

La pédagogie Freinet aujourd'hui

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX

« *Former en l'enfant l'homme de demain* » (p. 5-9)

L'éducation est un projet politique, au sens le plus noble du terme, celui de la place de l'homme dans la cité. (p10-12)

Une pédagogie centrée sur l'enfant et non sur la transmission des savoirs.

On considère l'enfant dans sa globalité avec :

- sa personnalité ;
- son histoire ;
- sa propre culture ;
- ses désirs ;
- ses besoins...

Il s'agit de l'aider à construire son savoir de lui apprendre à APPRENDRE et à créer au sein d'un groupe...



LES CONDITIONS NÉCESSAIRES

L'enfant veut exister, être reconnu,
il a besoin de parler de lui :

EXPRESSION.

Il veut être entendu :
COMMUNICATION.

Devant toutes les peurs qu'il éprouve,
il a besoin d'alliés avec lesquels il doit vivre :
COOPÉRATION.

Il a besoin de connaître le monde,
de se connaître :
TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL.

Il a besoin de jouissance, de bonheur :
PLAISIR.



DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

1. Prendre comme fondement du travail scolaire LE VÉCU DES ENFANTS

Accueil des apports des enfants : objets, entretiens, sorties, textes libres... (p. 13-15)

L'enfant exprime son milieu.

2. Pour devenir réalité culturelle, ce vécu doit être fixé : création d'albums, textes, comptes rendus, recherches math, œuvres d'art (arts plastiques, musiques, danse...), montages audio...

et communiqué : (p. 16-17)

- à la classe : présentations, conférences...

- à d'autres enfants : correspondance...

- aux parents, aux gens du quartier : journaux scolaires...

3. Rechercher une gestion coopérative (p. 18-20)

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

- gestion du travail ;

- répartition des responsabilités ;

- régulation de la vie du groupe ;

- élaboration de règles de vie et du travail.

4. Individualiser le travail

- Possibilité pour l'enfant de travailler à son rythme au sein d'une équipe (p. 24-25). Tâtonnement expérimental (p. 21-23), démarches naturelles ;

- contrat de travail ;

- évaluation formative.



L'ICEM, UNE DYNAMIQUE POUR CHANGER L'ÉCOLE

(p. 26-33)

1) L'ICEM favorise la recherche pédagogique grâce à ses secteurs de travail.

2) L'ICEM est structuré en groupes départementaux dans lesquels les enseignants élaborent et échangent des pratiques, des démarches et des outils pédagogiques.

3) L'ICEM conçoit des outils et des revues documentaires grâce à ses chantiers de travail.

Les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet



La pédagogie Freinet ne se réduit pas à une juxtaposition accumulée de techniques : matérialisme pédagogique oblige, celles-ci sont nécessaires ; elles ne suffisent cependant pas à faire vivre une pratique alternative de l'éducation, de la socialisation et des apprentissages en milieu scolaire.

Extraits du livre d'Henri Peyronie*, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Hachette-Éducation

Quand on parle « d'esprit » Freinet ou de pédagogie Freinet, on fait implicitement référence à l'existence de quelques grands principes qui donnent un sens aux techniques de la classe. Ces principes sont de trois ordres : ils concernent les finalités qu'on assigne à l'éducation scolaire, les pratiques de l'enseignement-apprentissage(s) qu'on met en œuvre, et les dispositifs d'interaction et de socialisation institués qu'on construit dans la classe. En quoi ces principes fondamentaux font-ils « système » ? Quelle est leur actualité ?

H. P.

Trois principes concernant les finalités de l'école :

- L'école ouverte sur la vie
- L'éducation du travail
- L'école populaire.

Trois principes fondateurs concernant les apprentissages.

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

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

Trois principes concernant les finalités de l'école

L'école ouverte sur la vie

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

L'éducation du travail

Cette notion-là met en réseau les ancrages de plusieurs dimensions théoriques et pratiques de l'action de Freinet, qui convergent aussi avec son ethos d'instituteur fils de petits paysans. Idéologiquement Freinet dénonce l'exploitation du travail ouvrier dans l'organisation capitaliste du mode de production. Mais, comme les socialistes du XIXe siècle, il croit à l'intérêt de la participation des enfants à un vrai travail productif, hors de tout rapport d'exploitation et d'aliénation. Il imagine donc la pédagogie populaire en y intégrant les aspirations à une éducation polytechnique. Un des apports de l'imprimerie à l'école, avec ses casses, ses caractères, ses composteurs et sa presse, c'est d'introduire un travail manuel qualifié dans les apprentissages des élèves (un travail qualifié comme le sont les métiers de la presse et du labeur qui ont constitué une aristocratie de la classe ouvrière en même temps qu'une pépinière de syndicalistes révolutionnaires). Mais, chez Freinet, le modèle du travail libéré rencontre, jusqu'à se superposer et se confondre avec lui, le modèle du travail paysan et des valeurs rurales de son enfance (dans le contexte d'une agriculture de petits propriétaires exploitants de la basse-montagne méditerranéenne : un espace géographique qu'on dirait aujourd'hui privilégié quant à la « qualité de vie »). L'aspiration socialiste à un

* Henri Peyronie, membre du groupe Freinet du Calvados, est enseignant-chercheur à l'université de Caen.

travail débarrassé de l'exploitation et de l'aliénation, le vitalisme philosophique et psychologique, et encore l'ethos de classe (le travail comme dimension essentielle des valeurs des classes populaires ou laborieuses) se confondent donc ici, jusqu'à se fondre. Dans cette configuration, le travail a un statut de grande *tendance vitale* [...]. Indéniablement le statut symbolique du travail ne peut pas être identique chez des enfants de milieux sous-prolétariés, à ce qu'il a été antérieurement chez des enfants de milieux ouvriers ou de milieux paysans. Il y a là un vrai problème, et il ne concerne pas seulement la pédagogie Freinet. Soulignons, cependant, que la question du statut symbolique du travail est moins prégnante en dehors des quartiers sous-prolétariés des grandes villes et, à plus forte raison en milieu rural : là, les activités liées au travail continuent à structurer l'univers social. Soulignons encore que les pratiques scolaires, organisées dans la logique d'un « travail vrai » et non autour d'un « travail de soldat », conservent leur aptitude à mobiliser l'énergie et l'implication des enfants dans les apprentissages cognitifs et sociaux :

Des pratiques scolaires, organisées dans la logique d'un « travail vrai » pour mobiliser l'énergie et l'implication des enfants

la pertinence de cette option psychopédagogique n'est guère discutable.

L'école populaire

Notion centrale pour le Freinet des années 20 et 30, la référence à la construction de l'école populaire est moins présente dans les énoncés d'après-guerre. Les expressions « école du peuple », « pédagogie prolétarienne » sont tombées en désuétude, en même temps que les mots « peuple » et « prolétariat » ont disparu de la langue politique. L'ambition de préfigurer l'école d'une société sans classes s'est muée

en ambition d'une école accueillante pour tous, contre les normes qui prévalent : des normes qui se sont largement alignées sur les profils culturels des enfants issus des classes sociales dominantes et des

Démocratiser la réussite scolaire, dans sa double ambition d'acquisition/élaboration de savoirs et de socialisation émancipatrice

classes moyennes supérieures ainsi que sur les attentes sociales de leurs familles.

Des analyses socio-politiques suggèrent que les classes moyennes sont actuellement beaucoup moins mobilisées en faveur de la démocratisation de l'enseignement qu'elles ne l'ont été dans les années 60, où (particulièrement dans leur fraction intellectuelle) elles avaient été porteuses de la dénonciation de l'inégalité sociale devant l'école. A l'inverse de cette tendance, les militants de l'École moderne sont restés fidèles – avec volontarisme – à l'ambition d'une démocratisation de l'enseignement : après la démocratisation de l'accès à l'enseignement général long, il s'agit de démocratiser la réussite scolaire, dans sa double ambition d'acquisition/élaboration de savoirs et de socialisation émancipatrice [...].

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

Les pédagogies nouvelles sont, historiquement, du côté des opprimés, des défavorisés, des classes populaires. Que reste-t-il de cet ancrage historique dans une société de classes moyennes ? Lorsque les parents sont libres du choix de leur école, ce sont les familles des classes moyennes supérieures qui inscrivent leurs enfants dans les écoles actives. Cela n'a rien de mystérieux : le capital culturel et la position des parents leur donnent en leur enfant la confiance nécessaire pour parier sur son développement, son autonomie, la construction de soi plutôt que sur une instruction menée au pas de charge [...]. A cela s'ajoute le réel divorce entre les valeurs, le rapport au savoir et à la règle, les modalités de travail qui animent les pédagogies nouvelles et la culture des enfants et des parents des classes populaires. Apprendre par le jeu, discuter les ordres, négocier les activités, parlementer, poser des questions, formuler des objections, tout cela paraît



contraire aux rapports « naturels » adultes-enfants et aux façons jugées sérieuses d'apprendre aux yeux des familles ouvrières.

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

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

Le problème mérite bien sûr d'être posé. [...]

Trois principes fondateurs concernant les apprentissages

Trois notions – très liées – sont au cœur de la théorie psycho-pédagogique des apprentissages chez Freinet : le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle.

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

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

Dans ses tâtonnements l'individu mesure et exerce non seulement ses propres possibilités, mais il essaie aussi de s'accrocher au milieu ambiant par des recours susceptibles de renforcer son potentiel de puissance. Mais le milieu est plus ou moins complaisant, plus ou moins docile, plus ou moins utile. Il est tantôt recours, tantôt barrière, le plus souvent



un complexe mélange des deux. C'est de la position et du jeu de ces recours-barrières que résulte en définitive le comportement de l'individu vis-à-vis du milieu (1).

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

La notion de méthode naturelle est complémentaire de celle de tâtonnement expérimental. Son émergence, chez Freinet, semble plus particulièrement liée à l'observation de l'apprentissage de la langue écrite chez sa fille et au refus de la dimension extrêmement sclérosée des outils officiels d'apprentissage scolaire de la lecture (rappelons que le bon enseignement de la lecture-écriture est l'enjeu essentiel de l'école primaire aux yeux de beaucoup de partenaires de l'école). C'est l'apprentissage de la marche chez le jeune enfant, et plus encore celui de la parole, qui servent de référent pour penser

l'apprentissage de la langue écrite dans la classe Freinet, puis pour penser les autres apprentissages scolaires. La méthode naturelle suppose cependant une part du maître importante : pédagogiquement cette méthode implique des partenaires aidants, un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression, ou encore l'organisation d'un milieu riche en outils et techniques à l'école.

Élise Freinet a intitulé la publication posthume d'écrits de Freinet en trois volumes : *La Méthode naturelle*, et elle a sous-titré *L'itinéraire de Célestin Freinet* (son livre bilan de 1977) : *La libre expression dans la pédagogie Freinet*. C'est

dire la place de ces deux notions dans la pédagogie Freinet. **Libre expression** pour que s'exprime le moi social et le moi affectif, dans un dispositif d'écoute servi par les techniques du texte libre (de sa lecture aux autres, de sa mise au point, de sa diffusion...), du « quoi de neuf ? » du matin, de la réunion de conseil, ou des ateliers d'expression artistique...

La non-dissociation de l'affectif et de l'intellectuel dans les apprentissages

Le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle, la libre expression, sont des principes de comportements psychologiques (ils sont même considérés comme des principes de l'évolution des espèces chez Célestin et Élise Freinet), ils sont aussi des principes pédagogiques ; et, dans cette pensée qui accorde une place centrale à la nature et à la vie, comme principes pédagogiques ils se trouvent légitimés par cette adéquation aux principes psychologiques naturels (2).

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

Ce qui fait exister ces principes pédagogiques dans la classe et ce qui leur donne une orientation cohérente avec les finalités d'une « éducation populaire moderne », ce sont nécessairement les

techniques et les outils matériels (conçus et diffusés coopérativement) que le maître introduit dans la classe. Mais ce qui donne sens à l'usage des techniques et des outils, c'est ce qui instaure une visée quant au devenir des élèves (responsabilisation, sens de la coopération, expression-communication, élan de création, autonomie (3), acquisition de savoirs émancipateurs) : ce sont, d'une part, les « façons de faire » du maître (elles sont liées à son ethos, à ses valeurs idéologiques, à ses compétences, à son implication personnelle...) ; c'est, d'autre part, l'introduction dans la classe de dispositifs que l'on peut qualifier « de dispositifs instituants » :

- la pratique coopérative pour l'organisation du travail et pour la régulation des relations inter-personnelles et de groupe dans la classe ;
- la personnalisation des apprentissages ;
- la créativité, l'expression libre ;

– l'ouverture à l'altérité dans l'ordre des cultures anthropologiques.

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

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

Les outils matériels de la pédagogie Freinet n'ont jamais été distancés par l'évolution des technologies, tant la volonté d'être précurseur dans ce domaine-là est une constante dans l'ICEM (ou, tout au moins, une constante chez des minorités actives du mouvement, de génération en génération) : ce fut l'appropriation du cinéma et de la radio



en 1927 ; c'était le recours au télécopieur et à la télématique (avec le minitel) pour acheminer la correspondance scolaire, dans les années 80 ; c'est actuellement l'ouverture de « sites Web » sur le réseau Internet par des écoles Freinet... [...]

Le même engouement pour la modernité ne caractérise pas le rapport de cette pédagogie à l'évolution de la recherche en éducation quand celle-ci est extérieure au mouvement. Le fonctionnement du mouvement Freinet en intellectuel collectif assure, en effet, une fonction autonome de recherche pédagogique depuis plus d'un demi-siècle. De multiples articles en rendent compte : ils sont les supports du fonctionnement de la recherche coopérative, à la fois dans ses phases de tâtonnements et dans ses phases de diffusion ; de nombreux livres – collectifs ou individuels – ont aussi été publiés (4). Dans les années 80, la notion de « **praticien chercheur** » s'est imposée pour traduire ce mode de fonctionnement.

Simultanément, les relations avec les instances académiques de recherche n'ont jamais été faciles ; on peut presque parler d'une position d'attraction-répulsion du mouvement Freinet vis-à-vis du monde universitaire (un monde dont le séparent les logiques sociales, les valeurs, les modes de reconnaissance, un monde qui a longtemps affiché une suffisance un peu méprisante vis-à-vis des « primaires »). Fondamentalement, la pédagogie Freinet est le produit des « techniciens de la base » [...].

Les deux colloques de Bordeaux, en 1987 et en 1990 (et dans une moindre mesure les colloques de Rennes et de Caen en 1996), le Salon des apprentissages à Nantes, l'ouverture régulière des congrès de l'ICEM à des chercheurs académiques, ou encore l'implication de praticiens-chercheurs de l'ICEM dans des dispositifs de recherche de type universitaire (des dispositifs coopératifs originaux (5) ou des dispositifs académiques comme la réalisation d'une thèse) : tout cela témoigne d'un processus d'échange aux multiples ramifications.

Quand Michel Fabre souligne l'apport – en termes de complémentarité – que peut constituer le courant des didactiques et son souci de la rigueur des situations d'apprentissage à côté de la tradition de « l'inventivité pédagogique de Freinet »

(6), ou bien quand Philippe Perrenoud écrit que « les pédagogies nouvelles ne peuvent plus ignorer les approches constructivistes, les didactiques des disciplines, les travaux sur le transfert ou les compétences, les pédagogies des situations-problèmes » : ils indiquent une direction souhaitable et ils repèrent en même temps un processus bien amorcé. On sait combien les « savoirs issus de la recherche en éducation » se diffusent très mal en direction des enseignants ; les institutions officielles de la recherche s'en désolent même. Ce sont peut-être les militants pédagogiques – parce qu'ils sont les héritiers de la tradition praxéologique d'un travail vrai entre pratique et théorie – qui sauront intégrer des apports des « savoirs savants » dans le corpus de leurs « savoirs d'action » et de leur réflexion théorique (en même temps qu'ils

continueront à interpeller des « savoirs savants » en élaboration).

Des textes récents issus de l'ICEM – par exemple sur la méthode naturelle de lecture écrite – témoignent de ce que ce processus est en cours.

Henri Peyronie
peyronie@sc-homme.unicaen.fr

1. C. Freinet, *Essai de psychologie sensible*, p. 101 dans l'édition originale, p. 422, t. 1, dans l'édition de 1994.
2. Cf. l'extrait de *Essai de psychologie sensible*, t. 1 pp. 585-587, dans l'édition de 1994.
3. Même si Freinet n'utilise pas ce mot mais celui de liberté, cf. Alain Vergnion, « *Pédagogie Freinet : autonomie ou liberté ?* », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1997.
4. On se reportera à la bibliographie annexée en page 35.
5. Comme le Groupe de Formation-Recherche à l'université de Caen, au début des années 70.
6. Michel Fabre, « Freinet et les didactiques », dans Freinet, 70 ans après, op. cit.

