

Que peut la pédagogie Freinet sur le rôle de l'école dans l'évolution sociale ?

L'assignation de classe des enfants de milieu populaire est la plus insupportable injustice produite par notre école prétendument républicaine. Elle est un déni d'humanité. Elle piétine l'article premier de la déclaration des droits de l'Homme. En France, les humains ne naissent et ne demeurent pas libres et égaux en droits car dès l'école maternelle, s'exerce une ségrégation impitoyable selon l'origine sociale. La permanence de la reproduction sociale par l'école publique depuis sa création teinte d'un caractère mensonger les velléités démocratiques de notre nation. Depuis 150 ans, la bourgeoisie impose au système éducatif d'asseoir son incontournable domination de classe dès le premier âge. Il est, pour elle, inconcevable que l'école promeuve des valeurs et une organisation aux antipodes des siennes. De plus, compte tenu de l'infime minorité du nombre de ses praticiens, la pédagogie Freinet ne peut pas prétendre changer la société en transformant l'école. En un siècle, elle a toutefois permis d'entrevoir quelque possible d'un déjà-là d'une pédagogie socialiste par une posture et des méthodes œuvrant à promouvoir une école fraternelle dans laquelle tous pourraient vivre et se déployer fraternellement en coopérant en toute liberté.

Le constat

Depuis Marx, nous savons que les possédants tirent leurs richesses de l'exploitation de la force de travail de ceux qu'ils emploient. La classe dominante tient son pouvoir de l'accumulation capitaliste. Elle préserve ses intérêts en privilégiant à l'école ses valeurs et sa culture hégémoniques. L'école est conçue de manière à reproduire la distribution sociale existante. Elle s'est adaptée en fonction des besoins économiques de la bourgeoisie. Elle a évolué selon les rapports de forces en présence par moments favorables aux classes populaires. L'école demeure porteuse d'une idéologie qui a pour mission de soumettre la multitude à un ordre que la bourgeoisie veut faire passer pour naturel. Cette domination est omniprésente dès la maternelle. On la retrouve à tout bout de champ et dans les moindres recoins de la vie quotidienne, dans les genres vestimentaires des enfants, leur aisance en société, le degré de connivence de leurs parents au sein de l'univers scolaire, le vocabulaire de l'enfant, sa stimulation intellectuelle, etc. Les anomalies produites par "l'ascenseur social" viennent seulement cautionner cet ordre établi comme des exceptions qui confirment la règle. L'injustice de classe est intrinsèque à l'école

publique. Elle inscrit dans le champ scolaire, en tentant de la justifier, l'inégalité sociale sur laquelle repose le système d'exploitation capitaliste. De génération en génération, l'école concourt à reproduire, la répartition sociale existante. Depuis les années soixante, les successives études sociologiques n'ont cessé de le confirmer (Bourdieu, Passeron, 1970 ; Baudelot, Establet, 1971). Plus récemment, Clément, P. Dreux, G. Vergne, F. Laval, C. (2012) ont montré comment l'évolution néolibérale du système accentue les inégalités scolaires selon la classe d'origine des élèves.

Au cours du XIX^{ème} siècle, des ministres et des fonctionnaires issus de la bourgeoisie industrielle, ont instauré une école publique et laïque au service des intérêts de leur classe. Ils n'ont jamais honnêtement aspiré à compenser par l'école les inégalités culturelles des enfants selon leur origine sociale. Ils ont conservé les techniques de l'enseignement simultané hérité des écoles religieuses. Une tentative d'enseignement mutuel a rapidement avorté dans les années 1830. La hiérarchie catholique s'y est fermement opposée prétextant une menace pour l'ordre social en raison de l'influence des libéraux, des athées et des protestants (Mœglin, 2010). Pourtant après la Révolution Française, l'église catholique a perdu son monopole sur l'enseignement. Dès lors, la bourgeoisie industrielle a eu la mainmise sur le système éducatif pour le superviser, en faire un outil d'uniformisation linguistique et un instrument idéologique tant dans sa forme que dans ses contenus. Selon Louis Legrand : «Ferry est avant tout un homme d'ordre et son action pédagogique s'inscrit dans une perspective délibérément conservatrice. S'il a œuvré pour le prolétariat, ce fut, avant tout, par souci de discipline collective, pour améliorer le fonctionnement de l'organisme social, en un mot et conformément à l'inspiration positiviste, pour mettre fin à la révolution» (Legrand, 1961).

Les filles n'ont accès à l'enseignement secondaire qu'à partir de 1880. Elles entrent à l'université seulement en 1924. Le 16 avril 1930, la loi de finances décide de la gratuité des établissements secondaires pour les élèves de la classe de 6^{ème}¹. En 1970, 20 % des jeunes obtiennent le baccalauréat. En 1975, la loi Haby, transforme les CES en collège (dit unique) où tous les collégiens reçoivent le même enseignement. En 2005, environ 65% des jeunes obtiennent le baccalauréat (toutes filières confondues). Malgré cette massification de la scolarisation, les inégalités des jeunes selon leur origine sociale perdurent. Actuellement, 25 % des élèves de collège sont des enfants d'ouvriers, alors qu'en classes prépas, il ne sont plus que 7%. Plus de 80 % des élèves de SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) sont issus de milieux défavorisés. Au collège, les enfants des catégories défavorisées

1 <http://blogs.lesechos.fr/echos-d-hier/16-avril-1930-l-entree-en-6e-a10028.html>

représentent 41,7 % des élèves. Ils ne sont plus que 31 % en seconde générale et technologique. A l'inverse, les enfants de milieux très favorisés, qui étaient 19,7 % au collège, se retrouvent 27,7% en seconde générale et techno. Du collège au lycée, la part des enfants issus de milieux défavorisés s'est ainsi réduite de 25 %, celle des enfants de milieux très favorisés a bondi de 50 %. On trouve 7,2 % d'enfants d'ouvriers dans les classes prépas, 5,6 % dans les écoles d'ingénieurs et 3 % dans les écoles normales supérieures. A l'université, le " tri " se fait plus tard : 13,1% en licence, ils ne sont plus que 6,5% en doctorat².

Une logique de domination de classe

Pour profiter des compétences de certains enfants du peuple et pour cultiver une image positive d'elle-même, l'école publique a entretenu le mythe de son rôle d'ascenseur social pour les plus méritants. La massification de l'accès aux études secondaires de la fin du XXème siècle a eu pour effet de repousser plus tard dans la scolarité la sélection selon l'origine sociale. La réalité du chômage qui touche particulièrement les jeunes des cités, même diplômés, montre les limites du système scolaire à inverser les rapports de classe à l'école. En 2016, le rapport de l'Observatoire national de la politique de la ville a révélé que le taux de chômage des diplômés des quartiers, ayant un bac + 2 et plus, est presque trois fois supérieur à la moyenne nationale. «Un diplômé bac + 5 de plus de 30 ans a 22 % de chances de moins d'occuper un emploi de cadre lorsqu'il est issu des quartiers prioritaires» insiste le rapport, soulignant "l'effet quartier"» (*Le Monde*, 2017)³.

En son temps, Bourdieu a montré comment l'université, qui se dit émancipatrice et universaliste, est en réalité un instrument de reproduction sociale. En dispensant des savoirs "purement scolaires", les enseignants même progressistes, et malgré l'autonomie de l'institution universitaire, participent à la reproduction sociale du système de classe en raison de l'arbitraire culturel sur lequel repose les savoirs et la culture dispensés par le système éducatif. Selon *La nouvelle école capitaliste* (Clément, P. et A. 2012), depuis les années 1980, les systèmes d'enseignement sont transformés en "réseaux d'entreprises de formation" soumis à de nouveaux modèles dans lesquels la compétition sociale s'est généralisée. Ses auteurs y exposent, d'une part, la "casse" délibérée du système éducatif par la détérioration des conditions d'étude induites par la destruction de milliers de postes, les carences en formation, la précarisation de l'emploi, et d'autre part, comment la contre-réforme néo-libérale actuelle «se refuse à engager les individus dans le pari de la culture et des connaissances qui pourraient au final se révéler non "payantes"»

2 <http://blogs.lesechos.fr/echos-d-hier/16-avril-1930-l-entree-en-6e-a10028.html>

3 Extrait du *monde.fr* du 04.01.17 : [Les diplômés de banlieue face au «mur» de l'emploi.](#)

(Clément, P. et al. 2012, p.8). L'engagement dans la société libérale s'accompagne d'un "discours du changement " «favorisant les nouvelles conditions de l'accumulation mondiale du capital» (Clément, P et al. 2012, p.9). Depuis plusieurs décennies, ce discours passe par l'attaque de l'État providence et promeut un nouveau "management". Comme la santé, la justice, l'institution scolaire et universitaire est sommée d'augmenter sa "productivité". Il est donc question «d'économie de la connaissance marquée par la prédominance de l'innovation», par l'impératif constant de la compétitivité et par la pression financière sur son fonctionnement. Les mécanismes à l'œuvre sont les mêmes quelle que soit l'institution : réactivité à la demande des marchés, accroissement de la vitesse d'exécution des tâches, exigence de performances, exposition aux impératifs des clients. Quant à l'employé, il devient dans ce système, auto-entrepreneur (de lui-même). L'économie fournit le modèle de ce que doit être la connaissance. Mais ce système fait «l'économie de la connaissance [...] on n'aime pas la connaissance pour elle-même, on l'aime à la condition qu'elle soit le support, le moyen d'un profit» (Clément, P. et al. 2012, p.13). La connaissance est soumise à la logique de la compétence utile dans la vie professionnelle. Elle est valeur d'échange sur le marché du travail, elle favorise l'employabilité. L'État prend la responsabilité du basculement de la connaissance vers le modèle du marché. Il devient entrepreneur au service des entreprises. Auparavant, l'action publique visait à renforcer la puissance économique nationale, désormais, l'État s'est engagé dans une compétition globale reposant sur «l'utilité des populations en accroissant leur employabilité par une diminution drastique de leur coût (dégradation du droit du travail, baisse des salaires, diminution du montant des retraites et de la qualité de la protection sociale, etc.). Les parents d'élèves deviennent les évaluateurs des enseignants et de leur établissement» (Clément, P et al. 2012, p. 31). Alors que la réforme était présentée dans les années 1990 comme une réponse à la crise financière de l'État, elle a introduit une obligation de performance. La "culture du résultat", la "responsabilisation des unités de production décentralisées" et la "révolution de l'évaluation" sont censées "bousculer" la fonction publique. L'État social avait favorisé un idéal du service public, le professionnalisme, la conscience professionnelle dans le but de servir l'intérêt général. Désormais, les "bonnes pratiques" dominent toute autre considération concernant le métier d'enseignant. Celles-ci doivent aboutir aux meilleurs résultats, elles sont valorisées et mutualisées. Les résultats des établissements doivent être diffusés aux familles. L'évolution voulue par le *new management* vise «à produire une nouvelle subjectivité au travail» qui assume de nouveaux objectifs, de nouveaux modes de fonctionnement et de nouvelles formes de contenus. Lorsque des enseignants expriment leur souffrance consécutive à ce qu'ils perçoivent comme de la

maltraitance, cette souffrance est psychologisée de manière à «masquer que ce sont les formes d'organisation du travail qui sont objectivement stressantes et harcelantes. Moins les entreprises donnent aux salariés les moyens et les conditions favorables, plus elles réclament de trouver en eux les compétences, les énergies, les dispositions pour faire face...» (Clément, P. et al. 2012, p. 87)

A travers le projet d'école et la multiplication des évaluations couronnées par le livret scolaire unique du CP à la troisième, c'est une forme de pression coercitive qui s'exerce par ricochet sur les enseignants eux-mêmes. Une logique compétitive est imposée dès la petite section d'école maternelle. Elle consiste à faire assimiler par les individus, dès leur plus jeune âge, l'obligation de résultats et à le rendre responsable de son propre parcours. Il n'est plus question d'épanouissement de l'enfant, «l'école devient un lieu de fabrication de subjectivités dociles, souples, adaptables et réactives, dans la droite ligne de ce qui est espéré par les entreprises» (Clément, P. et al. 2012, p. 97).

Une nivellement par la différence de traitement

A l'adolescence, la stagiarisation est devenue un passage obligé. Les jeunes, obligés de faire des stages, sont placés à la marge du marché du travail et, malgré eux, entretiennent un cercle vicieux en occupant un poste...qui les prive d'emploi. «Le stage est un moyen de discipliner la main d'œuvre en l'adaptant au régime de précarité généralisé» (Clément, P. et al. 2012, p.107). Progressivement, le service public d'éducation s'étiolle. «La logique de marché [qui] tend à devenir la forme de régulation du système scolaire» (Clément, P. et al. 2012, p.111). Antérieurement, le clivage de classe était marqué par l'existence de deux filières scolaires secondaires, le supérieur d'une part, et le primaire professionnel d'autre part. Par la suite, «la massification a conduit à un réaménagement des modes de reproduction sur la triple base d'une différenciation sociale des établissements, d'une distinction plus fine des parcours scolaires, d'un recours de plus en plus fréquent à l'enseignement privé et à la scolarisation parallèle proposée par des entreprises d'aide et de soutien personnalisés» (Clément, P. et al. 2012, p.112). Les gouvernants politiques, servant les intérêts du monde de la finance, ont institutionnalisé la concurrence. Cette mise en concurrence est présentée comme "solution" universelle pour diminuer les coûts de fonctionnement des services publics et pour augmenter la rentabilité.

Les inégalités entre établissements s'accroissent notamment du fait du contournement de la carte scolaire, par dérogation dans le public et recours au privé. «Moins que les résultats, c'est "la bonne fréquentation" de l'établissement que recherchent les familles» (Clément, P. et al.

2012, p.125). Ce choix de ne pas mêler ses propres enfants avec des enfants dont on se méfie favorise l'entre-soi. Il est même souvent une tentative pour accéder, si possible, à un établissement de recrutement scolaire supérieur à son milieu social. Les parents deviennent des "consommateurs" qui font la valeur d'un établissement. «Cette polarisation est particulièrement saillante dans les zones à forte densité scolaire marquées par des écoles ghettos et une sorte d'apartheid scolaire» (Ballion, R. Théry, I. 1985). Cette mise en concurrence des établissements crée un cercle vicieux : elle a pour conséquence une détérioration des conditions d'enseignement et l'entre-soi de ce contexte scolaire contemporain «vient renforcer les écarts culturels familiaux et surtout "durcir le mur" qui sépare les jeunes populaires, dont celles issues de l'immigration, et les autres» (Clément, P. et al. 2012, p 131). Le groupe de socialisation a des effets sur les apprentissages, qui, dans les établissements fréquentés massivement par des élèves issus de milieux défavorisés, se font dans de mauvaises conditions «du fait du poids des élèves faibles, moins motivés, parfois résistants ou hostiles aux normes scolaires. Quant aux professeurs, ils s'adaptent aux élèves en diminuant le niveau de leur enseignement. Leurs cours sont moins denses, moins rapides, leurs objectifs moins ambitieux et leurs notes plus généreuses à qualité de devoir égal» (Clément, P. et al. 2012, p 133). Comme cherche à l'illustrer le film *Entre les murs* (Cantet, L. 2008), les problèmes de discipline, les difficultés à obtenir le calme et l'attention nécessaires aux études monopolisent l'énergie, le temps et les moyens de l'enseignant au détriment de l'acquisition réelle des connaissances. Des élèves, en opposition systématique et chahuteurs, peinent à concevoir qu'un niveau et une certification s'acquière par un certain investissement dans le travail. Ils passent de classe en classe malgré de cruelles lacunes, sans véritable vérification de leurs acquis et sans être clairement sanctionnés pour leur comportement. L'institution scolaire semble incapable de dire la norme, abandonnant ces élèves déjà confrontés à des stigmatisations liées à la misère de leur lieu de vie, de leur quartier. Les inégalités s'additionnent. A l'inégalité culturelle de départ s'ajoute celle des conditions d'enseignement.

Les auteurs de *La nouvelle école capitaliste* en concluent que dans les établissements défavorisés, pour des raisons de "survie", les enseignants n'ont d'autre choix que celui de fuir ou d'adapter leur enseignement à la réalité à laquelle ils sont confrontés. Ils doivent faire preuve de patience et passer beaucoup de temps pour asseoir une écoute et une activité scolaire normale. Ils doivent avoir recours à une certaine ingéniosité pour surmonter les situations "difficiles" en sélectionnant et en simplifiant leurs cours, en les mettant en scène oralement. Les attentes des enseignants ne se concentrent pas sur la transmission de connaissances mais sur les comportements et les rapports au travail. «Les évaluations ne portent plus essentiellement sur la

qualité du travail mais sur sa qualité apparente et sur la motivation des élèves» (Clément, P. et al. 2012, p.139).

C'est comme si la culture était un luxe que ne peuvent se permettre les jeunes de milieu modeste. En rassemblant dans une même classe des élèves faibles scolairement, la progression, elle-même, est plus faible. Au contraire, plus il y a de mixité sociale, plus le niveau d'ensemble est bon. «La concurrence nuit à tout le monde quand on considère les niveaux moyens obtenus par catégorie sociale» (Clément, P. et al. 2012, p.133). A la sélection qui continue de s'opérer entre sections et filières, s'est donc ajoutée une ségrégation conséquente de la différenciation sociale et ethnique de plus en plus prononcée des établissements. «Ce n'est plus seulement dans l'école que se fait le partage entre les classes, mais de plus en plus entre les écoles elles-mêmes» (Ibid. p.134). L'éducation est d'autant plus une marchandise qu'elle est la condition d'accès à l'emploi et aux postes les plus qualifiés. S'est développé, depuis une décennie, un marché du soutien scolaire qui bénéficie d'un appui non négligeable des pouvoirs publics puisqu'il fait l'objet de réductions d'impôts. C'est une ségrégation supplémentaire car, d'une part, tout le monde n'a pas les moyens de payer ce soutien, et d'autre part, seuls les foyers soumis à l'impôt peuvent bénéficier d'un dégrèvement, procédure parfois difficile à assimiler dans les milieux défavorisés.

L'orientation tend à prendre le pas sur l'enseignement. «Il s'agit moins d'apprendre que de gérer son parcours en fonction d'impératifs économiques dans un contexte lui-même marqué par une concurrence permanente» (Clément, P. et al. 2012, p 189). Il s'agit de rendre l'élève au plus tôt et le plus complètement possible individuellement responsable de son destin scolaire. «Face à l'imprévisibilité du monde du travail et aux inéluctables allers et retours entre la formation et l'emploi, l'accent est mis désormais sur la formation d'individus compétents et performants, dotés de capacités à agir, à réagir et à s'adapter rapidement dans les situations professionnelles. Connaître dans cette mesure signifie d'abord avoir des compétences» (Clément, P. et al. 2012, p 184).

Les jeunes de milieu populaire, appartenant à des minorités ethniques, au genre féminin, ne se sentent pas légitimes dans leurs projections professionnelles et ont tendance à s'auto-limiter. Parcoursup est venu parfaire cette mécanique du tri. L'accès à l'université ne va plus de soi pour tout bachelier. Le nombre de places offertes étant inférieur au nombre de candidats. Les lycéens issus de milieu privilégiés, mieux soutenus par leur famille, parviennent à intégrer le système universitaire tandis que les plus défavorisés, condamnés à l'attente, finissent souvent par renoncer à leur droit aux études supérieures.

Une discrimination sociale à l'œuvre dès la maternelle

«Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde» (Lahire, 2019), c'est par cette formule que Bernard Lahire introduit son ouvrage *Enfances de classe* qui confirme, si besoin est, l'actualité de l'assignation de classe entretenue dès l'école maternelle. Un collectif de dix-sept chercheurs, s'est livré, entre 2014 et 2018, à une enquête conséquente auprès de 35 enfants âgés de 5 à 6 ans issus des différentes classes sociales dans différentes villes de France, et tire des analyses théoriques de ces portraits sociologiques.

L'étude montre comment les inégalités concrètes matérielles et culturelles engendrent de grandes distances sociales entre les enfants avant même leur entrée à l'école élémentaire. Tout, dans les moindres détails de leur vie diffère, leur "logement"⁴, la manière dont les parents se préoccupent de leur santé, le recours aux soins, les modes alimentaires, le langage, les sports pratiqués, les loisirs familiaux, etc. Et Bernard Lahire d'écrire : «Pour autant l'école est bien au centre de ces vies. Il apparaît que c'est le seul élément stabilisateur de vies familiales où tout peut à tout moment basculer. Ce n'est pas par hasard que le papa de Balkis (dont la famille est sans toit) se gare devant l'école. L'école est le lieu de la solidarité» (Lahire, 2019).

L'auteur considère que l'école pourrait changer le destin des enfants défavorisés si l'État faisait des efforts conséquents pour améliorer les conditions de vie des plus démunis. Il ajoute : «A chaque recul de l'État dans tous les domaines concernant la famille (emploi, logement, scolarité, santé, aides sociales, transports etc.), ce sont des inégalités qui se creusent entre les classes sociales et des horizons qui se ferment», avec toutes les conséquences néfastes que cela peut avoir sur la destinée des enfants de milieu défavorisé. L'auteur se dit favorable, pour les enfants de milieu modeste, à la scolarisation des moins de trois ans. En tant que professionnels, nous nuancions cette possibilité en insistant sur la nécessité de se donner les moyens d'accueillir convenablement les moins de trois ans en milieu scolaire. Compte tenu de leur jeune âge, ces enfants ont des besoins spécifiques dont ne disposent pas les écoles maternelles en petite section, comme un encadrement éducatif plus important, des espaces d'hygiène et de repos adéquats, un aménagement des locaux et un matériel adapté à cette classe d'âge.

Enfances de classe rappelle que la famille est le premier espace où «l'enfant forge ses limites du possible et du désirable» (Lahire, 2019. p. 34). «Soumis à une multitude de contraintes économiques, matérielles et temporelles, les classes les plus vulnérables réduisent les possibilités d'habillement, d'hygiène et empêchent tout rapport préventif à la santé et aux soins» (Lahire,

4 Certains sont sans toit.

2019, p1138-p.1139). L'ouvrage aborde la question de la charge mentale que constitue la précarité pour ceux qui y sont acculés. Même si nous pouvons émettre des réserves quant à la question de l'entretien de l'idée de compétition qui porte une charge idéologique, les encouragements, les conseils pour progresser et les incitations au dépassement de soi, même quand ils sont présents dans les classes populaires, n'ont pas la même consonance résonance que dans la couche moyenne ou les milieux aisés. Ils peuvent prendre un aspect brutal ou menaçant. La place des sévices corporels n'est certainement pas pensée de la même manière selon le milieu d'origine. La violence imposée par des conditions de vie difficiles facilite peut-être le passage à l'acte violent et au premier degré d'une conception éducative relevant d'un dressage sans négociation. Les pratiques vestimentaires sont aussi marquées socialement. Les familles modestes ne peuvent investir dans des vêtements de luxe de marque. Particulièrement chez les enfants issus de milieu précaire, leur apparence corporelle donne à voir leur pauvreté qui transparaît sur leurs vêtements d'occasion alors que les classes dominantes transmettent «une répulsion pour les produits vestimentaires et culturels se rapportant à la culture populaire» (Lahire, 2019, p. 1146). Alors que les familles bourgeoises «privéligient majoritairement une conception "positive somatique" de la santé : très engagés dans des pratiques préventives qui se traduisent par une alimentation équilibrée et par l'investissement souvent important des enfants dans des pratiques sportives encadrées» (Lahire, 2019, p 1153). La précarité va, en France, jusqu'à une alimentation insuffisante. Quand elle est présente, la nourriture bon marché est de mauvaise qualité, trop grasse, trop sucrée. Dans les milieux populaires, l'obésité est présente chez les enfants vivant un «hédonisme alimentaire (qui) se traduit par la consommation de gâteaux industriels, de sodas et autres sucreries qu'affectionnent les enfants ou encore par l'autorisation du grignotage entre les repas» (Lahire, 2019,p. 1151). L'ouvrage s'attache aussi à rappeler l'inégale répartition des pratiques culturelles et enfantines. Ainsi, danser peut recouvrir des sens bien différents qu'il s'agisse pour un enfant de fréquenter un cours de danse classique ou, seulement, d'imiter des poses et des gestes aperçus à la télévision. L'étude met à jour des pratiques sportives marquées socialement, les sports de luxe parce que coûteux comme le ski sont opposés au football ou à la boxe considérés comme des sports de pauvres. «L'argent, mais aussi l'origine sociale, la position sociale, le titre scolaire ou les marques de reconnaissance, tout cela peut créer de l'assurance». (Lahire, 2019, p. 1173)

Un accès inégal aux conquêtes civilisationnelles, un amour-propre bafoué

Dans sa conclusion, Bernard Lahire reprend à son compte la formule de Winnicott : «Un

bébé seul, ça n'existe pas» (Lahire, 2019, p.1161). Un enfant, et même un adulte, n'a pas de sens s'il est pris de manière isolée, mais seulement lorsqu'il est en lien avec les personnes et les objets qui l'entourent. Il le cite :

J'ai fait remarquer que, lorsqu'on me montre un bébé, on me montre certainement aussi quelqu'un qui s'occupe de lui, ou au moins, un landau auquel sont rivés les yeux et les oreilles de quelqu'un. On se trouve en présence d'un "couple nourrice-nourrisson" [...] ce n'est pas l'individu qui est la cellule, mais une structure constituée par l'environnement et l'individu. Le centre de gravité de l'être ne se constitue pas à partir de l'individu : il se trouve dans ce tout formé par ce couple. (Winnicott, 1969).

Les «capacités à produire et à utiliser des artefacts [...] et à incorporer des dispositions et des savoirs ont pour conséquence le fait qu'aucun membre de l'espèce ne peut être pensé comme un individu isolé» (Lahire, 2019, p 1160).

L'auteur poursuit :

Chaque individu concret, produit déterminé de l'histoire, est pris dans des relations d'interdépendance spécifiques, variables socio-historiquement, avec d'autres individus, ainsi qu'avec une multitude d'artefacts produits par lui ou d'autres que lui. Par les multiples expériences faites à travers les relations d'interdépendance, il est aussi porteur de multiples dispositions et compétences incorporées transmises par d'autres ou acquises à leur contact (Lahire, 2019, p 1160).

Cet environnement est constitué de l'ensemble des objets utilisés pour protéger le bébé et lui procurer du bien-être, comme sa couverture, sa couche, sa tétine, son doudou. Bernard Lahire y adjoint «toutes les connaissances et dispositions acquises par les adultes» pour réaffirmer qu'«un individu seul ça n'existe pas parce qu'il est toujours pris dans un réseau de dépendances et d'interdépendances avec d'autres hommes et avec de multiples artefacts, savoirs et dispositions qui sont eux-mêmes les produits, plus ou moins sophistiqués, d'une multitude d'actes de coopération interhumaine» (Lahire, 2019, p. 1162).

Les inégalités, qu'elles soient économiques, résidentielles, scolaires, langagières, culturelles, médicales, alimentaires, vestimentaires ou corporelles [...] touchent toutes, d'une façon ou d'une autre, à la question fondamentale de l'accès socialement différencié à toutes les extensions de soi possibles, à toutes les formes d'augmentation de sa réalité ou de son pouvoir sur la réalité. Disposer de plus d'espace, de plus de temps, de plus de confort matériel, de plus d'aide humaine, de plus de connaissances, de plus d'expériences esthétiques, de plus d'informations, de plus de soins, de plus de vocabulaire et de formes langagières, de plus de possibilités

de se vêtir, et bien sûr avoir plus d'argent - cet "équivalent universel" (Marx) qui est au fond, dans les sociétés capitalistes, le capital des capitaux - pour pouvoir accéder à toutes les formes possibles de ressources, des biens matériels aux biens culturels, en passant par les divers services domestiques, éducatifs, médicaux, techniques, etc., c'est avoir plus de pouvoir sur le monde et sur autrui.

Pour celles et ceux qui cumulent tous les pouvoirs et toutes les ressources ou presque, c'est le temps de vie qui s'allonge, l'espace disponible ou accessible qui s'étend, le temps qui se libère grâce à l'aide d'autrui, le confort qui s'accroît, l'horizon mental et sensible qui s'ouvre par l'incorporation des connaissances scientifiques et des expériences esthétiques, et finalement la maîtrise du monde et d'autrui qui s'affirme. (Lahire, 2019, p 1166)

Pour Bernard Lahire, les inégalités de classe se traduisent par un accès inégal aux conquêtes civilisationnelles et à leurs bienfaits. Disposer de ces ressources a une incidence positive sur le psychisme de l'individu car elles lui procurent une meilleure estime de soi, une plus grande confiance en soi, un certain sentiment de sécurité, une assurance et la certitude d'être légitime «et même plus légitime que les autres» (Lahire, 2019, p1172). Il s'agit d'héritage du capital économique, culturel et social.

Les gouvernements français de ces quarante dernières années n'ont cessé de nous faire régresser du point de vue de la démocratie et de la civilisation. Ils ont souvent renoncé à lutter contre les formes d'appropriation privée de la richesse collective, renoncé aussi à l'ambition de démocratisation de la culture, affaibli les services publics - système scolaire, transport, santé, sécurité sociale, poste, téléphone, eau électricité et gaz, retraite - qui bénéficient à toutes et tous indépendamment de leur condition et abandonné, au fond, tout horizon général émancipateur. (Lahire, 2019, p.1176)

Selon, le sociologue, Wilfried Lignier, qui a conduit une étude en crèche, on a tendance à penser que les tout-petits ne seraient pas un objet pour sociologues, mais plutôt pour la psychologie, les neurosciences, pourtant les sciences sociales peuvent mettre à jour que les très jeunes enfants sont d'emblée des êtres sociaux. Il est courant de penser que les premières collectivités seraient des lieux de socialisation alors que selon ce sociologue, on "est social" depuis le début de la vie. « Ce qu'on est et ce qu'on fait dépend de relations différenciées aux autres» (Lignier, 2019). Avant même sa naissance, l'enfant est pris dans ce type de relations. «Ce que mange, boit la mère, par conviction ou par nécessité, influe sur le fœtus ; les attentes parentales construisent déjà la vie qui émerge - en s'exprimant dans tel prénom, en sélectionnant des objets pour le nouveau-né» (Lignier, 2019).

La psychologie s'attache à étudier le développement. Tous les enfants passent par les mêmes stades selon une norme universelle commune à l'humain. Généralement, les auxiliaires de puériculture essaient de respecter les rythmes de l'enfant par une éducation explicite.

Tout leur vocabulaire est empreint de cette pédagogie : «Non Marcel, ne tire pas les cheveux de Kathleen, je crois qu'elle n'a pas envie»... Ou encore : «Je crois qu'elle aime pas trop ça, la copine.» Comme s'il s'agissait de faire appel au sens moral du petit "agresseur" ou à la liberté individuelle bafouée de sa "victime". [...] Le mot "verbaliser" est typique de ce qu'on enseigne aux auxiliaires lors des formations

(Lignier, 2019)

Les enfants déjà pétris d'une culture et de règles trop éloignées de celles de la crèche ont tendance à être plus violents physiquement. L'auteur qui a mené des entretiens au domicile des familles a constaté que certains enfants vivent dans une seule pièce avec leurs parents et leur fratrie. D'autres sont en foyer d'urgence. L'univers de la crèche est extrêmement perturbant pour des enfants qui ne savent pas comment interagir, réagir aux jeux proposés. «Cela ne va pas de soi d'être habitué à se "poser" face à un jeu éducatif et trouver un intérêt à clipper des pastilles de couleur sur une planche... Ces enfants finissent par utiliser ces objets différemment, en lançant par exemple les pastilles à travers la salle» (Lignier, 2019).

Il en va de même en ce qui concerne les stéréotypes de genre. Dès la crèche, l'espace est ségrégué, les fillettes vont plutôt vers la dînette tandis que les garçonnets se retrouvent à l'établi. Les objets et les lieux sont déjà sexués. Les crèches sont accusées de les reproduire. Wilfried Lignier pense plutôt que le personnel des crèches est conscient des enjeux de genre et qu'il est confronté à un habitus hérité de la famille. Les hasards de la naissance marquent socialement les sujets bien moins libres qu'on ne pourrait l'imaginer d'agir selon leur conscience.

Lancer les bases d'une école moderne et sociale

La question de l'injustice de classe est au centre des préoccupations de la pédagogie de Freinet et de ceux qui s'en réclament. Elle en est sa principale raison d'être. Depuis ses origines, l'une des caractéristiques de ce mouvement pédagogique est justement son attachement à l'école publique comme école du peuple. Avec le temps la question s'est complexifiée. Notamment avec l'ouverture de l'école de Vence à laquelle ont été acculés les époux Freinet après "l'affaire de Saint-Paul" en 1933. Depuis une vingtaine d'années, avec l'affaiblissement des espérances de voir la société et son école évoluer positivement, se sont engagées des démarches en marge voire externes à l'éducation nationale : pédagogie sociale, micro-structures hors contrat. Mais elles

restent marginales dans notre pays où le système d'enseignement public, malgré ses défauts, fournit des prestations gratuites solides. Ces tentatives sont justifiées par leurs initiateurs comme étant des remises en cause du modèle sans signer un renoncement au projet initial de mutation du système scolaire comme contribution à une évolution politique vers une société sans classe, projet initial des pionniers de l'éducation prolétarienne.

Un siècle d'histoire du mouvement de l'École Moderne nous amène à faire le constat que ce mouvement pédagogique doit limiter son ambition à jouer un rôle d'avant-garde expérimentale car, en toute logique, la bourgeoisie aux commandes de notre État capitaliste ne prendra jamais le risque de mettre en danger son ordre établi de domination de classe par une école mettant véritablement en œuvre les principes de liberté, d'égalité et de fraternité. Dès les écrits de 1848, Marx nous a appris que l'État n'a pas pour fonction de dépasser les contradictions de la société civile. Au mieux, il peut atténuer les effets de la domination de classe en "adoucissant" la souffrance des opprimés mais jamais la supprimer. Entretenir une domination de classe, quitte comme c'est le cas avec le macronisme, à user de violences policières, est l'une des finalités essentielles de l'État. Il n'y a donc aucune raison que l'école sorte du rang. Tout ce que peut faire un mouvement pédagogique aspirant au socialisme est de laisser entrevoir des possibles et de cultiver la pensée et les moyens qui permettraient un jour de dépasser les conditions de notre société dominée par la classe bourgeoise.

Durant la Première Guerre Mondiale, toute une génération a vécu dans sa chair les horreurs des tranchées. Des hommes dans la force de l'âge, leur famille et leurs proches ont vu leur trajectoire de vie bouleversée par cette guerre de classe qui vouait les enfants du peuple à finir en chair à canon. Les colonisés, les paysans et les ouvriers étaient condamnés à combattre dans les tranchées pendant que les officiers, issus de la bourgeoisie, se tenaient à l'abri de leurs postes de commandement. A l'armistice, les survivants de la boucherie, jeunes anciens combattants de 25 ans ayant frôlé la mort, le corps meurtri, parfois invalides comme Freinet, en sortent traumatisés. Ce parcours singulier et le sentiment partagé d'injustice sociale déterminera des instituteurs à s'engager aux côtés de Freinet lorsqu'il lancera ses premiers appels à imaginer de nouvelles pratiques scolaires pour un monde fraternel. C'est le cas de René Daniel, le premier correspondant de Freinet. Cet engagement politico-pédagogique dans l'espoir qu'advienne une société pacifiste, solidaire et harmonieuse marque l'origine de la pédagogie de Célestin Freinet.

Une ligne politique claire

Entre 1920 et 1934, l'acte inaugural de Freinet consiste à exposer ses hypothèses et ses

projets politiques et pédagogiques fondant l'école moderne qu'il appelle de ses vœux à travers une dizaine d'articles dans *Clarté* et environ 140 autres dans l'*École Émancipée*. La première est une revue d'intellectuels communistes ou s'en approchant, créée en 1919 par Henri Barbusse pour «faire la révolution dans la tête des gens» afin d'éviter de nouvelles guerres. Quant à l'*École Émancipée*, il s'agit d'une revue publiée dès 1910 par des militants syndicalistes et pédagogiques, regroupés dans l'association *Les Amis de l'École Émancipée* et qui contribueront à la création de la *Fédération Nationale des Syndicats des Instituteurs*. Elle est l'expression d'un combat syndical revendicatif s'inscrivant dans l'action pédagogique en lien avec le mouvement ouvrier. Le choix de publier précisément dans ces revues et le contenu de ces articles nous éclairent quant à la détermination politique de leur auteur. La jeune révolution soviétique aiguillonne ses espoirs de participer à une telle transformation dans le reste de l'Europe. Freinet s'engage avec détermination dans le matérialisme pédagogique, base de transformations radicales concrètes des rapports éducatifs. Sa vie durant, il restera fidèle à cette ligne qu'il trace dès les années vingt. Il ancre ainsi définitivement son action pédagogique dans une perspective politique. Par la suite, l'essentiel de son travail sera centré sur les avancées éducatives et pédagogiques : réflexions sur l'apprentissage, production d'outils éducatifs, rassemblement de forces de changement pédagogique et tentatives d'en accroître l'impact selon les opportunités politiques.

En janvier 1920, Freinet, alors âgé de 24 ans, est nommé instituteur à Bar-sur-Loup. Il sort de convalescence. Il choisit de travailler malgré un diagnostic d'invalidité. S'il a opté pour la profession d'enseignant avant la guerre, l'expérience des tranchées a radicalisé son engagement politique dans le domaine éducatif. Ses articles nous éclairent sur la vaste culture pédagogique qui aide Freinet à élucider progressivement sa pédagogie progressiste. En voici quelques exemples : en janvier 1920, *L'École Émancipée* publie un article de Freinet intitulé *Capitalisme et culture* dans lequel il s'insurge contre la tendance occidentale à oublier l'humain pour se consacrer à l'accumulation de richesses matérielles. En octobre de la même année, dans un article intitulé *Pour la révolution à l'école*, il appelle à transposer dans la salle de classe l'engagement syndical révolutionnaire car «sans la révolution de l'école, la révolution politique et économique sera éphémère». Il milite en faveur d'une Internationale Pédagogique partageant des principes et des pratiques éducatives et cultivant l'amitié entre les peuples.

En mai 1921, il relancera cet appel en invitant les enseignants à apprendre l'espéranto et à prendre contact avec *Clarté*, *Internationale de la pensée*. Reprenant le titre *Pour la révolution à l'école*, comme pour lui donner une suite, en mars 1921, il continue d'inciter les instituteurs à

transformer l'école afin qu'elle ne fasse plus aux enfants "des âmes d'esclaves" en proposant «autre chose que des problèmes et des dictées». En mai 1921, dans *Comment rattacher l'école à la vie*, Freinet dénonce le gavage, le dressage et l'autoritarisme de l'école. Il plaide en faveur d'une école libérée de toute exploitation "capitaliste ou communiste". Pour cela, il propose que les enfants vivent "en république dès l'école". Ses articles abordent d'autres domaines, comme celui en date du 21 mai 1921 où Freinet défend la poésie moderne. D'autres sont consacrés à des critiques de livres : *Pendant qu'on souffre encore* de Jean Rostand, *Loin de la Rifflette* de Jean Galtier-Boissière consacrés à l'horreur de la guerre. En 1921, soit quatre ans seulement après l'armistice, le pacifiste Freinet visite les écoles d'Altona en Allemagne où l'on expérimente une pédagogie libertaire, prônant l'abolition du rapport autoritaire entre le maître et l'élève. Dans les numéros du 29 octobre et du 4 novembre 1921, il en présente un compte-rendu. Il met l'accent sur la liberté des élèves, leur autonomie et le fait qu'ils n'aient pas à former des rangs à la manière militaire pour entrer en classe ou durant les cours de gymnastique. C'est une nouvelle occasion pour lui de critiquer le système français qui transforme les écoles en centres d'instruction militaire. Dans un long article, le 11 novembre 1922, Freinet analyse le livre de Ferrière, *L'école active*. Il retient que cette école se positionne «contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature humaine. Elle s'intéresse à l'activité spontanée, personnelle et productive de l'enfant en tenant compte des connaissances psychologiques récentes. Elle appréhende l'individu dans sa globalité : la santé du corps, l'harmonie de l'âme et l'épanouissement de l'esprit.» Freinet rappelle ensuite comment l'école active s'inscrit dans une longue tradition de théoriciens et de praticiens qui ont souhaité rendre l'enseignement vivant. Des précurseurs tels Luther, Rabelais, Montaigne et Rousseau, pour les plus anciens, ou Pestalozzi, Bacon, Max Tepp, Goethe, Froebel, Tolstoï, Paul Robin, Francisco Ferrer, Sébastien Faure, Decroly et Montessori, pour les plus proches, ont ramené l'école à la vie alors que l'antiquité, par son verbalisme, l'en avait séparée. Désormais, la connaissance psychologique aide à connaître les besoins des enfants. Les pratiques de l'école active sont classées selon trois catégories : les activités manuelles, les activités sociales et les activités intellectuelles. Freinet en tire la conclusion que l'école active est l'école post-révolutionnaire car basée sur la «spontanéité constructive et créatrice». Elle est l'école «sur mesure, l'école de l'harmonie sociale».

Le 27 février 1923, il rend compte de la Méthode Montessori, le 16 juin 1923, de celle de Decroly. Le 14 octobre 1923, dans la rubrique bibliographie, il analyse l'intérêt pédagogique des souvenirs d'enfance de Jan Ligthart, mettant en exergue une réflexion de l'auteur : «L'activité est

aussi une fonction de l'esprit et il y a une façon d'écouter activement qui élève l'esprit, mais il y a aussi une activité manuelle qui tue l'esprit, parce qu'elle le laisse inactif».

Dans la même rubrique, vient en novembre 1923, un article sur la “*Suggestion et l'autosuggestion*” de Charles Baudouin. La variété des sujets abordés dans ces articles montre comment la cohérence pédagogique de Célestin Freinet s'est bâtie sur un large spectre de recherches en sciences humaines. Ses commentaires permettent de remarquer sa vigilance intellectuelle, son esprit critique. L'autosuggestion de la méthode Couet le laisse perplexe. Il exprime des réserves face au laissez-faire de Cousinet, dont il dénonce les exagérations dans lesquelles l'ont fourvoyé sa phobie du verbalisme. Pour Freinet, «la parole du maître qui amène parfois la passivité et le désintéressement des élèves, peut aussi être une source puissante d'activité». Après *La gymnastique joyeuse*, en avril 1924, consacré au livre de Madame Montefiore, vient, en mai 1924, un article sur l'enseignement de l'histoire d'après Dewey.

Un système pédagogique cohérent

En octobre 1924, un nouveau livre de Ferrière lui permet de revenir sur *La pratique de l'école Active*. Freinet y relève des propos sur la motivation des enfants qui déterminent sa propre conception pédagogique :

Ce qui est absorbé sans appétit ne saurait être digéré et assimilé [...] j'estime artificiel tout programme qui ne se fonde pas sur les besoins et les goûts des enfants, sur leurs aptitudes et leurs intérêts [...] entretenir et accroître l'appétit de savoir qui existe chez tout enfant normal [...] On peut se donner quelques directives très larges, mais il est absolument impossible de fixer à l'avance les détails d'un programme car il n'y a plus alors ni liberté, ni spontanéité, donc pas d'adaptation aux élèves et au milieu. (Ferrière, 1924)

Freinet critique les centres d'intérêt factices. Dans l'article du 9 novembre 1924 consacré au livre *La première étape* de Mme Maucourant, il note l'importance «d'étudier constamment les enfants, de s'intéresser aux études psychologiques et pédagogiques, d'entreprendre des recherches personnelles dans ce domaine encore si mal connu». Notons en mars 1925, un court article consacré à l'ouvrage de Piaget, *Le langage et la Pensée*. Le 5 et le 19 avril 1925, les *Notes sur l'adaptation de notre enseignement* sont l'occasion d'une évaluation de l'état de la pensée éducative contemporaine. Elles commencent sur un principe : «la valeur d'un enseignement se mesure au profit physique, intellectuel et moral qu'en retirent les enfants». Si l'enseignant ne sait pas mobiliser la motivation de ses élèves, ils apprennent peu ou mal. Freinet compare la qualité de l'enseignement à celle de la réception d'un poste de radio : émetteur et récepteur doivent être

sur la même longueur d'onde. Pour y parvenir, l'idéal serait de développer psychologiquement et pédagogiquement les éducateurs et d'améliorer leur connaissance de l'enfant. De façon plus pragmatique, Freinet propose de dépasser les méthodes intuitives de l'époque par la prise en compte du «puissant levier éducatif qu'est l'intérêt», pour cela, l'éducateur doit, d'une part, se persuader qu'il est au service de l'enfant, qu'il doit l'aider à se développer, d'autre part, il doit essayer de trouver une technique rendant possible «l'acquisition jugée indispensable, tout en ne déformant pas l'enfant». De Montessori, il retient la “trouvaille géniale” de proposer un milieu favorisant l'auto-éducation. Mais il estime exagérément immodeste son sentiment d'avoir «établi scientifiquement son matériel» car il peut être dangereux de fixer définitivement une méthode. Les centres d'intérêt de Decroly ont permis d'attacher de la valeur à l'initiative des élèves. Freinet en retient l'auto-éducation individuelle, notamment à l'aide de fiches individuelles «préparées à l'avance et soigneusement graduées.[...] Les élèves peuvent ainsi marcher chacun à son pas. C'est l'école sur mesure». Ferrière a exposé la valeur de la liberté et de la spontanéité. Freinet rappelle que ce sont les éducateurs qui doivent rechercher les techniques, les pratiques allant dans le sens de la liberté, de la spontanéité et du travail social. Commentant la conclusion, Michel Barré écrit :

Cette conclusion est un véritable manifeste pour un mouvement pédagogique futur. Ses nombreux textes précédents, sur tout ce que son époque compte de psychologues et de pédagogues, montre que Freinet ne prétend pas défricher un terrain vierge. Comme le chercheur qui a patiemment étudié les travaux de ses prédécesseurs, avant d'entamer sa propre recherche, sans esprit de système, il pratique simplement la démarche scientifique expérimentale. Sa profonde originalité sera d'associer le maximum de praticiens à cette nouvelle recherche qui deviendra le thème central des périodes suivantes. (Barré, 1995)

L'imprimerie à l'école du prolétariat

L'article du 5 février 1923 de la revue *Clarté* est consacré au dogmatisme. Freinet y dénonce le patriotisme comme un dogmatisme d'État venu se substituer au cléricisme. S'appuyant sur Dewey, il dit l'importance de distinguer l'acquisition de connaissances de la formation du caractère. En juin 1925, *Clarté* publie *Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école*, dans la rubrique *Vers l'école du prolétariat*. Dans cet article, l'imprimerie est présentée comme élément moteur du changement de pratique pédagogique. Elle s'inscrit dans le projet d'une école en phase avec la vie de l'enfant. Elle évite l'ennui de l'élève. Mais elle trouve son véritable intérêt seulement dans une classe où les échanges sont basés sur la coopération. Au

même moment, paraît dans *L'École Émancipée*, sous la rubrique *Chacun sa pierre*, un article consacré aussi à *L'imprimerie à l'école*. L'utilisation du manuel y est critiquée comme instrument d'asservissement du maître et des élèves, son remplacement par des livres de bibliothèque, vivement conseillé. Au retour d'URSS, le 1er, le 8 novembre et le 20 décembre 1925, le 17 et le 31 janvier 1926, cinq articles relatent ses *Impressions de pédagogue en Russie soviétique*. Freinet dit sa foi dans le socialisme en cours d'élaboration dans ce pays. Il vante les mérites de l'école du travail soviétique, il s'enthousiasme sur ses capacités émancipatrices, la perçoit comme «une école de l'enfant pour l'enfant» y projetant ses espérances d'une école accueillant la vraie vie, permettant aux enfants de «jouer et de travailler naturellement», où les activités manuelles et intellectuelles ne sont pas séparées. C'est une école qui «travaille dans et avec la société». Malgré cette adhésion parfois naïve à l'expérience soviétique, Freinet sera vivement attaqué en raison de quelques réserves émises au sujet de la connaissance de l'école nouvelle occidentale par les Russes. Toujours dans le numéro du 8 novembre 1925, dans la rubrique *Chacun sa pierre*, il revient sur l'imprimerie à l'école. Une fois de plus, il tente de montrer comment cet outil permet, comme les promenades scolaires, de rendre la classe vivante, active et intéressante. Il donne des détails pratiques sur sa récente acquisition d'une presse, en octobre 1924. Le 1^{er} novembre, la suite de l'article dit comment l'imprimerie aide au travail autonome et suscite la collaboration entre les différents âges dans une classe à cours multiples. L'article du 3 janvier 1926, intitulé *Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise*, se termine par ces lignes : «Mais il y a un bout de chemin qu'il faut nous résoudre à faire seuls désormais, celui qui mène de la pédagogie bourgeoise à la pédagogie révolutionnaire». C'est le point de rupture avec *L'Éducation Nouvelle* et Ferrière. Pour Freinet, posture et pratiques pédagogiques sont sous-tendues par une idéologie politique. Le 11 décembre 1927, le 27 janvier, le 29 mars et le 5 mai 1929, dans des *Notes de pédagogie nouvelle révolutionnaire*, Freinet dit comment l'école doit être pensée dans la société et dans quelle mesure la pédagogie est liée à des questions politiques dépassant la seule didactique, comme la santé des élèves, l'architecture, les effectifs, les budgets scolaires. Il appelle à la pratique personnelle : «Il faut nous réformer nous-mêmes d'abord, en évitant que, révolutionnaires hors de la classe, nous soyons d'autoritaires réactionnaires avec nos élèves». Il reconnaît, cependant, les limites des tentatives d'une éducation révolutionnaire dans l'école capitaliste, mais il insiste sur l'importance d'aider «le peuple à se forger un idéal socialiste», de montrer aux collègues des techniques éducatives aptes à «permettre l'élévation prolétarienne» car «l'école ne pourra être libérée et s'épanouir que par la libération du prolétariat». Dans l'article du 6 juillet 1930, Freinet répond au reproche qui lui est fait de l'importance prise par *L'Imprimerie à*

l'École au sein de *L'École Émancipée*. La pédagogie Freinet apparaît avec toujours plus de force comme un ensemble de pratiques pédagogiques cohérentes distinct des critiques et des actions politiques et syndicales même si elle s'inscrit dans une même perspective idéologique. La pédagogie Freinet forge progressivement son entité propre, balisée par des événements marquants comme dès 1926, l'engagement d'éducateurs auprès de Freinet dans la voie de l'imprimerie à l'école, et en 1921, à travers la création de la revue *La gerbe* ou par la fondation, sous l'impulsion de Rémi Boyau, de la *Cinémathèque Coopérative de l'enseignement laïc*, et, enfin, en 1928, celle de la *Coopérative de l'enseignement Laïc* (CEL), suite au deuxième congrès des imprimeurs. Les pratiques pédagogiques de Freinet s'inscrivent dans la continuité de ses engagements politiques et syndicaux. Agir dans la classe est la composante pratique d'une démarche globale visant une société nouvelle basée sur la justice, l'égalité et le développement des individus dans une société solidaire.

Le pédagogique, antichambre du politique

Il s'agit de former un exemplaire de la cité, de la communauté humaine (Pagani, D. 2020). Entre 1932 et 1940, l'organe du mouvement Freinet s'est intitulé *L'éducateur prolétarien*, C'est tout un symbole. Freinet et ses camarades ont l'ambition de porter une pédagogie de riposte à l'oppression sociale imposée à travers l'éducation et la culture légitimée par la classe dominante. La référence à Marx et au communisme s'impose notamment du fait de l'adhésion de Célestin et d'Élise Freinet au Parti Communiste Français dès 1926. Pourtant, à partir de 1948, ils sont attaqués idéologiquement par des responsables du PCF comme Cogniot, Snyders ou Garaudy dans les revues du PCF, *La Nouvelle Critique* et *L'École et la Nation*. Henri Portier émet l'hypothèse, qu'à l'origine, était visée et reprochée aux Freinet leur volonté de préserver l'indépendance du mouvement en créant l'ICEM en 1947.

L'extrait de l'introduction à l'édition de 1859 du *Capital* permet de comprendre la dynamique dans laquelle s'inscrivent Célestin et Elise Freinet et leurs camarades en proposant des solutions pédagogiques concrètes pour répondre aux nécessités scolaires en vue de l'établissement d'un socialisme révolutionnaire.

Le résultat général auquel j'arrivai et qui, une fois acquis, servit de fil conducteur à mes études, peut brièvement se formuler ainsi : dans la production sociale de leur existence, les hommes entrent en des rapports déterminés, nécessaires, indépendants de leur volonté, rapports de production qui correspondent à un degré de développement déterminé de leurs forces productives matérielles. L'ensemble de ces

rappports de production constitue la structure économique de la société, la base concrète sur laquelle s'élève une superstructure juridique et politique et à laquelle correspondent des formes de conscience sociales déterminées. Le mode de production de la vie matérielle conditionne le processus de vie social, politique et intellectuel en général. Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur être ; c'est inversement leur être social qui détermine leur conscience. À un certain stade de leur développement, les forces productives matérielles de la société entrent en contradiction avec les rapports de production existants, ou, ce qui n'en est que l'expression juridique, avec les rapports de propriété au sein desquels elles s'étaient mues jusqu'alors. De formes de développement des forces productives qu'ils étaient ces rapports en deviennent des entraves. Alors s'ouvre une époque de révolution sociale. Le changement dans la base économique bouleverse plus ou moins rapidement toute l'énorme superstructure. Lorsqu'on considère de tels bouleversements, il faut toujours distinguer entre le bouleversement matériel - qu'on peut constater d'une manière scientifiquement rigoureuse - des conditions de production économiques et les formes juridiques, politiques, religieuses, artistiques ou philosophiques, bref, les formes idéologiques sous lesquelles les hommes prennent conscience de ce conflit et le mènent jusqu'au bout. Pas plus qu'on ne juge un individu sur l'idée qu'il se fait de lui-même, on ne saurait juger une telle époque de bouleversement sur sa conscience de soi ; il faut, au contraire, expliquer cette conscience par les contradictions de la vie matérielle, par le conflit qui existe entre les forces productives sociales et les rapports de production. Une formation sociale ne disparaît jamais avant que soient développées toutes les forces productives qu'elle est assez large pour contenir, jamais des rapports de production nouveaux et supérieurs ne s'y substituent avant que les conditions d'existence matérielles de ces rapports soient écloses dans le sein même de la vieille société. C'est pourquoi l'humanité ne se pose jamais que des problèmes qu'elle peut résoudre, car, à y regarder de plus près, il se trouvera toujours, que le problème lui-même ne surgit que là où les conditions matérielles pour le résoudre existent déjà ou du moins sont en voie de devenir. À grands traits, les modes de production asiatique, antique, féodal et bourgeois moderne peuvent être qualifiés d'époques progressives de la formation sociale économique. Les rapports de production bourgeois sont la dernière forme contradictoire du processus de production sociale, contradictoire non pas dans le sens d'une contradiction individuelle, mais d'une contradiction qui naît des conditions d'existence sociale des individus; cependant les forces productives qui se développent au sein de la société bourgeoise créent en même temps les conditions matérielles pour résoudre cette contradiction. Avec cette formation sociale s'achève donc la préhistoire de la société humaine. (Marx, 1859)

L'expérience de la lutte des classes vécue durant la guerre a déterminé la quête de Freinet à imaginer et à rassembler pratiques et techniques pédagogiques en accord avec son engagement politique en faveur d'une révolution socialiste. Même si aujourd'hui des pédagogues Freinet ne perçoivent plus aussi nettement la dimension politique de leurs pratiques, pour Freinet, il est évident qu'il s'agit d'une tentative concrète de changer, dès le présent de la pratique, l'éducation et, par conséquent, le monde. Riche de la conviction que les rapports de production dans le monde capitaliste déterminent une société de classe, Freinet rompt avec la tradition de

pratiques pédagogiques basées sur l'assimilation du dogme des valeurs culturelles et des contenus de la classe dominante. En accueillant en classe et en les respectant les cultures populaires dont sont porteurs les enfants, la pédagogie Freinet s'attaque à la reproduction sociale par l'école de la division de classe. De même, en incitant les élèves à produire leurs propres supports d'apprentissage par leurs recherches, par l'élaboration d'une culture de la classe alimentée par la diversité des personnalités et des origines des élèves, Freinet propose une alternative concrète à l'école de la reproduction capitaliste. Mais les effets de cette nouvelle approche éducative sont limités compte tenu des effectifs surchargés des classes, de la pauvreté matérielle de l'école, de la rareté de fréquentation des lieux de culture (salles de spectacle, cinémas, musées, expositions) par les enfants d'origine modeste.

A l'école de Jules Ferry, l'enseignant primaire a très tôt été associé à l'image du hussard, ce «soldat d'un corps de cavalerie légère dont l'uniforme rappelait celui des cavaliers hongrois». Cette caricature en disait long sur la discipline militaire exigée des enseignants pour prêcher la bonne parole scientiste, nationaliste et laïque dont la valeur suprême était la préservation de la propriété privée. Cette inféodation aux exigences de la bourgeoisie industrielle récemment installée aux commandes du pays est une forme de prolétarianisation de la pensée et de l'éducation dans le sens d'aliénation aux dominants. Il n'est pas demandé aux enseignants de penser la pertinence et la morale de leur enseignement. La morale et les valeurs suivent un dogme d'État soumis aux intérêts de la propriété privée des moyens de production. Au sortir de la boucherie de 1914, Freinet tient un tout autre discours directement inspiré de l'analyse du capitalisme par Marx. Les enseignants doivent devenir des acteurs actifs de la transformation sociale. L'école doit former des citoyens responsables capables de prendre leur destin en main. L'école doit déjà exercer une fonction émancipatrice. Si les statuts de l'Association internationale des travailleurs (AIT) de 1864 édictent que «L'émancipation de la classe ouvrière doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes», pour Freinet, l'émancipation de l'éducation doit être l'œuvre des éducateurs eux-mêmes.

La référence à Marx est fertile pour analyser la pédagogie Freinet appliquée à combattre l'injustice sociale. Elle l'est aussi quand il s'agit d'aborder le sens du travail. Le travail de l'éducateur consiste, avant tout, à faire en sorte que l'école cesse de maltraiter les pauvres. Qu'ils soient reçus en son enceinte avec la même chaleur que les enfants issus de la couche moyenne, qui sont comme des poissons dans le bain scolaire dont la teneur est proche de celle connue dans le milieu familial.

Entretien la flamme de l'École Moderne

Ces rappels socio-historiques viennent nous rafraîchir l'esprit. Ils nous rappellent que la pédagogie Freinet, s'inscrivant dans la mouvance de l'éducation nouvelle, se singularise, dès les textes fondateurs, par sa dimension sociale et populaire. Les données sociologiques, établies au cours du siècle écoulé, viennent relativiser l'impact de l'école sur la destinée des enfants largement déterminée par leur origine sociale. La bourgeoisie propriétaire-actionnaire des moyens de production, les banquiers et leurs alliés à la tête de l'État n'ont aucun intérêt à déposséder leurs héritiers de leur pouvoir et de leur fortune. Nous sommes dans une profonde incertitude quant à une improbable inversion des rapports de forces qui permettrait aux travailleurs de s'accaparer et de conserver, pour leur donner un tour démocratique, le pouvoir, l'économie et la production. Les marges de manœuvres des enseignants se sont restreintes avec la gestion managériale appliquée à l'école. L'heure est à se demander si le moment n'est pas venu de mettre en veille nos engagements pédagogiques pour concentrer nos énergies dans l'action pour un changement politique. De surcroît, nous sentons bien que les forces manquent. Comme le déclare le philosophe Alain Badiou, à l'occasion de la sortie du premier tome de ses mémoires politiques (2023), le problème actuel est moins de savoir *Que faire ?* emprunté à Lénine, mais il est plutôt de se demander avec qui car les rangs de nos forces militantes sont bien clairsemés. D'autant plus que l'État s'arc-boute aveuglément sur ses principes néo-libéraux, contournant le pouvoir législatif et autorisant sa police à toutes les violences pour réprimer les revendications populaires des gilets jaunes aux mouvements syndicaux.

Ceci dit, nous ne pouvons lâchement abandonner à leur triste sort, les élèves de nos classes envers lesquels nous avons des obligations. Nous ne pouvons nous soustraire à la réalité présente de nos classes. Tant que nous n'avons pas le sentiment de glisser du compromis vers la compromission, nous nous devons de mener le combat pédagogique, d'une part, pour accompagner des cohortes d'élèves, et, d'autre part, pour faire vivre des pratiques pédagogiques qui existent seulement par cette praxis : des aller-retour incessants de la pratique à la théorie dans le dialogue avec nos pairs, alimentés par les apports de la philosophie et des sciences humaines, ainsi que les traces de ceux qui ont ouvert ces chantiers. Depuis un siècle, la pédagogie Freinet assume une posture radicalement politique à travers des pratiques pédagogiques matérialistes, sociales et populaires. Sa survie et son développement dépendent de sa constante réactualisation à travers les pratiques de classe dans la classe pour le présent et l'avenir de générations d'enfants.

Pour tenir sur la durée, les militants pédagogiques doivent être stratèges. D'une part, pour

ne pas perdre espoir, ils doivent assumer un certain recul quant à la portée de leur action. D'autre part, ils doivent user de finesse tactique pour promouvoir dans un système hostile des îlots de pratiques pédagogiques émancipatrices.

L'école est l'un des rouages de la machine capitaliste. Si son rôle dans la reproduction de classe est essentiel, les enseignants ne disposent pas, par leur fonction, de tous les recours qui permettraient d'y remédier. Pour sortir les enfants défavorisés de l'ornière de cette condamnation de classe, il faudrait s'attaquer prioritairement aux conditions de vie de leurs parents, de leur famille.

- Il faudrait que les citoyens soient traités sans discrimination ethnique, que cesse définitivement la chasse aux étrangers, que tous les êtres humains aient le droit de vivre dans leur pays d'accueil.

- Il faudrait que toutes les familles vivent dans un habitat convenable, adapté au bon développement de chacun de ses membres.

- Il faudrait que chacun dispose de revenus suffisants pour vivre décemment.

- Il faudrait que tous les membres de la communauté humaine aient un accès égal aux soins et à l'éducation.

- Il faudrait qu'il n'y ait plus de concurrence et de sélection par l'argent entre établissements. Les écoles privées nuisent à l'égalité de traitement des enfants et des étudiants.

- A l'échelle de l'école, la priorité irait à la diminution des effectifs dans TOUTES les classes de la maternelle à l'université à un maximum de vingt élèves.

- Il faudrait que cessent les injonctions disruptives de la hiérarchie. Il faudrait que les enseignants puissent exercer leur métier en toute quiétude. Ils sont ceux qui le connaissent le mieux et ne sont pourtant jamais sérieusement sollicités pour contribuer à son amélioration.

- Il faudrait que les lieux d'enseignement et de culture (salles de spectacle, structures d'entraînement sportif et artistique) cohabitent en symbiose. Parcs, bibliothèques, musées, théâtres, cinémas devraient être pensés pour faciliter l'accueil des scolaires. Les transports pour s'y rendre devraient être gratuits. Des projets d'accueil d'animateurs (illustrateurs, danseurs, musiciens, etc.) ne devraient plus être considérés comme des événements exceptionnels souvent inabordables financièrement. Ils devraient s'inscrire dans la norme.

Ces projets relèvent de l'utopie car aucune volonté politique d'envergure ne les soutient. Au contraire, les pratiques pédagogiques humanistes s'exercent chaque jour davantage dans les marges et la clandestinité. Les enseignants ont à se protéger et à protéger leurs élèves de la pression des familles qui espèrent que leur progéniture parviendra à sortir de l'école avec des

compétences suffisantes pour pouvoir s'insérer socialement. Ils ont à résister aux directives institutionnelles qui les dépossèdent quotidiennement de leur savoir-faire professionnel en leur imposant des procédures et des évaluations nuisibles à l'organisation du travail dans la classe et au bon développement des enfants. Tout au long du cursus, et même encore à l'université, l'accent est trop excessivement porté sur la mémoire du par cœur. Les évaluations subjectives attribuent trop souvent des valeurs erronées aux enfants et portent essentiellement sur les matières dites "nobles" sans tenir compte des besoins globaux des sujets dont elles maltraitent l'amour-propre.

Les élèves qui nous sont confiés ont besoin de notre aide, de notre accompagnement, de notre protection. Le sérieux que nous leur accordons, "c'est toujours ça de pris" pour surmonter la difficulté de vivre le réel de ce monde. Pour assurer cette responsabilité, les enseignants militants de l'émancipation doivent pouvoir rassembler des conditions minimales d'exercice. Éviter de se retrouver dans un milieu massivement rétif. Chercher un espace plus prometteur lorsque les tensions avec la hiérarchie, les parents, les collègues sont multiples et ingérables. Ils doivent pouvoir compter sur une atmosphère relativement pacifique.

Se libérer des méthodes d'enseignement normalisatrices

Les méthodes d'enseignement à commencer par l'alphabétisation sont porteuses de l'idéologie qui les soutient. Les méthodes ne sont pas, par essence, systématiquement aliénantes. Elles le deviennent dans leurs détournements, leurs applications. La question des méthodes de lecture est régulièrement relancée par les idéologues et le pouvoir hiérarchique alors que les praticiens s'accordent sur le fait que savoir lire consiste en l'assimilation de la combinatoire des lettres conjuguée à la lecture silencieuse par prises d'empans de mots perçus globalement et motivée par la compréhension du message écrit. Mais les orientations en matière éducative ne résultent jamais de consultations des enseignants, elles sont déterminées par des décisions politiques qui peuvent comme aujourd'hui s'appuyer sur des interprétations mensongères de constatations neuroscientifiques pour imposer la vieille méthode syllabique. Pour Jean Foucambert (2019), la manière dont s'est opérée l'alphabétisation durant la Révolution française nous éclaire sur les phénomènes à l'œuvre dans cet apprentissage. Il affirme que la Révolution française ne fut pas seulement "la fille des Lumières", mais déterminée par le fait que des bourgeois lettrés se mirent «au service des Cahiers de doléances en jouant un rôle déterminant dans leur rédaction». La rédaction des Cahiers de doléances fut l'occasion de la rencontre d'une classe moyenne lectrice avec des populations illettrées afin de rédiger des listes de réclamations

et de partager leur expérience sociale et leurs souhaits.

La presse politique peut sans risques être considérée comme le véritable genre littéraire de la période révolutionnaire. C'est donc ce recours collectif à l'écrit, dans l'instant, sur le tas, sans avoir le temps que les uns fassent la classe aux autres, qui a permis l'élaboration, la confrontation et l'avancement des principaux thèmes politiques par les différents acteurs impliqués. Ce qui n'avait encore jamais eu lieu dans l'Histoire et ce qui est donc "révolutionnaire", a été cette nécessité et cette possibilité d'investir ensemble une situation nouvelle pour des individus, les uns qui manient déjà l'écrit et les autres pas encore (Foucambert, 2019).

En 1789, seulement 10 % de la population savaient "lire". Les Cahiers de doléances sont l'occasion pour le peuple de retrouver la fonction initiale de l'écrit⁵ en établissant des listes pour se souvenir de ses revendications et les classer. La mise à distance par l'écrit appelle de nouvelles opérations intellectuelles car les faits ne se succèdent plus, ils peuvent être juxtaposés pour étudier ce qui les rassemble ou les oppose. L'écrit facilite la théorisation. Il permet de dégager des concepts. Cette approche partagée par la population permet d'approfondir la réflexion et donc d'agir autrement sur les événements. «Il n'y a pas un préalable technique à de tels questionnements mais l'implication d'un groupe qui a besoin que vous vous associiez et que vous partagiez et nourrissiez le mode d'investigation qui est pour le moment le sien afin de l'enrichir progressivement du vôtre» (Foucambert, 2019). Le préalable, c'est le statut "inconditionnel d'interlocuteur actif" qui autorise chacun à partager sa pensée, à "entrer dans la maîtrise d'une nouvelle technologie de l'intellect". L'aspect technique est aisément surmonté par le sujet qui, depuis sa naissance, a su en surmonter bien d'autres par tâtonnement expérimental, méthode naturelle universelle à l'humain. Les illettrés doivent penser directement sur et avec l'écrit sans avoir été alphabétisés. Ils accèdent "au fonctionnement d'une technologie intellectuelle grâce à la complexité du rapport social qui les implique". Ils se trouvent dans la situation des bébés confrontés à un langage oral dont ils ignorent la signification des mots qui le composent. Pourtant, ils affinent leur connaissance du sens des messages par la répétition des situations de communication lors des interactions avec les adultes.

Ce savoir apprendre ne s'enseigne pas, il est ce par quoi l'individu réajuste nécessairement le sens qu'il tire du monde dans lequel son environnement le plonge et dont il devient dès le premier moment, avec ses caractéristiques personnelles, partenaire, et donc coproducteur. Il n'y a aucun savoir préalable possible à lui faire acquérir pour qu'il développe ses capacités intellectuelles en intégrant toute

5 Les premières traces d'écriture connues consistait à tenir des registres de comptabilité ou d'inventaire (nombre d'animaux, sommes dues, etc.)

expérience nouvelle à sa vision instantanément complexe de la vie qui comporte des espoirs et des peurs, des amours et des haines, des attitudes envers les autres et envers lui-même. [...] Les milieux populaires ont acquis aux côtés de la bourgeoisie un recours direct au langage écrit comme outil de pensée qui va permettre à leurs militants d'approfondir de manière autonome leur statut de classe sociale au sein du capitalisme (Foucambert, 2019).

Gérer l'hétérogénéité

Aucune classe n'est homogène. Même lorsque l'on a affaire à des enfants d'une seule classe d'âge, appartenant approximativement à un milieu social similaire, la conjugaison de la personnalité, du vécu singulier de chaque enfant, de sa maturité crée une atmosphère propre à chaque classe. Cette hétérogénéité est une richesse pour la classe qui peut profiter des apports de chacun. Lorsque l'école brasse une large mixité sociale, le maître doit en tenir compte et avoir conscience des travers stigmatisants dont l'école est encore massivement le réceptacle. Comme c'est souvent le cas, nous l'avons vu, les enfants appartenant à la classe aisée cumulent de nombreux avantages par rapport aux enfants d'origine modeste. Leurs conditions de vie, les moyens financiers dont dispose leur famille, les relations auxquelles ils ont accès leur permettent de profiter de moments privilégiés en famille, de vacances, de voyages, de visites d'expositions, de spectacles, de bénéficier d'une culture et d'un riche bain de langage prérequis par l'école. Dans ces conditions, le maître humaniste fait son possible pour compenser cette injustice sociale dont il sait qu'il n'a pas les moyens de la gommer définitivement. Il s'intéresse aux conditions de vie de chacun de ses élèves et doit parfois, dans la mesure de ses possibilités, aider ses parents à acquérir une stabilité sociale, avoir un toit, bénéficier d'un statut leur évitant de vivre dans la crainte permanente d'une expulsion, d'une reconduite à la frontière. Il évitera les évaluations normatives dont le principal effet est de cristalliser la valeur des enfants dans les matières rentables comme le français et les maths. Il passe par une organisation et utilise des outils permettant aux élèves de travailler de manière autonome. Ceci est possible dès les petites classes d'école maternelle lorsque les enfants ont appris à prendre le matériel nécessaire mis à leur disposition, à l'utiliser et à le ranger en fin d'atelier. Pendant ce temps, l'enseignant est disponible pour ceux pour lesquels son soutien est indispensable. Ceux qui sont déjà abîmés par la vie, quelle que soit leur origine sociale. Ceux dont le désir d'apprendre est en panne. Ceux qui ont besoin d'un simple coup de pouce pour redémarrer. Ceux qui ont besoin de cette présence réconfortante pour redorer un amour-propre écorné en famille ou à l'école.

L'inestimable trouvaille de Freinet et de ceux qui sont venus étoffer ses techniques et ses outils pédagogiques réside dans la place centrale accordée à l'expression et à la création dans un dialogue coopératif dynamisant le groupe-classe. Dans les conditions actuelles du travail

scolaire, il est vital pour les élèves de former, au moins le temps d'une année scolaire, un groupe dont chacun des membres soit considéré comme un indispensable maillon. Il n'y a pas de maillon faible en classe Freinet. Chacun enrichit le groupe de ses qualités, de ses défauts, de ses particularités. La solidarité doit s'exercer en faveur de chacun. Il n'y a pas de bouc émissaire. Si des dysfonctionnements personnels apparaissent, ils ne doivent pas être tus car tout déni finit par gripper la machine. C'est bien l'une des vertus de la réunion ou du conseil de coopérative qui abordent notamment les problèmes qui viennent gêner le bon fonctionnement du groupe-classe.

Faire reposer la dynamique des apprentissages sur les apports des élèves, qu'il s'agisse d'exposés, de réalisations corporelles, de textes libres mathématiques, de créations artistiques ou d'expressions spontanées, supports à une réflexion collective, est l'un des moyens les plus efficaces pour effacer un tant soit peu la hiérarchie des différences sociales. En pédagogie, la création individuelle appelle la coopération, l'échange sur un pied d'égalité. Chaque membre de la classe vaut pour un, quelle que soit son origine. Chacun est porteur d'une culture familiale qui a droit à un égal respect même si l'on sait, que pour acquérir une reconnaissance scolaire et sociale, les enfants n'ont d'autre choix que celui de maîtriser une culture officielle fallacieusement appelée culture "légitime". Légitimée par qui et pour quoi ? Nous ne sommes pas dupes.

La bonne santé de l'individu et le dépassement de sa condition de classe passent par une intériorisation du droit de s'exprimer. L'expression et la création ont des vertus équilibrantes grâce aux possibilités qu'elles offrent au sujet d'extérioriser ce qui l'opprime. C'est une dimension quasi-thérapeutique (Le Bohec, 2007) de cette pratique pédagogique. L'expression est la concrétisation de l'avènement du sujet à lui-même par la reconnaissance et l'identification de sa singularité par le groupe. La pédagogie Freinet mise sur la dimension éducative du groupe et sur l'importance d'apprendre à coopérer en coopérant. Elle aspire à une liberté formatrice permettant aux sujets d'apprendre grâce à sa disponibilité psychique.

En surmontant le handicap de la hiérarchisation des cultures, la dynamique d'apprentissage fondée sur l'expression-crédation permet de rester au plus près des connaissances de l'enfant, de ses motivations puisqu'il est libre d'exprimer ce qu'il veut. Dans la mesure où il se sent autorisé quotidiennement à une expression personnelle, l'enfant travaille son expression, ratisse ses émotions, ses sentiments, son analyse. Il entame une forme d'introspection qui agira sur la conscience de son monde intérieur et de son positionnement dans son environnement social. Le travail d'expression lui permet d'avancer plus ou moins consciemment sur le terrain psychique et d'atteindre des rééquilibres.

Le fait que cette expression ne soit soumise à aucun jugement dévalorisant et qu'elle soit nécessairement couplée à des formes de coopérations, facilite l'émergence dans la classe d'une égalité de principe où les pulsions de vie de chacun s'équivalent par leur potentiel apport singulier, culturel et psychique à la collectivité.

C'est le principe même du tâtonnement expérimental et de la méthode naturelle d'apprentissages dans la coopération d'un groupe positif où les apprentissages résultent de la coopération au sein de la classe où le savoir est élaboré collectivement par les apports de chacun conjugués au sein du groupe. Chacun est invité à s'inspirer de ce qui se fait de mieux dans la classe. Et la culture du groupe progresse au fil des trouvailles originales métabolisées et enrichies par les apports singuliers de chacun sous l'œil vigilant d'un maître qui a une idée bien précise de la direction à suivre même s'il en ignore les étapes et la chronologie.

Cette pédagogie humaniste, intrinsèquement humaine, a pour unique raison d'exister l'amour de son prochain dans toute son intégrité. S'il doit éviter de s'illusionner sur la portée de son action pour inverser le cours des destinées soumises à la fatalité de bien des assignations sociales, le maître doit avoir conscience que les enfants qui passent dans sa classe, n'auront que rarement dans leur vie l'occasion d'un peu de répit. La classe Freinet est souvent un sas par lequel se reconstitue un amour-propre malmené par la mise en concurrence, par les railleries, les humiliations subies à l'occasion de mauvais classements. Sans affabuler sur les savoirs des élèves, sans leur mentir, le maître doit leur faire comprendre son attachement inconditionnel au déploiement par chacun de ses potentialités. Sa mission consiste à prendre soin de ses élèves, de les aider, coûte que coûte, à progresser sur le chemin de leur vie.

Un tel engagement requiert une force de caractère, des convictions et une certaine habileté pour gagner, un tant soit peu, la confiance des partenaires, hiérarchie, collègues, parents, mairie pour pouvoir mener en paix ce combat pédagogique.

Mes remerciements à Philippe Bertrand, Sandra Iché et Marc Petazzoni pour leur aide, leurs critiques constructives et leurs corrections.

Bibliographie

Badiou, A. (2023) , *Mémoires d'outre-politique - (1937-1985)*, Flammarion.

Ballion, R. Théry, I. (1985), – *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en 6ème. Analyse de l'expérience*, Laboratoire d'économétrie de l'École polytechnique, DEP. Janvier et juin 1985.

Baudelot, C., Estabiet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Maspero.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1970), *La reproduction*. Le sens commun. Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (2001), *Science de la science et réflexivité*. Cours du Collège de France 2000- 2001, Paris, Raisons d'agir, 2001.

Clément, P. Dreux, G. Vergne, F. Laval, C. (2012), *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.

Ferrière, A. (1924), *La pratique de l'école active*, Forum.

Foucambert, J. (2019), *Méthodes de lecture : Une tribune de Jean Foucambert contre la syllabique, outil de domination*.

<http://www.touteduc.fr/fr/scolaire/id-16638-methodes-de-lecture-une-tribune-de-jean-foucambert-contre-la-syllabique-outil-de-domination>

Freinet dans *L'Ecole Emancipée* :

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-annees-ecole-emancipee-de-celestin-freinet-1920-1936>

Freinet dans *Clarté* :

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

Lahire, B. (2019), *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants* (dir.), Paris : Seuil.

Le Bohec, P. (2007), *L'école réparatrice de destins ?* L'Harmattan.

Legrand, L. (1961), *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*. Rivière.

Lignier, W. (2019). *Prendre, naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Seuil.

Marx, K. (1867), *Le Capital, Le processus d'ensemble du capital*, in Œuvres, tome II. *Économie*, II, Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard.

Pagani, D. (2020) Conférence #6.3 • *La Logique du Sujet face à la reconstitution du nazisme*.

<https://www.youtube.com/watch?v=jdbOU5ySZJA> . 26'40"

Winnicott, D,W. (1969). *L'angoisse associée à l'insécurité, De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot. p. 198-202.