

Le texte qui suit est dû à **Jean-Pierre BOURGEOIS**, professeur à l'IUFM de Vannes, et a été publié dans le dossier «*Echanges Coopératifs*» inclus dans le numéro du mois de novembre 2005 de «*Coopération Pédagogique*», publication de l'ICEM-Pédagogie Freinet.

Au fil de la lecture, j'ai eu envie de permettre aux camarades de «*Chantiers Pédagogiques de l'Est*» qui ne reçoivent pas «*Coopération Pédagogique*», de pouvoir en prendre connaissance. J'ai donc demandé à l'auteur l'autorisation de le reproduire dans notre bulletin. La mise en caractères gras de certains passages est de ma responsabilité. L.B.

# Freinet

Ne parlons pas de sa vie, de son oeuvre, de sa guerre, de ses ennuis. Ça, on peut le trouver dans tous les livres.

Freinet occupe une place à part dans l'inconscient, au même titre que la «pédagogie traditionnelle», qui n'en demandait pas tant. Rousseau, Decroly, Montessori ont leur place érudite, bien au chaud dans le cimetière de l'histoire.

Freinet et la pédagogie «traditionnelle» sont dans l'inconscient collectif, au sens presque jungien du terme. On dirait qu'on les a dans la tête en naissant, soutenus de toute éternité par les archétypes de l'ange et du démon, inséparables opposés. L'idéal «Freinet» est en même temps désigné comme inaccessible, hors de portée, tandis que le repoussoir «enseignement traditionnel» apparaît comme à la fois incontournable et inavouable à ses propres yeux.

«*On fait du traditionnel*», mais on ne veut pas le savoir, et pour cela on triche avec soi-même ; on fait un peu chercher les enfants, on les fait parler, on les met en groupes, en projet, en construction de savoir, et toutes autres sauces modernes. Freinet, ce sera pour une autre vie. Le rêve d'un Freinet impossible est, pour les enseignants, tout le malheur du monde.

Il faut pourtant que Freinet demeure accessible, traductible. Alors on essaie de le qualifier, de l'inscrire (le neutraliser ?) dans un tableau d'équivalence.

**Freinet, ce serait le contraire de l'enseignement traditionnel.** Mais qu'entend-on par «traditionnel» ? «Traditionnel» renvoie-t-il à tradition, ce qui est transmis de génération en génération, comme une simple habitude ininterrogée, ou à «transmission de savoir», comme un cours ex ca-

thedra ? Mais quelle que soit la réponse, quel peut bien être, de toute façon, le contraire de «tradition» ou de «transmission» ?

**Freinet, ce serait la réhabilitation de l'enfance, l'enfant au centre. Faux !** A l'extrême opposé de Rousseau, Freinet nie, dans sa pratique, toute spécificité de l'enfance. Pour lui, enfant et adulte relèvent du même principe de développement, des mêmes lois psychologiques.

**Freinet serait l'inventeur du «sens des apprentissages»**, tel qu'il est présumé s'incarner, par exemple, dans la pédagogie de projet, selon laquelle l'apprentissage ne serait pas un but en soi, mais un moyen au service d'un but ultime. Exemple : la correction syntaxique ne serait pas un but en soi, mais un moyen au service de la production des résultats d'une enquête. Après tout, Freinet n'est-il pas l'inventeur de l'enquête dans le milieu local, de la correspondance scolaire, du journal scolaire, etc. ? Pourtant Freinet est aux antipodes de cette conception. Il ne pense en aucune manière que le sens d'une activité puisse être défini à priori, que le projet puisse faire sens. Pour lui, c'est au contraire le sens qui fait projet, et le sens vient du sujet, non de l'objet. Il explique par exemple que la pluche des pommes de terre peut être une corvée à l'armée et une joie dans le couple. Rien pourtant ne ressemble plus à une pomme de terre qu'une pomme de terre. En outre, lorsque le sens est présent, il est dans l'activité de travail elle-même, dans l'apprentissage lui-même. Ce n'est pas un ingrédient qu'on rajouterait.

**Freinet serait l'un des ténors de l'«éducation nouvelle»**, ce vieux mouvement de pensée pédagogique qui s'est développé de la fin du 19è-

me siècle à la première moitié du 20ème, et auquel sont attachés des noms comme Montessori, Decroly, Ferrière, Cousinet, Claparède... Faux ! Freinet s'est démarqué de tous gens-là, parce qu'ils ont tous essayé de connaître l'enfant, de décrire les lois de fonctionnement propres de cet être à part, de ce que Vygotsky appelle, pour le dénoncer, «l'éternel enfantin». Toute la pensée de Freinet milite contre cette objectivation anhistorique d'un enfant-objet que l'on pourrait connaître une fois pour toutes, contre ce mythe scientiste qui prétendrait fonder une pédagogie sur la psychologie de l'enfant.

**Enfin, Freinet est quelque fois présenté comme le technocrate humaniste** qui aurait vulgarisé l'usage des fichiers, le travail en «autonomie», qui aurait en quelque sorte théorisé l'effacement du maître au profit de formes de travail autonomisantes. Pourtant, rien de plus faux qu'une telle conception : **pour Freinet, le maître a un rôle essentiel**, et si l'on pourrait à la rigueur remplacer le «maître traditionnel » par une encyclopédie ou un ordinateur, c'est absolument impensable en «pédagogie Freinet».

## Mais alors, «faire du Freinet», c'est quoi ? Est-ce que ça a un sens ? Est-ce seulement possible ?

Pour répondre à cette question, je me suis replongé dans les écrits et la pensée de Freinet. J'y ai découvert, non pas un système, mais des pistes d'inspiration. Cela signifie qu'on n'entre pas dans Freinet comme dans un parti politique, avec l'obligation de tout garder, de ne rien jeter. On pénètre dans Freinet par des chemins de traverse, sans même parfois s'en apercevoir. On s'arrête quand on veut, où on veut. Ce n'est pas si difficile.

Ces pistes, je les ai répertoriées, regroupées, pour arriver à quatre. Ce découpage est évidemment éminemment contestable, empirique. C'est, je l'espère, son authenticité.

### Premier chemin : la philosophie matérialiste

Les ouvrages pédagogiques adoptent le plus souvent l'une des deux postures suivantes.

Soit ils donnent des conseils à partir de théories ambitieuses, comme le «socioconstructivisme», mais sans assurer la logistique, l'aspect concret des choses, si ce n'est à travers quelques exemples éducatifs qui ont pour but de montrer qu'on a raison.

Soit ils présentent des dispositifs «clés en main» tellement contraignants qu'ils ruinent la liberté pédagogique, en même temps qu'ils laissent entier le problème de leur adaptation aux conditions matérielles et sociologiques concrètes d'une classe donnée. En somme, le monde de l'éducation est peuplé de profs et de techniciens spécialisés.

**Freinet, pour sa part, ne recommande aucune méthode, aucune procédure, aucune théorie qu'il s'agirait d'appliquer.** Pour lui, les idées et les conseils ne sont rien sans l'intendance, c'est à dire la matérialité des outils. Je ne dirai jamais, explique-t-il, «pratiquez le texte libre», mais «procurez-vous un matériel d'imprimerie». L'es-

prit ne peut s'incarner que dans la matière, bien qu'il ne s'y réduise pas.

Aussi le premier acte d'un éducateur voulant travailler autrement qu'avec des outils uniques et «standard», comme le livre unique de lecture, c'est de se procurer une banque de documents et d'outils.

Il ne s'agit pas de condamner abstraitement, idéologiquement, le livre unique du maître, mais d'amasser et de classer des documents de tous ordres. La vie naît d'un terreau culturel : photographies, ouvrages documentaires, journaux, etc.

Il ne s'agit pas d'affirmer la supériorité des situations d'expression et de création sur des situations «scolastiques» d'application de règles ou d'apprentissages par coeur, mais de disposer des moyens de mettre en forme et de reproduire l'expression des élèves : ordinateurs, caméscopes, etc.

Enfin, il ne s'agit pas de proclamer les mérites de «l'autonomie», mais de réaliser les conditions matérielles de cette autonomie : fichiers auto-correctifs, encyclopédies...

Vous voyez que l'exceptionnel effort d'ou-

tillage du mouvement Freinet (les Bibliothèques de Travail, B.T. ou BTJ, les fichiers ICEM) ne sont pas des produits dérivés, des excroissances de la pédagogie Freinet : ils en sont le fondement même.

Cela, Freinet l'exprime encore autrement, en disant que la liberté pédagogique n'est pas un concept vide, abstrait, mais le produit éventuel de la matérialité. L'utopie n'est rien sans la matérialité des objets, des documents, des outils technologiques.

De la même façon, il est impossible d'établir un bon climat de classe, fut-ce par des encouragements et une attitude humaniste, si la classe n'existe pas d'abord comme une communauté de travail ayant à gérer concrètement et à rendre compatibles les activités de chacun : par exemple, si cinq élèves répètent une pièce de théâtre, comment rendre cette activité compatible, dans un espace donné, avec des activités exigeant un minimum de calme ?

Il est très facile, pour un enseignant débutant, d'entrer, au moins par ce chemin, dans la pédagogie «Freinet» : il suffit que ce dernier, au lieu de penser seulement «objectifs» et «programme»

se constitue dès le début de carrière un trésor de guerre, allant d'une collection d'emballages aux DVD en passant par les vieux «Paris Match» : il sera toujours temps qu'il se demande ensuite pour quoi faire !

Et si on n'a pas le temps ? Si on est débordé ? Si on n'a pas eu le temps d'établir des relations de confiance qui rendent inutiles ou exceptionnelles les punitions ? Et bien, Freinet n'hésite pas à le dire : la coercition, l'usage des notes, la pratique du manuel unique peuvent être, au nom même de la philosophie matérialiste, ce qu'on peut faire de mieux à un moment donné.

En d'autres termes, mieux vaut encore faire faire aux élèves des exercices bêtes et méchants, et les noter, que de prétendre bouleverser la classe sans en avoir les moyens, sans l'intendance. A quoi sert, par exemple, de rejeter le livre de lecture unique, si l'on n'a pas pris la peine de faire en amont un travail logistique d'apport et de classement de documents portant sur des sujets divers et accessibles au niveau des enfants de la classe.

De ce point de vue, Freinet a inventé ce bien si précieux pour les enseignants : la déculpabilisation.

## Second chemin : le tâtonnement expérimental

Le tâtonnement, la recherche par essais et erreurs, tout cela est prôné par la pédagogie moderne. Que l'on apprenne en surmontant des obstacles et des difficultés, les théories constructivistes ou socioconstructivistes ne disent pas autre chose, mais il y a un virus dans le système, ou, si l'on préfère, un court circuit.

En effet, si l'on consulte les ouvrages pédagogiques d'inspiration constructiviste, on s'aperçoit qu'ils présentent tous une posture édifiante. En somme, ils s'efforcent d'expliquer, de démontrer que leur théorie est la bonne, ils nous font partager le résultat de leur recherche, mais non l'aspect incertain et problématique de cette recherche. En un mot, ils sont tous scientifiques et fondamentalement transmissifs. Ils transmettent cette présumée vérité, qu'ils contredisent ipso facto dans leur démarche même, que le savoir, pour l'essentiel, ne se transmet pas. L'assurance des auteurs d'ouvrages, leur absence de doute pourrait nous paraître stupéfiante, si seulement on prenait la peine d'y songer. Mais nous sommes tellement habitués à cette posture magistrale que cette pensée ne nous vient même pas. Et pourtant, ne pourrait-on rêver d'un auteur qui ne triche pas, nous fasse participer en direct aux alevins de sa réflexion ?

Seulement, ce ne serait peut-être plus alors de l'écrit. Par nature, sauf peut-être dans la poésie absconse, l'écrit se fige aussitôt comme un vernis à l'air. Mais au moins Freinet, et c'est une autre de ses idiosyncrasies, est-il allé aux limites inférieures extrêmes de cette pétrification, inhérente à l'écrit, de la pensée.

Le tâtonnement expérimental, le constructivisme, dirait-on aujourd'hui, n'est pas pour lui une théorie parmi d'autres qui dirait la vérité sur la manière d'apprendre des enfants. Il est d'abord expérience de l'enseignant lui-même.

L'idée d'un enseignant qui, sortant par exemple de l'IUFM, aurait appris par transmission que l'élève apprend par tâtonnement est une absurdité. C'est d'abord l'enseignant lui-même qui tâtonne et découvre en cheminant. Être un enseignant professionnel (et que dire, à fortiori d'un formateur professionnel), c'est d'abord renoncer à tout jamais à l'illusion de maîtrise, c'est passer de l'amour de la possession du savoir (supposé acquis) à l'amour du savoir (par définition, dans ce cas, non possédé).

Si nous restituons à l'amour du savoir son étymologie, nous pouvons alors dire que l'enseignant est philosophe. Et comment ne pas penser à cette formule du philosophe Heidegger, justement

«enseigner, c'est apprendre à apprendre» ? En d'autres termes, ce qui signe la professionnalité, ce n'est pas la maîtrise, mais la non maîtrise, l'apprentissage : «nous sommes des apprentis qui prétendons être des maîtres». L'«institut» n'est pas un maître. Et cette non maîtrise n'est en rien provisoire, débutante, marque d'incompétence : elle est l'essence même du métier, son état chronique, normal, structurel. Au moins pour une raison, c'est qu'en face de l'«institut», il y a des vivants imprévisibles.

Ici Freinet rejoint les propos de Freud selon lesquels il y a trois métiers impossibles : celui de gouvernant, celui de soignant, celui d'enseignant. Cette impossibilité porte aussi un nom : c'est la pratique. Non pas cette pratique théorique qui s'acquiert en regardant faire, en imitant, en appliquant, mais la pratique primitive (comme on parle de forêt primitive) dans son opacité originelle.

C'est pourquoi la pensée de Freinet ne relève pas d'une théorie parmi d'autres, qui toutes prétendent plus ou moins en finir avec la pratique en découvrant enfin ce qu'il faut faire. Avec Freinet, il y a rupture : on n'a pas affaire à une théorie parmi d'autres dans le nuancier des idées, mais à un autre paradigme, selon lequel **la pratique est première**. Toute théorie n'est qu'une théorisation de la pratique, et n'est à ce titre que provisoire. Freinet est peut être en ce sens l'inventeur de l'analyse de la pratique. «Aucune de nos innovations, écrit-il, n'a pour origine une idée a priori.»

De cette posture originale, il découle qu'**il n'existe pas de méthode Freinet**, carence que Freinet lui-même revendique explicitement.

Je disais cela récemment aux étudiants, dont l'un m'a fait remarquer que Freinet a pourtant écrit «la méthode naturelle» consacrée à la lecture. Eh oui, je l'avais oublié et cela m'a perturbé. Le lendemain, je me suis replongé dans «la méthode naturelle». Or cette méthode se définit justement comme une anti-méthode ! Freinet ne situe pas sa conception de l'apprentissage de la lecture dans le décor classique et éternel du débat entre les tenants de la méthode globale, ou analytique, ou directe, et ceux de la méthode syllabique, ou synthétique, ou indirecte (sans parler de tous les compromis existant). Non, ce qu'il met en cause, c'est l'idée même de la prévisibilité d'une méthode, quelle qu'elle soit. Il s'inspire pour cela de l'exemple de l'apprendre à parler, qui montre bien que les enfants apprennent à parler avec leurs parents en dehors de toute intention pédagogique.

**Au fond, la question n'est pas tant de savoir comment on apprend à parler, à lire ou à écrire, mais elle est de savoir qu'est-ce qui vaut la peine qu'on se parle, qu'on s'écoute, qu'on lise, qu'on écrive, qu'on s'écrive.**

Pour le reste, nous verrons tout à l'heure qu'aux yeux de Freinet, il n'y a pas de différence

de nature entre l'enfant et l'adulte. Comme l'enseignant, l'enfant est aussi un apprenti chronique, à vie. L'enfant, ainsi, s'empare d'un document bien avant de savoir le lire et le comprendre. Alors il se pose, et pose des questions devant les difficultés rencontrées. Il peut alors demander à l'adulte une réponse, une technique, et pourquoi pas des outils de déchiffrement, du B-A BA. Tout cela, c'est aussi du tâtonnement expérimental. C'est à dire que le cheminement de découverte emprunté par l'enfant est imprévisible, non maîtrisable, peut déboucher sur tout, y compris sur une demande d'enseignement transmissif, ce que Freinet appelle «la leçon à posteriori». Or cette leçon ne se distingue en rien de ce qu'on pourrait voir dans une séance d'enseignement traditionnel, si ce n'est par ses conditions d'apparition. Or c'est toute la différence : toujours la pluche de pommes de terre qui est une corvée à l'armée, mais une joie de fiancés dans le privé. C'est assez dire que le tâtonnement expérimental s'oppose à toute méthode clé en mains, quelle qu'elle soit, mais non au contenu même de telle ou telle méthode. Par exemple, il n'y a aucune contradiction entre le tâtonnement expérimental et l'enseignement transmissif.

**Cette position fondamentale n'exclut par ailleurs le recours à aucune technique, à aucun outil.** Car si Freinet ne revendique pas de méthode, il revendique des techniques, c'est à dire tous les outils et les savoir faire qui semblent présenter, sans qu'on l'ait cherché a priori, une grande efficacité cognitive et affective. Ainsi Freinet s'est-il aperçu que la correspondance scolaire, par le biais de l'imprimerie (aujourd'hui le clavier de l'ordinateur) était un puissant vecteur d'apprentissage de l'acte technique de lire, sans doute parce qu'il exige la décomposition des lettres. Ici, mais je dirai presque par hasard, et à l'exclusion de toute idéologie, on n'est pas très loin d'une approche synthétique de la lecture, tandis que le contenu même du texte qu'on écrit, que l'on a donc en quelque sorte à l'intérieur de soi, semble favoriser plutôt l'approche globale du sens. Ces techniques, que l'on appellerait aujourd'hui, avec Marguerite Altet, «les savoirs de la pratique» ne sont pas, encore une fois des applications de théories antérieures : elles sont apparues comme des outils efficaces au cours de cheminement de tâtonnement expérimental. De ce que la pédagogie n'est pas une science constituée, inerte, mais un processus indéfini de tâtonnement, découle enfin une épistémologie.

Autant la science, en tant que terme utilisé dans le langage courant, évoque, fut-ce à tort, l'idée de certitude (ce qui définit le scientisme), autant l'épistémologie est ce regard de côté qui s'intéresse à la genèse de la science, à ses controverses oubliées, à ses brouillons dissimulés. Il y a un monde entre l'homme de science et l'épistémologue. En effet, l'homme de science, même averti, connaît tou-

jours la richesse et le risque de croire un peu à la vérité de ce qu'il pense avoir mis à jour. Il est plus aisé, pour des épistémologues comme Popper, de garder à l'esprit que la science, dans sa genèse, n'est pas l'art de démontrer, mais de réfuter. Un résultat scientifique n'est pas scientifique, malgré l'illusion d'optique, parce qu'il est démontré, mais parce qu'il est falsifiable ! Si Freinet souscrit totalement à cette conception, ce n'est pas par relativisme : erreur en deçà des Pyrénées, vérité au-delà... Non, c'est toujours à partir de ce paradigme de la pratique première, selon lequel la pratique est le crible des idées, juge de leur faisabilité, les transforme, les enrichit.

Enfin, le tâtonnement expérimental, et conjointement le matérialisme philosophique ont plusieurs conséquences.

La première est que la **pédagogie Freinet est par nature évolutive**, à la fois parce que la pratique est à jamais irréductible à un modèle quelconque, qu'elle est invention permanente.

La seconde est que l'enseignant, si dange-

reux que puisse être ce propos, ne se définit pas par son expertise technique en apprentissage. Mieux vaudrait pour Freinet (ne faisons tout de même pas parler les morts) un enseignant qui maîtriserait bien l'ordinateur et connaîtrait un tas de choses de la vie (expériences ou documents) qu'un spécialiste pointu en psychologie cognitive. De ce point de vue, les parents sont des partenaires à part entière : ce qu'ils peuvent apporter sur la traite des vaches ou leur récent séjour au Groenland vaut largement plus que les connaissances trop livresques, fut-ce celles du maître.

Mais alors, il nous restera à nous demander, dans des passages ultérieurs, ce qui peut tout de même constituer une spécificité, une légitimité de l'enseignant. Il y a quelque chose de Mao Tse Toung chez ce Freinet, au sens où l'école doit être dans le milieu social comme le poisson dans l'eau. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est pas ce refus de supériorité affiché, plutôt que sa pratique elle-même, qui n'a pas à la fin des fins provoqué la réaction hostile de l'administration.

### Troisième chemin : l'anthropologie

Je n'ai pas pu me passer de cette expression barbare. Voici pourquoi.

Il n'y a pas chez Freinet de psychologie de l'enfant, comme pour toutes les pédagogies issues du mouvement de «l'éducation nouvelle», au sein desquelles on aurait tout à fait tort de compter Freinet. Pour Freinet, d'abord, l'enfant en soi («l'éternel enfant», de Vygotski) n'existe pas, parce qu'il est toujours dans un monde matériel et technique. L'enfant n'est pas un objet d'étude que l'on pourrait disséquer, ce à quoi ont pourtant prétendu toutes les pédagogies nouvelles, que ce soit Decroly avec ses centres d'intérêt, Maria Montessori croyant avoir trouvé les activités convenant à chaque âge, ou encore Claparède avec sa loi d'intérêt, comme si le monde à l'entour ne pouvait rien changer à tout cela.

Mais cette position en rupture de Freinet par rapport à la pédagogie nouvelle a aussi une autre raison, liée à la communication humaine en tant qu'expérience pratique.

Ce que refuse Freinet dans tout ça, c'est d'abord cette idée d'enfermer l'enfant dans une soi-disant connaissance à priori, c'est à dire, en parlant de lui, de lui couper la parole. Le chercheur Georges Lerbet a magnifiquement exprimé cela avec sa présentation des trois grandes postures pédagogiques.

D'abord la pédagogie en première personne, caricature d'une pédagogie transmissive déshumanisée : c'est moi qui sait, c'est moi qui cause !

Puis, plus subtile, mais plus perverse, la pédagogie en troisième personne : je m'intéresse à lui, l'enfant, je parle de lui, je le connais (soi-disant), mais en faisant cela, précisément, je ne lui parle pas, je ne le découvre pas, je ne fais pas connaissance avec lui. C'est un enfant théorique.

**Enfin il y a la pédagogie à la troisième personne : un «je» rencontre un «tu». Que vont-ils faire ensemble ? Chacun peut surprendre l'autre, et cette gestion de la surprise, c'est la pratique même.**

Pour bien faire classe, renchérit Philippe Meirieu, mieux vaut ne pas en savoir trop sur l'enfant, d'où son «éloge de l'ignorance».

En somme, connaître quelqu'un à fond, c'est l'objectiver, alors que nous ne pouvons vivre qu'avec des sujets.

Enfin, pour Freinet, l'enfant ne se définit pas comme un être observable, identifiable à un moment donné de son développement. **Il se définit à travers ses aspirations, ses potentialités, ses rêves, en tant qu'être désirant. L'enfant n'est pas essentiellement enfant, mais être humain**

**porté entièrement par son processus d'humanisation.** Cela, une fois encore, ce n'est pas une théorie à priori, mais la conviction que Freinet retire de sa pratique : l'enfant, en tant qu'humain, a exactement les mêmes comportements, les mêmes aspirations, les mêmes réactions que l'adulte. *«L'enfant est de même nature que l'adulte.»*

Par exemple, pour savoir comment un enfant vit les activités de classe, il suffit de s'imaginer à sa place et de se demander : si c'était moi, est-ce que j'aurais envie de faire ce travail ? En somme, ce n'est pas l'enfant qui est au centre, c'est l'humain.

Nous sommes exactement aux antipodes de la pensée rousseauiste d'un enfant radicalement différent de l'adulte, plus proche de la nature et du bon sauvage que de l'adulte perverti par la société. Non seulement, pour Freinet, l'enfant et l'adulte sont de même nature, mais aussi, même s'il abuse des métaphores paysannes et agricoles, Freinet est entièrement tourné vers les progrès de la civilisation technique.

**Contradiction absolue, également, à propos du jeu, entre la pédagogie nouvelle et Freinet :** faire apprendre en jouant, pour lui, n'est qu'un ersatz provisoirement acceptable résultant du fait que l'activité proposée n'est pas suffisamment intéressante par elle-même.

Ainsi la psychologie de l'élève est en fait une anthropologie, c'est à dire un ensemble de principes pouvant définir, au moins à titre provisoire, les conduites proprement et universellement humaines.

**Mais quels sont ces «principes» ?**

Nous trouvons là les représentations fondamentales de Freinet, qui incarnent sa pensée plutôt qu'elles ne le justifient, ce qui bien sûr la rend critiquable.

**Avant tout, l'humain est mû par un principe de vie qui le pousse à croître, à se perfectionner, à se cultiver, à maîtriser les techniques et les outils «afin d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure».**

De ce vitalisme quasi bergsonien, découle une conception de la motivation, proche de celle que défend actuellement, par exemple, Jean Nuttin. C'est qu'il n'y a pas à chercher de motivation extérieure à l'apprentissage, qu'il s'agisse d'un bon point ou d'un projet final. Le goût d'apprendre est consubstantiel à l'être humain, et la bonne question, que Freinet partage avec le courant psychanalytique, n'est pas : *«comment motiver les enfants»*, mais *«comment se fait-il qu'un enfant puisse n'être pas motivé à apprendre ?»*. Seulement, ce que les psychanalystes vont chercher du côté du rapport personnel au savoir (Blanchard Laville, par

exemple), Freinet va le trouver, en pédagogue invétéré, dans la pauvreté et la perversion de la nourriture pédagogique proposée au cœur, au corps et à l'esprit. Alors que l'enfant ne cherche qu'une chose, découvrir le monde et y exercer sa puissance, l'école traditionnelle (mais non l'école transmissive) ne lui offre que des contenus insipides (comme dans certains livres de lecture) dont le seul but est que l'enfant parvienne à les restituer et obtienne, par exemple sous forme de note, la gratification interne et tautologique à la réussite scolaire. Je dis «tautologique», car dans ce cas, en effet, on va à l'école pour réussir à l'école, et pour rien d'autre.

**Alors, respecter l'humanité de l'enfant, c'est avant tout lui offrir du grain à moudre, ouvrir son esprit, son corps et son cœur sur le monde qui l'entoure, passé et avenir, naturel et technologique, matériel ou psychologique, pratique ou métaphysique.**

En un mot, ce qui motive les humains, c'est le travail. **Les enfants aussi recherchent le travail, à la seule condition que celui-ci les enrichisse de l'intérieur.**

**Il en résulte deux conséquences au moins**

**La première est que Freinet rejette totalement l'utilitarisme, le fonctionnalisme** dont Rousseau s'était fait le chantre, en disant que l'Emile apprendrait à lire lorsqu'il recevrait une invitation d'anniversaire. **Ce qui est source de motivation, pour Freinet, ce n'est pas qu'on ait une lettre à écrire ou lire, c'est d'abord que quelque chose vaille la peine d'être lu ou écrit.**

Par exemple, la correspondance scolaire est la conséquence du fait que les enfants ont découvert plein de choses sur le village, et aimeraient en savoir autant sur un village lointain : c'est le désir de savoir qui fait projet et se matérialise dans la correspondance, et non le besoin de se documenter parce qu'on a une lettre à envoyer. La nuance peut paraître subtile, mais il y a tout de même là un risque de confusion entre moyen et fin que n'évite pas toujours la vulgate de la pédagogie de projet. En effet, du point de vue de Freinet, le subterfuge consistant à fixer un but à priori (par exemple écrire à des correspondants) n'est pas différent fondamentalement de la pédagogie du bon point ou de la note : dans les trois cas, la recherche culturelle est le prétexte, non le texte. On voit bien ici comment ce qu'on appelle couramment «pédagogie de projet» peut en réalité, malgré des ressemblances superficielles, se situer aux antipodes de la pensée de Freinet. L'homme, écrit-il, ne se nourrit pas seulement de pain, mais aussi de roses. Nous tenons là très exactement la distinction aristotélicienne en «poiesis», action qui est faite en vue d'un résultat extérieur

(comme de travailler pour avoir une bonne note) et «praxis» (action qui est sa propre fin, comme de lire pour lire, ou jouer de la musique pour jouer de la musique).

**La seconde conséquence**, c'est l'inversion totale de raisonnement que nous impose Freinet, toujours par rapport au discours ambiant sur la nature de l'enfant.

Depuis plusieurs décennies, les chronobiologistes, faisant suite aux travaux plus empiriques et intuitifs d'un Ferrière, par exemple, on encore aux travaux déjà plus «médicalisés» du plan Langevin Wallon, posent comme un postulat que l'enfant est particulièrement fatigable, que son attention ne dépasse pas un certain nombre de minutes, variable d'ailleurs selon le moment de la journée ou le jour de la semaine.

Et bien, Freinet renverse la logique : si l'enfant est fatigué, c'est que l'activité qu'on lui propose n'est pas un vrai travail, source de découverte et de pouvoir. le travail est la vraie nature de l'enfant (comme de l'humain en général), et la seule chose qui le rend infatigable, au point d'en oublier les récréations, c'est justement le travail. Non pas le travail «poiesis», mais le travail «praxis».

De sorte qu'à y regarder de près, Freinet ne partage aucune des idées ambiantes sur la pédagogie. Je ne parle pas de la pédagogie dite «traditionnelle» bien sûr, mais bel et bien de celle qui se présente comme le nec plus ultra de la modernité.

Nous allons maintenant compléter cette anthropologie par cinq principes que j'appelle secondaires, non au sens courant du terme, mais parce qu'elles découlent du principe premier : le principe du travail.

### **Premier principe :**

**le travail se pratique au sein d'une communauté.**

On écrit à quelqu'un, pour quelqu'un. On fait une enquête auprès d'autres humains. On joue une pièce de théâtre devant d'autres humains. Les documents eux-mêmes nous font entrer en communication avec d'autres humains, parfois disparus.

Dans la lignée de Wallon et Bruner, Freinet eût volontiers souscrit, je pense, à la formule de Wallon : «l'être humain est génétiquement social». L'échange, la solidarité, l'écoute (même sans atteindre l'empathie absolue évoquée par Karl Rogers, Maurice Bellet ou Emmanuel Levinas) sont constitutifs de l'humanité.

La classe ne sera pas une collection d'individus, mais une société concrète où il faudra se partager des tâches et des responsabilités, où il faudra que les activités de chacun soit se complètent, soit (non exclusif) coexistent. Il sera donc impératif d'aménager l'espace, le temps, de gérer les dépla-

acements, d'évaluer les durées nécessaires, d'élaborer des principes de fonctionnement.

De ce point de vue, la démocratie n'est jamais ce dont on parle, mais ce qu'on vit. On peut même se demander si l'évocation obsessionnelle des valeurs démocratiques à l'école ne témoigne pas, à la façon d'un cache misère, du déplorable état de la vie démocratique dans cette même école. Qu'on me permette un témoignage : il n'y a pas de lieu où j'ai moins entendu parler de démocratie qu'au lycée expérimental de Saint Nazaire. Peut-être bien parce que c'est un haut lieu de la démocratie.

### **Second principe :**

**le travail appelle, outre la coopération, le regard des autres.**

Qu'en pensent-ils ? L'effet recherché est-il atteint ? Est-ce que mon oeuvre plaît ? Quelles questions pourrait-on me poser sur mon exposé ?

En un mot, l'humain a besoin d'évaluation, a besoin du contrôle de son travail. Dans la pédagogie Freinet, les systèmes de ceinture, de brevets, de feux vert, orange ou rouge viennent de là, même si on peut trouver ça de plus ou moins bon goût... Mais, nous le verrons, cette évaluation n'a absolument rien à voir avec les pratiques de sanction et de jugement qui font l'ordinaire de nos collègues.

### **Troisième principe :**

si le travail n'est pas commande d'un produit pour un but extérieur et utilitaire, mais découverte et aventure culturelle, alors **il n'y a aucune raison d'imposer aux élèves un contenu de travail plutôt qu'un autre.**

La vraie contrainte n'est pas dans la nature du travail en tant que tel, mais dans les limites de faisabilité et de compatibilité entre activités diverses au sein d'une communauté, ce qui nous ramène au point précédent. D'où la position de Freinet : l'humain aime choisir, et le commander est une erreur anthropologique. Bien sûr, cela pose la question complémentaire du respect du «programme» que je ne développerai pas ici, car l'objet de ce document est de présenter Freinet, et non pas d'évoquer les problèmes qui peuvent découler de sa pédagogie.

### **Quatrième principe :**

**si le travail est le principe de vie fondamental, tout lui est subordonné, en particulier la mémoire.**

La mémoire des choses mortes n'a pas de raison d'être. Entendons-nous bien, la mémoire de l'histoire s'inscrit dans un projet d'avenir : faire revivre les gens d'autrefois et communiquer avec eux. Si le vieillard oublie tout, sauf son passé, c'est qu'il n'a plus la force de vivre le présent, et se fait revivre lui-même à l'époque où il en avait la force. mais il y a des choses qui meurent définitivement,

comme par exemple la leçon qu'on a apprise juste pour l'examen. L'école traditionnelle (et non transmissive) tue la mémoire, car l'on se souvient avant tout de ce qui n'est pas encore arrivé, de ce qu'on a commencé sans l'avoir terminé. Cette approche de la mémoire comme activité cognitive, et non simple survivance de traces, est en accord avec beaucoup de recherches récentes ou un peu plus anciennes comme l'effet Zeigarnik (on se souvient mieux d'une tâche inachevée) ou encore les analyses de De La Garanderie, de Lieury, de Bernard Chevalier.

**Enfin, cinquième principe,**

**le travail mobilise une pluralité d'intelligences, la moins sollicitée étant peut être la plus pratiquée à l'école : l'intelligence métacognitive.**

Pour emprunter un exemple à Freinet, il

n'est pas nécessaire de connaître tous les rouages d'un vélo pour faire du vélo, ou de savoir ce qu'est un verbe pour utiliser correctement un verbe (même si ça se discute). En revanche sont sollicitées, pour qui mène une enquête ou écrit un poème, les intelligences artistique, humaine, pratique, émotionnelle, spéculative (si par exemple l'exposé porte sur la mort). La pluralité des excellences était déjà un principe constitutif du plan Langevin Wallon, repris bien plus tard par des auteurs comme Avanzini, et tout récemment dans les meilleurs passages du rapport Thélot. Il y a donc plusieurs chemins pour aller à Rome, selon les objets de travail (faire du théâtre ou calculer la surface de la classe pour l'aménager), et aussi selon la manière de mener à bien un travail (présenter une enquête à partir d'un discours de synthèse, ou d'interviews, ou de photographies, ou de graphiques...)

## Quatrième chemin : la déontologie ou l'éthique

J'ai pensé un moment au terme d'axiologie, au sens où les pratiques sont toujours orientées par des valeurs, conscientes ou non, c'est à dire des fins auxquelles sont subordonnées des moyens.

Mais chez Freinet, ce qui tient lieu de valeur, c'est l'accomplissement même de l'anthropologie (des philosophes parleraient d'ontologie). Ce à quoi doit viser l'éducation, c'est à l'accomplissement des potentialités humaines, à savoir l'accroissement indéfini, inépuisable du désir de savoir et du pouvoir sur le monde. On pourrait dire, en employant le langage d'Aristote, que le travail, en tant qu'activité pensante, fabricatrice et désirante, est ce qui actualise, ce qui réalise en acte ce qui est en puissance dans tout être humain.

De ce point de vue, l'évolution technique et morale des sociétés est le produit du travail humain, et il n'est pas dans le destin humain d'en rester à l'état primitif. **C'est pourquoi, l'école, selon la formule éculée, doit être ouverte sur la vie.**

**Seulement, la formule est d'une redoutable ambiguïté.** En effet, il y a deux manières au moins de comprendre les relations de l'école et du monde environnant : **on peut la comprendre sur le mode de l'adaptation ou l'accomplissement.**

**L'adaptation d'abord.**

L'idée remonte sans doute à John Dewey, un autre chantre de la «pédagogie nouvelle». Que dit-il ? Que l'école est au service de la société. Ainsi, la pratique du latin et du grec, l'apprentissages par coeur de citations brillantes, la culture des bon-

nes manières convenaient parfaitement à une société élitiste et inégalitaire. On avait alors besoin de l'honnête homme, d'un côté, et de l'autre de paysans et d'artisans qui ne devaient pas en savoir plus que ce qui était nécessaire à leur «boulot». Mais dans la société moderne, industrielle, il faut organiser le processus de fabrication, se partager les tâches, évaluer les moyens et le temps nécessaires, coopérer, etc. D'où la pédagogie de projet ou «méthode des projets». Et oui, la méthode des projets a été pensée sur le mode de la fabrication des produits dans le monde industriel, le travail et son organisation tenant lieu de moyens. Nous sommes alors en pleine «poiesis» au sens d'Aristote. C'est ce dont Freinet ne veut à aucun prix.

**L'accomplissement, maintenant.**

Le désir de savoir et l'accroissement de la puissance sur le monde ne s'arrêtent pas aux portes de l'école. Au contraire, l'école n'est justement pas une fin en soi, et réussir à l'école n'est pas le but ultime. **L'école est un moyen au service de l'humanité,** un lieu protégé où l'on peut ouvrir le grand livre du monde, qu'il s'agisse des plantes, des cathédrales ou de la poésie. Il n'y a donc pas de frontière infranchissable, de différence de nature entre le travail de recherche accompli par un écolier, et le travail passionné du jardinier ou du lecteur dans la vie sociale. **Seulement, cette ouverture au monde place bel et bien le travail comme accomplissement, non comme moyen.** S'il est vrai qu'il faut travailler pour vivre (la poesis d'Aristote), vivre ne vaut la peine que pour travailler, au sens où

travailler (la praxis d'Aristote) est plein accomplissement de l'humain, où travailler est l'activité parfaite ayant en elle-même, et non en dehors d'elle-même, sa propre fin. Ainsi discute-t-on pour discuter, peint-on pour peindre, voyage-t-on pour voyager, de sorte que le métier que l'on fait, lorsqu'on a de la chance, n'est que la conséquence de cette praxis.

On peut même soutenir cet apparent paradoxe: dans le meilleur des cas, on ne peint pas pour devenir peintre, on devient peintre pour continuer à peindre. Avoir le principe de son activité à l'intérieur de soi (la praxis), et non en dehors (la poiesis), c'est d'ailleurs à partir de ce critère qu'Aristote distingue le vivant du non vivant.

Ainsi la vie dont parle Freinet, c'est la «vraie vie» de Rimbaud, et non cette survie qu'il faut bien assurer si nous voulons vivre un jour. Or la société environnante, que ce soit du temps de Freinet ou de nos jours, ne nous offre pas nécessairement la vraie vie. Dans le monde économique de la subsistance, travailler est le plus souvent, pour ceux qui n'ont pas de chance ou de passion, le simple moyen pour gagner sa boule de pain, c'est à dire étymologiquement un «boulot». Or le monde de la subsistance existe. On peut vouloir le changer du point de vue politique, mais on peut difficilement rêver d'un monde qui serait entièrement livré à la réflexion philosophique : qui ferait à manger ? Même dans sa «République», Platon a prévu une place pour les paysans, dont le métier serait de nous nourrir. Certes, les rapports économiques ne sont pas une fatalité, et l'on peut imaginer divers modes d'organisation pour les régir.

En un mot, on peut faire de la politique, ce que Freinet citoyen ne s'est pas privé de faire. Mais au plan pédagogique, nous demandons de méditer en profondeur cette fausse banalité : à l'école, on ne fait pas de politique. En tant que citoyen, les options politiques d'un enseignant ne regardent que lui. Le rôle de l'enseignant n'est pas en effet d'être le grand juge de notre société, comme s'il pouvait prétendre à une quelconque supériorité intellectuelle et sociale. Il est seulement de faire son métier et d'en identifier la nature.

Or en temps que pédagogue, si nous sommes fidèles à l'anthropologie de Freinet, nous avons le devoir de faire en sorte que l'école, aux antipodes de la pensée de Dewey, ne soit pas elle-même une courroie de transmission du monde économique.

En somme l'école doit s'ouvrir à la vie en tant que fin, non en tant que moyen pour vivre. Elle doit prélever dans la vie la passion de l'agriculteur et l'amour des bêtes du vétérinaire, mais il ne lui revient pas de préparer de futurs agriculteurs ou vétérinaires.

Sans doute peut-on, et même doit-on ad-

mettre qu'un service public dans une société efficace, pense en amont la formation des agriculteurs et des vétérinaires, y compris en dispensant les savoirs de base nécessaires. Mais alors, il faudrait parler de centre de formation, non d'école. Et il conviendrait alors de distinguer soigneusement école et centre de formation.

**Ainsi, l'ouverture de l'école est ouverture à la communauté humaniste du travail, non au monde du boulot et de la concurrence.** Cette ouverture ne s'oppose sans doute pas à la société de subsistance : il faut bien manger. Mais elle s'oppose à une société en tant que celle-ci fait du boulot concurrentiel la valeur suprême, inversant ainsi la hiérarchie des moyens et des buts. Il n'y a là aucune utopie, puisqu'il s'agit de retrouver l'essence de l'humain, perdu dans l'entropie, la dégénérescence du travail en boulot, de la coopération en concurrence (peu importe que cette entropie soit comprise selon l'analyse marxiste de l'aliénation ou selon l'analyse heideggerienne du «souci» et de la «déréliction»).

**Quelques remarques doivent encore nous permettre de bien comprendre la position de Freinet.**

Il va de soi pour nous tous que le but de l'école est aujourd'hui l'égalité des chances, et qu'à cette fin l'école doit assurer le lire-écrire-compter. Mais il convient de remarquer que l'égalité des chances est une finalité récente de l'école.

Ce que voulait Jules Ferry, au début de l'école laïque, c'était de permettre aux futurs citoyens de penser par eux-mêmes, de ne pas croire tout ce qu'on dit, de reprendre en somme le flambeau des Lumières. Or cette fin était une praxis, au service de laquelle les savoirs de base étaient des moyens, non des buts ultimes.

Quant à l'égalité des chances, non seulement Ferry s'en moquait, mais il la reniait, estimant que le système duel (les enfants du peuple dans le primaire, les autres dans le secondaire) maintenait l'ordre social. Dans la mesure où notre société d'aujourd'hui aspire à la justice et à la démocratie, nous pouvons approuver le thème de l'égalité des chances comme incontournable. Mais il nous semble que si nous sommes fidèles à l'anthropologie de Freinet (nous le disons prudemment pour qu'il ne se retourne pas dans sa tombe), l'égalité des chances n'est qu'un moyen, une étape intermédiaire. Ce qui est visé à la fin des fins, ce n'est pas l'égalité des chances, mais le bien vivre, le travail humanisant. L'égalité des chances n'est qu'un moyen pour cette fin. Or dans le slogan de l'égalité des chances, le mot chance a perdu son complément de nom. On ne se demande même plus la chance de quoi. Si réussir aussi bien que son voisin est devenu le but ultime de l'école, alors on peut vraiment dire que le monde économique a entièrement contaminé l'école. Dans ces conditions, au nom de la

République, on instaure au sein de l'école la compétition, la course à la réussite, les stratégies d'efficacité scolaire comme valeurs suprêmes. On ne fait plus apprendre, on prépare à la sixième. On ne fait plus apprendre, on fait finir le programme. Ce qui compte alors, c'est ce que vaut l'élève au CAC 40 des évaluations et autres contrôles. Et l'élève finit par comprendre que le but ultime de l'école, c'est de réussir à l'école.

Ainsi l'enseignant qui entre dans cette logique ne fait rien d'autre que d'adapter l'école à la société économique, même, et presque surtout lorsqu'il n'ouvre pas les portes de la classe sur le monde extérieur. Qu'il soit de gauche ou de droite, qu'il manifeste le dimanche contre les dérives économiques de l'école n'y change rien. L'humanisme ne se dit pas. Il se vit.

### **Voilà ce avec quoi Freinet est en rupture totale, comme nous allons le voir.**

D'abord, il procède à une critique en règle de la notation, qui est l'instrument par excellence de la compétition, de la lutte pour la vie, de la poïesis : on travaille pour les notes ! Que soit-disant, les parents et les enfants eux-mêmes en réclament montrerait à quel point on est entré dans une pédagogie de marché.

Pis encore, ajoute Freinet : comme la note ne peut mesurer que des performances mesurables et quantifiables, l'enseignant risque, pour assurer sa légitimité, de proposer des situations pédagogiques choisies en raison du fait que les performances qu'elles mettent en jeu sont mesurables ! Mais attention, malgré l'apparence, Freinet ne donne dans cette affaire aucun conseil. Il ne faut pas lâcher la proie pour l'ombre, quitter la corde qu'on tenait avant d'en saisir une autre, insiste-t-il toujours. Un enseignant peut avoir mille raisons de mettre des notes : par exemple, il n'a pas encore trouvé d'autre moyen d'engager les élèves dans le travail. Peu importe, et il a d'une certaine façon raison, à condition qu'il n'entre pas dans un processus de justification qui lui ferait prendre ses raisons pour la Raison. Toujours se rappeler qu'on fait du tâtonnement expérimental !

Ce que veut dire simplement Freinet ici, nous l'empruntons à Michel Lobrot : le rôle de l'enseignant consiste à enseigner, non à juger, classer, orienter. De ce point de vue, le collègue nous donne l'exemple désastreux de la confusion maximale. Car le but de «l'école du travail» est bien **l'enrichissement culturel et personnel des élèves au sein d'une communauté coopérative.**

### **Cette position a plusieurs conséquences.**

La première,

**c'est que les difficultés ou les refus d'apprentissage des élèves ne sont pas des obstacles, mais des objets de réflexion et de travail.**

La seconde est la suivante :

**certes le maître a un rôle essentiel** : il stimule, encourage, fait découvrir, aide les élèves à s'organiser, à parler, à écouter. **Mais il n'est pas un supérieur hiérarchique**, ce qu'en son temps Freinet avait symbolisé par l'abolition de l'estrade (ce symbole peut nous paraître naïf et formel, mais qu'en était-il à l'époque ?)

La troisième est que

**l'enseignant doit encourager l'acquisition des compétences, et non se centrer sur celles qui ne sont pas encore acquises.** Derrière cette affligeante banalité se cache une pensée plus profonde. En effet, si l'école est vraiment un lieu de découverte et d'apprentissage, non de classement et de compétition, l'évocation de ce qui n'est pas encore appris ou découvert n'a aucun sens, a quelque chose d'absurde.

La quatrième est que

**l'école est un lieu de partage de la culture et du travail, d'enrichissement mutuel, de découverte mutuelle, de parole et d'écoute.** Car si l'autre est un concurrent dans le monde économique (et comment l'éviter ?), il est pour chacun un univers et un monde intérieur pour chacun de nous. C'est dans ce climat que peut s'épanouir ce que Freinet appelle le «travail de fiancés». Cela signifie aussi que le respect, la démocratie, l'éthique, ça ne se dit pas. Ça se vit. Ça se vit d'autant mieux que ça ne se dit pas.

La cinquième est que

**l'enseignant**, partageant avec les élèves la découverte du monde et le travail-praxis (ou encore, selon l'expression de Freinet, le «travail-jeu» et non le «jeu-travail») **ne doit pas hésiter à se présenter, non comme un enseignant désincarné, mais comme un passionné de pêche, de jardinage, de cuisine ou de moto...** Freinet est sans doute plus proche de Gérard Klein que de Decroly ou Dewey !

### **Conclusion**

A quoi cela servirait-il d'en faire une ?

**Jean-Pierre BOURGEOIS**  
I.U.F.M. de Bretagne  
site de Vannes