

## Cultivons notre école

### *Introduction*

*Contrairement au mythe, le taux d'instituteurs issus de milieux populaires n'a jamais excédé les 20 %. Seuls les bons élèves profitaient de cet ascenseur social comme exceptions confirmant la règle. Les enseignants ont toujours été recrutés majoritairement dans la couche moyenne des professions intermédiaires. Dès l'origine de l'école publique, ils ont une mission explicite d'exécutants : appliquer les programmes. De manière plus implicite, ils servent les intérêts de la classe dominante comme agents de l'ordre social établi.*

*Née de l'aspiration à une société égalitaire sans domination de classe, la pédagogie Freinet rompt avec cette tradition de servilité. Ses éducateurs sont incités à penser, à imaginer leur pédagogie. Ils font acte de créativité et s'informent généralement de l'actualité en sciences humaines et en philosophie. Ils élaborent ensemble leurs pratiques dans un objectif émancipateur. Ils se co-forment entre pairs, échangeant, transmettant leur expérience. Pour progresser dans la maîtrise de leur métier, ils théorisent leur pratique. Partant du postulat que tout apprentissage, toute découverte humaine résulte du tâtonnement expérimental<sup>1</sup>, les enfants comme les éducateurs sont conviés à une constante et vigilante curiosité leur vie durant. Il s'agit de toujours mieux comprendre les autres et le monde. Praticiens-chercheurs, les enseignants Freinet vont se cultivant et font de leur classe des espaces culturels. Ils sont persuadés que la principale mission de l'école devrait être de former les enfants à se cultiver grâce aux interactions et à la créativité pour penser intelligemment. La pédagogie Freinet cultive l'engagement pour la culture.*

Il n'y a pas de pédagogie pensable sans référence à des principes, articulant finalités, valeurs référentielles, éléments de théories, idéologies, et désirs subjectifs. Les finalités elles-mêmes combinent options idéologiques, système de valeurs et éthique.

Loïc Chalmel, 2015, p. 213

### **Recrutement des enseignants de l'école primaire**

Le niveau de diplôme du recrutement des enseignants d'école primaire n'a cessé d'augmenter. En 1833, la loi Guizot impose la création d'une école normale de garçons dans chaque département. Les écoles normales de filles suivront en 1838. Les futurs instituteurs en sortent à 18 ans, titulaires d'un brevet de capacité pour l'enseignement primaire. Jusqu'en

<sup>1</sup> À ne pas confondre avec l'expérience tâtonnée (voir définition dans le *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, 2018, p. 346).

1940, les admis au concours sont astreints à trois années de formation à l'issue desquelles ils sont titularisés après l'obtention d'un certificat d'aptitude pédagogique. Fermées pendant la Seconde Guerre mondiale, les écoles normales sont rétablies en 1945. Elles recrutent prioritairement des élèves issus de troisième des cours complémentaires du cursus dit « populaire ». Les élèves-maîtres et élèves-maîtresses sont astreints à suivre une formation en quatre ans incluant la préparation du baccalauréat. La quatrième année est une année de formation à la fois théorique et professionnelle sanctionnée par un examen, le « certificat de fin d'études normales ». Après 1969, le concours de recrutement des écoles normales primaires est reporté après le baccalauréat avec une formation professionnelle portée de un à deux ans. En 1981, le temps de formation est porté à trois ans et les normaliens sortent titulaires d'un DEUG – Enseignement. En 1990-1991, les écoles normales primaires sont remplacées par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à la suite de la loi Jospin du 10 juillet 1989. Les IUFM ont pour vocation de rapprocher la formation professionnelle, jusqu'alors cloisonnée, des différents corps d'enseignants intervenant dans le même domaine de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. Désormais tous les candidats sont recrutés après la licence et alignés sur la même grille de salaires. C'est ainsi qu'a été créé le corps des professeurs des écoles en remplacement de celui des instituteurs, avec de meilleurs salaires, mais sans droit au logement de fonction, ni à une retraite précoce après 37 annuités et demie de service. En 2013 sont créées les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. En 2019, les ESPÉ changent de nom et sont rebaptisées institut national supérieur du professorat et de l'éducation. L'INSPÉ est une composante de l'université qui met en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d'éducation. Les étudiants y sont classiquement admis après une licence. Les enseignements, à la fois professionnels et disciplinaires, permettent l'obtention d'un diplôme national de master. En parallèle, les étudiants passent les concours de l'enseignement lors de la première année – pour l'enseignement public : le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) ou le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)<sup>2</sup>.

## **Origine sociale des enseignants**

L'idée selon laquelle les instituteurs étaient majoritairement issus de familles

2 Site : Intégration scolaire et partenariat  
<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page74.htm>

populaires est fausse. Dans le meilleur des cas, leur proportion a avoisiné les 20 % avec de fortes différences géographiques liées à la proportion des classes sociales selon la région. Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, plus de la moitié d'entre eux appartiennent à des milieux de très petite bourgeoisie, d'employés et de petits fonctionnaires. Un tiers d'entre eux sont issus de familles de travailleurs indépendants (commerçants ou artisans) qui, pour avoir parfois un niveau de vie aussi misérable que les ouvriers, s'en différencient considérablement. En 2015, les enseignants ne représentent pas un groupe professionnel homogène au regard de leur origine sociale. Bien que les professeurs du premier et du second degré n'aient jamais été aussi proches en termes d'origine sociale, des distinctions se maintiennent entre les enseignants de lycée professionnel, les professeurs agrégés, et les enseignants de l'enseignement privé sous contrat. « L'origine sociale des enseignants est très nettement favorisée comparée à la population active : un sur deux (51 %) est fils ou fille d'un parent de référence appartenant aux professions intermédiaires ou aux cadres et professions intellectuelles supérieures. À l'inverse, un enseignant sur trois (34 %) est fils ou fille d'ouvrier ou d'employé alors que c'est le cas de 53 % des actifs. Les professeurs sont donc plus souvent recrutés parmi les fils et filles de parents les mieux positionnés sur l'échelle sociale, traduisant un accès socialement sélectif à la profession »<sup>3</sup>.

Moins qu'un déficit d'attractivité pour les enfants du groupe employé.e ou ouvrier.e, la plus faible présence de ces groupes socioprofessionnels dans les métiers de l'enseignement peut s'expliquer par des tendances plus générales, dont leur difficulté d'accès aux formations les plus qualifiantes de l'enseignement supérieur. Les enseignant.e.s sont recruté.e.s avec un haut niveau de diplôme. Or, les fils et filles de professions intermédiaires ou de cadres sont surreprésenté.e.s parmi les étudiant.e.s accédant à un diplôme de l'enseignement supérieur : au sein de la population active en 2015, les actif.ve.s dont le père appartenait aux professions intermédiaires ou aux cadres sont 70 % à être titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que les enfants d'ouvriers et employés ne sont que 30 % à 40 % en fonction des générations à obtenir un diplôme au-delà du baccalauréat, et s'arrêtent plus souvent au niveau bac + 2 (État de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017). Ainsi, les perspectives de mobilité sociale vers le milieu ou le haut de la hiérarchie sociale pour les enfants ayant un père employé ou ouvrier sont plus faibles.

Bertrand Delhomme, 2020

### **Les professeurs des écoles ne seraient pas des intellectuels ?**

Les catégories sociales auxquelles sont rattachés les professionnels de

3 file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/l-origine-sociale-des-enseignant-e-s-compar-e-la-population-active-occup-e-en-2015-72609.pdf

l'enseignement en disent long sur l'histoire de cette profession. La France a compté jusqu'en 1959 un système d'enseignement à deux vitesses avant la généralisation du collège. Aujourd'hui encore, selon l'INSEE, les professeurs des écoles relèvent de la catégorie « professions intermédiaires » tandis que les professeurs du secondaire appartiennent à la catégorie des « cadres et professions intellectuelles ». Poser la question du statut et par conséquent de l'activité intellectuelle de cette profession est inquiétant car, éducateurs de nos enfants, il semble aller de soi que les enseignants soient des « sachants ». Selon les historiens Pascal Ory et Jean-François Sirinelli (2002, p. 10), un intellectuel est « un homme du culturel, créateur ou médiateur, mis en situation d'homme du politique, producteur ou consommateur d'idéologie ». Ceci dit, devenir, être un intellectuel ne relève pas d'un classement dans une catégorie professionnelle. Des ouvriers autodidactes motivés par leur engagement syndical ou politique deviennent des intellectuels par la culture qu'ils acquièrent à travers lectures et intenses activités réflexives. Inversement, des universitaires aveuglés par le dogmatisme ne mettent pas à profit leurs connaissances pour penser. Cultivant le mensonge en niant des faits historiques avérés, les universitaires révisionnistes en sont un exemple.

L'intellectualité dépend de l'investissement singulier des sujets, de leur capacité à s'imposer par leur pensée et à être reconnus pour la valeur de leur pensée par leurs pairs, leurs interlocuteurs et par ceux ayant le privilège d'être considérés comme intellectuels de par leur origine sociale, leurs diplômes et la place sociale qu'ils occupent. Pour les professeurs des écoles, ce n'est pas un acquis, ils doivent encore le revendiquer. L'une des contradictions majeures à laquelle l'enseignement est confronté est celle de sa disjonction, précisément à l'endroit de la culture. L'école n'est pas reconnue comme un espace dédié intégralement à la culture. Elle est pensée comme un lieu d'enseignement et d'apprentissages scolaires s'adressant principalement à la mémoire du par cœur. Cela évite que soit remis en question un enseignement formel exagérément fondé sur l'application de formules et trop peu axé sur l'exercice de la pensée. Quant à l'inscription des progrès de l'humanité dans leur contexte et leur chronologie historique, elle est, la plupart du temps, évacuée. D'une façon générale, l'école est chargée de transmettre un socle minimal de connaissances loin de contrebalancer les inégalités culturelles entre les enfants.

L'Éducation nationale ne donne pas pour mission à sa hiérarchie de reconnaître et de promouvoir l'intelligence pédagogique mais de contrôler la normalité institutionnelle de l'enseignement. Le système d'enseignement contrôle la conformité de ses fonctionnaires à suivre la plupart du temps des programmes en effeuillant des manuels scolaires page après page. Tout enseignant qui s'efforce de penser l'éducation a intérêt à montrer qu'il est capable

de mettre en place sa pédagogie, de l'argumenter et d'en justifier l'orientation conformément au projet institutionnel. En son temps, Freinet a fait les frais d'injustes sanctions idéologiques au point d'être acculé à démissionner de l'Éducation nationale.

### **Pratique de la théorie**

Dans le texte intitulé « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants », Philippe Perrenoud (1998) aborde la question de la légitimité de former les enseignants à théoriser leur pratique. Mais les questions de fond liées au sens du métier et de sa forme ne sont pas véritablement abordées, ni la dimension politique de la théorisation de leur métier par les praticiens eux-mêmes. Philippe Perrenoud s'en tient à la formation à théoriser. Il ne témoigne pas de la réalité de ces pratiques et des alternatives possibles aptes à sortir l'éducation de l'ornière de la reproduction.

La paresse intellectuelle inhibe certainement la pratique réflexive. Cette dernière représente un travail de l'esprit, sur le vif et dans l'après-coup. Même si ce travail est librement choisi et vécu sur un mode constructif, il exige de l'énergie et de l'obstination. Les enseignants qui veulent laisser leurs soucis professionnels à l'école et n'aiment pas « couper les cheveux en quatre » ne deviennent pas des praticiens réflexifs, pas plus que ceux qui sont assaillis par des ennuis de santé ou d'argent, des tâches familiales ou d'autres responsabilités. [...]

Exercer sereinement un métier de l'humain, c'est savoir au plus près, du moins dans l'après-coup, ce qui dépend de l'action professionnelle et ce qui lui échappe. C'est ne pas porter tout le poids du monde, en « prenant sur soi », en se sentant constamment coupable ; c'est, en même temps, ne pas se boucher les yeux, percevoir ce que l'on aurait pu faire si l'on avait mieux compris ce qui se passait, si l'on s'était montré plus rapide, plus perspicace, plus opiniâtre, plus convaincant. L'on apprend de l'expérience, en cernant de mieux en mieux cette marge étroite dans laquelle la compétence professionnelle fait la différence. Pour y voir plus clair, il faut accepter de reconnaître, parfois, que l'on aurait pu mieux faire, tout en comprenant pourquoi l'on n'y est pas parvenu. L'analyse ne suspend pas le jugement moral, elle ne vaccine pas contre toute culpabilité, mais elle incite le praticien à accepter de ne pas être une machine infaillible, à faire la part de ses préférences, hésitations, passages à vide, trous de mémoire, partis pris, dégoûts et attirances, faiblesses qui sont rarement sans conséquences, mais font partie de la condition humaine.

Philippe Perrenoud, 1998, p. 10

Il est décevant que l'on puisse disserter sur la manière de former à théoriser ses pratiques sans dénoncer la verticalité de la hiérarchie de l'Éducation nationale, ce centralisme idéologique qui consiste prioritairement à déposséder les enseignants de leur métier. Cette

prolétarisation<sup>4</sup> des enseignants irait même s'accroissant avec la réduction des libertés pédagogiques par l'imposition de plus en plus pressante d'une méthode de lecture, de la manie de l'évaluation à tout va et d'un nombre croissant d'applications managériales...

Dans le meilleur des cas, l'étude de la didactique d'une pratique traditionnelle permet au praticien de se perfectionner dans le cadre des normes officielles. Mais cette théorisation ne remet pas en cause les outils et les méthodes d'oppression et de reproduction de la hiérarchie de classe (sociale) par l'école. Il y a finalement peu d'intérêt à cette théorisation sinon un perfectionnisme conformiste ou l'ambition d'avancement dans la hiérarchie. Si la plupart des enseignants n'ont pas une pratique réflexive, ce n'est pas par paresse intellectuelle, c'est parce que l'expérience des praticiens laisse l'institution indifférente. La plupart de ceux qui s'y adonnent sont donc portés par une nécessité extrinsèque à l'institution.

Pour les enseignants Freinet, la réflexion pédagogique a pour ambition de changer le devenir de l'éducation dans la mesure où elle contribue à l'élaboration de pratiques transformatrices du système éducatif, susceptibles d'agir positivement sur l'évolution de la société. Il s'agit de penser, de défendre et d'argumenter des pratiques hétérodoxes et de les améliorer concrètement dans la classe. Le moteur qui permet de transcender le simple constat de l'état du réel quotidien de pratiques exécutantes, c'est l'engagement personnel. Mener une pratique réflexive, c'est ramer à contre-courant de l'idéologie dominante qui impose de se conformer aux directives et aux ordres hiérarchiques. Cela implique courage, conscience et fermeté politique pour s'enrichir de conflits cognitifs auprès de pairs en confrontant pratiques et analyses. Pour l'enseignant Freinet, la théorisation se fait à travers des échanges avec ses pairs lors des réunions départementales, régionales, nationales et internationales, par l'usage des cahiers de roulement, du forum Internet, en lisant l'organe du mouvement et les livres qu'il édite, en allant puiser dans les écrits fondateurs et les archives. L'éducateur accroît aussi sa culture théorique en s'informant des publications en sciences humaines et en philosophie. Il les questionne, en fait son miel. Il se confronte à des praticiens conventionnels qui l'obligent à construire son argumentation et à réfléchir à la singularité de ses pratiques. Par ailleurs, les éducateurs Freinet accompagnent l'évolution technologique et en explorent l'intérêt pédagogique. Ils utilisent dans leurs classes les outils qui leur paraissent les plus adéquats. Les motivations qui ont suscité les innovations de l'École Moderne et les postulats

4 « La prolétarisation est, d'une manière générale, ce qui consiste à priver un sujet (producteur, consommateur, concepteur) de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser) ». Définition proposée par Ars Industrialis, <https://arsindustrialis.org/prol%C3%A9tarisation>

éducatifs qui en assurent les fondements demeurent identiques depuis un siècle : accompagner les jeunes générations dans la voie de leur émancipation dans la perspective d'un monde fraternel. Le pédagogue Freinet est mu par ses convictions. Sur le plan politique, il est animé par la volonté de combattre l'injustice et l'inégalité mais aussi par l'idée que l'école pourrait se penser comme espace de culture pour tous, offrant à chacun les moyens de se réaliser dans une société solidaire. Rien n'est acquis dans ces domaines ; vouloir contribuer à faire avancer les idées et avoir, soi-même, une pratique en rupture avec l'ordre établi, implique un courageux engagement. Pour cela, une prise de conscience s'impose comme entame d'une démarche culturelle à travers laquelle l'éducateur étoffe et tisse ensemble pensée pédagogique, réflexions politiques et recherches pédagogiques concrètes.

Du point de vue pédagogique, le tâtonnement expérimental et son corollaire, la méthode naturelle dans un esprit coopératif, demeurent les piliers principaux de la pédagogie Freinet. Le va-et-vient de la pratique à la théorie est l'un des fondements matérialistes de cette praxis. Théoriser, c'est penser ses actes, ajuster pratique et philosophie de vie, c'est faire l'effort de penser intelligemment sa pédagogie.

### **Enseignants praticiens-chercheurs**

Rien ne pourra changer en pédagogie – ni sans doute ailleurs – tant que les praticiens ne se mêleront pas de théoriser leur propre pratique. Et pour que les choses se transforment réellement, une poignée d'agitateurs pédagogiques ne saurait suffire. C'est une grande masse d'enseignants qui doit se mettre en marche. C'est à quoi nous nous employons, les uns et les autres.

Paul Le Bohec, 2008, p. 12

Les enseignants Freinet ne sont pas les seuls détenteurs du privilège de penser leur pédagogie. Tout enseignant adapte ses prestations aux situations singulières auxquelles il est confronté. L'originalité de la pédagogie Freinet est d'avoir été établie sur ce principe tacite d'une évolution des pratiques au rythme de leurs ré-élaborations, à chacune de leurs mises en œuvre en fonction du groupe, du maître et du contexte global. C'est la condition de sa réalisation. La pédagogie Freinet doit sa cohérence aux outils, aux techniques et aux méthodes rassemblés conformément à la ligne tracée initialement par Freinet dans ses écrits fondateurs des années 1920-1930. Loin d'avoir été définitivement établies, les techniques évoluent et se perfectionnent autour de la matrice tâtonnement expérimental - méthode naturelle - coopération. Nous en avons pour preuve la succession d'outils utilisés dans nos classes. Par exemple, à l'époque de « L'imprimerie à l'école » (1926-1932) et jusque dans le début des années 1980, le matériel d'imprimerie occupait une place centrale dans les classes

Freinet. Aujourd'hui, hormis dans certaines classes de grande section et de cours préparatoire où l'on estime utile la manipulation des caractères d'imprimerie pour assimiler le système d'écrit-lire, cet outil a quasiment disparu. Au contraire, de nouvelles technologies ont fait irruption dans nos classes dans lesquelles se sont succédé télex, fax, minitels qui ont fait place, aujourd'hui, aux ordinateurs et à Internet. Toujours dans le but de mettre à la disposition de nos élèves des outils facilitant leurs travaux de recherche et leur communication.

Les enseignants Freinet sont en quête permanente de la motivation des enfants en les impliquant dans des démarches explicites d'émulation culturelle collective. La culture commune est au centre de cette pédagogie. Depuis ses origines, dès l'impression des premiers textes d'enfants et leur diffusion à travers la correspondance et les journaux de classe, la pédagogie Freinet s'est lancée dans une action de démocratisation du rapport à la production et à la diffusion culturelle au sein et au-delà de la salle de classe.

En pédagogie Freinet, l'expression langagière et culturelle enfantine est à la fois trace, pivot, support et agent des apprentissages. Marginal dans le système d'enseignement, ce postulat appelle une argumentation à opposer à ses détracteurs, tout particulièrement la hiérarchie de l'Éducation nationale toujours convaincue de la supériorité de la transmission sur l'expression sans voir leur complémentarité. C'est dans le groupe Freinet que l'éducateur trouve un soutien implicite en y confrontant ses pratiques, difficultés et réussites, et en s'inspirant de celles déjà expérimentées ailleurs. Pour un praticien chercheur, théoriser consiste à revenir après coup sur ses pratiques par l'analyse. Ce retour sur ses actes et les événements demeure marginal. Il n'est pas une obligation institutionnelle. Théorise sa pratique celui qui a acquis la conscience de sa nécessité pour partager et progresser avec d'autres. Cela lui coûte car il doit faire l'effort d'objectiver ses difficultés, d'exposer notamment ses failles, ses faiblesses et ses échecs. Sans être jugé, il puise dans le groupe des solutions lui permettant de progresser dans sa pratique. Traditionnellement, seuls les professeurs d'université sont identifiés comme chercheurs. Si les professeurs des écoles sont relégués au rang d'exécutants, les universitaires sont reconnus comme intellectuels. Une distance certaine sépare les possibilités de recherche du praticien-chercheur de celles de l'universitaire qui a la recherche pour métier. Elle se concrétise non seulement en matière d'outils épistémologiques mais aussi en disponibilité d'esprit et de temps. L'universitaire a toute latitude pour se consacrer à l'étude<sup>5</sup> tandis que le praticien doit consacrer l'essentiel de

<sup>5</sup> Au cours des dernières décennies, la liberté des chercheurs universitaires a cependant été nettement affectée par l'envahissement de l'université par la gestion managériale et le récent dénigrement des professeurs, suspectés et parfois persécutés pour « islamo-gauchisme » par leur propre ministère.



son attention et de son énergie à l'acte éducatif, la gestion de la classe et des relations humaines dans le groupe. Il doit « tenir » sa classe. Responsable de la gestion du matériel, du temps, de l'espace et du groupe, il donne des orientations, il réagit instantanément à tout événement, il gère, dans leur diversité, les 27 personnalités de ses élèves, leurs états d'âme, leurs souffrances, leurs régressions. L'essentiel de son énergie va au moment de l'enseignement, sa préparation et son animation présentielle. La théorisation du praticien est un second temps de son travail. S'il veut approfondir ses recherches, le maître d'école le fait sur son temps libre, comme une forme de militance. Sa part de théorisation est gagnée sur ses moments de récupération, le soir, le week-end ou pendant ses vacances. Généralement, le praticien assemble, à la manière d'un puzzle, les rudiments d'un discours rationnel au hasard des outils qu'il glane pour constituer son corpus analytique, son discours pédagogique. Comme enseignant-chercheur-militant, il vient se frotter à la langue académique pour vérifier si son discours tient et peut prétendre à une certaine légitimité. Son ambition révolutionnaire l'autorise à penser sa classe pour ne pas seulement la subir, impuissant. Sa volonté militante est portée par son désir de transcender la réalité du monde, de changer les institutions scolaires et d'en finir avec l'oppression dominatrice. La théorisation est au cœur du métier de chercheur universitaire tandis qu'elle est rapine pour l'instituteur devenu professeur des écoles. Ce dernier tire tout de même fierté d'avoir « les mains dans le cambouis » et d'analyser *a posteriori* sa réalité vécue au quotidien.

Son analyse théorique est souvent déclenchée par une difficulté rencontrée dans la classe qu'il n'a pas su résoudre au moment où elle se présentait. Dans l'après-coup, il est insatisfait par sa réponse « sur le moment ». Devoir réagir dans l'immédiat appelle une réponse qui n'est pas mûrement réfléchie, un acte impensé résultant de l'expérience acquise ou se mêlent pulsions inconscientes et automatismes s'approchant de ce que Freinet nomme « technique de vie ».

L'enseignant n'a à référer de son engagement en pédagogie Freinet à aucune autorité susceptible de valider ses pratiques ou la rigueur de ses postures spécifiques. Il théorise pour s'améliorer à ses propres yeux et pour bénéficier d'un retour, d'une confirmation de ses pairs. Il leur expose régulièrement ses manières de faire. Il s'inspire de ce qu'il a lu, de ce qu'il a vu dans les classes de camarades. Il progresse selon un rythme et un cheminement personnels. Il s'auto-forme en élaborant sa culture au hasard de ses découvertes, de ses rencontres. Il se construit en autodidacte. Comme il lui est impossible de franchir le pas de la pédagogie Freinet dans tous les domaines d'apprentissage, l'enseignant avance plus

lentement dans certaines matières, ayant recours à des techniques qui ne le satisfont pas totalement mais qui placent sa classe dans une dynamique de transformation, ayant par exemple recours à des fichiers auto-correctifs éloignés de la pédagogie qu'il n'a pas les moyens de mettre en œuvre, par manque de confiance en lui-même, manque de temps, manque de matériel ou une réflexion inachevée.

La trajectoire d'un enseignant en pédagogie Freinet est imprévisible. Elle est étroitement liée à la singularité de chacun, à ses origines, à son parcours, aux événements qui surviennent. Elle dépend de son degré d'implication dans le métier, des conditions dans lesquelles il l'exerce, de sa facilité d'accès à la documentation, des hasards de parrainages, d'accompagnements par des pairs, de l'assise d'un groupe Freinet référent constitué. La trajectoire d'un enseignant Freinet est aussi intimement liée à sa formation et à sa culture. Elle est étroitement tributaire de sa motivation à avancer dans ce domaine, des disponibilités que lui octroie sa vie privée.

### **Mon auto-formation, un patchwork culturel**

Ma propre expérience de l'école en tant qu'élève fut malheureuse. Elle a nourri en moi un vif désir de réparation et de revanche. Combinée à ma structure mentale archaïque<sup>6</sup>, cette expérience scolaire a été déterminante dans mon penchant anti-autoritariste et mon souci de faciliter la vie, d'alléger la peine de mes élèves. Je me projetais psychiquement, malgré moi, espérant qu'ils ne passent pas leur scolarité à s'ennuyer, à être submergés par les rivalités entretenues entre élèves, leur mise en concurrence, les brimades et les punitions distribuées par des instituteurs apparemment sans état d'âme. Comme pour tout enseignant, ma posture a inévitablement été infléchie par la névrose qui me constitue. J'en ai eu confirmation sur le divan de l'analyste, la question de l'autorité m'a longtemps taraudé. Je ne voulais pas, je ne pouvais pas imposer ma loi par la force coercitive. Cela m'a parfois coûté lorsque j'ai eu à gérer des classes de « cycle 3 » habituées à un ordre quasi-militaire semblable à celui que j'avais connu comme élève. Ayant eu la chance de survivre en bonne santé jusqu'à l'âge de la retraite, je tire aujourd'hui satisfaction de n'avoir pas eu à verser dans un autoritarisme à connotation sadique. Cela m'a parfois coûté quand des élèves ont pris mon pacifisme pour du laxisme. Aurais-je pu adopter une autre posture ? On enseigne ce que l'on est, ce que l'on devient. L'humain se caractérise par sa perméabilité à l'expérience qui fait de lui un être en devenir. Prendre notre métier d'enseignant à bras-le-corps transforme notre

<sup>6</sup> Forcée au cours de l'enfance.

façon de travailler par l'expérience et l'implication. Mais nous ne maîtrisons pas tout, à commencer par nous-mêmes. Ces préoccupations semblent même étrangères à certains de nos semblables, mystère de notre condition humaine habitée de contradictions.

J'en ai tant vu qui s'en allèrent  
Ils ne demandaient que du feu  
Ils se contentaient de si peu  
Ils avaient si peu de colère

Aragon, Les poètes, 1960.

Conformément à l'image d'élève médiocre renvoyée par l'école, je n'avais aucun goût pour les livres. Mes premières lectures furent tardives, vers quinze ans, au hasard des ouvrages que je chipais à mon frère. C'est au Centre national de télé-enseignement devenu le CNED que je dois ma formation littéraire. Ayant échoué au lycée, j'ai préparé mon bac par correspondance. J'appréciais de n'avoir pas à suivre des cours directs. Cela me permettait de m'organiser à ma guise et de moduler stratégiquement et tactiquement mon emploi du temps. Je voulais rattraper le temps perdu en lisant abondamment littérature classique, poésie, philosophie et histoire. Je me forçais à acquérir une culture cinématographique, picturale et musicale. J'étais avide de culture, soif qui m'a animé la vie durant comme si j'avais dû courir jusqu'à présent pour rattraper une culture défaillante jusqu'à ma prise de conscience d'adolescent engagé politique.

Dans la foulée du bac, je préparais le concours d'entrée à l'École normale que j'obtenais miraculeusement. Je continuais de tenter de combler mes lacunes intellectuelles en lisant ce qui me semblait présenter un intérêt personnel ou pour mon futur métier. Sur les conseils d'Henri Go qui tenait la rubrique « *Relire Freinet* » dans *L'Éducateur* (1983), je lisais Freinet. Au hasard des rencontres, des conseils d'amis ou dans des librairies de choix, j'ai découvert des auteurs qui m'ont alimenté jusqu'à ce jour. Récemment encore, grâce aux séminaires en ligne de Dominique Pagani, j'ai découvert le philosophe Michel Clouscard dont la lecture illumine ma réflexion philosophico-politique.

Ma culture relève moins d'une forme progressive et ordonnée que du patchwork aléatoire. Il en va de même de ma culture professionnelle que j'ai initiée parallèlement aux cours obligatoires de l'École normale d'instituteurs souvent ennuyeux, faits de commentaires des programmes, d'étude du fonctionnement de l'essoreuse à salade, quand il ne s'agissait pas d'écouter patiemment un prof d'histoire lisant ses cours sur des feuilles jaunies par le temps. Par chance, j'ai pu me régaler dans des cours d'art plastique axés sur l'art contemporain ou

dans des cours de français consacrés à la sémiologie.

Devenir pédagogue Freinet se fait en suivant des voies singulières. Pour moi, ont compté ma foi en l'humanité, mon aversion pour l'injustice de classe, la violence psychique et l'autoritarisme, mon goût pour le travail, l'engagement, l'histoire et la sociologie, mon intérêt pour la psychanalyse. L'intérêt que je porte depuis toujours à la récupération et au détournement d'objets, au bricolage et au tâtonnement ont facilité ma tâche. Enfin, j'ai eu la chance de rencontrer Paul Le Bohec avant même de commencer ma carrière, d'assister à ses séminaires, de participer à ses ateliers et, par la suite, d'avoir le privilège qu'il m'accompagne dans une co-biographie (Le Bohec, 1985).

La pédagogie Freinet est tue. Elle est méconnue même des professionnels de l'Éducation nationale, formateurs ou hiérarques. Elle relève de l'underground. Pour la connaître, pour en entendre parler, il faut être en recherche, à l'affût d'une alternative à ce que Freinet nommait la scolastique. Vouloir sortir du conformisme, fuir les lieux communs, le discours-fleuve pédagogique. L'éducation à la paix, la recherche de justice éducative, le respect de l'enfant et de son déploiement par l'expression et la coopération demeurent des thèmes pédagogiques marginaux négligés par les préoccupations et les discours officiels. La plupart des praticiens Freinet exercent isolément dans des écoles dominées par la pédagogie traditionnelle. Leurs réunions sont vitales, elles leur permettent de se sentir moins isolés et de vérifier que leur engagement est partagé par d'autres, ce dont ils peuvent douter tant leur approche de l'enfance et de l'enseignement est peu partagée. Pour se faire une idée du faible impact de la pédagogie Freinet dans le monde éducatif, rappelons que l'ICEM – pédagogie Freinet compte seulement un millier d'adhérents et une dizaine d'écoles Freinet.

Progresser en pédagogie Freinet se fait par la lecture, par la théorisation de sa pratique, par l'échange avec des collègues et la visite de leur classe, l'observation de leurs outils bricolés. Par principe et par nécessité, elle repose sur une horizontalité hors des hiérarchies traditionnelles.

### **Se cultiver**

Dans la même logique de reproduction sociale que celle que j'ai tenté de mettre en exergue concernant le recrutement des enseignants, les différences culturelles selon l'origine sociale sont centrales dans la sélection scolaire. Alors que l'école est relativement éloignée des lieux de production culturelle, c'est bien sur le capital culturel que s'effectue la sélection et l'orientation des élèves dans leur cursus. La culture est à prendre ici dans son sens le plus

large, le plus polysémique et pluriel. Il s'agit du moindre détail participant du vécu historique des enfants, de leur lieu de vie, des modes vestimentaires et alimentaires, de l'occupation du temps libre que déterminent abruptement les moyens financiers des familles. Pourtant, les programmes scolaires se consacrent étroitement à la transmission de fondamentaux d'une culture soi-disant légitime. L'école de la république n'a jamais vraiment dévié de sa mission initiale d'alphabétiser les enfants de classes populaires et de leur donner des rudiments de calcul pour qu'ils soient efficaces dans la production capitaliste pendant que l'élite poursuit de longues études. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la masse des élèves a pu accéder au certificat d'études primaires, puis au brevet d'études du premier cycle et ensuite au Bac. Le curseur a continué de se déplacer vers le haut mais la différence de traitement selon l'origine sociale demeure. Désormais, 33 % des enfants d'employés et d'ouvriers détiennent un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 67 % des enfants de cadres, de professions intermédiaires ou d'indépendants. Seuls 5 % des premiers détiennent un diplôme d'une grande école contre 16 % des seconds<sup>7</sup>. Rappelons que les ouvriers et les employés représentent environ 45 % des travailleurs. Force est de constater la constance de la reproduction sociale par l'école. Par son organisation et ses méthodes, l'école a une forte tendance à assigner les enfants à leur classe sociale d'origine. Depuis un siècle, la pédagogie Freinet s'élève contre l'injustice des inégalités qu'impose ce système. Elle considère que la scolarité ne doit pas être limitée à la transmission de notions et à des apprentissages programmés. Elle estime, au contraire, que le rôle de l'école est d'accompagner les enfants en train de se cultiver.

Dès ses premiers mois de vie, le bébé se cultive grâce aux interactions avec les personnes qui en prennent soin. « Se cultiver » est un verbe d'action toujours pronominal. Le sujet est auteur de sa culture en fonction des moyens, des sources et des réseaux dont il dispose. La plupart du temps, se cultiver est un acte inconscient motivé par le désir et la pulsion de vie. Se cultiver est un acte de création notamment lorsqu'il s'agit de recevoir des informations que le sujet transforme en connaissances. Les assimiler implique un travail intellectuel de compréhension et de réorganisation des savoirs antérieurs. Dans mon texte consacré au psychisme<sup>8</sup>, le chapitre intitulé *Sublimation et créativité* on trouve : « Selon Freud, la création relève du processus de sublimation. Celui-ci consiste en la réalisation d'activités sans rapport apparent avec la sexualité mais tirant leur force de la pulsion sexuelle

7 [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T448/le\\_niveau\\_d\\_etudes\\_selon\\_le\\_milieu\\_social/#:~:text=En%20moyenne%20sur%202019%2C%202020,professions%20interm%C3%A9diaires%20ou%20d'ind%C3%A9pendants.](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T448/le_niveau_d_etudes_selon_le_milieu_social/#:~:text=En%20moyenne%20sur%202019%2C%202020,professions%20interm%C3%A9diaires%20ou%20d'ind%C3%A9pendants.)

8 [https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/les\\_attributs\\_du\\_sujet.pdf](https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/les_attributs_du_sujet.pdf)

qui se déplace vers un but non sexuel en investissant des objets socialement valorisés. » Si la création est présente dans tout acte culturel, alors, quand l'enfant effectue une recherche, il crée, il invente des hypothèses qu'il expérimente et confronte pour les vérifier. En pédagogie Freinet, nous plaçons tant que faire se peut nos élèves en position de créateurs car nous savons par expérience que c'est la meilleure façon de les impliquer dans leur travail, d'apprendre et de se cultiver.

Traditionnellement, le rapport maître-élève est régi par la consigne. Le maître enseigne, il transmet une connaissance, donne des explications, des exercices d'entraînement, puis il questionne ses élèves pour vérifier s'ils ont compris. Commencer par la création, c'est inverser le processus. Les élèves sont supposés capables d'apprendre par eux-mêmes en étant accompagnés par le maître qui les incite à partager leurs savoirs, à s'entraider, à coopérer, à se rendre sensibles à la démarche, au raisonnement d'autrui, à compléter leurs connaissances en allant chercher l'information. Les moments de régulation par retour au groupe sont essentiels car ils garantissent une écoute soutenue par la solennité de ce moment institutionnel de validation des savoirs. Baser l'activité scolaire sur la création n'est pas travailler sans filet, c'est accepter seulement l'incertitude apparente d'accompagner un groupe d'élèves en train d'élaborer ses savoirs. Le maître n'improvise pas. Même s'il n'est pas derrière chaque élève pour suivre son cheminement de pensée, il applique une méthode précise faite de ces allers-retours entre le travail de recherche individuelle et la mise en commun au sein du groupe. Sa culture, sa « psychologie sensible » (Freinet, 1968-1971), sa maîtrise de la méthode lui donnent un degré de confiance certain, le sentiment d'être capable d'assurer, de mener le groupe classe à destination : un déploiement et une amplification des savoirs. Pour ma part, je regrette de n'avoir pas eu plusieurs vies professionnelles qui m'auraient permis d'explorer des champs d'apprentissage dans lesquels je ne me sentais pas suffisamment assuré pour y entraîner mes élèves. Frileux, je suis resté dans ces domaines sur les sentiers battus et rebattus par l'enseignement traditionnel.

### **La création comme moteur des apprentissages**

Dans un texte précédent<sup>9</sup>, j'abordais la manière dont Winnicott imagine l'avènement de la créativité chez l'humain : en présentant le sein ou le biberon à l'enfant, la mère lui permet de penser qu'il « crée » cet « objet » alors qu'il l'a « trouvé ». Grâce à cette illusion, l'enfant éprouve un sentiment de toute-puissance qui inaugure en lui une pulsion

<sup>9</sup> <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/67154>

créatrice à l'origine de ses expériences fondamentales<sup>10</sup>. Par une pensée magique, l'enfant construit mentalement le monde afin de le soumettre et de le maîtriser. L'enfant qui joue, crée. La créativité est le moteur des apprentissages. Elle fait entrer le bébé dans la culture.

Le terme de création est à appréhender dans son acception la plus large. Ainsi lorsque le jeune enfant construit une tour pour aussitôt la détruire, il est déjà dans cette démarche créatrice qui consiste à intervenir sur son environnement pour le maîtriser. C'est un passage nécessaire dans le processus d'individuation : s'habiter comme sujet agissant de manière autonome. Le travail du pédagogue consiste à accompagner cette pulsion créatrice pour qu'elle s'oriente vers des gestes structurant le sujet qui organise sa pensée en ordonnant le monde par l'action et par les interactions avec les autres, adultes et pairs.

Pour illustrer mon propos, je vais reprendre l'exemple de ce qui se passe dans le coin cuisine et poupée<sup>11</sup> en petite section. Tous les matins, à leur arrivée, les enfants redécouvrent cet espace toujours rangé de la même façon. Au moment de l'accueil, des enfants s'y regroupent et, dans leurs interactions, s'amusent à le déconstruire. Conscient de l'importance de ce travail d'apprentissage dans la complexité, l'enseignant prend sur lui car en fin de journée, il devra ranger cet espace comme il le fait systématiquement chaque jour. Remettre chaque objet à sa place, c'est son rocher de Sisyphe. Il sait, il observe, que des amitiés se tissent dans ce coin de la classe. Sans avoir besoin de les mesurer, il sait que des échanges y ont lieu. Librement, les enfants communiquent oralement de manière informelle. Par nécessité, ils font l'effort de s'exprimer de manière à être compris par leurs camarades. Cet espace est source de progrès langagiers. Par les mises en scène symboliques qu'ils y opèrent, ils (re)jouent des moments familiers, d'autres fantasmés. S'organisent alors des jeux de rôle où chacun se projette dans un personnage de père, de mère, d'enfant ou d'un autre membre de la famille. Ce jeu interactif lui donne le sentiment d'être l'auteur de ce qui se passe dans sa vie sociale. Ce moment ludique contribue à une structuration mentale propice à l'équilibre, à la bonne santé des sujets, les rendant ainsi plus disponibles à toute forme d'apprentissage. Enfin, quand il est temps de passer à une autre activité, les petits sont conviés à ranger cet espace. En début d'année, les anciens qui connaissent la classe pour y avoir déjà passé une année viennent prêter main forte. Au cours de l'année, les petits, mûrissant et souhaitant grandir, apprennent à ranger et finissent par le faire d'eux-mêmes. Lorsque ce n'est pas le cas, c'est signe d'immaturation ou que quelque chose se joue dans ce

10 Même si, sur d'autres plans, cette toute-puissance est à juguler en tant qu'elle fait aussi du petit d'homme un enfant sans limites.

11 <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45546>

refus rarement explicite de participer au rangement. Le maître doit essayer d'en tirer au clair la raison dans la perspective d'aider l'enfant à la surpasser. Il est indispensable pour l'enfant d'évoluer dans un espace organisé de telle manière qu'il en comprenne le rangement. Retrouver chaque jour chaque objet à sa place facilite un repérage dans l'espace sécurisant. Assimiler l'ordre dans la salle de classe contribue à l'autonomie du sujet et, comme nous venons de le voir, contribue à la structuration et de la construction de la personne. Remettre un objet à sa place dans un espace collectif est une attention portée à autrui... « et structurante pour soi-même »<sup>12</sup>.

Les pédagogues Freinet tentent de mobiliser l'élan créateur inauguré dans les premières interactions avec la mère. C'est la « pente » naturelle aux apprentissages lorsqu'elle se combine aux interactions sociales. Aussi, les créations corporelles, littéraires, mathématiques, etc., font-elles l'objet de moments d'élaboration collective, sources d'acquisitions, d'enrichissements culturels par la mise en commun des hypothèses et des connaissances. Mais créer ne va pas toujours de soi. Le geste paraît simple chez les tout-petits suffisamment confiants en leurs capacités d'assimilation par imitation. Ils ne font pas encore l'objet d'autocensure sociale. On a cependant tendance à oublier que pour un enfant de trois ans le travail de tenir un stylo entre ses doigts et tracer un trait en dosant la pression sur le papier est une acquisition si récente qu'elle requiert encore une concentration certaine de sa part. Apprendre en faisant, comme le propose notre pédagogie de l'expression-crédation, plonge d'emblée dans la complexité puisqu'il s'agit souvent d'apprendre la manipulation d'outils pour produire du sens au moins pour soi-même. Utiliser des outils est généralement enthousiasmant, particulièrement chez les petits pour lesquels tout est découverte. Aux antipodes du stimulus-réponse de l'exercice scolaire, produire du sens n'est pas évident. Cela commence par ce que l'on sait déjà, ce qui est en nous, nos prototypes sécurisants puisque connus, usités, ces symboles que l'on apprend peu à peu à coder. Le travail créateur nécessite un entraînement, une habitude de liberté.

S'il ne pose pas souci à l'enfant de petite section qui, lorsqu'il n'est pas intimidé, ose griffonner ou improviser des gestes sur une mélodie, plus le sujet mûrit, plus il intègre l'idée qu'il s'expose en s'exprimant. Cela risque de le tétaniser ou de le pousser à une stérile autocensure par peur du regard d'autrui. Un travail de mise en confiance et de protection est nécessaire. Respecter l'expression de chacun est une obligation. C'est la répétition qui permet au créateur de se laisser aller à l'invention. De prendre conscience qu'il en est capable et qu'on l'y autorise, mieux, qu'on l'y incite. De réaliser qu'il s'agit d'un travail très sérieux.

12 Ajout proposé par Philippe Bertrand lors de la correction de ce texte.



Puis, de s'approprier sa recherche et de suivre un chemin personnel. S'il part de prototypes, de banalités, de clichés, leur dépassement se fait par un artisanat au quotidien, souvent imperceptible pour un néophyte sensible seulement aux variations. La progression est davantage visible quand elle opère par paliers comme c'est souvent le cas. La part du maître est déterminante car il guide les enfants individuellement et collectivement lors des débats. Il les pousse avec soin à sortir de leur confort en agrémentant leurs modèles archétypaux rassurants de légères innovations ouvrant sur de nouvelles perspectives, de nouveaux savoirs. Ceux qui ignorent les vertus de l'expression-crédation ont le sentiment d'assister à une rébarbative répétition de création en création. Ils n'ont pas conscience, car ils n'en ont pas l'expérience, que les progrès de l'enfant s'élaborent grâce aux altérations d'une production archétypale. Les pairs jouent aussi un rôle crucial dans les évolutions de chacun car l'imagination est stimulée par les créations des autres et dans l'attente de leurs réactions et de leurs remarques vis-à-vis des nôtres. Lorsque l'enfant a pris au sérieux son travail créateur, lorsqu'il semble avoir compris ou admis que c'est ainsi qu'il se construit, la spontanéité de sa création semble faire place à un travail déterminé par les contraintes qu'il s'impose lui-même. Comme s'il explorait les possibles dans un cadre choisi. Lorsqu'il aura le sentiment d'avoir fait le tour de la question, la saturation le poussera vers d'autres explorations. C'est ainsi que nos classes sont traversées par des phénomènes de modes lancées et entretenues par des élèves mobilisés sur un thème partagé.

Au cours du siècle écoulé, les enseignants Freinet ont expérimenté dans le vaste champ des connaissances humaines cette manière particulière de favoriser des formes d'apprentissages relevant de démarches similaires à celles, naturelles et universelles, de l'apprentissage de la marche ou de la parole par le bébé : apprendre en faisant, en tâtonnant, en coopérant avec des pairs et en étant accompagné par un adulte tuteur. Apprendre, c'est s'inspirer des autres pour faire son expérience et en tirer des savoirs et savoir-faire pour progresser.

### **Se cultiver pour enseigner et pour apprendre**

On parle de la polyvalence de l'instituteur-professeur des écoles en raison de la multidisciplinarité de ses enseignements. C'est sans compter avec tous les domaines participant de l'enseignement : la didactique, les types d'évaluation et leurs principes, la psychologie, la sociologie, l'histoire, la gestion de groupe, etc. Bref, il est impossible d'avoir une connaissance approfondie dans l'ensemble des disciplines auxquelles ouvrir les élèves et des sciences convoquées par l'enseignement. En fin de carrière, un enseignant constate qu'il

s'arrête de pratiquer sur le cours d'une route sans fin. C'est seulement durant ma dernière décennie d'enseignement que j'ai eu le sentiment d'avoir atteint une certaine maturité pédagogique. De mon entrée dans la profession au moment de la retraite et aujourd'hui encore, je n'ai cessé d'acquérir de l'expérience et de m'informer, de lire, d'écouter, d'être interpellé par des situations ou par d'autres au sujet des différents angles de l'enseignement de l'immense champ des matières scolaires. L'enseignant ne se cultive pas pour accumuler des savoirs, il le fait par nécessité, parce que des questions, des problèmes se présentent à lui. D'une part, il est motivé par le désir d'approfondir ses connaissances disciplinaires. D'autre part, il est toujours en recherche quant à la meilleure façon de mettre en place les apprentissages en fonction de sa compréhension de l'humain et de ses cheminements de vie selon l'évolution du monde.

Les motivations à apprendre de nos élèves sont similaires aux nôtres décuplées par une puissante énergie propre à la jeunesse aiguisée par leur récente découverte du monde. La constante est dans le désir, ce moteur des apprentissages. L'être humain a besoin de comprendre, de rationaliser, de mettre en ordre dans son esprit ce qu'il perçoit, de s'expliquer les choses, le monde.

La « machine à désirer apprendre » est naturellement et inconsciemment à l'action chez l'humain. Il suffit aux éducateurs d'en prendre conscience et d'avoir confiance dans les capacités du sujet à se déployer pour s'émanciper. Durant des siècles, les dominants ont imposé à leurs clercs de perpétuer la religion des dogmes. Désormais, rien ne devrait s'opposer à permettre au genre humain d'être libre de s'émanciper en se cultivant pour le bien de tous, sinon le manque de volonté politique d'instaurer l'égalité et d'asseoir la fraternité.

Il suffirait pourtant, comme l'expérimente depuis un siècle la pédagogie Freinet, de greffer les activités scolaires sur les objets de motivation des élèves et de les accompagner le plus loin possible dans leurs recherches en suivant une démarche scientifique. Le rôle du maître consiste, notamment, à stimuler ceux qui le sont moins, en se mettant dans leurs pas, en leur donnant une confiance perdue, en leur faisant constater les plaisirs de la découverte et de la force des savoirs, en les invitant à imiter leurs congénères qui ont déjà pris cette voie royale. La part du maître est d'agencer l'espace et d'organiser la classe de manière à offrir à chacun la possibilité de s'investir dans des domaines d'apprentissage. L'éducateur doit avoir un caractère suffisamment trempé pour se soustraire à la *scolastique* - pour reprendre l'expression de Freinet - et ancrer véritablement le travail de classe dans les cultures. En plus d'une diversité de situations, d'outils et de matériaux, la classe accueille tous ceux qui

peuvent en enrichir les expériences culturelles, parents et autres intervenants. Tant que faire se peut, le groupe sort de l'école pour se rendre dans le monde, observer le milieu, assister à des spectacles, des projections, visiter des lieux, des expositions, emprunter dans des bibliothèques publiques. Le groupe sort aussi pour profiter d'espaces où exercer les corps. Mais tout est affaire de mesure car les jeunes enfants ont aussi besoin de cultiver leur intériorité et durant leurs premières années de scolarisation, la communication avec leurs pairs les nourrit déjà amplement. Laissons-leur le temps de « faire le tour de leur maison » avant d'être propulsés dans l'agitation du monde. Le bon dosage est une finesse de l'art d'enseigner. La question se pose aussi quand des décroissements sont envisagés. Particulièrement dans les petites classes, les enfants ont besoin d'être membres d'un groupe de pairs, de vivre dans la continuité du quotidien des expériences au sein de ce groupe identifié, de faire des rapprochements entre ce que vivent les autres et ce qu'ils éprouvent eux-mêmes. Le sujet a besoin de disposer de temps pour se retrouver face à lui-même, se recentrer pour se penser, expérimenter ses capacités physiques et intellectuelles afin qu'il puisse les utiliser pour explorer le monde extérieur. Les possibilités d'appréhension du monde augmentent avec la maturation, la croissance du sujet. L'école ne doit pas brûler les étapes. Les jeunes enfants ont besoin de se sentir en sécurité dans un groupe de pairs qu'ils apprennent à connaître et avec lesquels ils tissent des relations leur permettant de découvrir des cultures différentes de celle de leur milieu d'origine. Vivre le quotidien et les événements au moins durant une année au sein du même groupe facilite l'élaboration de marqueurs culturels. Les enfants doivent avoir le temps de s'arrêter pour réfléchir et mûrir leurs pensées. Le sujet ne se construit pas dans la vitesse et la succession des rencontres. Il s'agit aussi d'approfondir les relations pour en accroître l'intensité, la vigueur et, parfois, expérimenter la déception.

L'évolution de la société, les mutations technologiques ont leurs lots d'avantages et d'inconvénients. À mon échelle, je puis témoigner qu'il fut plus facile d'être instituteur jusque dans les années 1990 que professeur des écoles aujourd'hui. Tant au niveau de l'approche professionnelle qu'au niveau de la société, les modalités étaient plus détendues. Moins de règles restreignaient la vie des écoles. Le monde était moins procédurier. Nous étions moins conscients, et c'est un tort, de la dangerosité des produits chimiques ou du matériel de récupération. Les enfants faisaient rouler des pneus dans des cours de récréation que nous aménagions avec des poteaux de récupération. Ils nettoyaient l'encre d'imprimerie au white-spirit, nous utilisions parfois du trichloréthylène ou de l'eau de javel en art plastique. Aucune restriction ne venait planer autour de l'activité de cuisine. Les allergies

semblaient aussi moins nombreuses. La pression hiérarchique, même si elle s'exerçait parfois de manière répressive, n'avait pas la teneur injonctive qu'elle a prise avec l'instauration de l'envahissante gestion managériale de l'école. Le Ministère était favorable à un accroissement du niveau scolaire de tous les enfants alors que, de nos jours, il se montre de plus en plus sélectif et élitiste. Les enseignants disposaient d'une plus ample liberté dans l'approche des matières, la gestion des projets et la manière d'évaluer. Dans la mesure où leur classe « tournait », les inspecteurs les laissaient relativement en paix. Ce n'est plus le cas. Les contrôles renforcés par la virtualisation des données se sont multipliés et facilitent un suivi bureaucratique individuel. La quasi-disparition des inspections n'a pas diminué la surveillance. Au contraire.

Les enseignants Freinet n'ont jamais été en odeur de sainteté administrative. Au cours de son histoire, le mouvement a vu nombre de ses membres, même des plus reconnus pour l'excellence de leur implication pédagogique, de leurs trouvailles, frappés de sanctions idéologiques réprimant leur engagement. Il s'agissait bien de répression politique comme Freinet lui-même en fut la victime emblématique dans les années 1930 (De Cock, 2022). Tout en maintenant une apparente organisation traditionnelle de la classe, il est possible de s'inspirer de techniques Freinet. Utiliser des fichiers auto-correctifs, pratiquer les sorties, la correspondance, éditer un journal, donner des rédactions à sujet libre, organiser des exposés, accorder une place de choix à l'art plastique, etc. Cela peut même être valorisé par l'institution lorsque cette coloration de l'enseignement ne détonne pas trop des habitudes scolaires. L'innovation, quand elle ne dérange pas, égaye le quotidien et conforte le système qui se donne des airs de modernité. Dans le vaste élan porté par Mai 68, les instructions officielles ont récupéré nombre de ces techniques satisfaisant la mode libérale libertaire en vogue dans la société post-soixante-huitarde : culte de l'épanouissement individuel, de la créativité individuelle, de la spontanéité, prise de conscience écologique, sorties culturelles ou dans la nature, etc. Une accommodation par le divertissement mais pas de changement en profondeur s'attaquant à l'injustice de classe véhiculée par l'école. Où faudra-t-il trouver le point de bascule d'un aménagement de l'enseignement traditionnel aux prémices d'une pédagogie nouvelle et moderne<sup>13</sup> ? Quel courage, quelles convictions donneraient la force de franchir le pas d'une éducation populaire ?

13 Le collège des Compagnons, groupe de travail du mouvement Freinet, parle de « pédagogie révolutionnaire » (2023).

## L'engagement pour la culture

Un enseignant qui s'écarte fortement de l'orthodoxie peut conserver l'entière confiance de ses élèves, de leurs parents, de ses collègues et de ses supérieurs, si tous estiment qu'il « sait ce qu'il fait » et qu'il a les moyens de son autonomie.

Philippe Perrenoud, 1998, p. 7

Quels que soient les hasards de la rencontre avec la pédagogie Freinet, bifurquer dans sa pratique implique une prise de position éducative et philosophique. Instaurer réellement la coopération entre les élèves et l'apprentissage par l'expression-crédation grâce à une organisation, des techniques et des outils adéquats prend rapidement la forme d'un engagement aux antipodes de la servitude des enseignants à laquelle l'institution aspire de façon plus ou moins explicite. Dès lors, même si la pratique de la méthode naturelle ou l'utilisation de fichiers auto-correctifs ne sont pas en soi des actes politiques, résister à l'injonction institutionnelle de la compétition et de l'évaluation systématique des compétences des enfants traduit un engagement, une prise de position contre l'ordre élitiste établi en faveur d'une éducation populaire au service de tous. La pédagogie Freinet est le déjà-là éducatif d'une société fraternelle. Ce saut pédagogique qualitatif implique une subjectivation. Devenu sujet actif de sa pratique et de sa théorie, l'enseignant dévie de l'attente institutionnelle. Il s'estime capable de penser sa pédagogie au-delà du cadre strict des programmes en se référant directement aux théoriciens de la pédagogie, particulièrement Élise et Célestin Freinet ainsi que leurs camarades et continuateurs. Il se considère le mieux placé pour savoir comment accompagner les enfants qui lui sont confiés. Il défend le principe d'être maître de son métier en aiguisant sa réflexion dans les échanges avec ses pairs et en l'enrichissant de ses lectures. En opérant de la sorte, même en s'appliquant une discrétion confinant à la clandestinité, ce fonctionnaire d'État ne franchit pas vraiment le Rubicon mais il s'expose à devoir rendre des comptes quant à sa pratique hétérodoxe. Compte tenu des préjugés et de la méconnaissance de la pédagogie Freinet, même par la hiérarchie de l'Éducation nationale, cet enseignant prend le risque d'attaques idéologiques fort éloignées de la réalité de sa pratique. Pourtant, il souhaite seulement faire vivre activement les valeurs de la République<sup>14</sup> en donnant de lui-même au lieu d'endosser le costume d'un petit soldat discipliné.

Comme nous l'avons vu, dès l'origine, les instituteurs de l'école publique sont majoritairement issus de la couche moyenne de la société située entre les classes populaires et

<sup>14</sup> Ces valeurs sont condensées dans la devise adoptée le 27 février 1848 par la Deuxième République Française. Elles ont l'envergure d'un programme pour l'Éducation nationale, un objectif : former les générations montantes à la liberté, à l'égalité et à la fraternité.

la bourgeoisie. Ils ont pour mission de contribuer à la permanence du système. Ils relèvent d'une classe intermédiaire au service de l'oligarchie au pouvoir et ont pour fonction d'appliquer ses instructions destinées à la masse des enfants de la République. S'engager en pédagogie Freinet est opposé à ce rôle de conservateur.

L'engagement pédagogique d'Élise et de Célestin Freinet s'inscrit dans la perspective d'une révolution marxiste-léniniste qu'ils soutiennent en adhérant dès 1926 au Parti Communiste Français, jusqu'à leur persécution dans ce parti dans les années cinquante. La pédagogie Freinet serait-elle orpheline d'un projet révolutionnaire ? Quoi qu'il en soit, l'inconscient collectif porteur de ce passé historique pourrait largement justifier la sous-représentation des enseignants Freinet dans le système d'enseignement. Mais la crise de perspectives politiques humanistes n'est pas l'apanage des seuls militants Freinet, elle est l'une des multiples facettes des crises auxquelles l'ensemble des nations sont confrontées. Aussi, même s'ils vivent leur engagement en pédagogie comme éminemment politique, les enseignants Freinet ont tout intérêt, comme ce fut le cas pour les fondateurs et les pionniers, de distinguer cet engagement des autres, syndicaux ou politiques. Leur salle de classe est un îlot dans lequel ils esquissent les contours d'une utopie : une société égalitaire.

Je remercie mes correcteurs critiques, Philippe Bertrand, André et Martine Boncourt, Sandra Iché, Marc Petazzoni, qui ont permis à ce texte de devenir ce qu'il est.

## Bibliographie

Aragon, L. (1960), *Les poètes*. Gallimard.

Chalmel, L. (2015), Du libre-arbitre à l'autonomie - *La valeur de la norme*. dans Go, H. L. (dir), *Normes pour apprendre*, Presses Universitaires de Nancy.

Cloucard, M. (1981), *Le capitalisme de la séduction. Critique de la social-démocratie libertaire*, Éditions sociales.

Cloucard, M. (1999), *Néo-fascisme et idéologie du désir*, Le Castor Astral.

Collège des compagnons, Chantier de travail de l'ICEM – pédagogie Freinet : (2023), *Gazette*, Coop'ICEM.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/64424>

De Cock, L. (2022), *Une journée fasciste. Célestin et Élise Freinet, pédagogues et militants*, Agone.

Delhomme, B. (2020), *L'origine sociale des enseignants comparée à la population active occupée en 2015*, dans *Éducation et formation* n° 101, CMH-École Normale Supérieure, CITERES-Université de Tours.

Laboratoire de recherche coopérative de l'ICEM-pédagogie Freinet (2018), *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*, ESF.

Freinet, C. (1936-1932), *L'imprimerie à l'école*, Revue pédotechnologique mensuelle, organe de la Coopérative de l'Enseignement Laïc.

Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensible, I. Acquisition des techniques de vie constructives*. Delachaux et Niestlé (œuvre originale publiée en 1950).

Freinet, C. (1971). *Essai de psychologie sensible, II. Rééducation des techniques de vie ersatz*. Delachaux et Niestlé (œuvre originale publiée en 1950).

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/ie>

Go, H. L. (1983), *Relire Freinet*, in *L'Éducateur*, CEL.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/recherche/adultes-archives/results/taxonomy/%3A369%20henri%20go%20relire%20Freinet>

Go, H. L., Riondet, X. (2020) *À côté de Freinet*, Presses Universitaires Nancy.

Le Bohec, P. (1985), *Les co-biographies dans la formation*, Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur n°182-183.

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20976>

Le Bohec, P. (2008), Patrick le gaucher et l'écriture, *Bulletin des amis de Freinet*, n° 90, décembre, p. 3-46.

Ory, P., Sirinelli J. F. (2002), *Les intellectuels en France. De l'affaire Dreyfus à nos jours*, Armand Colin.

Pagani, D. <https://www.dominiquepagani.fr/>

Perrenoud, P. (1998), *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des*

*enseignants* ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_29.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html)