

*Documents*

# le nouvel EDUCATEUR

N° 222

Supplément au n° 25  
de janvier 91

10 numéros et 10 dossiers  
France : 259 F



**Fragments d'une philosophie  
de l'enfance**

Dossier coordonné par **Éric Debarbieux**

# Sommaire

- **Freinet, philosophe de l'enfance**  
*par Éric Debarbieux* ..... 3
  
- **Le concept du travail : de la théorie marxiste  
à la pédagogie Freinet**  
*par Kiriaki Tsoukala* ..... 11
  
- **G. Bachelard et la pédagogie Freinet**  
*par Jany Gibert* ..... 17
  
- **Les racines philosophiques et psychologiques  
du tâtonnement expérimental de Freinet**  
*par R. Decriem-Franksen* ..... 21

## Une philosophie de l'enfance

*Il y a une philosophie de l'éducation mais il n'y a pas de philosophie de l'enfance. Comme si l'enfant était toujours ce « pas assez » qu'il faut conduire au dehors pour le sortir de sa condition présente et le remplir au passage d'une culture totalement extérieure.*

*L'enfance n'est-elle problème philosophique qu'en tant qu'être-à-venir ? Ou bien, comme le dit Freinet, « l'enfant est de la même nature que l'adulte ». Dans ce dossier nous voulons mettre à jour une autre représentation de l'enfant, et rapprocher ou opposer Freinet à d'autres grands philosophes. Philosophe, poète et paysan, voilà comment Freinet définissait son alter ego « Mathieu ».*

*Que Freinet soit un poète, la richesse de sa langue et la richesse de ses métaphores le prouvent. Qu'il reste imprégné de culture paysanne, on en conviendra aisément à la lecture de ses textes. Mais philosophe ? Que de mal a notre université à l'accepter pour tel...*

*Et pourtant ! La pensée de Freinet est d'abord une épistémologie c'est pourquoi Pierre Decriem le confronte à Kant et à Piaget, et Jany Gibert à Bachelard. Elle est aussi une philosophie de l'histoire, d'inspiration marxienne, ce qui apparaît d'une comparaison entre Marx et Freinet telle qu'elle est traitée par Kiriaki Tsoukala, autour de la notion de travail. Enfin, en rompant avec les vieilles représentations de l'enfant « sauvage » et de l'enfant « vide », Freinet est sans doute un des plus grands philosophes d'une enfance qu'il nous donne à penser.*

*A quoi peut bien servir une telle réflexion philosophique pour la pratique pédagogique quotidienne ? Il n'est qu'à écouter les bruits de la rue : ce que clament les lycéens de France n'est-il pas d'abord un souhait de révolution dans le regard que les adultes portent sur la jeunesse ? Ne s'agit-il pas que nous repensions leur place dans l'humanité ?*

*Sans cette mise en question, la technique pédagogique resterait insensée. Il faut aller avec Freinet au-delà des « techniques Freinet », au-delà de la pédagogie.*

Éric Debarbieux



# Freinet, philosophe de l'enfance

Freinet a été engagé dans tous les combats progressistes, il a été un militant antifasciste, il a été un résistant. Bref, il a été pleinement inséré dans l'histoire du siècle. Il n'en reste pas moins vrai qu'il a placé sa pensée au niveau de l'actualité constante de l'éternel : ses livres font peu de place en fait aux événements contemporains. Il les inscrit plus dans la transhistoricité que dans l'événementiel. En témoignent ces quelques exemples tirés de l'avant-propos des *Dits de Mathieu* (1) :

« Les lois de la vie sont générales, naturelles et valables pour tous les êtres. »

« Nous avons, pour confirmer notre expérience, l'exaltant exemple des sages de tous les temps et de toutes les races. »

« Dans la complexité des tempéraments, dans l'imbroglio d'un milieu où se croisent et se chevauchent les pistes les plus capricieuses, j'ai essayé de retrouver quelques-unes des règles simples et éternelles de la vie. »

Avec les progrès de la science historique, et à l'heure où l'on dit que les « idéologies s'effondrent », il est certes difficile de croire encore totalement à « l'universel » et à « l'éternel » des idées humaines. Même dans les sciences pures domine la relation d'incertitude. Mais ne sommes pas pour autant dans le sophisme du relativisme absolu. La pensée de Freinet est celle d'un philosophe occidental, et doit à ce titre être replacée dans l'histoire d'une civilisation plurimillénaire, qui perdure en évoluant. Elle est une actualisation de cette histoire. Freinet s'identifie à la figure traditionnelle du « paysan-poète-philosophe » des *Dits de Mathieu* qui exprimerait une sagesse immémoriale, une « pédagogie du bon sens » qui serait forcément pédagogie populaire.

Et en même temps, il affirme tranquillement que sa pédagogie « marque un tournant dans les soucis éducatifs » (2). A ce titre, son discours est à la fois producteur de « conformité » – celle qui est nécessaire à la cohésion sociale – et d'anticonformisme : celui qui permet au groupe d'expérimenter des réponses mieux adaptées à ses besoins (3). Ce discours est à la fois répétition et changement, tradition et tension.

Aucun penseur n'est totalement « neuf ». Freinet n'admire-t-il pas « les hommes des générations passées... certes moins instruits que ceux que vous formez, mais... incontestablement plus habitués à regarder autour d'eux, à examiner la nature et ses changements au gré des jours et des saisons, à réfléchir sur les événements normaux ou fortuits » (4). Il y a en Freinet autant un misonéiste conscient qu'un innovateur. Les mots qu'il emploie, les métaphores qu'il développe témoignent de représentations sociales anciennes qui forment autant « contexte » que les conditions « historiques » extérieures (5), et qu'il faut connaître pour analyser correctement l'importance des « ruptures ».

Nous ne pouvons ici développer totalement cette recherche des « archaïsmes » et des « nouveautés » dans le texte freinetien. Toutefois, à titre de mise en route pour une recherche ultérieure, nous nous interrogerons sur trois « invariants » essentiels de la pédagogie Freinet : la définition de l'enfant, l'opposition à la scolastique et la conception d'une école dite du « peuple ».

## Qu'est-ce qu'un enfant ?

« Invariant n° 1 : L'enfant est de la même nature que l'adulte (6). »

En formulant cet invariant, et en le plaçant en tête de tous les autres, Freinet nous livre une des « lois éternelles » que lui a révélé sa « longue expérience des hommes simples, des enfants et des bêtes » (7). De plus, il commente cet invariant en filant une de ces « métaphores horticoles » qui fascinent tant Daniel Hameline (8) : « Il est comme un arbre qui n'a pas encore achevé sa croissance mais qui se nourrit, grandit et se défend exactement comme l'arbre adulte. »

Aussi pouvons-nous accentuer différemment la lecture de cet invariant, suivant la polysémie même du mot « nature » : « La nature de l'enfant est d'être de nature, comme l'adulte. » Rien de surprenant dans la première partie : l'enfant, être de nature, plutôt que de culture, c'est, nous l'allons voir, la représentation ancestrale dominante de l'enfance. Mais en le plaçant à égalité avec l'adulte la rupture est nette et encore fraîche.

Qu'est-ce qu'un enfant dans la pensée occidentale et en quoi la pédagogie Freinet marque-t-elle une telle rupture ? Impossible évidemment de répondre avec une pertinence suffisante à une telle question en quelques lignes. Mais indiquons quelques directions.

Bien des philosophes de l'éducation conçoivent l'enfant comme un petit animal, un être à la fois inachevé et dangereux. Ceci est une des structures clefs de l'anthropologie philosophique, une véritable tradition de lettrés (9). Le coup d'envoi pourrait bien avoir été donné par Platon (10) : *« De tous les animaux c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier ; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes. Aussi doit-on la lier de multiples brides... »* (11).

Ce passage est d'une richesse exceptionnelle. D'abord l'enfant-bête, mais pas n'importe quelle bête, il s'agit ici de *thérion* qui désigne, en grec ancien, la bête sauvage, non encore domestiquée, voire le monstre en termes injurieux. N'étant pas encore un homme, l'enfant occupe une place intermédiaire entre l'homme et la bête. Il est être des frontières, possibilité du surgissement d'une bestialité, et sa « raison » est comparable à la ruse du loup. Platon garde-là la trace de l'antique conception de l'enfance pour laquelle l'enfant reste sauvage avant d'avoir subi les épreuves qui le font passer à l'âge adulte à travers les rituels d'initiation ; durant l'enfance les frontières séparant garçons et filles, jeunes et adultes, bêtes et hommes ne sont pas nettement fixées (12).

En fait avec Platon et Aristote, lorsque la philosophie grecque définit l'homme comme un « animal rationnel » elle fixe le statut de l'enfant : du côté de l'animal, l'homme étant du côté du logos, raison et langage à la fois. Ce qui fixe aussi le postulat implicite d'un « âge de raison », catégorie majeure de la pensée et du discours (13) : l'enfant est dans un en deça ontologiquement moindre et aux frontières de l'humanité.

Cette tradition de bestialité et de sauvagerie qui s'est cristallisée à l'âge grec reste une structure clairement établie à la Renaissance. Pour Érasme, *« les hommes ne naissent pas hommes, on les forme tels par l'éducation »* et pour Comenius (Didactica Magna XI, 1) les écoles sont des fabriques d'humanité où l'homme devient véritablement un homme.

Cette conception philosophique est homologuée à un code linguistique et juridique pour lequel

l'enfance, privée de raison, est aussi privée de la possibilité de témoigner ou d'estimer en justice, sa parole n'ayant pas de valeur juridiquement reconnue, ce qui est vrai tant dans le droit grec que dans le droit romain ou le droit canon. Faut-il rappeler que le terme adolescence vient directement du verbe grec *adoleschein*, qui signifie bavarder inutilement et que *l'in-fans* étymologiquement désigne celui qui ne parle pas ?

Continuons maintenant à galoper avec les siècles puisque nous ne pouvons ici qu'effleurer l'étude passionnante – et amusante – des métaphores de l'animalité, du dressage ou de l'élevage (14). Nous arrivons à la Révolution française. Oublions donc Condorcet, tellement embaumé ces derniers temps, pour parler de l'abbé Sièyès, plus écouté dans le réel de ce temps-là et qui eut l'immense avantage de n'être point raccourci. Il fut le premier rédacteur de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Il y fait la distinction entre citoyens actifs et citoyens passifs. Ces citoyens passifs sans droit de vote et de parole sont les pauvres, les femmes, les fous et les enfants.

Si, par la suite, les femmes et les pauvres sont réhabilités, les citoyens passifs resteront les fous et les enfants. Pour Kant, pénétré des idéaux de la Révolution française, la discipline est ce qui fait de l'enfant un homme, elle est *« ce qui fait passer de l'état animal à celui d'homme »*, car *« l'enfant arrive au monde à l'état sauvage »* (15).

Les penseurs socialistes (16) laissent perdurer cette conception. Pour Saint-Simon, Owen, Proudhon ou Blanqui, les enfants sont incapables de régler eux-mêmes leur conduite et il faut les soumettre à une surveillance générale sous la conduite de leurs protecteurs naturels (Saint-Simon), permettre à une raison extérieure d'emplir l'enfant qui naît *« vide »* (Owen), et *« façonner les organes de l'enfance »* (Proudhon) selon le vieil idéal disciplinaire de l'orthopédie qui corrige. Blanqui reste dans cet idéal du dompteur : *« L'ignorant est à peine un homme et on peut le mener comme un cheval avec la bride et l'éperon. »*

Pour Marx l'éducation de l'avenir est *« éducation qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique »* ce qui est *« la seule et unique méthode de produire des hommes complets »* (17).

L'enfant se caractérise par son « incomplétude », en quoi il s'oppose une fois de plus à l'adulte « complet ». D'ailleurs, il est bien connu depuis

les recherches de Varin et Crubellier que les penseurs et dirigeants ouvriers se sont toujours méfiés de la jeunesse, y compris celle des Jeunes communistes (18). Ainsi de Gustave Delory, dirigeant socialiste roubaisien : « *Gardons-nous de constituer des groupes de la Jeunesse socialiste, car livrés à eux-mêmes, les jeunes, on les connaît. Ils sont ardents, pleins de fougue. Ils voudraient marcher dans la direction qu'ils croiraient... mais ils feront certainement des bêtises* (19). »

De même, et nous sommes maintenant en plein dans la formation politique de Freinet, Lénine écrit en 1916 à propos de l'internationale des Jeunes socialistes : « *Il va de soi qu'il n'y a encore dans cet organe de la jeunesse, ni clarté ni fermeté théoriques et peut-être ne les trouvera-t-on jamais, précisément parce que c'est l'organe d'une jeunesse bouillante et impétueuse, avide de recherche* (20). »

Il faudrait bien sûr fortement nuancer le tableau, et nous savons bien qu'on ne peut accorder totalement la même signification à « l'enfant-bête » platonicien qu'à l'enfant-sauvage d'Itard. Il faudrait aussi évoquer une autre tradition, qui remonte surtout à Montaigne, dénonçant justement les méfaits de la conception de l'enfant-entonnoir (21), de l'enfant-récipient qu'on remplirait *ad libitum*.

Il n'empêche que dans la philosophie de l'éducation domine largement une représentation anthropologique dualiste : adulte/enfant, civilisé/sauvage, humanité/animalité, complet/incomplet, vide/plein, et pourquoi pas maître/élève.

On peut alors mesurer l'importance de la rupture produite par Freinet en posant l'égalité : nature de l'homme = nature de l'enfant. D'un seul coup c'est le postulat scolastique de la supériorité du maître-porteur-de-savoir qui est nié. Si homme =

enfant alors découle logiquement l'invariant pédagogique n° 2 :

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

Et les invariants 4, 5, 6 et 7 sur la négation du principe d'autorité et surtout cet invariant n° 10 si simplement énoncé :

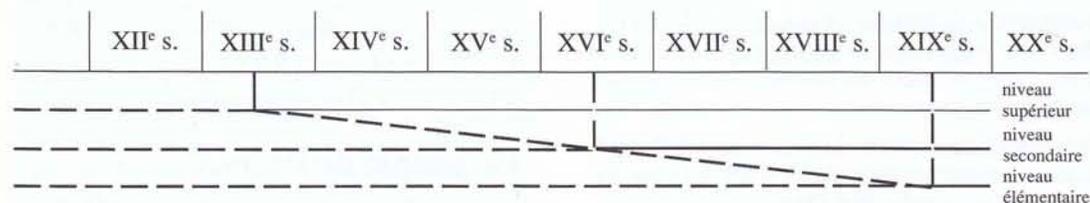
« *Plus de scolastique.* »

## Plus de scolastique

Freinet se veut porteur des traditions du peuple, et nous verrons si son ambition est justifiée. Il se veut en ce sens un continuateur. A l'inverse, ses actes et ses écrits témoignent de ce qu'il considère comme sa rupture essentielle : la rupture avec la « scolastique » dont l'apparence la plus remarquable est la disparition de l'estrade. Là encore cette rupture doit se mesurer dans la longue histoire : celle de l'université française. Elle n'est pas que la rupture avec l'école du paternalisme triomphant à la Ferry. Elle n'est même pas seulement rupture avec la tradition du lycée napoléonien. Elle est rupture avec l'essence même du système éducatif français depuis son origine.

Cette essence est le système hiérarchique, qui a été clairement formulé par Antoine Léon dans une « loi tendancielle » : *Le système scolaire et universitaire français, d'inspiration intellectualiste et élitiste, a été construit en partant du sommet* (22).

Ce que Léon résume dans le schéma ci-dessous qui distingue la différenciation des degrés dans l'édification du système éducatif français en distinguant pour chacun des trois niveaux une phase embryonnaire ou anticipatrice (tirets) et une phase d'organisation ou de généralisation (traits continus).



L'édification du système scolaire français peut être schématisé par la construction d'une pyramide reposant sur sa pointe... A l'inverse, Freinet affirme que sa réadaptation « *se fera en partant de la base* » (23). »

Cette réadaptation par la base, ce souci révolutionnaire de Freinet s'accompagne pourtant d'une réaffirmation de la valeur du passé, car cette base se métaphorise immédiatement dans l'enracinement : « *cela suppose une éducation mieux fondée que jamais dans le sol, dans la famille, dans la tradition, dans l'effort persévérant des hommes qui 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* » (24). »

Une fois de plus, Freinet parle au nom du peuple, des traditions populaires, celles qui auraient été inutilement occultées par la « scolastique » que Freinet reformule dans une « pédagogie du bon sens » (25).

On sait que Freinet a su souvent se rapprocher de l'université, sans pour autant abdiquer ses idées, il a d'ailleurs essayé, et échoué, de créer une revue de réflexion théorique parrainée par un panel important de chercheurs professionnels : *Techniques de Vie*, qui par la suite s'est transformée en bulletin interne. Il n'empêche que ce refus de la scolastique est sans cesse réaffirmé. N'y a-t-il pas quelque démagogie et quelque facilité dans ce refus et en quoi Freinet parle-t-il vraiment au « nom du peuple » ?

On peut considérer d'abord que Freinet est surtout en rupture avec la conception dominante du travail scolaire, plus qu'avec le monde de la recherche. Un rappel historique est là encore nécessaire car l'école de la République est largement tributaire de l'école du XIX<sup>e</sup> siècle. Maurice Crubellier résume l'idéal de cette école, particulièrement au niveau du collège, par une formule saisissante : « un idéal in-utilitaire » (26). La bourgeoisie au pouvoir se soucie peu de former dans ses écoles ses ouvriers, et l'indifférence pour l'enseignement technique – qui naît très tardivement – est patente.

Pour elle-même elle ne se soucie pas de former professionnellement son élite : « *elle endosse un régime d'études et un idéal d'humanité plus propres à former des clercs, des amateurs subtils et désintéressés, habiles à l'expression des pensées et à l'analyse des sentiments, que des hommes d'action, des chefs d'industrie ou des brasseurs d'affaires.* »

Un exemple parlant est celui de la restauration du latin par Napoléon (27). Les humanités latines avaient quasiment disparu et depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, le latin n'était plus langue d'usage. Ce qui est en jeu c'est le renoncement à la liberté de la langue, au style familier, c'est le souci de confrontation avec le style « élevé » de Cicéron et de Virgile.

Il s'agit d'un contrôle social où la forme serait la garantie absolue de l'idée et du sentiment. Il faut rapprocher cela de la référence constante à l'Antiquité – une Antiquité d'ailleurs expurgée dans des « morceaux choisis ». La référence à l'Antiquité, et également au classicisme qui limite la pensée française au siècle de Louis XIV, coupe l'enseignement de toute réalité vécue. La réalité vécue est disqualifiée. Il n'est qu'à se rappeler les aventures du jeune Marcel Pagnol dans le lycée du *Temps des secrets*.

Rompre avec la scolastique est surtout pour Freinet proposer une autre conception du travail : celle du travail productif et socialisé. Celle du travail réel, « vivant ». Cette conception du travail ne peut qu'être rapprochée de la philosophie marxiste. Kiriaki Tsoukala, en comparant les textes de Marx et ceux de Freinet a démontré la proximité de ces conceptions (28). Pour Marx, dans la société de classe, l'homme est séparé du produit de son travail et du travail en tant que tel, c'est-à-dire des outils. En prônant une pédagogie « matérialiste », c'est-à-dire aussi en fabriquant des outils directement utilisables par les enfants (outils de personnalisation et de socialisation : fichiers autocorrectifs, imprimerie, etc.) Freinet se veut authentiquement un éducateur prolétarien, en charge d'une école populaire destinée à former des hommes conscients et responsables au service du peuple. La pédagogie Freinet permet à l'enfant du peuple d'effectuer un travail sensé, c'est-à-dire productif, en fonction de projets socialisés. On saisit mieux alors que la rupture avec la scolastique n'est pas la simple frustration du « praticien sans diplôme » face aux universitaires, mais plus profondément une nécessité théorique et politique.

En ce sens Freinet parle bien au nom du peuple, si l'on comprend ce peuple comme le prolétariat.

## Le peuple de Freinet

Mais est-il si certain que le peuple soit le prolétariat, du moins à l'époque où Freinet forme sa pensée ? On sait que le prolétariat est pour Marx essentiellement « la classe des ouvriers modernes » (*Manifeste du Parti communiste*, 1) et que

le léninisme et le stalinisme ont tenu en grande méfiance la classe paysanne, ce qui s'est tragiquement traduit dans les horreurs de la dékoulakisation. Il n'est de bon prolétaire que d'ouvriers d'industrie. Rappelons-nous cette phrase de Marx : « *De toutes les classes subsistant aujourd'hui en face de la bourgeoisie, le prolétariat seul forme une classe réellement révolutionnaire. Les autres dépérissent et s'éteignent devant la grande industrie dont le prolétariat est le produit propre. La classe moyenne, le petit industriel, le petit commerçant, l'artisan, le cultivateur, tous combattent la bourgeoisie pour sauver leur existence comme classe moyenne... Ils sont réactionnaires car ils cherchent à faire tourner en arrière la roue de l'histoire...* (29). »

Or il y a quelque escroquerie à une équation peuple = prolétariat. On rappellera ainsi qu'en 1831 la population française se répartissait entre 9,2 millions de citadins et 27,3 millions de ruraux (30).

En fait le peuple français – et cela est vrai au niveau mondial – reste largement un peuple de paysans, jusqu'à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale au moins. Le peuple, c'est la classe paysanne. Les chiffres sont sans appel. Au recensement de 1906 la population active se répartit ainsi : agriculture : 43,8 %, industrie : 31,6 %, services : 24,6 %. En 1946 le secteur primaire (agriculture, pêche, sylviculture) représente 36 % des actifs contre 30,5 % au secondaire (industrie, bâtiment) et 25,5 % au tertiaire. C'est seulement en 1954 que cela bascule, mais, surprise idéologique de taille, ce n'est pas en faveur du prolétariat, mais du secteur tertiaire : 27,3 % au primaire, 35,4 au secondaire et 37,3 au tertiaire. Bref le « prolétariat » ouvrier n'a jamais été la classe sociale majoritaire de ce pays (31).

A s'en tenir à la formule de *L'Éducateur prolétarien*, on peut se demander si Freinet ne participe pas de cette vaste illusion du marxisme autoritaire qu'est la nécessité de la dictature du prolétariat, conçue dialectiquement comme la domination du plus grand nombre. D'une certaine manière c'est exact, et l'on a vu combien Freinet parlait au nom d'une partie du peuple : la classe ouvrière. Un de ses soucis constants est la domination de la machine, des moyens de production par l'homme. Il est un marxiste légitimement orthodoxe sur ce plan, et il n'y a pas à minorer ce souci de la classe ouvrière exploitée, bien au contraire. Mais Freinet va plus loin, et « son » peuple est plus large. Il est aussi le peuple réel, celui des petits paysans. Ses écrits en témoignent,

si riches des métaphores de l'élevage, du labourage et de la moisson.

Sa vie s'organise dans une relation ancestrale aux valeurs de la « nature ». *Les Dits de Mathieu* sont pleins des reminiscences de son enfance de petit paysan, de gardien de troupeau. Le terreau de sa pensée est bien le terroir natal. Jamais il ne quittera sa terre d'origine ; de son village natal du pays grassois, Gars, où il demeure jusque ses treize ans, jusqu'à Vence, il n'y a que quelques kilomètres vite franchis. En même temps, il fonde une usine, la CEL.

Le peuple de Freinet est celui de l'industrie aussi bien que celui du paysan. Son langage est riche de toutes les métaphores agricoles – qui dépassent souvent le cliché – autant que de paroles empreintes d'une « culture ouvrière ». Par exemple, s'il parle du journal scolaire, c'est pour dénoncer le travail aliénant du machinisme : « *Les ouvriers s'en vont les mains vides, sans rien qui rappelle quelques moments exaltants d'une vie scolaire qui se passe en marge du comportement individuel et social* (32). »

A l'inverse, les traces laissées par le journal scolaire exaltent : « *Le paysan [qui] vous présente avec orgueil le champ riche d'herbe ou d'épis drus* (33). » Bref, contrairement à l'orthodoxie stalinienne, Freinet est profondément implanté dans la paysannerie dont il est un des derniers hérauts.

Cela ne va cependant pas sans ruptures. Et si ces ruptures n'étaient pas présentes, on pourrait vite s'interroger sur les rapports de Freinet à une idéologie du « retour aux racines » telle que Barrès l'a développée.

La rupture essentielle réside précisément dans la définition de l'enfant. Il n'y a pas en effet, dans la représentation sociale populaire, de différence nette avec la conception de « l'enfant-sauvage » ou de « l'enfant-vide » telle qu'elle a été développée par les philosophes. Il faut se rappeler aussi l'importance de l'embaillotement total du nourrisson, qui perdure longtemps dans les campagnes. *La guerre des boutons* de Pergaud est sans doute un récit fidèle et significatif de l'éducation populaire dominante jusqu'à la Seconde Guerre mondiale : une séparation globale enfants-adultes, dans laquelle l'enfant est surtout socialisé par le groupe des pairs, les adultes n'intervenant que dans des cas rarissimes, pour l'inculcation de règles strictes, si besoin est, à coup de martinet.

En plaçant l'enfant dans l'égalité de nature avec l'adulte, Freinet innove profondément et courageusement. Il n'hésite jamais, quel que soit son amour pour la famille à remettre en cause les parents : « *Parents et société, ces parrains naturels de notre école publique, raisonnent malheureusement trop souvent comme le capitaliste intéressé* (34). »

Pour autant, Freinet ne participe pas à cette « découverte » de l'enfant qui est le lot des classes bourgeoises, qui a été décrite par Philippe Ariès et influença profondément les pédagogies de « l'enfant-roi » comme celles de Tolstoï ou d'Ellen Key : si l'on veut penser avec Freinet, comme Freinet, il faut se déprendre absolument de la représentation d'une spontanéité miraculeuse qui implique pour se développer la non-directivité. Freinet l'écrit en toutes lettres : « *La spontanéité sur laquelle on a tant discuté ne saurait être à nos yeux une formule pédagogique* (35). » Décidément Freinet, homme synthèse, oscille entre tradition et novation. Peut-être est-ce pour cela que sa pensée reste actuelle.

## Et maintenant ?

A considérer Freinet comme un « événement » dans l'histoire, on expose sa pensée aux dépassements du temps qui passe, au recouvrement par d'autres actualités. A le replacer dans l'histoire lente des représentations sociales de l'enfant, on aperçoit en quoi il n'est pas dépassé. Car la « scolastique » reste pour l'instant encore dominante, même si, peu à peu, évoluent les mentalités. Et ce n'est pas à l'école qu'elles évoluent le plus vite.

La Convention internationale des droits de l'enfant en reconnaissant à l'enfant les droits d'expression, d'association, d'opinion donne raison à Freinet en faisant de l'enfant un citoyen, en lui accordant des droits actifs semblables à ceux des adultes. Dans le même temps, toutes les recherches cliniques et psychosociologiques menées à l'école montrent la dominance chez l'enseignant comme chez l'enseigné du modèle de l'enseignant qui parle et de l'enseigné qui écoute (36). L'élève reste largement métaphorisé dans le récipient que remplira le savoir magistral. Cette persévération apparaît, selon Daniel Hameline, comme le signe d'une « mollesse de la pensée », largement entendue, qui renvoie à notre culture un écho fidèle des idées dominantes (37).

Malgré son enracinement dans la tradition, Freinet, et pour longtemps encore, est trop nova-

teur pour nous. Le choix pédagogique se résume encore en deux propos. Le premier m'a été tenu par un enseignant que j'interrogeais pour un récent ouvrage :

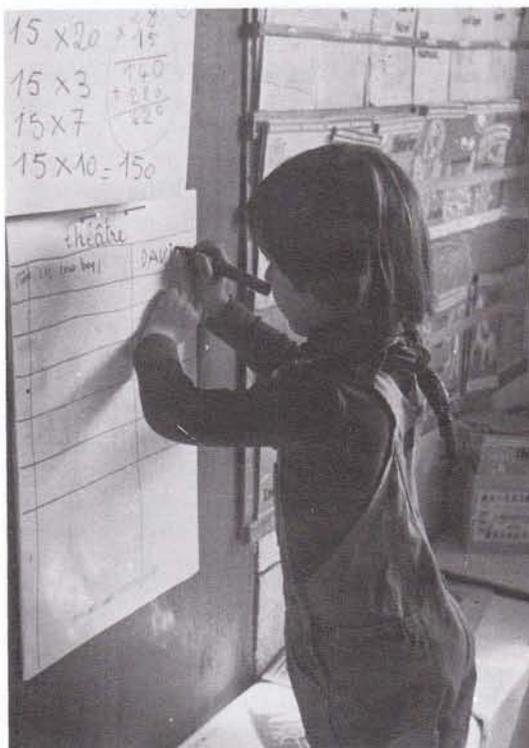
« *La pire des violences pour moi, c'est quand je demande à un élève de se taire et qu'il ne se tait pas.* »

Le second propos est celui de Freinet dans ces invariants pédagogiques auxquels nous revenons toujours :

« *Parlez le moins possible... Ménagez votre organe vocal habitué à surmonter tous les bruits jusqu'à l'usure. N'expliquez pas à tout propos : cela ne sert à rien. Moins vous parlez, plus vous agissez.* »

Au centre de l'éducation : l'enfant, mais un enfant redéfini comme être parlant, à l'égal de l'adulte. Un enfant totalement pourvu d'humanité. En ce sens, Freinet est le premier philosophe de l'enfance.

Éric Debarbieux



## Notes

- (1) **C. Freinet**, *Les Dits de Mathieu*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1959.
- (2) **C. Freinet**, *Les Techniques Freinet de l'École moderne*, Paris, A. Colin, 1964, p. 9.
- (3) Sur le rôle de la conformité et de l'innovation cf. par exemple **J.-M. Levine** et **M.-A. Pavelchak**, Conformité et obéissance in **S. Moscovici**, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 48 seq.
- (4) **C. Freinet**, *L'Éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p. 61.
- (5) Nous pensons, avec Vernant, que le contexte n'est pas un « en dehors » du texte mais bien un « en dedans » ; les mots, les images, les représentations, les stéréotypes « piègent » toujours le discours dans son grain sémantique même. Cf. notre thèse **E. Debarbieux** *Folies et fous dans la pensée platonicienne*, Grenoble, 1990.
- (6) **C. Freinet**, *Les Invariants pédagogiques*, Cannes, BEM, 1964, écrit « L'enfant est de la même nature que l'homme », nous avons choisi la formulation parue in *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1972, p. 139.
- (7) *Les Dits de Mathieu*, loc. cit.
- (8) **D. Hameline**, *L'Éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.
- (9) Cf. notre ouvrage *La Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990., p. 78 seq. : l'enfant introuvable, représentations traditionnelles.
- (10) Cf. notre article *L'enfant, le cru, le philosophe* in *Cahiers de recherche sur la philosophie et le langage*, Université de Grenoble, 1990.
- (11) **Platon**, *Lois*, VII, 808 d 7 seq.
- (12) Cf. **P. Vidal-Naquet**, *Le chasseur noir*, Paris, Maspéro, 1981, p. 195.
- (13) Cf. l'article majeur **d'Henri Joly**, *Condillac et l'âge de raison* in *Revue philosophique* n° 4, 1982, p. 621.
- (14) On consultera outre **D. Hameline**, op. cit. le Bulletin *Les amis de Sèvres, Enseigner : dresser ?* n° 4 décembre 1986.
- (15) **E. Kant**, *Traité de pédagogie*, trad. Barni, Paris, Hachette, 1981 p. 35 seq.
- (16) Voir **M. Dommanget**, *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1970.
- (17) Cité par **Dommanget**, op. cit. p. 312.
- (18) Cf. **J. Varin**, *Jeunes comme J.-C.*, sur la jeunesse communiste, Paris, Éd. Sociales, 1975 et **M. Crubellier**, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française*, Paris, Armand Colin, 1979 p. 318 seq.
- (19) Cité par **Varin**, op. cit. p. 34.
- (20) Id. p. 39.
- (21) **Montaigne**, *Essais*, I, 26.
- (22) **A. Léon**, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980 p. 45 et *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, 1977.
- (23) *Pour l'école du peuple*, op. cit. p. 22.
- (24) Ibid. loc. cit. **Hameline**, op. cit. p. 96 écrit que Freinet est littéralement « hanté » par le schème métaphorique de l'ascension.
- (25) Voir *Les Dits de Mathieu*, loc. cit.
- (26) **Crubellier**, op. cit. p. 153.
- (27) Ibid. p. 154.
- (28) Cf. infra **K. Tsoukala**, *Le Concept du travail : de la théorie marxiste à la pédagogie Freinet*.
- (29) **K. Marx**, *Le Capital*, Liv. I, Chap. XXXII.
- (30) Tous les chiffres cités sont extraits de **J. Dupaquier** (sous la direction), *Histoire de la population française*, Paris, PUF, 1988.
- (31) Pour information les chiffres de 1987 sont les suivants : primaire 7,5 %, secondaire 30,6 % et tertiaire 61,9 %.
- (32) **C. Freinet**, *Le Journal scolaire*, CEL, 1967, p. 67.
- (33) Ibid. p. 68.
- (34) *Pour l'école du peuple*, op. cit. p. 18.
- (35) *Le Journal scolaire*, op. cit. p. 17.
- (36) Voir particulièrement **J. Filloux**, *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1986 ou **C. Pujade-Renaud**, *Le Corps de l'élève dans la classe*, Paris, ESF, 1983 et **E. Debarbieux**, *La Violence dans la classe*, op. cit. ch. 2 et 3.
- (37) **D. Hameline**, op. cit. p. 42.
- (38) Cet article reprend largement des extraits de la communication *Freinet dans l'histoire lente*, à paraître dans les actes du colloque « Actualité de Bordeaux II » aux Presses universitaires de Bordeaux.



# *Le concept du travail : de la théorie marxiste à la pédagogie Freinet*

Dans son livre *Les Dits de Mathieu*, Freinet écrit : « Le travailleur travaille d'abord. C'est dans son travail, à travers et par son travail qu'il réfléchit, qu'il apprend, qu'il juge, qu'il sent et qu'il aime (1). »

Dans cet extrait et dans celui-ci seul, nous pouvons reconnaître la relation entre la théorie marxiste et la pédagogie Freinet. Le travail, concept fondamental du marxisme, est au cœur de la pensée pédagogique de Freinet. *L'Éducation du travail*, paru en 1946, en est la preuve (2).

Cette réflexion sur la valeur du travail en tant qu'activité formatrice, nous la trouvons dans la philosophie de Marx et Engels. Engels dans son œuvre *Dialectique de la Nature* note : « la transformation de la nature par l'homme constitue le fondement de la pensée (3) ».

Marx, en 1875, dans sa *Critique au programme de Gotha*, met l'accent sur la nécessité de l'enseignement lié au travail productif « comme un des moyens puissants pour la transformation de la société (4) ».

Ces points de vue relatifs à la nécessité d'une liaison de l'enseignement à la production ainsi qu'à la formation de l'individu développé multilatéralement, nous les rencontrons de façon plus analytique dans le premier tome du *Capital*.

Marx se réfère aux dispositions de la législation anglaise sur les usines qui proclament le travail comme un terme obligatoire pour le fonctionnement de l'éducation élémentaire et commente :

« Leur succès a prouvé d'abord la possibilité d'associer l'éducation et la gymnastique au travail manuel et par conséquent d'associer le travail manuel à l'éducation et à la gymnastique. D'après les témoignages des instituteurs, les inspecteurs du travail ont découvert en peu de temps que les enfants qui travaillent dans les usines, bien qu'ils suivent la moitié des leçons qui sont données aux élèves réguliers qui suivent les cours toute la journée, apprennent autant et souvent davantage que les autres... Davantage d'indices existent dans le discours de Sénior au congrès de Sociologie d'Édimbourg en 1863. Dans le discours de celui-ci, il montre également, entre autres, que la journée scolaire unila-

térale, non productive et prolongée des enfants des classes supérieures et moyennes augmente inutilement le travail des instituteurs alors qu'il gaspille de façon non pas stérile, mais complètement nuisible le temps, la santé et l'énergie des enfants. Comme nous pouvons le voir de façon détaillée chez Robert Owen, du système d'atelier a poussé le germe de l'éducation de l'avenir, qui associera pour tous les enfants au-delà d'un certain âge le travail productif à l'éducation et la gymnastique, non pas seulement comme méthode d'augmentation de la production sociale mais comme méthode unique pour la création d'hommes complets (5). »

Ce concept de l'homme complet se rencontre d'abord dans *Les Manuscrits de 1844* et plus tard dans *L'idéologie allemande* et dans *Misère de la philosophie*. Et il ne peut se créer que par la suppression de l'aliénation de l'école à la société.

Comme homme complet est considéré celui qui possède non seulement les bases scientifiques de la production mais aussi ses dimensions sociales, économiques et politiques. De plus, l'homme complet est celui qui a la possibilité d'alterner ses activités non seulement de façon correspondante aux exigences de la société mais aussi à ses tendances personnelles.

Dans l'association de l'éducation et du travail productif qui a comme méthode un apprentissage qui se développe dans le système de production tout en entier, se trouve le dépassement de l'hypothèse historique de la division du travail et de la division consécutive non seulement de la société en classes, mais aussi de l'homme en lui-même, limité comme l'est chacun dans sa propre exclusivité : se trouve aussi l'exigence de la reconstruction de l'unité de la société humaine dans son ensemble et de la diversité de l'homme isolé, dans une optique d'unification des buts individuels et sociaux, de l'homme et de la société.

Ces points de vue de Marx et Engels conduisent à la construction de la pédagogie socialiste sur les relations école-travail-société. Ainsi ces relations sont mises en avant sous différentes formes, soit comme union de l'école et du travail productif soit comme simple juxtaposition des deux (6).

Et si le deuxième cas ne peut garantir la suppression de la division du travail en théorie et en pratique (et par conséquent constitue une lecture réformiste des positions particulières du marxisme), le premier cas, à savoir l'union de l'école et de la production, donne la possibilité aux enfants de dépasser la pratique, aspect technique du travail, et de conquérir ses prolongations sociales. Ce dernier est d'ailleurs assuré par « l'actualité » qui est introduite dans le répertoire conceptuel de la pédagogie socialiste des années 20 (7).

Particulièrement, par actualité on entend « *tout ce qui dans la vie sociale de notre époque est appelé à vivre et à se développer, tout ce qui s'agglomère autour de la révolution sociale triomphante et est destiné à servir à l'organisation de la vie nouvelle* [...] (8). »

L'école doit vivre au sein de l'actualité et ceci impose une révision complète de l'objet de l'enseignement (programme d'histoire nécessaire à la compréhension et à l'explication de l'actualité, sciences économiques, bases de la technique, éléments de l'organisation du travail...).

Ce contact avec l'actualité permet à l'enfant d'acquérir la science et de combiner la théorie avec la pratique. De plus, l'enfant s'arme de connaissances nécessaires dans « le but de soutenir la lutte sociale ». Dans ce cadre, le travail garde son aspect social et ne se réduit pas à l'acquisition de quelques habitudes techniques comme c'est le cas du travail chez Kerchensteiner, Decroly et d'autres pédagogues de l'Éducation nouvelle.

A la question de l'actualité est liée très étroitement celle de l'auto-organisation des enfants qui permet d'établir l'habitude de la coopération et le sentiment de la responsabilité vis-à-vis de la collectivité. Elle crée à la fois l'esprit d'initiative et l'esprit collectif. Dans cette auto-organisation tous les enfants occupent successivement toutes les places, « *les postes dirigeants comme les postes subordonnés* (9) ».

Cette organisation coopérative assure de telles conditions de travail de manière que l'élève ne soit pas écarté du produit de son travail, que le travail scolaire ne constitue pas un travail aliéné qui conduit à l'auto-aliénation, ainsi qu'à son aliénation par rapport aux autres élèves, membres de la communauté scolaire. Ces concepts (travail aliéné, auto-aliénation et aliénation de l'homme par rapport aux autres hommes) sont dominants dans la pensée de Marx.

Il est bien connu que le « travail » est un concept historiquement déterminé chez Marx, qui montre les conditions de l'activité humaine, dans les cadres de « l'économie politique ». Dans la société de classes, l'homme est séparé du produit de son travail et du travail en tant que tel, c'est-à-dire des outils. Ce travail aliéné est un résultat historique, dû à la division primaire du travail. Le résultat de cette aliénation est que « *l'homme se trouve lui-même hors de son travail : au moment de son travail il se sent hors de lui-même. Il se sent à l'aise quand il ne se trouve pas à son travail et il se sent mal à l'aise quand il se trouve à son travail. Ainsi son travail n'est pas bénévole mais forcé : c'est un travail forcé. Pour cette raison, le travail n'est pas la satisfaction d'un besoin mais un moyen de satisfaire des besoins hors de lui. Son caractère aliénant paraît clairement dans le fait que dès que cesse d'exister l'obligation physique ou autre, le travail est évité en tant que fléau...*

*L'activité personnelle physique ou intellectuelle du travailleur devient une activité qui se tourne contre lui. Celle-ci est l'auto-aliénation qui met en avant face à l'aliénation de la chose...*

*Une conséquence directe de l'éloignement de l'homme du produit de son travail est l'éloignement de l'homme par l'homme* (10). »

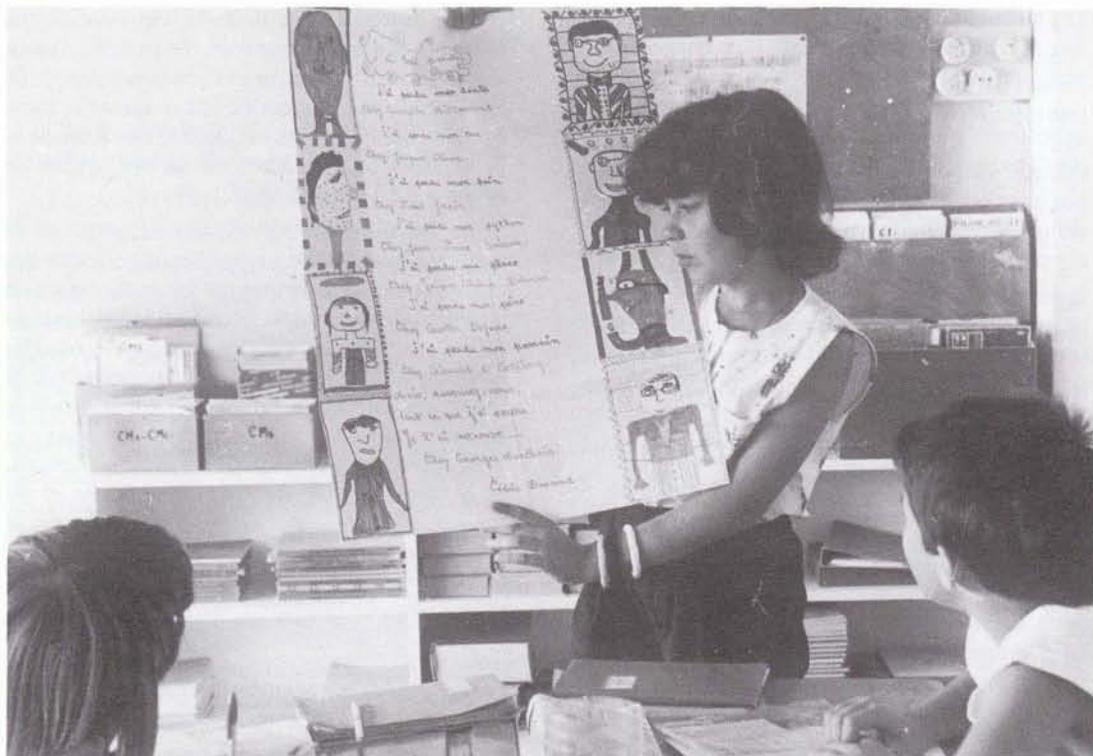
Ainsi, la suppression du travail, dont parle Marx, signifie la suppression de ce travail aliéné et son remplacement par une autre forme de travail :

« *Supposons que nous produisions comme des êtres humains : chacun de nous s'affirmerait doublement dans sa production, soi-même et l'autre.*

1. *Dans ma production, je réaliserais mon individualité, ma particularité ; j'éprouverais en travaillant la jouissance d'une manifestation individuelle de ma vie et, dans la contemplation de l'objet, j'aurais la joie individuelle de reconnaître ma personnalité comme puissance réelle, concrètement saisissable et échappant à tout doute.*

2. *Dans ta jouissance ou ton emploi de mon produit, j'aurais la joie spirituelle immédiate de satisfaire par mon travail un besoin d'un autre l'objet de sa nécessité.*

3. *J'aurais conscience de servir de médiateur entre toi comme un complément à ton propre être et comme une partie nécessaire de toi-même, d'être reconnu et ressenti par toi comme un complément à ton propre être accepté dans ton esprit comme dans ton amour.*



4. *J'aurais, dans mes manifestations individuelles, la joie de créer la manifestation de ta vie, c'est-à-dire de réaliser et d'affirmer dans mon activité individuelle ma vraie nature, ma sociabilité humaine.*

*Nos productions seraient autant de miroirs où nos êtres rayonneraient l'un vers l'autre (11). »*

Le travail comme il est développé dans cet extrait peut se matérialiser à l'école seulement dans les cadres d'une vie collective.

L'organisation coopérative de la vie scolaire vise non seulement à mettre en évidence des individus aux capacités organisationnelles et à l'esprit de responsabilité mais des individus qui ne sentent pas une aversion pour le travail étant donné que ce dernier assure entre l'élève et le produit de son travail une relation qui est surtout une relation d'usage et non pas avant tout d'échange (12).

Cependant ces concepts – travail, coopération, actualité – ne constituent pas tous seuls une innovation pour la théorie pédagogique et la pratique. Dans le but qui les dirige, nous rechercherons leur caractère différencié.

En étudiant l'œuvre de Freinet, nous remarquons qu'il organise sa pédagogie autour de sens iden-

tifiés : travail, ouverture sur la vie, organisation coopérative. En introduisant un ensemble de techniques, il répond de quelle manière concrète peut être réussi le passage d'un travail divisé et aliéné à un travail qui assurera autant l'unité de l'activité théorique et pratique qu'une relation surtout d'usage entre l'élève et le produit de son travail. Pierre Clanché, dans son livre *Le texte libre, écriture des enfants* (13) analyse la relation qui se crée entre l'élève et le produit du travail pendant la production du texte libre, en la comparant avec celle qui se crée dans les cadres de production de la rédaction. Formulant comme hypothèse l'équation suivante :

**production humaine/travail aliéné = texte libre/rédaction**

et puisant les concepts dans la méthodologie marxiste, il démontre que la rédaction constitue une expression de la force de travail de l'écolier alors que le texte libre constitue l'expression de sa valeur de travail.

Avec ses techniques et l'organisation coopérative de son travail, Freinet pose, dans deux questions fondamentales et connexes : celle de l'association de l'activité théorique et pratique et celle du travail aliéné.

Les techniques de travail ainsi que la vie coopérative se réalisent dans les cadres d'un but concret : Freinet définit ses pratiques pédagogiques comme une rupture avec la société bourgeoise. Freinet se veut et se dit éducateur prolétarien, en charge d'une école populaire (14) destinée à former des hommes conscients et responsables, aptes à assumer les fonctions politiques, syndicales ou coopératives au service du peuple.

Les conditions sociales existant en France à cette période transforment les rapports entre l'école et le travail : c'est la classe qui absorbe l'usine et non pas l'usine qui absorbe l'école. Freinet se tourne vers la « classe », vers la création d'ateliers qui comportent un riche matériel en outils mais aussi vers les techniques de travail qui assurent la liaison théorie et pratique.

Il s'agit de deux concepts – outil et technique – qui s'incorporent au concept du travail et qui, avec celui du tâtonnement expérimental, expriment la base matérialiste de sa pédagogie (15). L'ouverture sur la vie, à savoir sur les pratiques sociales, appelées par Freinet méthode naturelle ainsi que l'organisation coopérative du travail, jouent un rôle équilibrant dans la nouvelle forme que prend la relation école, travail et société.

Cependant à cause des conditions sociales objectives, la contraction de la dimension macrosociale du travail est inévitable. La liaison école-société se limitera souvent à l'organisation de l'appren-

tissage autour des faits de la vie quotidienne familiale ou purement scolaire des enfants. Autour de ce fait surtout, sera organisée la polémique de Snyders et plus généralement la querelle entre Freinet et le PCF (16). A quoi Freinet accorde-t-il le plus d'importance dans sa pédagogie, au contenu ou à la méthode ?

Selon Snyders, il s'agit d'une pédagogie où la méthode joue le rôle prépondérant, critique qui place Freinet dans le groupe des pédagogues de la Nouvelle éducation. Adopter la critique du PCF des années 50, c'est ne prendre en considération ni les conditions socio-économiques de la France qui ont imposé un cadre d'application à la pédagogie Freinet, ni « *la perte de certains cadres, le renouvellement naturel des adhérents, dans cette période de réforme scolaire et de trouble pédagogique, l'afflux d'adhérents ayant une formation autre pour les plus jeunes, recrutés dans d'autres cercles et souvent moins marqués à gauche que jadis, tout ce (qui) pouvait permettre des lectures de la pédagogie Freinet et des manières de la pratiquer bien différentes, qui sans doute coexistaient dans le mouvement en 1950* (17) ».

C'est donner à la pédagogie Freinet un statut épistémologique particulièrement réducteur en regard de ce qui est en réalité.

**Kiriaki Tsoukala**  
*Université de Thessalonique*



## Notes

- (1) Cf. **C. Freinet**, *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967, p. 95.
- (2) Cf. **C. Freinet**, *L'Éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
- (3) Cf. **F. Engels**, *Dialectique de la Nature*, Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1984.
- (4) Cf. **K. Marx**, *Critique du programme de Gotha*, korontzi (édition grecque), Athènes, 1976, p. 47. **K. Marx**, **F. Engels**, *Manifeste communiste*, Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1977 ainsi que la décision sur le travail des enfants qui a été adoptée au Congrès de la première Internationale à Genève (1866).
- (5) Cf. **K. Marx**, *Le Capital*, t. I (chapitre XIII : Les machines et la grande industrie. Législation sur le travail en usine. Dispositions relatives à la santé et à l'éducation. Sa généralisation en Angleterre), Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1978, p. 500-501.
- (6) Cf. **D. Lindenberg**, *L'Internationale communiste et l'école de classe*, Maspéro, Paris, 1972. **J. Houssaye**, *Freinet : pédagogie socialiste ?* in Œuvre collective, *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 23-39. **M. Manakorda**, *Marx et la pédagogie moderne*, Odysseas (édition grecque), Athènes, 1973. **T. Dietrich**, *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*, Maspéro, Paris, 1973.
- (7) Cf. **Pistrak**, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Desclée de Brouwer, 1973. Cf. aussi *Programmes officiels de l'enseignement dans la république des Soviets*, Éditions de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement, Paris, 1924.
- (8) Cf. **Pistrak**, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, p. 21.
- (9) Cf. op. cit. p. 27-28.
- (10) Cf. **K. Marx**, *Manuscrits économiques et philosophiques*, Glaros (édition grecque), Athènes, 1975, p. 95-100.
- (11) Cf. **K. Marx**, *Œuvres économiques*, La Pléiade, t. II, p. 33.
- (12) Sur la notion de valeur d'usage et d'échange cf. **K. Marx**, *Le Capital*, et *Critique de l'économie politique*.
- (13) Cf. **P. Clanche**, *Le Texte libre, écriture des enfants*, Maspéro, Paris, 1976.
- (14) Cf. **C. Freinet**, *Pour l'école du peuple*, Maspéro, Paris, 1977. Du même auteur, *Vers l'école du prolétariat*, in *Clarté*, 1923, p. 455-456, *Vers l'école du prolétariat*. La discipline nouvelle. Quelques réalisations in *Clarté*, 1923, p. 20-21, La dernière étape de l'école capitaliste in *Clarté*, p. 259-261. Cf. aussi **G. Piaton**, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974.
- Son idéologie relevant du matérialisme dialectique justifie son adhésion au Parti communiste français et son militantisme dans l'Internationale de l'enseignement.
- (15) Cf. **C. Freinet**, *Essai de psychologie sensible*, t. I, II, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971. Du même auteur, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Armand Colin, Paris, 1977.
- (16) Sur les débats entre PCF et Mouvement Freinet cf. articles publiés dans la *Nouvelle Critique* en 1950 (n° 15 et 17-21), 1951 (n° 22-24 et 27), 1952 (n° 36-38). Cf. aussi **J. Testanière**, *Les enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?* Thèse de doctorat présentée devant l'université de Paris IV, 1981.
- (17) Cf. **J. Testanière**, *Le PCF et la pédagogie Freinet (1950-1954)* in œuvre collective, *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 66.

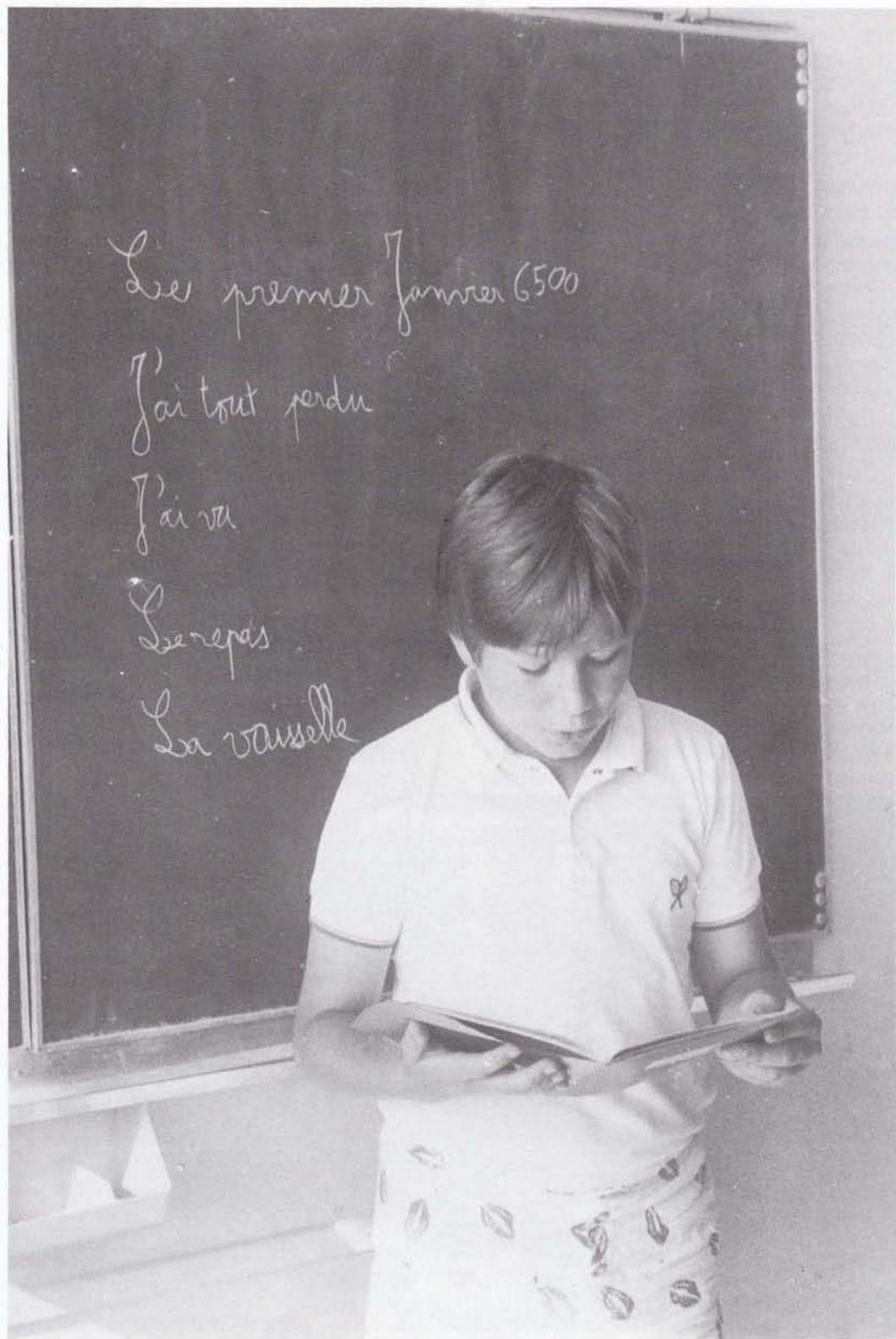
Les premier Janvier 6500

J'ai tout perdu

J'ai vu

Le repas

La vaisselle



# Gaston Bachelard et la pédagogie Freinet

L'œuvre de G. Bachelard est d'un apport fondamental pour la pédagogie Freinet. Nous y trouvons autant d'idées qui éclairent la genèse de la formation de la raison que de points d'appui de notre pratique pédagogique.

Parmi toutes ces idées, trois concepts de l'épistémologiste me paraissent être les plus importants pour justifier nos techniques pédagogiques.

## La notion d'obstacle épistémologique et le tâtonnement expérimental

*« C'est dans l'acte même de connaître, intime-ment, qu'apparaissent des troubles, des lenteurs, des stagnations et des régressions (1) »*

Pour Bachelard l'accès à la formation de l'esprit scientifique nécessite de surmonter les obstacles qui freinent ou empêchent la construction d'une pensée fondée sur la raison.

Ces obstacles, auxquels Bachelard donne le nom d'obstacles épistémologiques, sont ceux que nous relevons quotidiennement dans l'expression des enfants au cours de leurs tâtonnements et de leurs apprentissages.

Le tâtonnement expérimental n'est que la mise en situation qui permet à l'enfant d'être confronté comme « le savant » aux difficultés de construire une pensée rationnelle.

Les enfants rencontrent la quasi totalité des obstacles épistémologiques recensés par Bachelard dans l'histoire de la pensée scientifique :

- l'opinion générale qui pense mal parce qu'elle est adhésion à l'objet ;
- l'obstacle verbal, c'est-à-dire la fausse explication à base d'analogie ;
- l'obstacle substantialiste, explication des propriétés par les vertus de la substance ;
- l'obstacle animiste ;
- l'anthropomorphisme...

C'est aussi l'expérience première qui favorise la pensée empirique, mais qui permet de décoller de la perception première et qui lance le questionnement.

Pour l'enfant (dont la pensée logico-déductive est en train de se mettre en place) comme pour le savant, il est indispensable de rencontrer ces obstacles et de les surmonter.

Les points communs entre l'histoire de la formation de l'esprit scientifique et le développement cognitif de l'enfant sont tels qu'on se demande s'il n'existe pas un rapport entre « l'ontogenèse » et la « phylogenèse » de la raison.

Le tâtonnement expérimental, c'est l'enfant qui échafaude, comme le savant, des constructions théoriques et qui les confronte avec le réel par l'expérience ou l'expérimentation (par le verbe ou par la main).

C'est grâce à ces conflits cognitifs que l'enfant construit son appareil de raison.

Au-delà de la pertinence objective de la connaissance établie, c'est l'activité intellectuelle du sujet qui cherche, qui est formatrice de la raison.

*« Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question (1). »*

## La rectification discursive et l'expression libre

La deuxième idée fondamentale de Bachelard est l'importance du rôle de l'erreur, de l'échec et de la rectification de ce dernier, pour la formation de l'esprit scientifique.

*« Psychologiquement, pas de vérité sans erreur rectifiée (1). »*

C'est parce qu'il y a échec, dit Bachelard, qu'il y a freinage du « désir », résultat de l'adhésion immédiate à l'objet. *« La satisfaction intime n'est pas l'évidence rationnelle (1). »*

La pensée rationnelle nécessite la distanciation affective par rapport à son objet.

Pour être sûr que la stimulation n'est plus le moteur de notre raisonnement, il faut en venir au contrôle social.

C'est la précision discursive et sociale qui fait éclater les insuffisances intuitives et personnelles.

*« Il ne suffit pas à l'homme d'avoir raison, il faut qu'il ait raison contre quelqu'un (1). »*



Pour Bachelard donc, c'est ce processus de rectification discursive qui est le moteur fondamental de la connaissance objective. C'est, pour l'épistémologiste, l'effort de rationalisation fourni pour défendre une connaissance contre les incompréhensions ou les ironies, qui permet cette rectification. Cet effort, pour convaincre et justifier une connaissance, mobilise l'appareil de raison et nécessite une acuité intellectuelle et une exigence accrue. Pour Bachelard « *pour vivre une culture scientifique, il faut la communiquer* ».

L'expression libre est, dans nos classes, le support de cette communication ; c'est le moyen de mettre en œuvre le contrôle social. La confrontation des idées et leur justification, par le biais de cette technique, exige de la part des enfants un effort de rationalisation et de rigueur, qui implique leur appareil de raison.

« *Je vous écoute, je suis tout ouïe, je vous parle, je suis tout esprit (1).* »

Cette socialisation du savoir par la communication qui sera à l'origine du « conflit socio-cognitif » est l'une des idées pédagogiques du philosophe.

« *Il faudrait pousser les élèves pris en groupe à la conscience de la raison de groupe, c'est-à-dire à l'objectivité sociale (1).* »

Pour Bachelard, le rôle de l'enseignant se trouve là ; permettre à l'enfant cette catharsis cognitivo-affective.

« *Les éducateurs jugent plus qu'ils n'enseignent. Ils ne font rien pour guérir l'anxiété qui saisit tout esprit devant la nécessité de corriger sa propre pensée et sortir de soi pour trouver la vérité objective (1).* »

L'expression libre est une technique qui permet à l'enfant de produire et de communiquer des connaissances (ou d'utiliser des connaissances dans une situation fonctionnelle de communication), des idées et de les confronter, de les justifier devant le groupe, dans un cadre sécurisant garanti par la présence active de l'éducateur (technique aussi éloignée d'une compétition socio-scolaire que d'une niaiserie spontanéiste).

L'expression libre est donc le support du processus de rectification discursive (à l'échelle des enfants) qui est indispensable à l'établissement d'une pensée rationnelle.

## Le profil épistémologique et la communication

Voilà donc deux idées-forces du philosophe qui sous-tendent notre pratique pédagogique. La prise

en compte de ces concepts devrait alors aboutir, chez l'enfant comme chez le savant, à l'établissement de la pensée rationaliste. Mais la catharsis cognito-affective est toujours imparfaite ; tenant compte de ce constat, Bachelard a défini dans « *La philosophie du non* », le concept de profil épistémologique. C'est un point d'appui qui justifie notre pratique pédagogique axée sur la communication, en même temps qu'un outil de connaissance sur la pensée de l'enfant.

Bachelard définit le profil épistémologique d'un concept scientifique comme la juxtaposition, dans l'appréhension de celui-ci, par l'individu, de plusieurs formes de pensées, de la plus archaïque à la plus évoluée. Voici, ci-dessous pour exemple, le profil épistémologique du concept de masse que s'attribue le philosophe.

Cette coexistence, pour un même concept, de différents modes de pensées, n'est pas sans rappeler la permanence des diverses représentations mentales que nous faisons émerger par l'expres-

sion libre des enfants. Il n'est pas possible d'exploiter, pédagogiquement, ce concept complexe de profil épistémologique (de façon rationnelle et cartésienne), mais il justifie notre pratique (empirique, claire et positiviste ?) de communication et de confrontation des idées, qui favorise l'émergence de ces différents types de représentations et qui permet leur évolution.

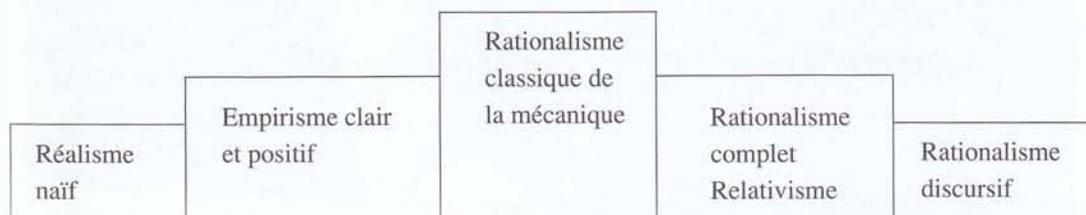
« *Que serait une raison sans des occasions de raisonner. Une pédagogie de la raison doit donc profiter de toutes les occasions de raisonner* (2). »

On le voit, nos techniques par leur caractère expérimental, discursif, et leur dimension sociale font de la pédagogie Freinet, une pédagogie de la raison.

*Jany Gibert, Août 1990*

(1) *Gaston Bachelard, La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, 1988.

(2) *Gaston Bachelard, La Philosophie du non*.





# *Les racines philosophiques et psychologiques du tâtonnement expérimental de Freinet*

Il est certainement bien difficile de comprendre le processus du tâtonnement expérimental de Freinet si l'on ne se rend pas compte que les fondements de ce processus se trouvent dans le constructivisme de Piaget, lui-même déjà sous-tendu par les *Théories kantiennes* de l'apprentissage et de la connaissance. De Kant à Piaget et de là à Freinet, il y aurait filiation, procession, continuité.

Le schéma de la connaissance – ou plutôt de la **connaissabilité** – est bien connu des élèves de la terminale de philo. On sait que pour Kant, il y a d'une part, l'intuition sensible qui fournit le contenu, la matière de la connaissance et, d'autre part, il y a les formes pures que sont les concepts de l'entendement et les formes a priori de la sensibilité que sont l'espace et le temps.

Le rôle des concepts et des formes a priori est de mettre en forme – de donner sens aux contenus empiriques reçus par l'intuition sensible. Sans la formalisation conceptuelle, les intuitions de nos sens resteraient chaotiques, indéterminées et sans les intuitions les concepts resteraient vides.

Kant remarque que les concepts purs de l'entendement sont hétérogènes aux intuitions des sens et ne sauraient s'y appliquer. Pour que la connaissance soit possible (en tant que connexion) il faut qu'une troisième faculté, intermédiaire entre l'a priorisme de l'entendement et l'intuition sensible, intervienne pour les mettre en relation. C'est à ce moment qu'interviennent **les schèmes de l'imagination**. Ce schématisme de l'imagination est donc absolument nécessaire pour l'élaboration de toute connaissance. Implicitement ou explicitement il est le fil conducteur de tout processus d'apprentissage.

*« Le schème, produit de l'imagination comme l'image, s'en distingue en ce qu'il est la représentation d'un procédé général de l'imagination servant à procurer à un concept son image [...]. Le schème du triangle ne peut exister que dans la pensée car il n'y a pas d'image d'un triangle qui*

*puisse jamais être adéquate au concept d'un triangle en général... »*

*Kant, Raison pure analytique I, II.*

Le schème n'est donc pas, comme l'image, une représentation d'un objet particulier mais il est la représentation d'un procédé général de l'imagination, servant à procurer à un concept son image. Ce schématisme relève d'une imagination pure, a priori, qui seule permet d'organiser l'expérience de manière à la constituer comme connaissance possible. On voit donc que ce schématisme permet seul l'acquisition d'une méthode de raisonnement à l'occasion de l'expérience. On aura compris que cette faculté est la propriété du seul esprit humain.

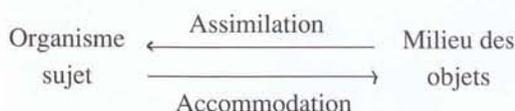
Piaget a repris cette théorie du schématisme de l'imagination nécessaire à tout apprentissage mais il substituera aux schèmes de l'imagination pure **une construction génétique** qui n'est plus transcendante. C'est pourquoi, on parle **du psycho-généisme** ou **du constructivisme** de Piaget.

L'idée centrale du constructivisme piagétien c'est que, à l'inverse de Kant, il substitue aux formes d'organisation (les concepts et les schèmes purs) qui conditionneraient toute expérience de connaissance, et partant, toute relation possible entre l'objet et le sujet, des formes de structurations progressives qui s'engendrent les unes les autres et s'élaborent au cours même de l'expérience d'apprentissage (Piaget doit être considéré comme un structuraliste avant la lettre).

Au cours de l'apprentissage, le sujet construit, sans cesse, de nouveaux schèmes qui vont lui permettre d'assimiler progressivement de nouveaux objets tout en s'y accommodant en même temps.

En effet, pour Piaget, tout apprentissage et toute connaissance procèdent **d'un double mouvement alternatif d'assimilation et d'accom-**

**modation** qui circule continuellement entre le **milieu** (le monde, les objets) d'une part, **l'organisme** (du sujet qui s'ignore au début de la vie) d'autre part :



Remarquons d'abord qu'il n'y a plus chez Piaget, comme chez Kant, de structures a priori qui seraient transcendantales à l'expérience mais il s'agit **d'une structuration et d'une schématisation dynamiques** immanentes et inhérentes à la praxis même de la connaissance.

« **Que sont les schèmes ?** Un schème est un mode de réactions susceptibles de se reproduire et surtout d'être généralisées (exemple : les schèmes sensori moteurs du tout-petit). Mais notons que les schèmes ne sont pas simplement ce qu'on appelle parfois des patterns, des modèles, des formes qu'on retrouve dans certaines situations analogues, ce sont des instruments de généralisation active [...] il y a toutes les formes intermédiaires de schèmes qui marquent toujours cette capacité d'assimilation, de généralisation du passé à des situations nouvelles et qui marquent ainsi une activité de mise en relation de la part du sujet. »

*Piaget, Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant, Cours CDU-SEDES p. 95-96.*

En quelque sorte, pour Piaget qui était psychogénétiicien (ce que Kant n'était pas) le milieu extérieur et l'organisme de l'enfant entrent en rapport selon une inter-réaction dialectique au cours de laquelle le sujet, qui apprend à connaître l'objet, en réalité le construit. Il élabore l'objet de sa connaissance en le rendant semblable à soi par assimilation.

En même temps qu'il construit sa connaissance, il se construit lui-même comme sujet. Piaget, en effet, ne pose pas un sujet, préalablement déjà tout réalisé, en face d'un objet lui aussi tout réalisé. Au contraire, il part d'une indifférenciation initiale ou **syncrétisme**, ce qui revient à dire que l'organisme du tout jeune enfant ne se sépare pas du milieu dans lequel il vit et se développe.

L'opération de la connaissance va donc consister à faire que le sujet arrive à construire un objet différent de soi dont il va se dépréhender. **Le constructivisme piagétien est un processus double car il y a d'une part construction de**

**l'objet et, en même temps, construction de soi-même sujet.**

Les conséquences de la schématisation et du processus dialectique d'assimilation-accommodation sont capitales sur le plan de l'apprentissage.

En effet, apprendre et s'apprendre soi-même comme sujet n'est possible que par l'élaboration des schèmes de plus en plus complexes.

Piaget montre essentiellement que :

1. Le fonctionnement de l'intelligence et de l'apprentissage se fait par **schématisation et structuration**.
2. Ces structures se construisent, en se générant les unes les autres, selon un certain ordre logique sous-jacent. Cette logique de l'enfant s'élabore au cours d'une praxis dynamique.
3. Cette construction s'élabore au cours d'un double processus alternatif dialectique d'accommodation de l'organisme au milieu et d'assimilation des objets du milieu à l'organisme du sujet.

**Cet apprentissage constructiviste** s'élabore sous la forme d'une praxis sensori motrice. Bien avant de parler, l'enfant connaît praxiquement des objets en tant qu'il les utilise dans des situations et qu'il les insère dans des schèmes praxiques et moteurs (objets à tirer, à sucer, à mordre, etc.). Les objets utilisés seront donc assimilés à des activités de l'organisme, qui à leur tour, vont se relier entre elles **sous forme de réseaux de schèmes** qui vont **pouvoir se trouver transférés dans de nouvelles situations** anticipées et anticipatrices.

En élaborant ses schèmes, au cours d'expériences, l'enfant prépare – par anticipation – sans en avoir conscience, la possibilité de nouvelles expériences moins hasardeuses dans son milieu de vie.

On voit par-là que toute expérience nouvelle présuppose des acquis antérieurs, et alors tombe au néant la stérile et artificielle querelle de l'inné et de l'acquis, **le soi disant inné n'étant qu'un antérieurement acquis qui s'est fixé en une structure** (ce que Freinet appelle la plus ou moins grande perméabilité à l'expérience). Un apprentissage ne commence jamais à partir d'une « tabula rasa » mais c'est justement l'expérience elle-même **qui dévoile rétrospectivement les a priori qui la rendaient possible**.

Le constructivisme piagétien est donc une autopraxis dynamique, car l'enfant ne reçoit rien

et n'apprend rien de l'extérieur – l'organisme n'est jamais passif – mais cette praxis, résultat d'une activité schématisante a commencé de s'exercer dès la vie fœtale, intra-utérine, par un sujet biologique qui s'ignorait comme tel.

En ce sens Piaget admet l'inconscient.

Pour que le double mouvement de connaissance de construction, d'adaptation par assimilation et accommodation soit possible, il faut nécessairement :

1. que ces schèmes se construisent au cours même de l'évolution de l'expérience qui les met en jeu ;
2. que ces schèmes soient éminemment plastiques, modifiables, perfectibles ;
3. que ces schèmes, en se générant les uns les autres, soient susceptibles en se reliant (**intelligere = lier**) de **s'organiser sous forme de réseaux souples, évolutifs**. Ces réseaux schématiques sont des structures dynamiques (imaginées empiriquement), évolutives, **constituant des réseaux ouverts** susceptibles de classer et d'ordonner les expériences antérieures et capables aussi d'anticiper de nouvelles situations. **Par le schématisme, l'intelligence de l'enfant s'insère dans le flux irréversible de la temporalité.**

Apprendre, pour Piaget, ce n'est plus apprendre quelque chose qui serait déjà là, mais c'est construire par une schématisation active l'objet qui sera assimilé par l'esprit de l'enfant. Ce qui revient à dire que l'enfant ne peut comprendre et conceptualiser que ce qu'il aura lui-même construit par ses propres schèmes. La construction de réseaux de schèmes lui permettra d'assimiler et d'intérioriser l'évolution de l'expérience.

Ce qui serait transmis à l'enfant dogmatiquement par le maître et reçu par ouïe-dire par l'élève (au sens de Spinoza) **resterait donc comme un corps étranger, non assimilé et surtout non transférable dans de nouvelles situations**, tel est l'apprentissage de notions par cœur qui est pour l'enfant la pire forme d'aliénation, car l'enfant se trouve alors enfermé dans un savoir notionnel ponctuel, dans une situation instantanée et close. Ainsi on ne saurait apprendre d'un autre, **peut-être même qu'enseigner son savoir à un autre serait non seulement impossible mais terriblement aliénant.**

Il est clair que le rôle de l'enseignant a désormais changé en ce sens qu'il ne doit plus enseigner, mais devenir un médiateur ou **un incitateur de situations**. Il n'est plus au centre de la classe – car une révolution copernicienne s'est produite – en

tant qu'il ne sera plus désormais qu'un des éléments de la situation.

Son rôle consistera à aider chaque enfant à tâtonner, à errer, à élaborer ses propres schèmes. **Or que sont les schèmes sinon les instruments, les outils d'une pensée qui se cherche dans l'obscurité, à tâtons, les moyens d'une intelligence qui s'élabore et devient progressivement davantage consciente de ses errements, de ses faiblesses, davantage consciente d'elle-même ?**

Vouloir rattacher le tâtonnement expérimental de Freinet au constructivisme de Piaget n'est paradoxal qu'en apparence. Freinet lui-même a insisté sur cette idée, qu'il ne faut pas confondre sa méthode avec la pratique **des Essais et des erreurs**. **En réalité, le tâtonnement expérimental n'est pas une méthode mais une démarche**, la démarche propre à chaque enfant. C'est au cours de cette démarche tâtonnée et tâtonnante que l'enfant élabore ses schèmes moteurs, praxiques, affectifs et enfin cognitifs. Tout se passe comme si, à partir d'une démarche personnelle, apparemment tâtonnante, hasardeuse, **l'enfant constatait sa méthode mais en même temps retrouvait sans l'avoir voulu les modalités universelles de la pensée humaine.**

Les lignes qui suivent montreront bien que Freinet était conscient de la valeur heuristique de sa méthode : *« Il n'y a nullement opposition entre les méthodes scientifiques et le tâtonnement expérimental [...] aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par des procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher [...]. Tous les progrès [...] se font par ce processus universel du tâtonnement expérimental.*

### **C. Freinet, La Méthode naturelle, p. 8, 9, 10.**

On voit, par ce qu'en dit Freinet lui-même, que nous sommes très proches de la praxis de schématisation de Piaget. Que fait l'enfant lorsqu'il tâtonne ? Il se risque, il erre, il formule des hypothèses praxiques, motrices, cognitives, de lui-même il rectifie sa démarche et ainsi son cheminement devient moins hasardeux.

**On pourrait dire que le tâtonnement expérimental c'est une démarche qui vise à l'élaboration d'une méthode.** Mais ce qui nous semble capital au point de vue éducatif, c'est que cette construction par l'enfant d'une méthode l'amène progressivement à se découvrir comme sujet actif autonome.

Certains schèmes représentent la méthode du tâtonnement expérimental (TE) sous la forme de

**paliers successifs** séparés par **des ruptures** (ruptures qui assurent la continuité du processus) comme s'il existait deux phases : le TE proprement dit et **la mise en ordre** ou réorganisation et intégration des savoirs – les savoirs nouveaux s'intégrant aux acquis antérieurs – qui se trouvent alors fixés dans des structures nouvelles.

On voit nettement que ces deux phases décrites par Freinet correspondent assez bien aux deux moments du processus dialectique d'adaptation décrit par Piaget : **le TE** correspond à **l'accommodation**.

**La mise en ordre** correspond à **l'assimilation**.

Ce processus piagétien d'adaptation est aussi le processus de construction et d'acquisition des schèmes. Nous devons en conclure que Freinet a très bien vu que le tâtonnement, dans son ensemble, était le mouvement au cours duquel l'enfant développait en même temps son intelligence et son affectivité inséparablement.

Enfin, nous voudrions maintenant insister sur ce que Freinet appelle **une technique de vie**.

Certains auteurs ont rapproché Freinet de Bergson et même de Teilhard de Chardin en comparant les techniques de vie à l'élan vital ou à la visée du point Omega. Nous ne dirons rien contre ces conceptions bien qu'elles nous paraissent très subtiles et fort suggestives. Nous voudrions rapprocher le TE de Freinet **de certains aspects existentiels du Discours de la méthode de Descartes et nommément de la deuxième maxime de la troisième partie**. Dans cette partie, Descartes montre qu'au départ du cheminement du *Voyageur égaré dans la forêt*, il y a bien une part de hasard et c'est ce que Freinet admet : « A l'origine, l'acte est de pur hasard. Mais bien vite, il creuse une trace, par où l'acte 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** [...] 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. »

*Freinet, La Méthode naturelle, p. 10*

Nous sommes-là très proches du voyageur cartésien qui se trace un chemin (une méthode) et qui surmonte les hasards initiaux les uns après les autres, et dans ce débat avec les obstacles, offerts par le milieu, le voyageur égaré se fraye une voie moins hasardeuse qui lui permettra d'arriver en une clairière où il sera en sécurité. La démarche de Freinet, c'est au fond celle du *Discours de la méthode* : le tâtonnement n'est hasardeux qu'au début et encore ce tâtonnement nous révèle après coup que l'enfant était en train d'élaborer sa propre méthode de travailler et de penser.

A plusieurs reprises nous avons rapproché Freinet de Piaget et de certains aspects existentiels de Descartes, ces comparaisons, même si elles sont valables, n'empêchent point l'apport original de Freinet qui nous semble se trouver dans cette idée fondamentale, à savoir : que tâtonner n'est hasardeux qu'en apparence, car en réalité au cours de ce tâtonnement l'enfant régularise les hasards et en tire les règles du fonctionnement de sa propre pensée. Le tâtonnement expérimental de Freinet doit être considéré comme le processus au cours duquel l'enfant élabore par **une démarche personnelle** les fondements de sa méthode. Grâce à la notion de **perméabilité à l'expérience**, Freinet nous montre que chaque enfant a sa démarche propre, que le maître devra essayer de suivre, de comprendre :

« Nous avons, nous, avancé dans le noir maquis des erreurs, des obstacles et des malveillances, mais nous avons déblayé bien des broussailles, tracé des sentiers et même des chemins très sûrs.

*S'ils partent de l'orée du bois, les nouveaux venus pourront avancer à une vitesse accélérée avec moins de peine, avec moins de risques de s'égarer, parce qu'ils entrevoient déjà à travers les branches le ciel bleu de l'avenir. »*

*Freinet, Méthode naturelle, p. 23.*

Le tâtonnement expérimental de Freinet est donc bien une technique de vie que l'enfant acquiert progressivement et grâce à laquelle il élabore sa propre autonomie.

*R. Decriem-Franksen*