

La Halte

Revue virtuelle de la pédagogie
Freinet au Québec

Numéro 54
23 juillet 2020

Sommaire de ce numéro

Quoi de neuf ?...

L'alternative et la pédagogie
Freinet (Bernard Collot)

Introduction..... page 2

Texte..... page 3

Quoi de neuf ?...

Oui, ce fut une belle rencontre (le 15 juillet). Mais que nous réserve la rentrée ?

J'entends dire que les directives du ministère sont présentement à l'effet de se préparer à une rentrée qui ressemble à ce simili-retour en classe de mai-juin. Décidément, on craint cette deuxième vague. À mon avis, il y a de l'hystérie dans l'air !

Quoiqu'il en soit, il faudra bien s'adapter à ce qu'il

advient, autant dans les consignes et les aller-retours dans les directives, que dans les démarches à faire pour faire au mieux le travail pédagogique.

Mais quel est-il, ce travail pédagogique ? Qu'a-t-il été pendant le confinement ? Et qu'a-t-il été lors du retour de mai-juin ?

Je sais, pour les avoir entendues, lues et écoutées, que plusieurs ont réussi à tirer leur épingle du jeu. Que la situation (...les différentes situations, devrais-je dire) les a d'abord déstabilisées, puis qu'elles en ont pris leur parti, et qu'elles se sont réinventées, non sans avoir des deuils à faire. Et parfois des deuils coûteux, sans doute en se disant qu'on pourrait revenir à nos valeurs après cette... mauvaise passe. Et que même, on a inventé des moyens de contourner la situation, et de mettre en place des trucs plus conformes à ses croyances de ce que c'est qu'apprendre, de ce que ce doit être pour un prof Freinet.

Mais je sais aussi que tous et toutes ne sont pas sortis de ces épisodes sans être atteints dans leur intégrité d'enseignants engagés.

Mais est-ce que ce fut le cas pour tout le monde ?

Pour avoir entendu et vu, à la télé, sur les réseaux sociaux, quelques bribes d'information, sur le monde de l'enseignement, pendant le confinement surtout, j'ai eu l'impression bien nette que les différents menus offerts aux enfants qui ont pu être rejoints, d'une manière ou d'une autre, se sont centrés pas mal sur des offres "académiques". Comme si on avait cru à la fable de la "mémoire défaillante" d'enfants privés du gavage systématique qu'un "trop long congé" aurait occasionné !

Je ne sais pas non plus dans quelle mesure le "retour en classe" dans les conditions qu'on connaît, n'a pas fait l'affaire de certains enseignants/tes. Car, les consignes officielles paraissent d'avoir été de maintenir des acquis, et si possible de les compléter, entendant que ces acquis étaient bien entendu de l'ordre des savoirs académiques. Et de surplus, sans

évaluation habituelle; curieux comme tout à coup, cette nécessité absolue, qui empoisonne à tout coup les fins d'années scolaires habituelles, devenait moins importante.

Voilà pour moi, ce qui m'a préoccupé et me préoccupe toujours maintenant.
Marc A.



Bien que le phénomène des écoles alternatives, en France, aux États-Unis, en Angleterre, et ailleurs, ne soit pas du même ordre que chez nous, cette publication de Bernard Collot pourrait être source de réflexion pour plusieurs d'entre vous, puisque vous êtes majoritairement en école alternative.

Nous allons d'ailleurs revenir, plus tard, sur cette question de pédagogie Freinet en école alternative, chez nous ici, au Québec. Parce que si l'école alternative permet la mise en place de la pédagogie Freinet sur une plus large portée que quand on est isolé dans sa classe de l'école "ordinaire", il n'y a pas que des avantages d'être prof Freinet, ou de vouloir être prof Freinet, en école alternative ! À l'automne, on aura sans doute une réflexion à faire à ce sujet. Pour l'instant, je vous propose cette lecture, que vos vacances vous permettent certainement, dans un petit coin, ou un petit temps, de tranquillité studieuse.

L'alternative et la pédagogie Freinet

Bernard Collot - 16 juillet 2020

Les écoles alternatives qui s'engagent pour la liberté des enfants dans leurs activités ainsi que pour leur pouvoir dans l'organisation de leurs collectifs (démocratie) se réfèrent pour beaucoup aux écoles états-uniennes Sudbury et aux écrits de Peter Grey ou John Holt, d'autres panachent leurs références avec Montessori, Freinet, Steiner... Mais pour ces derniers, pédagogie et modèles existants paraissent beaucoup trop encadrer, diriger, voire restreindre la liberté des enfants. Ce n'est pas faux. Cependant, pour la pédagogie Freinet, c'est méconnaître son contexte historique et son long processus d'évolution qui devrait justement conduire jusqu'à la société sans école de Yvan Illich.



Le processus est important, **surtout dans un contexte sociétal qui n'a pas cessé d'être hostile**, la plupart des écoles alternatives le découvrent. Il y a un monde entre les idéaux et leurs mises en pratique dans la réalité. Je vais essayer de résumer cette évolution de la pédagogie Freinet parce que son processus qui a duré des dizaines d'années est peu différent de celui en accéléré qui permettrait à l'alternative d'aujourd'hui d'être aussi libertaire que possible (j'ai narré longuement cela dans l'ouvrage « [La fabuleuse aventure de la communication](#) »).

1914. Pendant les années qui ont précédé, des deux côtés du Rhin les écoles avaient préparé les futurs poilus à une guerre programmée : patrie, honneur, devoir, sacrifice, discipline, Alsace-Lorraine... Les instituteurs survivants à la boucherie n'avaient qu'une seule pensée : « plus jamais ça ! ». Beaucoup d'entre eux, dont Freinet, avaient conscience du rôle que l'école avait joué dans le formatage de tous ceux qui docilement étaient allés s'entretuer. Cela a vraiment été le point de départ du mouvement qui a par la suite porté son nom (1920).

Paradoxalement, si Freinet après l'affaire de St-Paul de Vence (voir billet précédent) avait créé sa propre école **qui a été en somme la première école alternative hors contrat en France**^[1], c'est dans l'école publique que s'est élaborée progressivement la pédagogie appelée pédagogie Freinet avec la volonté de changer l'ensemble de l'école publique. Dans l'école publique, **c'est-à-dire avec les enfants de familles qui n'avaient pas fait le choix d'une autre conception de l'école**. Dans l'école publique où l'immense majorité des instituteurs considéraient ces pionniers plutôt comme des trublions communistes ou des irresponsables. Dans l'école publique face à une administration pas plus favorable ou tolérante qu'elle ne l'est aujourd'hui. Si on oublie ce contexte peu changé actuellement, on ne peut comprendre la pédagogie Freinet.

Dans les débuts avec Célestin Freinet et René Daniel^[2] il n'était pas contesté la nécessité de ce qu'il fallait que les enfants apprennent dans un programme, du découpage en matières, de la nécessité d'un emploi du temps, mais c'est à partir de la vie des enfants et de leurs environnements que les apprentissages devaient être **conduits** et se réaliser. Il fallait favoriser **l'expression libre** et le **tâtonnement expérimental**. Les premières de ce qu'on a

appelé les techniques Freinet ont été le texte libre avec le journal scolaire, la correspondance, le calcul vivant, l'expérimentation scientifique. C'est à partir de cela que **collectivement** et dans un emploi du temps étaient ensuite inculquées les différentes notions demandées par le programme, mais plus forcément dans un ordre chronologique (à noter que Freinet et Daniel avaient des classes de grands) ; par exemple l'orthographe, la grammaire à partir de la correction d'un texte libre, les fractions à partir du partage d'un gâteau, les « leçons de choses » à partir d'une classe promenade, la géographie à partir d'une lettre des correspondants, etc. Aujourd'hui cela paraît banal, à l'époque c'était révolutionnaire et **il fallait que parents et administration aient la preuve que le programme était bien fait au moment où il fallait qu'il soit fait, la preuve que les enfants « travaillaient »** et que les réussites au certifié (certificat d'études primaires) étaient identiques à la moyenne nationale ; cela n'a d'ailleurs guère changé même s'il n'y a plus de CEP. Si un cadre paraissait encore nécessaire pour les praticiens Freinet, il était aussi indispensable vis-à-vis de l'administration comme des parents.

Dans les mêmes années après la guerre, Barthélémy Profit lance le mouvement des coopératives scolaires (congrès de « L'éducation nouvelle » en 1920). Pour Profit la coopérative scolaire avait surtout un but éducatif, un moyen d'éducation morale, sociale et civique, un cadre se rapprochant des institutions républicaines (élection d'un président, secrétaire, trésorier, votes) mais dont l'activité concernait peu le domaine scolaire réservé au maître et consistait surtout à obtenir et gérer les moyens permettant d'améliorer la vie scolaire (voyages, matériel, fêtes). Dans les classes Freinet, **ce sont les nouvelles activités de la classe qui ont nécessité une organisation coopérative**, par exemple l'imprimerie d'un texte ou du journal. Le cadre coopératif n'était pas donné pour « apprendre » la coopération et la citoyenneté mais naissait des besoins d'une vie collective induisant une organisation et des comportements.

Il n'empêche que dans les débuts de la pédagogie Freinet le classicisme scolaire n'avait pas disparu. Freinet écrivait à un collègue pour le rassurer « *Pendant qu'une équipe imprime un texte, les autres poursuivent normalement leurs exercices de grammaire* »^[3]. Il fallait trouver le moyen de donner plus **d'autonomie** aux enfants dans les apprentissages scolaires d'où deux des techniques phares de la PF, les fichiers autocorrectifs et [le plan de travail](#). Ces fichiers étaient réalisés au cours de stages, de rencontres et d'échanges par les enseignants du mouvement et diffusés par la Coopérative de l'École Moderne créée dès 1926 et gérée par les mêmes enseignants du mouvement. Une partie individuelle du travail scolaire pouvait donc s'effectuer au rythme de chaque enfant, mais cela ainsi que toutes les activités parallèles ont induit un outil pour le gérer : le [plan de travail](#) rempli par chaque enfant et un plan de travail pour gérer les temps collectifs. S'il permettait un certain éclatement du temps ainsi qu'un contrôle de l'activité de chacun ou de l'activité collective, pour beaucoup il maintenait des obligations : il fallait qu'il y ait par exemple au moins un texte libre écrit, ou des fiches de math, ou un exposé... prévus et faits chaque semaine. On croyait encore à cette nécessité de la continuité des apprentissages mais c'était aussi ce qui rassurait les parents à qui il était communiqué et surtout l'inspecteur lors de son passage.

Il fallait de toute bonne foi être assuré et aussi assurer les parents et l'administration que toutes les matières scolaires étaient bien abordées. Le temps était donc découpé et imposé de façon un peu différente que dans les écoles classiques : temps de l'écrit, temps des maths, temps de la correspondance, temps des exposés... et peu à peu était inclus un temps appelé travaux personnels ou travail libre... C'est ce dernier temps qui dans quelques classes pouvait déborder sur tous les autres. À noter que la liberté du choix dans le temps de l'activité libre était le plus souvent limité à ce qui était considéré comme pédagogiquement correct dans les ateliers permanents qui commençaient à se mettre en place : lire ou faire une recherche documentaire dans le coin bibliothèque, écrire, faire un enregistrement à l'atelier musique s'il y en avait un, aller à l'atelier peinture, aller à l'atelier circuits électriques pour en inventer... Tout ceci étant ensuite réintégré dans les moments collectifs (présentation, exploitation)

C'est grosso modo ce qu'était devenue la pédagogie Freinet jusque dans les années 50. C'est aussi celle que l'on retrouve souvent aujourd'hui. Je fais l'impasse sur l'incroyable ingéniosité d'une bonne part des freinetistes dans l'introduction de tous les outils n'ayant rien à voir avec le scolaire, des machines à écrire, des appareils photos, de la caméra pathé-baby, aux magnétophones à fils puis à bande, etc. ; ou l'installation d'ateliers de bricolages, d'expérimentation ; ou à la création par les classes et les enseignants du fond documentaire des bibliothèques de travail en 1932 ; ou les premiers voyages-échanges en 1947, etc.

À partir des années 50 divers courants orientaient quelque peu des franges du mouvement hors de cette sorte de classicisme. Le premier a été la branche de la pédagogie institutionnelle en **1958** à l'instigation des frères Oury (Jean, psychanalyste du mouvement des anti-psychiatres, Fernand instituteur spécialisé) et de Raymond Fontvielle. La PI instaurait le « quoi de neuf » systématique le matin et surtout **le conseil coopératif qui élaborait les « lois »** devant régir la vie collective avec les sanctions prévues en cas de dérogation. Ceci était assorti des brevets de compétence (repris par la suite dans les Arbres de connaissance de Michel Authier) et des ceintures de comportements qui donnaient ou ôtaient des droits. **Lorsqu'aujourd'hui les écoles alternatives démocratiques se réfèrent au modèle états-unien Sudbury de 1968, dix ans avant cela était pratiqué en France !**

En 1964 cette branche de la pédagogie institutionnelle se scinda à nouveau. Pour Jean et Fernand Oury qui lui opérait dans l'éducation spécialisée, la finalité de la PI était surtout éducative et thérapeutique. Pour Raymond Fontvielle elle était d'inspiration psychosociologique et surtout **autogestionnaire**. C'était le fonctionnement même de la classe qui devait être autogéré par les enfants grâce aux institutions mises en place, certes avec l'aide de l'enseignant mais en diminuant (relativement) son pouvoir, tout au moins en le partageant. L'autogestion butait cependant sur des limites, en particulier celles de l'administration et des parents : liberté d'autogérer ce qui était demandé (ce qui est plus efficace, même dans l'entreprise) ou liberté d'autogérer TOUT ce qui provenait des envies, de la vie ? La PI et son courant autogestionnaire n'ont pas cessé jusqu'à aujourd'hui de s'interroger et de se remettre en question.

Et puis il y a eu 68 et son impact. Par exemple jusqu'en 1969 la correspondance, un des piliers de la PF, était une activité assez cadrée : recherche de classes correspondantes du même

âge, « mariage » de chaque enfant avec un correspondant, temps hebdomadaire prévu pour la correspondance, règles des échanges, exploitation collective de certains échanges, etc. En 1970 une autre frange du mouvement instaura des « circuits de correspondance naturelle libre ». Plutôt que de « marier » des classes et des enfants, il se constituait des groupes d'une vingtaine de classes hétérogènes allant des CP au CM2 et même des collèges. Le point de départ était la réalisation d'une gerbe collective : chaque classe ou enfant qui désirait communiquer quelque chose à tous (comme par exemple sa présentation) écrivait un texte, le reproduisait en une vingtaine d'exemplaires, l'envoyait à une classe coordinatrice qui répercutait régulièrement par courrier aux vingt classes du circuit les textes de chaque classe agrafés en une gerbe. Chacun ou chaque classe réagissait ou ne réagissait pas avec les auteurs, et c'est ainsi que les échanges s'enclenchaient. Dans un de ces circuits où la liberté avait été poussée à son extrême, les échanges tout azimut étaient si intenses qu'ils firent exploser les cadres sécurisants en place, provoquant une certaine panique et une insécurité chez des enseignants bien qu'à contrario on découvrait l'efficacité de ce qui a été appelé plus tard l'informel. « *Nous n'avons plus le temps de faire faire les fichiers autocorrectifs !* ». En 1983 ce type d'échanges a été repris par quelques-uns dans les réseaux télématiques qui ont aussi quelque peu bouleversé pratiques, conceptions, certitudes et fonctionnements pour une frange du mouvement engagée dans ce courant de la communication.

Dans ces mêmes années 70, sous l'influence entre autres de Paul Le Bohec et du poète subversif qu'était un autre Paul, Delbasty, s'est développé la notion de « méthodes naturelles ». Jusqu'alors, si la vie alimentait bien les activités d'apprentissage, celui-ci devait quand même être conduit par l'enseignant qui en connaissait les étapes et les divers aboutissements. Avec les méthodes naturelles, dans tous les domaines et pas seulement dans celui de l'écrit, la base des apprentissages devenait l'expression libre et **la création. Le tâtonnement expérimental** n'était plus seulement provoqué, dirigé, orienté par le maître. La création ne concernait plus seulement la poésie, la musique, l'art, le corporel. Par exemple le « calcul vivant » avait été, chaque fois que faire se pouvait, la base de l'apprentissage mathématique. Bernard Monthubert conditionnait alors apprendre par la « recherche mathématique ». Le Bohec allait plus loin avec la « création mathématique », même quand on n'y connaissait rien aux mathématiques [4]. Mais il s'agissait encore de « méthodes » qui avaient leurs moments, s'appliquaient dans des domaines spécifiques (méthode naturelle de l'apprentissage de l'écrit, méthode naturelle de l'apprentissage mathématique, de l'apprentissage de la musique, etc.). Cela se comprend en partie du fait qu'il paraissait encore nécessaire d'ajuster les pratiques aux âges et aux matières dont il fallait s'assurer que les notions demandées par le programme étaient bien acquises. Si sur le principe la majorité du mouvement Freinet était bien en accord, sa mise en œuvre dans les conditions de l'Éducation nationale n'a été faite que par quelques-uns de manière très prudente ou parcellaire.

Et puis dans les mêmes années 70 sont apparues les classes uniques jusque-là très discrètes bien que c'était dans les classes uniques que l'on retrouvait le plus les pratiques de la pédagogie Freinet. Quelques-unes mettaient alors en avant le multi-âge comme condition essentielle à la construction non seulement des apprentissages mais aussi des personnes et de la citoyenneté dans l'espace de l'école. Poussé par la menace de l'éradication des classes

uniques par l'État, un certain nombre de leurs enseignants, ayant d'ailleurs un vécu dans les différents courants et expériences précités, intensifièrent leurs échanges, théoriserent l'apprentissage informel encore peu abordé dans la pédagogie Freinet, firent de la liberté de l'activité le fondement de l'autogestion, inclurent les parents dans la conception et les stratégies de l'espace encore scolaire. Ce n'était plus les « méthodes naturelles » conduites par un enseignant, c'était la vie et l'environnement la source du naturel générant l'activité non prévisible. Toutes les béquilles, les certitudes, les méthodes, l'emploi du temps, l'obligation qu'on croyait encore sécurisantes étaient balayées. C'était même la pédagogie qui n'était plus nécessaire. Ce qui a abouti pour quelques classes uniques à ce que j'ai appelé « les écoles du 3ème type », **ce que sont plus ou moins les écoles alternatives démocratiques aujourd'hui ou à ce qu'elles tendent à être.**

Pendant un processus qui a duré des dizaines d'années, c'est la notion de la construction des apprentissages considérés comme nécessaires pour devenir un adulte autonome et social qui a constamment évolué. Au fur et à mesure sont apparus des éléments indispensables comme le plaisir, le bien être, l'épanouissement, l'initiative et in fine autonomie et liberté. Parallèlement c'est la structure de l'espace où ils devaient se réaliser qui a évolué ainsi que les pouvoirs de ceux qui en avaient la responsabilité (les enseignants) et de ceux qui y étaient captifs (les enfants et adolescents). Si la majorité des enseignants Freinet ne s'est pas engagée dans ces différentes voies ou n'a pas pu s'y engager, il faut reconnaître que c'était un **déformatage scolaire** qu'il fallait opérer chaque fois. D'autre part plus les conceptions et les pratiques évoluaient, plus elles se heurtaient aux représentations généralisées et inculquées par l'école elle-même depuis son origine, plus elles se heurtaient à l'architecture du système éducatif, plus elles se heurtaient à l'État et à ses finalités pour l'école publique. Les apprentissages sensés ne pouvoir se réaliser que dans l'école publique **et de la façon imposée par l'État et son outil l'Éducation nationale** ne sont que **ce qui doit être cru par tous**. Le rôle essentiel de l'école a toujours été de conformer les futurs adultes à ce que la société défendue et maintenue par les États a besoin. Mettre en cause la façon dont les enfants apprennent, prétendre et prouver qu'ils sont la source de leurs constructions cognitives et sociales dans une liberté collective, c'est mettre à mal l'outil insidieusement mais foncièrement politique qu'est l'école, même s'il est proclamé que la politique comme la religion y est interdite.

Dans ce processus on ne cherchait pas à atteindre un modèle... qui n'existait pas. Le mouvement Freinet n'a pas créé de modèles même si de multiples sources historiques, philosophiques, sociales, libertaires l'ont nourri ou si les neurosciences corroborent aujourd'hui son approche. Chaque avancée entreprise par les uns ou les autres devait louvoyer dans les interstices et les empilements d'instructions de l'EN, voire tricher sans vergogne, s'adapter aux contextes locaux. Il ne suffisait pas d'être « pédagogue », il fallait être aussi un combattant, un stratège, un malin !

C'est de ce processus dont je pense qu'on peut tirer des leçons encore aujourd'hui. L'école de l'État ne changera pas, par définition puisqu'elle est d'abord à son service. Mais ce sont les représentations des formatés par l'école (parents) qui peuvent évoluer et qui évoluent d'ailleurs. Ce sont les représentations des enseignants, au moins sur les apprentissages, qui

peuvent et doivent évoluer. J'ai toujours dit que c'était [comment les enfants apprennent](#) qui était subversif et révolutionnaire si on l'admettait et qu'on le permettait.

Mais ceci ne peut se faire brutalement. Même les écoles alternatives où adultes, enfants et parents pensent avoir fait sciemment le choix d'une autre école, en connaître le modèle, ne peuvent faire l'impasse d'un processus qui fait passer chacun et collectivement d'un état à un autre, ce d'autant qu'elles sont dans le même [milieu hostile](#) que les enseignants qui veulent être Freinet aujourd'hui dans l'école publique.

Je reviens au titre de ce billet : si on poursuit la logique et le processus enclenché par Freinet et le mouvement qui a porté son nom [\[5\]](#), on aboutit nécessairement à un espace à la disposition des enfants, qu'on peut encore appeler école, **totallement incompatible avec le système éducatif et ses finalités**. Quitter le système scolaire comme l'a fait Freinet avec son école et créer des écoles alternatives est devenu aujourd'hui de plus en plus difficile : l'État, ses gouvernants et son administration ont bien compris le danger : les contraintes et les contrôles qu'ils imposent ne les autorisent que si ce qu'y font les enfants ressemble plus ou moins à ce qui se fait dans école publique.

D'où cette conclusion : les processus qui conduisent à une autre vision de l'enfant et de sa construction en adulte autonome parmi et avec les autres, par voie de conséquence à la vision de la société telle elle est, **ne peuvent déboucher que sur la remise en cause RADICALE de tout le système éducatif**. La remise en question de l'école est en amont de toutes les autres remises en question puisque c'est l'école qui prépare à toutes les acceptations et maintient l'édifice social tel il est. Parents, éducateurs, vous ne pouvez pas, pour vos enfants, ignorer que ce qu'est l'école ou ce qu'elle pourrait être c'est... Politique.

PS : Le résumé que j'ai fait de l'historique de la pédagogie Freinet est évidemment succinct et réducteur, il est beaucoup plus complexe et riche. En prenant comme axe la communication, j'ai retracé de façon plus détaillée les différents chemins et évolutions de la pédagogie Freinet dans cet ouvrage : « [La fabuleuse aventure de la communication, du mouvement Freinet à une école du 3^{ème} type](#) »

[\[1\]](#) En réalité on peut considérer que la première école alternative française est plutôt l'école libertaire « La Ruche » fondé en 1904 à Rambouillet par Sébastien Faure. Elle a disparu en 1917 à cause des restrictions. On peut aussi citer, bien que ce ne soit pas tout à fait une école, l'orphelinat de Campuis animé par Paul Robin de 1880 à 1894.

[\[2\]](#) René Daniel, instituteur breton, le premier à avoir contacté Freinet et entrepris avec leurs classes la première correspondance (voir dans l'ouvrage cité)

[\[3\]](#) Michel Barré « **Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps** »

[\[4\]](#) <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12868>

[\[5\]](#) J'ai toujours expliqué que ce que nous avons fait dans quelques classes uniques n'avait été possible que parce que notre petit nombre, le désintérêt de l'Éducation nationale pour des classes qu'elle avait prévu d'éradiquer, l'impossibilité de nous faire appliquer le taylorisme scolaire, notre position isolée ne gênant pas d'autres collègues, autrement dit dans l'ignorance de ce que nous faisions, nous avons bénéficié ou pris une liberté impossible ailleurs.
