Paris, 1970.
- 137 – LAURENT. D., *La pédagogie institutionnelle*, Privat, Toulouse, 1982.
- 138 – LEGRAND. L., *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, Paris, 1993.
- 139 – LOBROT. M., *La pédagogie institutionnelle*, Gauthiers – Villars, Paris, 1966.
- 140 – MEIRIEU. P., *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ?*, tome 1, collection Formation – Chronique Sociale, Lyon, 1989.
- 141 – MEIRIEU. P., GUIRAUD, M., *L'école ou la guerre civile*, Plon, Paris, 1997.
- 142 – MOUGNIOTTE. A., *Eduquer à la citoyenneté*, Editions du Cerf, Paris, 1994.
- 143 – OURY. F., POCHET. C., *Qui c'est l' conseil ?*, Maspéro, Paris, 1979.
- 144 – PAIN. J., *Pédagogie institutionnelle et formation*, Micropolis, Vauréal, 1982.
- 145 – PLETY. R., *Comment apprendre et se former en groupe ?*, Retz, Paris, 1998.
- 146 – VUILLET. J., *La coopération à l'école (avant et après Freinet)*, PUF, Paris, 1968.
- 147 – XYPAS. C., *Piaget, l'éducation morde à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Anthropos, Paris, 1997.

Articles sur la citoyenneté et sur la coopération

- 148 - Cahiers Pédagogiques, Contre l'école caserne, la pédagogie institutionnelle, n° 140, janvier 1976.
- 149 - Cahiers Pédagogiques, La démocratie à l'école, n° 319, décembre 1993.
- 150 – Réussir, Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes, 1995.
- 151 - Cahiers Pédagogiques, Eduquer à la citoyenneté, n° 340, janvier 1996.
- 152 - Sciences Humaines, Le sens de l'école, octobre 1997.
- 153 - Cahiers Pédagogiques, L'éducation à la citoyenneté, supplément n°4, octobre – novembre 1998.
- 154 - Revue Internationale de Psychologie, L'école, lieu de socialisation ?, volume 5, n° 12, 1999.
- 155 - Le Nouvel Educateur, Coopération et Apprentissages, n° 132, octobre 2001.

Ouvrages généraux

- 156 - ABDALLAH – PRETCEILLE. M., *Quelle école pour quelle intégration ?*, Ressources Formation, Enjeux du système éducatif, CNDP, Hachette, Paris, 1992.
- 157 - ALAIN., *Propos sur l'éducation*, PUF, Paris, 1948.
- 158 - ALCOBA. L., BEAUDEMONT – DUBUS. A., *Une autre école pour votre enfant*, Albin Michel, Paris, 1993.
- 159 - ALTET. M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1997.
- 160 - AVANZINI. G., (dir), *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours*, Privat, Toulouse, 1981.
- 161 - BACZKO. B., *Une éducation pour la Démocratie*, Garnier, Paris, 1982.
- 162 - BARLOW. M., *Le groupe éducatif : une réalité politique*, Préface de Philippe Meirieu, Chronique Sociale, Lyon, 1991.
- 163 - BEAUTE. J., *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Edition de la Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- 164 - CANIVEZ. P., *Eduquer le citoyen ?*, Garnier, Paris, 1982.
- 165 - CARDI. F. ; PLANTIER. J., *Durkheim, sociologue de l'éducation*, Journées d'étude 15 –16 octobre 1992, INRP, Lyon 2, Rennes 2, L'harmattan, Paris, 1993.
- 166 - CARRAZ. R., *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche, La documentation française, Paris, 1983.
- 167 - CHANEL. E., *Les grands thèmes de la pédagogie. Les textes fondamentaux*. Le centurion, Sciences Humaines, Paris, 1970.
- 168 - CHARLOT. B., *Du rapport au savoir – Eléments pour une théorie*, Anthropos - Economica, Paris, 1997.
- 169 - CHATEAU. J., *Ecole et Education*, Vrin, Paris, 1957.
- 170 - CLAPAREDE. E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- 171 - CLAPAREDE. E., *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1950.
- 172 - CLAPAREDE. E., *L'école sur mesure*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1953.
- 173 - « CODE SOLEIL, le livre des instituteurs », Sudel, Paris, Rééd. 1958.
- 174 - CONDORCET. J.A.(de), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Garnier Flammarion, Paris, Rééd. 1994.
- 175 - COUSINET. R., *Une méthode de travail libre par groupes*, Ed. du Cerf, Paris, 1949.
- 176 - COUSINET. R., *La vie sociale des enfants*, Ed. du Scarabée, Paris, 1950.
- 177 - COURTOIS. B., PREVOST. H., *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon, 1998.
- 178- DEBESSE. M., MIALARET. G., *Traité des sciences pédagogiques : six aspects sociaux de l'éducation*, PUF, Paris, 1974.
- 179 - DEMOLINS. E., *L'éducation nouvelle – L'école des Roches*, Librairie de Paris, Editions Firmin Didot, Paris, 1898.

-
- 180 - DE PERETTI. A., *Les points d'appui de l'enseignant, pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, INRP, Paris, 1984.
- 181 - DE PERETTI. A., *Du changement à l'inertie, dialectique de la personne et des systèmes sociaux*, Dunod, Paris, 1981.
- 182 - DEVELAY. M., *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1993.
- 183 - DEWEY. J., *Démocratie et Education*, A. Colin, Paris, Rééd. 1990.
- 184 – DIETRICH. T., *La pédagogie socialiste, Fondements et conceptions*, Maspéro, Paris, 1973.
- 185 - DOLTO. F., *La cause des enfants*, Laffont, Paris, 1985.
- 186 - DOTTRENS. R., MIALARET. G., RAST. E., RAY. M., *Eduquer et instruire*, Unesco, 1966.
- 187 - DOTTRENS. R., *L'enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel , 1963.
- 188 - DUBAR. C., *La socialisation – construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.
- 189 - DUBET. F., *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.
- 190 - DUBET. F., MARTUCCELLI. D., *Sociologie de l'expérience à l'école*, Seuil, 1996.
- 191 – DUBET. F., MARTUCCELLI.D., *Dans quelle société vivons-nous ?*, Seuil, Paris, 1998.
- 192 - DURKHEIM. E., *L'éducation morale*, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Félix Alcan, Paris, 1974.
- 193 - DURKHEIM. E., *Education et sociologie*, Introduction de P. Fauconnet, Alcan, 1922, 2è éd. avec préface de M. Debesse, PUF, 1966 ; 3è éd. « Quadrige », PUF, Paris, 1992.
- 194 - DURKHEIM. E., *L'évolution pédagogique en France de la Renaissance à nos jours*, introduction de M. Halbwachs, Librairie Félix Alcan, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Paris, 1938 ; rééd. « Quadrige », PUF, Paris, 1990.
- 195 – ELIAS. N., *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991.
- 196 - ERIKSON. E-H., *Enfance et société*, trad. fr., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.
- 197 - FABRE. M., *Penser la formation*, L'éducateur, PUF, Paris, 1994.
- 198 - FAURE. E., *Apprendre à être*, Fayard, Paris, UNESCO, 1972.
- 199 - FILLOUX. J-C, *Durkheim et l'Education*, Pédagogues et Pédagogies, PUF, Paris, 1994.
- 200 - FORQUIN. J-C., *L'enfant, l'école et la question de l'Education morale*, Revue Française de Pédagogie, n° 102, Janvier-Mars 1993.
- 201 - FOUREZ. G., *Eduquer : écoles, éthiques, sociétés*, De Boeck – Wesmael, Bruxelles, 1990.
- 202 - FRELAT – KAHN. B ., *Le savoir, l'école et la Démocratie*, Hachette, CNDP, Paris, 1996.

- 203 - GIOLITTO. P., (Cordonné par), *Enseigner l'éducation civique à l'école*, Hachette Education, Paris, 1993.
- 204 - GRAYET. D., *Ecole et Socialisation – Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, L'harmattan, Paris, 1998.
- 205 - HAMELINE. D., *L'école active, textes fondateurs*, PUF, Paris, 1995.
- 206 - HAMELINE. D., (sous la direction de). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire : actes du colloque international des archives Institut Jean – Jacques Rousseau*, Peter Lang, Paris, 1995.
- 207 - HAMELINE. D., MEIRIEU. P., *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 2000.
- 208 - HANNOUN. H., *Anthologie des penseurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1995.
- 209 - HOFFMANS – GOSSET., *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- 210 - HOUSSAYE. J., *Ecole et vie active*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1987.
- 211 - HOUSSAYE. J., *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1992.
- 212 - HOUSSAYE. J., *Quinze pédagogues – Textes choisis*, Enseigner, Armand Colin, Paris, 1995.
- 213 - HOUSSAYE. J., *Quinze pédagogues*, Enseigner, Armand Colin, Paris, 1995.
- 214 - HOUSSAYE. J., *Education et philosophie, approches contemporaines*, Collection Pédagogies, ESF, Paris, 1999.
- 215 - HUDE. H., *Bergson*, PUF, Paris, 1990.
- 216 - HUBERT. R., *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1965.
- 217 - ILLICH. I., *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.
- 218 - JANKELEVITCH. V., *Henri Bergson*, PUF, Paris, 1989.
- 219 - KANT. E., ABOUT. P-J., *Traité de pédagogie*, Hachette, Paris, 18981.
- 220 - KANT. E., *Réflexions sur l'éducation*, VRIN, Paris, 1996.
- 221 - LAFFITTE. R., *Une journée dans une classe coopérative*, Syros, Paris, 1985.
- 222 - LE GAL. J., *Mise en œuvre à l'école, de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'enfant*, Nouvel Educateur, n° 220, Novembre 1990.
- 223 - LEGRAND. L., *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971.
- 224 - LOMBARD. J., *Bergson, création et éducation*, Collection Education et Philosophie, L'harmattan, Paris, 1997.
- 225 - « *Les Droits de l'enfant* », Ouvrage Collectif, CNDP – CRDP d'Amiens, 1991.
- 226 - MARX. K ; ENGELS. F., *Manifeste du parti communiste*, Librairie Générale Française, Paris, 1973.
- 227 - MEDICI. A., *L'éducation nouvelle*, QSJ, PUF, Paris, 1941.
- 228 - MEIRIEU. P., *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, 1985.
- 229 - MOLLO. S., *L'école dans la société*, Dunod, Paris, 1970.

-
- 230 - MONTAGNER. H., *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, Stock/Laurence Pernoud, Paris, 1988.
- 231 - MONTAGNER. H., *L'enfant et la Communication*, Stock/Laurence Pernoud, Paris, 1988.
- 232 - MOSSE – BASTIDE. R-M., *Bergson éducateur*, PUF, Paris, 1955.
- 233 - MOUGNIOTTE. A., *L'école de la République, pour une éducation de la Démocratie*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.
- 234 - PARIAT. M., TERDJMAN. E., *La formation pour ou par le travail ?*, Nathan, Paris, 1996.
- 235 - PHILONENKO. A., *Bergson*, Editions du Cerf, Paris, 1994.
- 236 - PIAGET. J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, Paris, 1932.
- 237 - PIAGET. J., *Où va l'éducation. Comprendre c'est inventer*, Bibliothèque Médiations, Denoël/Gonthier, 1973.
- 238 - PIATON. G., *Education et socialisation – Eléments de psychosociologie de l'éducation*, Educateurs, Privat, Toulouse, 1977.
- 239 - PISTRAK., *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Desclée de Brouwer, Paris, 1973.
- 240 - PREVOST. THOMAS. D., *Individualisation de la formation : autonomie et ou socialisation*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.
- 241 - PROST. A., *L'enseignement en France : 1800 – 1967*, Armand Colin, Paris, 1968.
- 242 - PROST. A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981.
- 243 - PROST. A., *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris, 1992.
- 244 - RAILLON. L., *Un centenaire : Demolins et l'Education Nouvelle*, Revue française de pédagogie, n° 132, Paris, 2000.
- 245 - REBOUL. O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1989.
- 246 - REBOUL. O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.
- 247 - REYMOND – RIVIER. B., *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Ch. Dessart, Bruxelles, 1965.
- 248 - ROBERT. A., *Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours*, Nathan pédagogie, Paris, 1993.
- 249 - ROGERS. C., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1971.
- 250 - SNYDERS. G., *Pédagogie progressiste*, Collection SVP, PUF, Paris, 1971.
- 251 - SOETARD. M., (coord.). *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^{ème} anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)*. Acte du colloque d'Angers. Peter Lang, Paris, 1998.
- 252 - ULMANN. J., *La pensée éducative contemporaine*, Vrin, Paris, 1982.
- 253 – ULMANN. J., *La nature et l'éducation – l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*, Librairie philosophique, J. VRIN, Paris, 1964.

- 254 - VASQUEZ. A., *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, 1996.
- 255 - VASQUEZ – BRONFMAN. A., MARTINEZ. I., *La socialisation à l'école – Approche ethnographique*, PUF, Paris, 1996.
- 256 – VIAL. J., *Vers une pédagogie de la personne*, PUF, Paris, 1975.
- 257 – VIAL. J., *Pédagogie du projet*, INRDP, Paris, 1976.
- 258 – VIAL. J., *La pédagogie : pour qui ? pour quoi ?*, Casterman, Paris, 1977.
- 259– VIAL. J., *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*, ESF, Paris, 1982.
- 260 – XYPAS. C., *Education et valeurs, approches plurielles*, Postface de Guy Avanzini, Anthopos, Paris, 1996.

Sites internet

- 261 - Ministère de l'Education Nationale : www.education.gouv.fr
- 262 - Education Populaire : www.injep.fr
- 263 - Le portail de l'éducation populaire : www.euc-pop.org
- 264 - CNDP : www.cndp.fr
- 265 - UNICEF : www.unicef.asso.fr
- 266 - Convention des Droits de l'enfant : www.droitsenfant.com
- 267 - FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne) : www.freinet.org
- 268 - CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes Educatives et Actives) : www.cemea.asso.fr
- 269 - CRAP (Cahiers pédagogiques) : www.cahiers-pedagogiques.com
- 270 - GFEN (Groupe Français de l'Education Nouvelle) : www.chez.com/gfen/
- 271 - OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) : www.occe.net/federation/index.htm
- 272 - PIG (Groupe de Pédagogie Institutionnelle de Gironde) : www.pig.asso.free.fr