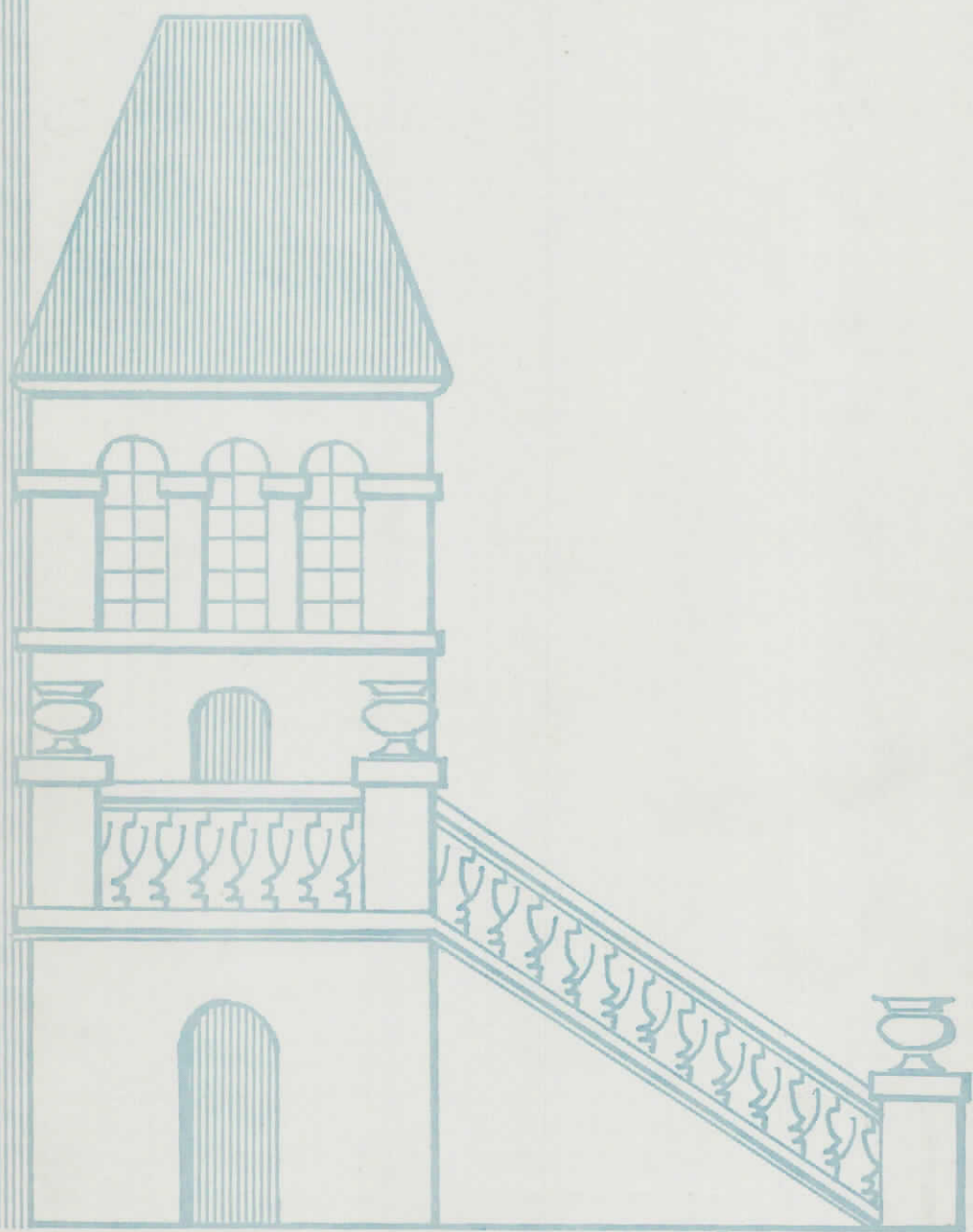


**FREINET  
AUJOURD'HUI**



**LES AMIS DE SÈVRES**

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER..*

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Micheline DUCRAY**

**Colette STOURDZE**

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 027.08.00**

---

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 20 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

# FREINET AUJOURD'HUI

## Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 L'INFLUENCE DE FREINET DANS LA PEDAGOGIE FRANÇAISE, par Louis LEGRAND, Chef du service de la recherche pédagogique de l'I.N.R.D.P.
- 13 UNE PEDAGOGIE OUVERTE, par Jean VIAL, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Caen.
- 33 COMMENT LIRE FREINET, par Georges PIATON, U E R de Sciences de l'éducation de l'Université de Lyon.
- 43 LA PEDAGOGIE FREINET DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, par Roger UEBERSCHLAG, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale.
- 57 LA PEDAGOGIE FREINET A L'ETRANGER, par Roger UEBERSCHLAG.
- 73 LA VIE DE SEVRES.

N° 2 - JUIN 1975  
LES AMIS DE SÈVRES

REVUE TRIMESTRIELLE

78<sup>e</sup> numéro

## AVANT-PROPOS

La pensée de FREINET est toujours vivante : inspiration avouée ou référence discutée, elle n'a pas cessé de se lire en filigrane dans les innovations pédagogiques récentes. C'est pourquoi il nous a paru bon d'y revenir, comme à une source d'inspiration et de demander à quelques-uns de ceux qui connaissent le mieux son œuvre de situer pour nous la place de FREINET dans la pédagogie d'aujourd'hui.

J. A.

---



# L'INFLUENCE DE FREINET DANS LA PÉDAGOGIE FRANÇAISE

Estimer l'importance de Freinet dans la pédagogie française est une tâche difficile et périlleuse. Difficile, car nous n'avons aucun indicateur objectif valable qui nous permette actuellement d'en décider. Périlleuse, car il est facile d'être accusé de partialité, la pensée de Freinet et ses techniques étant parentes à bien des égards d'autres tendances innovatrices comme celles, par exemple, du Groupe Français d'éducation nouvelle. C'est en pleine conscience de ces difficultés que j'essaierai cependant de répondre à la question qui m'est posée.

Si l'on s'en tient à une estimation numérique, il est clair que le mouvement Freinet reste, malgré son importance relative, très marginal dans le système éducatif français. Les dirigeants du mouvement avancent le chiffre de 20 000 abonnés à la Bibliothèque de travail en précisant qu'il « devrait » y en avoir 50 000. Comparés aux 250 000 instituteurs et aux 190 000 professeurs, ces nombres sont faibles. Et il est certain que le mouvement Freinet est vu et se voit comme une instance de contestation avec la conscience malheureuse qui s'y attache : fierté de l'originalité, goût du martyr, souci de pureté et crainte de récupération, etc. L'histoire même de Freinet est là pour nous convaincre que ce n'est pas simple mythologie. Freinet a été persécuté. Le serait-il encore ? On évoque volontiers quelques « affaires » jugées marginales (affaire Hurst ; affaire Mercier) pour avancer que rien n'a changé et que, si les sectateurs orthodoxes de Freinet sont actuellement sinon admis, du moins tolérés par le système, c'est que leurs idées ont perdu de leur virulence par l'évolution des mentalités et que la puissance de contestation qu'elles pouvaient recéler a pris une autre forme : la pédagogie institutionnelle

par exemple, serait l'héritière authentique de Freinet et non celle des gardiens du temple actuellement « officialisés » et « récupérés ». Mais c'est reconnaître de fait une influence certaine de Freinet sur les idées et peut-être les pratiques pédagogiques contemporaines puisque ces conceptions et ces pratiques ont perdu une part de leur caractère scandaleux et provocateur.

Essayons donc de préciser ce qui, dans la pensée et dans la pratique de Freinet, est devenu aujourd'hui — pensée et pratique — sinon communément admis du moins communément accepté comme possible. Nous disons bien, pensée et pratique, car, en France plus qu'ailleurs, quand il s'agit de décrire un état du système éducatif, la distinction entre pensée et pratique est une impérieuse nécessité. Notre pays est en effet pourvu d'un système très centralisé et très hiérarchisé et les « instructions officielles » sont des réalités institutionnelles de caractère théorique qui doivent légalement orienter la pratique par le canal de l'inspection. De loin en loin, les instructions sont remaniées, permettant à l'observateur d'évaluer l'innovation intervenue dans les idées mais ne permettant d'aucune façon de conclure à une évolution parallèle des pratiques. L'importance du décalage entre théorie et pratique est devenue un fait fondamental du système éducatif français, précisément depuis que la nécessité de l'innovation s'est imposée aux dirigeants, pédagogues et surtout administrateurs. De là des orientations théoriques novatrices dans les « instructions » et un décalage croissant faute d'embrayage entre ces instructions et la pratique de la classe. Or cette simple constatation fait toucher du doigt ce qui peut séparer un mouvement pédagogique comme le mouvement Freinet, du système éducatif dans son ensemble. Chez Freinet, la pratique, « la technique » sont inséparables de la théorie ; bien mieux elles la précèdent et au besoin s'en passent. Freinet condamnait comme scolastique toute ratiocination théorique. Il se méfiait comme de la peste des théoriciens, a fortiori des instructions. Cette méfiance traduit une antinomie fondamentale sur laquelle nous aurons à revenir pour conclure.

Essayons pour l'instant de déceler ce que la pensée pédagogique officielle actuelle doit à Célestin Freinet et à son mouvement avant d'estimer ce qui a pu effectivement en passer dans la pratique quotidienne des instituteurs et des professeurs.

Il convient de noter tout d'abord qu'il n'est jamais question d'une telle filiation. Les instructions officielles sont des textes anonymes. Il y a là une habitude de type juridique, une instruction ne pouvant qu'être impersonnelle, même si elle exprime le point de vue d'un groupe restreint ou même, à la limite, d'une seule personne qui en fut le rapporteur. Et il faut convenir que cette manière de faire devrait



avoir quelque justification lorsque la rédaction d'instructions intervient comme la synthèse d'une large réflexion collective, c'est-à-dire au fond, comme la description des tendances générales latentes du système éducatif auquel elles doivent servir de charte. Il en va tout autrement lorsque ces instructions sont l'expression d'une volonté d'un groupe non représentatif cherchant par là à insuffler l'innovation dans l'ensemble d'un système éducatif qui n'a point participé à leur élaboration. Les instructions pédagogiques françaises ont toujours participé des deux tendances, ce qui leur a toujours donné un caractère plus ou moins volontariste, contrairement à maints pays étrangers où l'association de la base à l'élaboration de tels documents est toujours beaucoup plus importante. De là le caractère souvent utopique de nos instructions par rapport à la pratique réelle quotidienne. Les vingt dernières années ont vu s'accroître ce décalage et la place, dans nos instructions, des éléments issus de Freinet et de son mouvement, résulte de cette volonté d'insuffler le changement plus que de la constatation d'un état d'évolution du système éducatif lui-même. L'absence de référence aux sources prend dès lors l'apparence d'une manipulation même s'il s'agit là, finalement, d'un résultat non voulu, effet conjugué d'une habitude rédactionnelle juridique et d'un glissement dans les techniques d'élaboration. Les responsables éducatifs ont toujours refusé de voir apparaître cette référence, comme si le seul fait de le reconnaître avait pu donner un caractère partiel et « engagé » à un texte, qui, pour être efficace, devrait conserver la neutralité impérative d'un texte législatif.

Les premiers textes officiels où se manifeste l'influence de Freinet sont les instructions consacrées aux classes de transition. Il est clair que tout ce qui, dans ces textes, porte sur l'appel à la motivation et surtout à la « communication » comme vecteur et instrument de l'activité scolaire découle en droite filiation des méthodes actives en général et du mouvement Freinet en particulier. Freinet lui-même, ne s'y était pas trompé qui constatait avec étonnement et satisfaction inquiète cette officialisation (1).

Deux remarques doivent être faites à ce sujet. Tout d'abord la réalité de la filiation doit être cherchée dans la manière dont ces instructions furent conçues et rédigées. L'inspection générale fut chargée, au moment où s'élaborait la réforme de l'enseignement portant prolongation de la scolarité obligatoire et création du premier cycle, de concevoir et d'élaborer une pédagogie de rattrapage pour des élèves de 11-12 ans n'ayant pu accéder à la sixième normale faute d'une maîtrise suffisante des « mécanismes de base ». Les noms de MM. Thabaut et Beaudoin sont à rappeler ici. Soucieux de

---

(1) Technique de vie, octobre 1961, p. 4.

ne point légiférer dans l'abstrait, ces pédagogues avisés lancèrent une « expérimentation » préalable dans les classes qui recevaient alors les élèves n'ayant pu entrer en sixième et qui n'étaient pas encore parvenus en classe de fin d'études primaires marquant alors le terme de la scolarité obligatoire (14 ans). Ce furent donc quelques classes dites de « cours supérieur » qui furent choisies dans les départements pour « inventer » la pédagogie qui paraîtrait la plus apte à récupérer le plus grand nombre d'élèves, préfigurant ainsi ce qu'on appellera d'un nom significatif de leur fonction des « classes de transition ». Des indications succinctes définissant des orientations générales étaient données aux expérimentateurs plus ou moins bénévoles. J'eus moi-même, à m'occuper alors, comme inspecteur départemental, d'une telle classe de « pré-transition ». Un rapport de fin d'année fut acheminé aux promoteurs et des instructions furent rédigées en conclusion de cet essai qui, soit dit en passant, ne fut jamais expérimenté au sens où nous l'entendons en Sciences de l'éducation.

Or les maîtres chargés d'innover ou volontaires pour cette innovation devaient tout naturellement s'inspirer spontanément des seules innovations existantes de façon organisée : celles du mouvement Freinet. C'est ainsi que, par la volonté éclairée d'inspecteurs généraux, renforcés dans leurs intuitions par l'essai qu'ils avaient promu, la pédagogie Freinet fit son apparition codifiée dans les instructions officielles de l'éducation nationale.

La seconde remarque a une portée générale. Il n'est pas indifférent de constater que cet appel officiel aux méthodes actives a lieu pour un secteur mineur de l'éducation nationale, celui de classes de rattrapage pour des élèves qui ont échoué dans le secteur normal. C'est évidemment restreindre indûment la portée d'une méthodologie que Freinet et ses disciples ont conçue comme valable en soi, indépendamment des élèves particuliers auxquels elle s'applique. Pour Freinet la méthode est plus qu'une technologie chargée de faire passer des contenus définis a priori. C'est, comme il disait, une « technique de Vie » c'est-à-dire une manière d'être valable surtout par les objectifs qu'elle réalise et par son identification aux comportements spontanés, expression de besoins intellectuels et affectifs profonds. Cette différence fondamentale sera à rappeler lorsque nous aurons à estimer l'impact réel, dans la vie de l'école, de ces emprunts théoriques explicités dans les instructions.

Le second emprunt dans l'esprit, sinon dans la lettre, fait par l'institution à la pédagogie Freinet se trouve dans les instructions nouvelles pour l'enseignement du français à l'école élémentaire (1972). Ces instructions, rédigées et publiées après bien des tempêtes et des hésitations reprennent l'essentiel des orientations du



plan dit « Rouchette » du moins en ce qui concerne les activités d'expression et de communication. Mais, ici encore, l'histoire proche est seule capable de nous renseigner sur cette filiation car nulle part, ni dans le texte officiel, ni dans le texte « Rouchette » n'apparaît explicitement la référence à la pédagogie Freinet. Et pourtant, pour avoir participé dès le début aux travaux de la commission Rouchette et pour avoir présidé aux recherches qui les ont suivis, je puis témoigner de la part importante qu'a prise la pédagogie Freinet dans ces orientations. Un certain nombre des membres de la commission initiale appartenaient soit au mouvement Freinet, soit au Groupe Français d'éducation nouvelle. Le texte libre, les activités d'expression, les sources et les techniques de motivation, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, l'imprimerie à l'école, qui désormais font partie des techniques officiellement recommandées, ont été naturellement importées, par les membres de la commission, des pratiques découvertes ou amplifiées et systématisées par Freinet et ses disciples. Cela est si vrai que lorsque nous avons voulu à l'ex I.P.N. illustrer par des témoignages filmés par la télévision scolaire ces différentes techniques de motivation à l'expression et de travail vivant sur l'expression, nous sommes allés chercher des innovateurs dans le mouvement Freinet lui-même qui nous ouvrit ses classes et nous fit rencontrer ses enseignants jugés les plus représentatifs.

Une autre retombée officielle est à chercher dans les activités dites d'éveil qui ont désormais leur place à l'école élémentaire dans le cadre du « Tiers temps pédagogique ». Il est vrai que les recherches en cours ont très largement débordé les orientations initiales de la commission de rénovation pédagogique de 1969 d'où est issu le texte officiel du « Tiers temps pédagogique ». Il est vrai également que l'évolution des idées n'est point achevée puisque des instructions officielles sont actuellement en gestation. Mais tout ce qui dans ces recherches et, déjà, dans les essais en semi-développement, fait fond sur l'apprentissage tâtonné des concepts et sur la curiosité propre aux élèves trouve son origine dans les méthodes actives et, en particulier dans les intuitions de Freinet sur le « tâtonnement expérimental » comme processus de construction des concepts et accès à la pensée hypothéticodéductive. Historiquement il convient d'ailleurs de souligner que les textes de la commission de 1969 ont été très largement inspirés par les interventions des membres du G.F.E.N. et du mouvement Freinet associés aux travaux de cette commission. Le travail systématique qui a suivi dans les équipes de recherche de l'I.N.R.D.P. a dépassé le cadre initial en exploitant en particulier les connaissances issues des études piagétienne. Mais l'esprit même de ces travaux, privilégiant la motivation et le travail individualisé découlant du besoin de comprendre est sans aucun doute d'esprit « Freinet ». Ces orientations retrouvent celles des

« travaux scientifiques expérimentaux » que Freinet avait saluées lui-même comme une prise en compte officielle très encourageante de ses propres travaux.

Telles sont les traces les plus apparentes laissées par le Mouvement Freinet dans les orientations officielles de l'éducation nationale. Constatons que cette influence sur les conceptions concerne surtout l'école élémentaire et les zones de l'enseignement secondaire qui lui sont encore plus ou moins rattachées. Constatons également que cette influence se situe autour de deux grandes avenues des techniques Freinet. Tout d'abord l'instauration en classe d'une communication réelle, c'est-à-dire impliquant le sujet communiquant autrement que par une méthode interrogative classique : création des conditions favorables au désir d'expression, écoute, techniques de diffusion, mise en œuvre des ressources de la dynamique des groupes. Ensuite, tout ce qui gravite autour de ce que Freinet appelait d'une expression imagée, le « tâtonnement expérimental ». C'est là l'interprétation selon Freinet de la pédagogie fonctionnelle de Claparède, cette idée que tout apprentissage doit répondre à un besoin personnel de solution et doit procéder par essai tâtonné de solutions personnelles au contraire de la didactique classique qui prétend importer de l'extérieur des habitudes ou des savoirs verbaux qui sont supposés s'intérioriser. Le vecteur commun de ces deux tendances se trouve donc dans la créativité personnelle de l'enfant et dans l'aménagement par le maître des conditions de cette créativité.

Or, c'est bien là que se trouve la difficulté majeure et la distance considérable qui sépare en ce domaine les intentions officielles de la réalité vécue dans la salle de classe. Peut-on affirmer, en effet, que les instructions récentes inspirées de Freinet ont effectivement reçu une application dans les classes ?

En l'absence de toute étude objective il est bien difficile de répondre actuellement sur ce point, d'autant plus que les textes relatifs au français datent de décembre 1972 et que ceux qui concernent l'enseignement scientifique n'ont pas encore vu le jour. Une étude récente de l'I.N.R.D.P. sur les effets réels de la « rénovation pédagogique » laisse cependant sceptique lorsqu'on constate avec les enquêteurs que 57 % des maîtres ayant répondu à l'enquête (donc les plus motivés) déclarent attacher plus d'importance aux connaissances qu'aux aptitudes et que 27 % seulement d'entre eux déclarent pratiquer dans leur classe le travail en équipe. Il sera probablement possible de répondre de façon plus circonstanciée lorsque les équipes de recherches de l'I.N.R.D.P. auront terminé l'élaboration en cours d'instruments pour la description objective de la pédagogie du français.



Quoi qu'il en soit, l'évolution de la pédagogie et des conceptions relatives aux classes de transition est bien apte à nous faire saisir la difficulté. Car cette pédagogie réservée officiellement à des élèves en situation d'échec ne semble pas avoir véritablement conquis droit de cité. Il est certain que les instituteurs des classes de transition formés convenablement dans les centres habilités, pratiquent une authentique pédagogie de motivation et d'apprentissage vivant. Mais ces maîtres sont restés malheureusement trop peu nombreux faute d'une planification cohérente, et d'autre part et surtout, le caractère spécifique d'une pédagogie de transition se trouve actuellement violemment combattu par les tendances anti-ségrégationnistes qui se concentrent sur l'existence de filières de formation. Or les attaques portées contre l'existence des classes de transition négligent totalement l'aspect pédagogique pour ne considérer que les objectifs et les structures. Il semble qu'une bonne part des critiques puissent s'exprimer ainsi : la justice veut que soient appliqués à tous les élèves les programmes et les méthodes de ce que le système réserve aux meilleurs c'est-à-dire une pédagogie de haut niveau disciplinaire dispensée par des maîtres certifiés ou agrégés parvenus à un haut niveau scientifique. La spécificité des maîtres de transition, quant à leurs objectifs et à leur formation, est perçue comme un leurre par les partisans du tronc commun intégral. La manière dont les instituteurs spécialistes des classes de transition perçoivent cette querelle à l'intérieur même des syndicats montre assez que c'est l'existence d'une pédagogie de transition qui est mise en cause et pas seulement la filière correspondante. Dans le même temps l'évolution des conceptions officielles conduit à réintroduire des contenus disciplinaires dans le programme des transitions en vue de faciliter la mobilité mais cette évolution conduit de la même façon à minorer le caractère méthodologique spécifique de ces classes (1).

Au fond, il semble que nous assistions là à un glissement très classique dans le système éducatif français, glissement qui conduit à évacuer progressivement toute innovation contraire à la didactique disciplinaire. Pour l'enseignant français, en paraphrasant la célèbre boutade de Stuart Mill, le latin est à considérer plutôt que John qui l'apprend et, lorsque John apparaît, il se trouve bien vite évacué comme indésirable. Qu'est-il advenu des « classes nouvelles » ou des « travaux scientifiques expérimentaux » ? Ajoutons, il est vrai, que les décisions formelles de novation n'ont jamais été accompagnées en France d'une volonté payante de formation permanente. Les textes semblent toujours suffire à rénover comme si l'éducation pouvait se traiter à la mode juridique. L'épaisseur humaine de la mutation est toujours minorée, soit par conviction, soit par impuissance économique, soit pour les deux raisons conjuguées.

---

(1) Instructions expérimentales pour les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> III. Contenus de programmes notionnels.

Car là se trouve, à notre avis, la difficulté majeure. Les techniques Freinet sont, comme le disait Freinet lui-même, des « techniques de Vie ». Il entendait par là qu'elles faisaient corps avec l'intention et les objectifs qui les fondaient. Il y a une philosophie Freinet, une manière de vivre qui se prolonge dans la manière de vivre sa classe et ses rapports avec ses collègues. Est-il possible de détacher les techniques Freinet de ces sources vives sans les faire mourir ? Est-il possible d'enseigner des techniques sans transformer l'attitude correspondante. Tant que la majorité des instituteurs et des professeurs français penseront et conduiront leur enseignement d'abord par rapport à un contenu disciplinaire, lui-même fondé sociologiquement dans des examens intellectuels sélectifs, objectifs premiers de l'enseignement, il y a peu de chance de voir adoptées de façon généralisée des techniques pédagogiques qui valorisent au premier chef le bonheur de vivre de l'enfant et son épanouissement personnel.

Dans l'état actuel, seule une mutation personnelle de l'enseignant définissant ses propres objectifs sans aucune référence aux objectifs du système régnant permet cette conversion et l'adoption des techniques correspondantes. Mais il convient de ne point cacher les risques d'une telle entreprise. La tolérance du système régnant a des limites et par système nous entendons non seulement la hiérarchie, mais les collègues et les parents. Freinet a été autrefois exclu de l'école publique. Il n'est pas dit que l'application généralisée et véritable des techniques Freinet serait aujourd'hui acceptée. Il y a finalement un seuil d'acceptabilité de l'innovation par le milieu social. Les textes officiels recèlent du « Freinet » dans les limites de ce seuil mais il est probable que ce seuil ne permet pas le basculement qui conduirait au saut qualitatif d'un renversement d'attitude, seul capable de donner une signification véritable aux techniques préconisées. Parions, que faute d'un tel basculement, les tendances novatrices que recèlent les instructions nouvelles seront plus ou moins rapidement neutralisées.

Louis LEGRAND.

---



# une pédagogie ouverte

« Intégration du présent dans le passé, humilité devant la création et la vie, recherche permanente des voies royales du progrès... »

C. FREINET :  
*L'Education du Travail.*

C'est un signe du succès : il est maintenant banal de parler de l'efficacité du Mouvement Freinet. Pour la première fois dans l'histoire de la pédagogie française, un simple praticien a, de son vivant, connu la plus authentique réussite — et la référence directe à Célestin Freinet reste aussi vive après sa mort.

Sans doute, certains s'inquièteront-ils de cette personnalisation — ainsi que du caractère artisanal et de l'esprit de sectarisme qui guettent de telles entreprises. N'est-ce pas pourtant le trait de toute pédagogie nouvelle et militante se voulant de surcroît triomphante ? On dit « L'Ecole physiocratique », « la révolution cybernétique », mais on dit « l'Ecole Decroly » et « le Mouvement Freinet ». A l'image de l'action éducative, l'influence pédagogique exige ce recours à une personne spécifiée. Ajoutons que le sens social, l'esprit d'équipe, le besoin de compagnonnage, qui marquaient Célestin Freinet, ont tempéré ces risques — comme sa faculté d'écoute a su, tout à la fois, accroître le capital d'idées et limiter les schismes. C'est d'ailleurs cette capacité d'ouverture qui nous paraît caractériser l'œuvre de Célestin Freinet et des siens...

Au-delà du refus de l'antérieur, du refus de la fixité, du refus du repliement, la pédagogie de Célestin Freinet se définit, en effet, comme un renversement dans l'ordre des procédures établies, comme un éclatement d'ampleur révolutionnaire, non seulement de la classe, mais aussi de l'école, mais aussi de la notion même d'éducation. Ce qui n'ira pas sans contradictions. Voilà ce qu'il faut essayer de préciser au niveau des textes originaux et des pratiques réelles.

## 1. C. FREINET ET LA CRITIQUE RAISONNÉE DU SYSTÈME

Célestin Freinet, par nature et par expérience, est fortement opposé au système pédagogique français.

Certes, pour éviter que les élèves ne soient matraqués, il accepte de les préparer, avec efficacité, aux examens traditionnels : voilà ce qu'il appelle, l'expression est significative, « la part du diable ». C'est, d'ailleurs, aussi résumée qu'elle soit, une preuve d'esprit d'ouverture. Ils sont légion ceux qui, en effet, condamnent notre institution scolaire, « l'École capitaliste », « l'École bloquée ». Mais beaucoup s'en tiennent, non sans arguments, à constater : qu'il est impossible d'améliorer l'École si, d'abord, on ne change pas les structures profondes de la Société ; pire, qu'il est dangereux de bonifier présentement les résultats de l'École, puisque de ce fait, on renfloue un complexe économique, social et politique fondamentalement antidémocratique.

Frappé, sanctionné, plus que beaucoup d'autres par le régime, C. Freinet est évidemment sensible aux risques que comporte la novation pédagogique limitée à son propre domaine. C'est précisément pourquoi il ouvre cette novation sur l'avenir, sur les écoles étrangères, sur l'ensemble du système. C. Freinet n'a jamais nié son attachement au matérialisme dialectique : certains ont parlé de cette orientation matérialiste — et nous verrons comment « l'âme ouvrière et paysanne » de Freinet se porte à la célébration du travail manuel, à l'emploi noble des outils et des machines, au sens bien entendu des réalités économiques ; quant à la conscience « dialectique » de l'évolution nécessaire, elle constitue l'un des traits du Mouvement depuis l'idéologie des animateurs jusqu'à la méthodologie de la besogne enfantine. Cependant, ouvert qu'il est aux « idées qui mènent le Monde », C. Freinet a intégré quelques thèses de Proudhon : « Si vous voulez faire la Révolution, il vous faut « faire » les hommes qui la feront ». C'est parce qu'il a une conception globale de la Société, parce qu'il croit à la solidarité des divers facteurs de l'ensemble, parce qu'il sait que l'acte éducatif est déjà un acte politique, que C. Freinet entend d'abord « balayer devant sa porte ». Faute de quoi les enseignants seraient menacés par une hypocrisie inconsciente mais cruelle : révolutionnaires sur la place publique, ils resteraient conservateurs dans leurs classes ; ils livreraient à la société des producteurs résignés et des citoyens veules ; c'est chacun d'entre eux qui, alors, renforcerait le système capitaliste. De surcroît, comment le nier ? L'ordre universitaire et scolaire a sa logique propre, ses finalités particulières. Pendant un millénaire, il a « produit » des clercs. « Verbalisme », « Scolastique », voilà, des mots aux maux, ce que dénonce Freinet : ils n'ont rien à voir avec les pressions de la société capitaliste, qui ne s'accommode guère de ce fatras inefficace ; mais les pressions évidentes de la société



capitaliste s'exercent autrement et s'ajoutent à de véritables « maladies scolaires » : C. Freinet les dénonce avec force, car elles sont à notre responsabilité directe. Seules une intellectualité abstraite, une rationalité desséchée (vidant l'intelligence de ce qui n'est pas mémoire livresque et abstraction pure) président à l'élaboration des programmes et à la confection des examens. C'est contre quoi il faut réagir car « notre pédagogie (...) est avant tout l'effort coopératif d'instituteurs conscients des difficultés de leur tâche et soucieux du rendement scolaire, culturel et humain de leur travail » (C. Freinet : revue *Ile de France*, n° 41, p. 3).

Une telle formulation peut susciter le reproche de réformisme. Des observateurs de bonne foi n'y ont pas manqué. Mais soyons équitables : autant que quiconque, Célestin Freinet a critiqué l'archaïsme de l'Ecole, ses « normes (qui) datent du temps des diligences ». (Manifeste pour l'Association pour le Modernisme de l'Enseignement, l'A.M.E.), son « verbalisme séculaire » (*L'Educateur*, numéro du 1<sup>er</sup> octobre 1965, p. 2) ; mieux que quiconque il a approfondi cette critique au niveau doublement primordial de l'Ecole élémentaire, alors que de nombreux théoriciens révolutionnaires en restent à la mise en accusation de l'appareil du second degré : ne vaut-il pas mieux prévenir des ravages irrémédiables, en se plaçant à l'âge où s'affirment les habitudes et se profile la personnalité ?

Pendant la condamnation des structures et de l'esprit de l'école élémentaire ne va pas sans nuances. Si « tout est à reconsidérer (*L'Educateur*, op. cit., p. 4), tout n'est pas à détruire. Comme C. Freinet l'écrivait dans *l'Education du Travail* (Delachaux et Niestlé), « la vie n'est pas simple et la science est bien loin d'avoir découvert tous les secrets. Il faudra retrouver les sources... intégrer le présent dans le passé ». Il faudra revenir à des valeurs trop négligées — de l'amour de la nature au sens du travail — « et, par delà le vide présent, en appeler « aux grands philosophes et pédagogues... d'il y a 30 ans. » (*L'Educateur*, 1<sup>er</sup> octobre 1965, p. 3).

La pédagogie n'est donc pas sans racines. Cette ouverture sur le passé apparaît assez singulière pour qui a connu Freinet militant. La contradiction n'est qu'apparente. En premier lieu, si l'on peut dire, C. Freinet est de souche paysanne : voilà son antécédent le plus profond et nul ne comprendra cet Homme, s'il ne revient à ces contacts avec la vie des champs, ces impressions et activités familiales et familières qui marquèrent l'enfant :

« De notre temps, nous étions intégrés, dès le plus jeune âge, au travail du milieu. Nous allions, avant l'entrée en classe, donner aux bêtes en hiver, ou, en été, garder les brebis ou les bœufs. A midi il fallait porter le dîner aux parents qui étaient aux champs. A

la sortie des classes le soir, nous avions notre besogne tracée d'avance. Seuls, les enfants de l'instituteur n'avaient rien à faire. Pour se distraire, ils nous accompagnaient aux champs. Nous les envions parfois : ils n'étaient pas plus heureux que nous, et ils n'ont pas mieux réussi dans la vie... ».

C'est plus que la notation bucolique d'un poète ou le regret nostalgique d'un adulte. C'est là un trait de caractère qui se retrouve partout, dans une œuvre du coup originale puisqu'elle participe aux courants les plus divers : le présent scolaire est condamné parce qu'il trahit à la fois la préparation au monde *moderne* et le respect de la *nature* extérieure et intérieure à l'Homme. Ce n'est pas hasard si en analyse de contenu, les mots *moderne* et *naturel* sont les plus employés par Freinet.

Aucune contradiction en cela dans l'esprit de Freinet qui pourrait, tout aussi bien, reprendre les images de Jean Jaurès sur l'arbre et sur le fleuve, la fidèle connivence entre les racines et les frondaisons, entre la source et l'embouchure. La même harmonie s'établit entre la nature et l'homme, ce qu'exprime, ambigu, le mot « nature ». Le « milieu » dont parle précisément Freinet est là le médiateur : on y vit, on en vit, on le vit — et Célestin Freinet n'a pas attendu les instructions officielles pour envoyer ses élèves à la conquête du finage. Retour aux sources, « intégration du passé » et, puisqu'il s'agit de l'éternelle nature, du milieu que l'on retrouvera après l'école, respect de l'enfant actuel et déjà préparation aux lendemains... Et, à nouveau s'impose à nous l'image de l'arbre. Et de l'eau vive.

## 2. C. FREINET ET L'OUVERTURE PEDAGOGIQUE

« Et de quelque côté que vint souffler le vent, il y tournait son aile. » Le tableau d'Audran sur le Meunier de Sans-souci vaudrait, la quiétude mise à part (« il s'endormait content ») pour Célestin Freinet, curieux de tout et toujours entreprenant. C'est là un privilège d'esprit qu'il n'est point seul à avoir eu. Mais ce qui le distingue de tant de théoriciens novateurs, ce qui le rapproche de Pestalozzi, ce grand malheureux et de Jacotot, ce grand méconnu, c'est le cheminement de la pensée et, répétons-le, l'ordre des procédures, le renversement complet de ces dernières au regard de la recherche pédagogique traditionnelle : il ne s'agit plus d'appliquer dans la classe les théories apprises dans les écoles normales, lues dans les livres, expérimentées dans les laboratoires ou déduites des recherches d'esprit scientifique.

« Cela ne veut pas dire que nous ne cherchons pas, *a posteriori*, à préciser et à définir la valeur de nos conceptions et la sûreté des



voies où nous nous sommes engagés. Nous nous y efforçons par nos revues *L'Éducateur* et *Techniques de Vie*.

Mais c'est d'abord et surtout de votre métier que vous parlerez ce bulletin. Il sera l'organe de vos communes recherches, la liaison indispensable entre ceux qui sont attachés à une même œuvre, au sein de notre vaste mouvement de l'École Moderne. » (*Ile de France*, art. cit., p. 3).

Relevons l'expression *a posteriori*. Les idées nouvelles « ne sont pas nées (...) de spéculations théoriques. Elles ont pris corps parce que les premiers, dans la pédagogie mondiale, nous avons apporté outils et techniques. » (*L'Éducateur*, numéro du 1<sup>er</sup> octobre 1965, p. 2).

C'est donc aux trois niveaux de la pratique ponctuelle des techniques, de la méthode organisatrice, de la doctrine unifiante, et *dans cet ordre génétique*, que nous devons préciser l'esprit d'ouverture de la pédagogie Freinet.

#### a) **Le niveau de la pratique ponctuelle des techniques**

En fait, il n'est de vrai, de réel, que ce qui se fait, que ce qui se vit dans la classe. Et, en ce sens, il n'est de pédagogie que de l'instant, comme il n'est de vie que du présent. Tout le reste n'est que verbiage ou palabre — et le discours philosophique le plus pertinent, la recherche scientifique la mieux établie, ne valent que si elles trouvent sur le terrain, dans le terrain, leurs assises et leurs prolongements.

Encore faut-il aller des faits aux théories, puis réciproquement. Or rien ne nous garantit la conformité de l'acte et du discours, des faits et des idées, la possibilité de poser (en termes rationnels de recherches) les difficultés pragmatiques, de poser (en termes efficaces d'application) les résultats de la recherche. Quel est l'observateur perspicace, quel est le savant logicien qui a pu isoler une seule variable d'une situation éducative pour la traiter scientifiquement ?

La pédagogie traditionnelle avait, quant à elle, résolu ce problème de conformité. C'était simple. Il lui avait suffi de devenir une *Pédagogie du « ça »*. Expliquons-nous car c'est la frontière que Freinet a franchie avec les pédagogues novateurs.

Reprenons la définition toute simple de « la pédagogie — art d'apprendre quelque chose à quelqu'un ». Pour sommaire qu'elle soit, cette définition a le mérite d'insérer la pédagogie dans le système

plus large de la communication. Encore faut-il tenir fermement les trois termes : apprendre - quelque chose - à quelqu'un. C'est d'autant plus nécessaire que l'on a amputé arbitrairement la formule d'un contexte obligatoirement social et d'une orientation que l'on veut bénéfique à l'éduqué : il y a dans la relation éducative un aspect, une volonté, promotionnels que la stricte relation de communication ne possède pas. Donc, surtout, si l'on s'en tient à la formule citée, il y a risque, il y a trahison, que de ramener l'acte (nous n'osons dire éducatif) l'acte pédagogique au « quelque chose ». C'est pourtant, délibérée, l'attitude de la pédagogie traditionnelle. Nous l'avons nous-mêmes appelée « magistrocentriste » : voilà une erreur que nous confessons, car le maître n'est pas l'élément dominant du système ; il n'est qu'un instrument, interchangeable et dévalorisé. C'est ce qui explique l'aisance avec laquelle l'enseignement programmé ou audiovisuel s'inscrit dans le système : le maître peut être évincé sans dommage, dès lors qu'il n'est que porteur et transmetteur de connaissances ; ce sont ces dernières qui importent seules dans une *pédagogie de l'objet*. Dès lors des théoriciens peuvent élever les programmes scolaires au niveau des finalités, faire du contenu le tout du tout : l'harmonie semble restituée entre les idées proposées et les faits recommandés dans la vie scolaire ; mais c'est parce qu'elle a été vidée de toute sa trame humaine : des incertitudes du maître aux insuffisances de l'enfant, diront les tenants du système, des chances du Maître aux richesses de l'Enfant, ajouterait Freinet.

Son esprit d'ouverture le conduit, en effet, à réinvestir le maître — celui-ci — et l'enfant — celui-là et cet autre — dans la relation établie. Les difficultés personnelles qu'il a eues pour enseigner ont précisément porté Freinet vers des procédures nouvelles. Et son ouverture, humaine et sociale, sur les enfants l'a amené à cette constatation souvent exprimée : l'élève est toujours en deçà de ce que le maître attend de lui quand les objectifs sont « scolastiques », l'enfant va toujours au-delà de ce que le maître espérait quand les objectifs s'ouvrent sur d'autres horizons, plus conformes aux acquis antérieurs, aux motivations présentes, aux aspirations des éduqués.

La *pédagogie de l'instant* devient une *pédagogie de l'aléatoire* même si une ligne fixatrice apparaît dans la définition d'un minimum de connaissances obligatoires. C. Freinet ne nie pas cet ordre d'exigences. Mais il n'en fait pas la proie du moment. Il l'étale et l'installe au rang des acquisitions indirectes, et motivées. Il ne s'agit ni de méconnaître l'importance de l'orthographe en style de communication sociale, ni d'en faire une discipline spécifiée tombant à heure fixe de manière artificielle et contraignante. Certes, on peut enseigner de la sorte des règles bénéficiant du par-cœur. Le scandale du maître naîtra du désaccord entre cette parfaite connaissance et l'impossibilité pour l'enfant d'appliquer la règle au moment désiré, de la transférer.



La pertinence ne porte pas avec soi l'opportunité — et il n'y a pas de scandale légitime dans une classe en dehors de la condamnation du système ou du maître. C'est la position de principe de Freinet. Il l'étend au plan des modalités, précisément en bousculant les habitudes. La « leçon d'orthographe » ne va pas d'abord. Elle suivra peut-être à la demande (à la commande) : c'est parce que « l'imprimé ne supporte pas l'erreur », c'est parce qu'il faut être « entendu » par les correspondants que l'on distinguera comme il convient « le chemineau » et « le cheminot », « je viendrai » et « je viendrais... ».

Le changement est déjà de portée révolutionnaire : l'assimilation de *l'objet* garde quelque importance ; mais il convient de l'accommoder au *sujet*, de s'adapter à lui, de s'ouvrir à sa connaissance. Ce qui différencie l'école nouvelle de l'école du passé, c'est cette conscience du sujet, l'attention minutieuse, le respect scrupuleux, qui sont portés au sujet. Mais ce qui distingue C. Freinet de quelques novateurs, apparemment plus hardis, c'est le fait que pour lui le respect de l'enfant consiste à l'aider à mûrir, non à le laisser pourrir dans un infantilisme persistant.

C'est à ce point des choses que la pédagogie de l'instant, nécessairement aléatoire, s'affirme comme une *pédagogie du concret*. Bien loin que de nier l'objet, C. Freinet lui redonne son sens matériel, ce caractère « sensible » que proposait Oresme au XIV<sup>e</sup> siècle. Voilà qui vaut pour les buts — les objectifs, dit-on plus justement : l'éducation esthétique devient création artistique — et le travail manuel quitte le domaine des bandelettes et du papier « plat ». Mais, emprunté au monde des adultes, adapté à l'échelle enfantine, l'objet apparaît également dans les procédures : il se fait *outil, machine*.

C. Freinet n'est pas le seul à avoir essayé cette *pédagogie instrumentale*. En dépit de son désir d'intégrer l'audio-visuel ou le programmé, C. Freinet est peut-être allé beaucoup moins loin que beaucoup en pédagogie cybernétique. Mais nul mieux que lui n'a su employer l'outil de manière *active*. C'est toute une philosophie de cet emploi qui se trouve ainsi posée.

Il y a plusieurs catégories de « machines pédagogiques ou éducatives » — et la *technopédagogie* vaudrait une analyse hors de notre propos. En gros, disons que la distinction tient évidemment à celle qu'il faut toujours établir entre la pédagogie qui vise un certain ordre d'apprentissages didactiques et l'éducation qui tend à la formation de l'être, des habitudes aux procédés, des méthodes à l'esprit. Il existe des machines strictement didactiques, comme la machine à enseigner, « la boîte à instruire ». C'est ce que les éducateurs exigeants nomment la quincailleterie. La raison d'être de telles machines réside dans le message qu'elle porte.

La perfection de telles machines se découvre dans le fait que l'élève, tout à ce qu'elles « disent », n'a guère à se préoccuper de leur fonctionnement. Par un singulier paradoxe, une telle technologie de l'éducation n'offre aux éduqués aucune chance de technologie. L'irruption de machines dans le monde des écoles aura des effets didactiques heureux : elle n'aura pas de conséquences au regard de la préparation consciente de l'enfant au monde moderne, cette finalité de l'École si bien reconnue par Célestin Freinet. Nous pourrions presque dire que l'appel à ces machines suscite une mentalité magique de presse-bouton. L'aspect proprement technique est négligé, la portée du merveilleux avec sa frange poétique congédiée, la réflexion sur la machine elle-même ou l'élaboration du message frappée d'interdit. La pédagogie ne veut connaître que le produit fini parfait ; l'enfant n'a pas à connaître l'envers du décor, ni le dessous des choses : il n'a pas à mettre en doute la véracité du message. Ni aujourd'hui, ni plus tard.

Freinet n'a jamais cessé de condamner cette attitude. Certains se sont moqués de la petite boîte à enseigner que la Coopérative d'enseignement laïque vendait 3 F. Au moins là, la familiarité portait à l'annexion. Nul n'était dupe. D'autant que chacun pouvait y dérouler sa propre programmation. Nul n'était dupe dans la classe Freinet de Sainte-Savine dans l'Aube quand on créait soi-même des diapositives. Nul n'était dupe dans la classe Freinet de Vieillevie en Cantal quand on filmait les vendanges. La machine était pleinement « assumée ».

Mais, comme Freinet l'a fait lui-même à de nombreuses reprises, il faut faire un sort à une machine créative, une machine qui (contrairement à la machine à enseigner et à l'auxiliaire audio-visuel) fournit plus que ce qui lui a été donné : l'imprimerie à l'école. C'est la grande ouverture sur le monde moderne, sur les moyens techniques du Monde moderne. Nous laisserons à d'autres le soin d'épiloguer, *par écrit*, sur la mort de la Galaxie Gutenberg. Nous regrettons que la Coopérative d'enseignement laïque n'ait pas pu nous donner le matériel adapté « imprimant sans inversion ». Nous regrettons plus encore l'éviction progressive de l'imprimerie au profit des limographe ou duplicateurs. Ce qui nous enchantait c'était le sérieux et le vivant d'un atelier, rappelez-vous, Fernand Oury, avec les casses sans désordre, les manuscrits sans bavures, cette équipe travaillant comme horlogerie, aurait dit Rabelais, réclamant le fini d'un texte ; la gravure sur lino activait la mise en page ; toute cette orchestration dans l'harmonie devenait question d'expertise. Et, bien entendu, de conscience professionnelle. Je crains bien que la Galaxie Mc Luhan — dont nul ne niera la puissance et l'efficacité sectorielle — ne nous apporte jamais de telles chances de créativité perceptible, de compagnonnage agissant, de contacts unifiants entre « la lettre » et l'idée, le concret né d'une machine à l'échelle humaine et la pensée. Car



il y a aussi l'avant et l'après. Car il faut, à la fois, alimenter la machine et exploiter les productions... Mais, déjà, nous sommes sur un autre plan, nous y reviendrons.

En tout cas dans cette aventure, qu'il est le seul à avoir systématiquement pratiquée, C. Freinet a raison de penser que « l'éducation ne serait pas changée si n'était modifiée, pratiquement, techniquement, la façon nouvelle de vivre et de travailler dans nos classes. Et cette façon nouvelle est fille des outils nouveaux et des techniques qu'on introduit dans les classes. Il ne peut pas y avoir esprit Ecole Moderne dans les classes où subsistent les manuels et l'usage des leçons et des devoirs. Les outils de l'Ecole traditionnelle sont par eux-mêmes destructeurs de l'esprit Ecole Moderne. »

Pourtant, notons-le, ces progrès ont leurs servitudes — et leurs conditions. Avec ce goût, qui est de son fonds, pour les comparaisons rurales, Freinet ajoute : « Si vous maniez la bêche maladroitement, coupant les tiges naissantes ou les premières racines des plantes à biner, le résultat sera certainement désastreux. Est-ce à dire que la bêche est un mauvais outil ? Non, mais on ne l'a pas employée conformément à l'usage qu'on en devait faire. »

Et c'est ainsi pour le sécateur « belle invention (...) à tenir aiguisé et à manœuvrer pour que la section soit nette » — et surtout à employer à bon escient.

Moyennant quoi, cette pédagogie ouverte pour les enfants, les événements, les outils, les techniques, les méthodes, pourra mieux que toutes autres, résoudre les problèmes de l'heure. Aléatoire, elle autorise souplesse et adaptation, prise en compte et prise en charge de tous les facteurs et agents de la relation éducative, elle engage l'enfant selon sa nature et ses motivations. Concrète, elle apporte des résultats perceptibles, trace des itinéraires sensibles, et elle peut manquer son objet sans dommage grave pour l'enfant. Technique, elle répond aux aspirations de l'enfant, cheminant vers l'adulte, elle s'appuie sur des outils créateurs et organisateurs de travail. Sans vanité, Freinet écrit : « Les techniques Freinet sont le ferment de la pédagogie contemporaine » (*L'Éducateur*, octobre 1965, p. 2).

Mais lui-même a pleinement conscience que ce niveau primordial, que cette solution nécessaire, ne sont pas suffisants.

## b) **Le niveau de la méthodologie**

C. Freinet a toujours voulu s'en tenir à l'expression de « techniques Freinet ». Il va de soi, selon lui, qu'elles portent son nom puisqu'il en est l'auteur responsable. Mais il convient également

d'employer le mot techniques pour en souligner les caractères concret, créateur et moderne — étant entendu que le pluriel marque une ouverture indéfinie : Freinet redoute surtout, ce qu'il appelle si souvent la « fossilisation ». Mais du coup, n'est-ce pas livrer la vie de la classe à l'action improvisée, au pointillisme sans objet, à ce caprice dans l'œuvre qui est le propre du désœuvrement ? Tout ce que nous savons de Freinet s'insurge contre toute formule d'hédonisme anarchique. Bien au contraire, il compte sur la technique et sur l'outil pour contenir l'impatience, aider la ténacité, conduire à la réussite. Mais, dans la pensée de C. Freinet, il y a mieux qui mérite le nom de méthode tant cette pensée se fait cohérente, formatrice et transférable, tant l'idée de l'auteur se situe en deçà et au delà des faits pédagogiques qu'elle exploite et parfait tout à la fois. Nous n'insisterons pas, pour l'instant, sur la méthode *coopérative* car elle ne constitue pas l'apport le plus *important*, ou le plus *original*, de l'œuvre de Freinet. Mais nous appliquerons ces deux objectifs à ce que nous appellerons la méthode *projective*, même si Freinet ne lui a pas accordé dans ses écrits la place qu'elle a prise dans sa « méthodologie ».

Par méthode *projective*, nous entendons toute formule d'organisation du travail scolaire qui part d'un *projet mental* exactement pensé pour aboutir, grâce à des moyens, des itinéraires et des horaires définis, à un *objet*, souvent concret. Le caractère complexe de ce dernier suscite fréquemment l'appel à la coopération : c'est dire que la méthode *projective* sous-entend l'emploi convergent de pratiques actives, concrètes et coopératives.

Il y a mieux encore que Célestin Freinet a bien vu : en premier lieu, l'annexion du futur — l'idée que l'on s'en fait devenant la motivation, le soutien et, en quelque sorte, une matière première gratuite de l'action ; en second lieu, le maintien permanent dans la pensée d'un schéma organisateur et la constante confrontation de ce schéma à la construction progressive de l'objet : d'où un jeu d'adaptations qui, par la triple vertu de l'engagement, de la réflexion et de l'activité, marqueront profondément la personnalité de l'éduqué.

Certes il est souvent fait appel à une telle méthode : l'artisan y recourt, qui élabore un objet à partir d'un croquis coté. Mais la différence avec les formules scolaires traditionnelles reste considérable. Dans ce dernier cas, en effet, le corpus à enseigner, à apprendre est posé antérieurement comme une masse définie, logiquement répartie et assimilée. Voilà la finalité pédagogique retenue : obtenir la répétition identique à l'acquis ; le programme l'emporte sur la méthode, l'enseignement sur la formation. L'erreur est considérée comme un vice. Le problème lui-même est bâti de manière si logique, si unilinéaire que toute recherche, que toute option sont congédiées. C'est un chemin de plaine qui entend exclure les « errements »



et les aventures, les découvertes et le désordre. C'est une toute autre thèse que défend le Mouvement Freinet : « Il faut se résoudre à ne jamais pouvoir éviter un certain désordre (...) quand déferle sur ta classe un sujet passionnant, voilà sur pieds en quelques jours un nouveau projet... » (*L'Éducateur*, 1<sup>er</sup> juillet 1974). Et c'est le début de l'aventure. La hardiesse de l'animateur veut qu'on s'y livre. La prudence du pédagogue voudrait qu'on la maîtrisât. Ce ne peut être qu'au prix d'une doctrine unificatrice.

### c) Le niveau de la doctrine

A ce niveau, tout se passe comme si C. Freinet avait été pris entre deux tendances contradictoires. D'une part, il faut laisser le premier mot à l'activité spontanée de l'enfant : « Seules, est-il écrit dans *l'Éducation du travail*, l'enfance et la jeunesse sont capables de monter hardiment vers les sommets. Encore faut-il ne pas les en empêcher. » D'autre part, et la date de la référence doit être soulignée, « nous prétendons former des hommes ; une démocratie ne peut pas être un troupeau : elle ne peut vraiment exister que si ceux qui la composent savent la faire vivre, la servir et s'y dévouer. » (*L'Éducateur*, n° 1, 1<sup>er</sup> octobre 1939).

La conciliation ne peut être assurée que par une doctrine fermement établie sur le double plan des objectifs et des modalités. « De la vie, à la vie, par la vie » disait Ovide Decroly. « De la vie de l'enfant à la vie de l'adulte, par l'essai dès l'enfance de la vie d'adulte », aurait pu dire Célestin Freinet. Mais ce dernier, en praticien scrupuleux, n'est pas dupe des formules faciles : « La vie n'est pas simple » (*L'Éducation du travail*). « La formation pédagogique profonde n'est pas l'œuvre d'un exercice, si méthodique, si répété soit-il : elle est l'aboutissement d'une culture, d'un processus encore bien mystérieux (...), qui est, avant tout, œuvre de la nature, que nous pouvons aider et renforcer, mais dont nous ne sommes pas encore les maîtres » (cf. *L'Éducateur prolétarien*, 1<sup>er</sup> juin 1939).

Ce n'est pas nier la nécessité et la possibilité d'une doctrine. C'est dire que, pour nécessaire qu'elle soit, cette doctrine ne sera possible que si elle est constamment ouverte sur la recherche. C. Freinet pourrait reprendre la formule du Professeur Maurice Debesse : « La pédagogie n'est pas une recette. C'est une recherche ». Même si pour être efficace au long de la vie, la pédagogie s'appuie sur des objectifs empruntés au monde des adultes, sur des procédures utilisées par les adultes, elle sera elle-même gouvernée par le *tâtonnement expérimental*. Voilà qui vaut aussi bien pour le praticien se faisant théoricien que pour l'enfant se faisant homme.

Il convient de préciser la position de Célestin Freinet à propos du tâtonnement expérimental parce que lui-même l'a porté au cœur de ses théories. Beaucoup ont considéré comme une faiblesse d'auteur ce besoin de justification scientifique. D'autres, il est vrai, ont reproché la timidité d'une formulation qui se cantonne à l'infra-niveau des techniques. En réalité, C. Freinet a exactement vu et dit que cet infra-niveau était à la fois nécessaire (primordial) et insuffisant. Il faut élaborer, mais dans l'ouverture, dans la recherche, une psychologie, « notre psychologie, pour influencer et diriger la pédagogie » (*Essai de psychologie sensible*). Et cette psychologie — sensible — repose sur le tâtonnement expérimental.

Sans pour autant apporter des réponses définitives, ce qui serait aberrant au regard de son attitude d'ouverture, C. Freinet définit ainsi sa position : « Un premier point, le tâtonnement expérimental n'est pas la théorie des essais et des échecs que des psychologues et des philosophes ont tenté d'ériger en principe de base. J'apporte dans ma théorie un élément nouveau que je crois absolument original : l'acte réussi, quelqu'il soit, laisse dans notre comportement vital une trace plus ou moins nette selon l'importance de l'expérience et la perméabilité de notre nature sensible. De ce fait, l'acte réussi tend automatiquement à se reproduire (...). Il en résulterait que rien de solide et de définitif, de culturel, ne s'acquiert par des leçons et des explications, mais exclusivement par l'expérience à même la vie (...). Un deuxième point (...). Nul n'a jamais su apporter une définition valable de l'intelligence. Nous croyons avoir trouvé cette définition : *l'intelligence c'est la perméabilité à l'expérience (...)* (chez certains hommes) peu sensibles à l'expérience, il faut que l'expérience réussie se répète plusieurs fois, ou même une infinité de fois, pour qu'il en reste une trace. Ils ne sont pas intelligents. Chez d'autres au contraire, un seul acte, ou même le simulacre de cet acte (...) suffit pour laisser une trace définitive. Ces êtres sont très intelligents (...). Un troisième point (...). Nous prétendons qu'aucun de nos actes n'est le résultat d'un choix objectif et scientifique comme on le croit souvent mais qu'ils sont tous le fruit du tâtonnement expérimental. C'est le tâtonnement expérimental qui préside à tous les actes de la vie. Il est le processus unique et général, universel, de toute vie et Teilhard de Chardin le considère comme la grande loi du monde » (*Techniques de Vie* - Juin 1961).

Que le lecteur nous pardonne une si longue citation mais elle est fondamentale. Il serait naïf de prétendre que le tâtonnement expérimental rend compte de toute pédagogie efficace, rend compte de toute la « pédagogie Freinet ». Certains y découvriront une certaine sommarité, réduite à la seule formation des habitudes, n'expliquant ni le passage du pragmatique au conscient (apparemment ni le transfert de la procédure de réussite à d'autres domaines. En fait



ce qui est sujet à la critique, ce n'est pas la position de Freinet, mais la restriction de la formule. Elle définit clairement et distinctement la part de l'élève dans l'action : il fait l'essai, actif et réfléchi, des solutions *possibles* pour découvrir lui-même la solution *désirable* ; poursuivant l'accomplissement du projet, il assure les ajustements de conduites, les réajustements d'horaires ou de moyens indispensables ; mais il se refuse à modifier l'objectif recherché. C'est là que se déploie la liberté de recherche, l'initiative contrôlée par ses effets. C'est là qu'est la place du tâtonnement expérimental. Nul ne peut en contester l'efficacité créatrice, la faculté d'enrichissement au regard de l'esprit (analyse, comparaison, synthèse) et des méthodes : l'équipement manuel et mental devient la véritable fin poursuivie ; pour dense et utile qu'elle soit la dialectique projet-objet n'est plus qu'un moyen déployé au profit de la formation de la personnalité. C'est dire que ne se pose plus la question des transferts : il ne s'agit pas de répéter une solution réussie ; il s'agit d'appliquer à des situations diverses un sens amélioré de l'appréciation des situations, des effets de conduites des enchaînements d'activités, des investissements de tous ordres. L'amélioration en quelque sorte quantitative des résultats est à la mesure de l'amélioration qualitative et globale de l'agent. Il y aurait beaucoup à attendre sur ce plan de la comparaison entre la position de C. Freinet et celles de Mlle Romain, du Dr Le Boulch, du Professeur P. Parlebas...

C'est donc à tort que l'on reproche à la doctrine de C. Freinet de confondre les fins et les méthodes : l'acquisition de méthodes devient la finalité de l'enseignement et les connaissances n'y ont plus qu'une valeur exemplaire puisqu'un enseignement de méthodes ne peut tourner à vide. « L'éducation du travail » apparaît, tout à la fois, comme l'éducation au travail et l'éducation par le travail.

C'est à tort aussi que l'on reproche à C. Freinet d'avoir confondu l'aspect pédagogique (niveau du maître) et l'aspect éducatif (niveau de l'élève) : en acceptant les aléas de la prise en charge par l'enfant du déroulement de l'action, du dialogue *ouvert* projet - sujet - objet, le maître accepte le jeu indéfini du tâtonnement expérimental : il accepte pour lui-même le statut d'autodidaxie.

Il reste l'en-deçà et l'au-delà de ce dialogue, que ne traduit pas la formule de tâtonnement expérimental : le choix délibéré et la définition distincte et claire du projet ; l'appréciation et l'exploitation de l'objet accompli, de l'utilisation immédiate (projection de diapositives) au réinvestissement-transfert (journal imprimé servant de mobile à la liaison inter-scolaire)...

Ainsi la doctrine de C. Freinet va plus loin que le tâtonnement expérimental : qu'il s'agisse de choisir un thème d'action, de lui trouver une formulation projective, d'en poursuivre la réalisation,

d'en découvrir les possibilités d'utilisation, c'est d'*ouverture* qu'il est question de bout en bout, la liberté originale se confirmant en engagements réfléchis et définis en initiatives et en adaptations qui se veulent efficaces. Le tout se déploie entre le seuil de l'inutile et le seuil de l'impossible, entre le prédéterminé et le gratuit, entre la contrainte du préfabriqué et l'anarchisme du n'importe quoi. A ce degré de qualification de l'action éducative, il n'y a pas de différence de nature entre la pédagogie de C. Freinet et les formules les plus évoluées de la recherche opérationnelle ou des choix rationnels. La place même donnée à la formation par une telle pédagogie déborde largement les activités scolaires. C'est au plein sens du terme que nous pouvons parler d'une éducation selon Freinet, une éducation elle aussi caractérisée par l'esprit d'ouverture.

### 3. C. FREINET ET L'OUVERTURE EDUCATIVE

#### a) La formation de la personnalité globale

Il s'agit de bien autre chose que d'apprentissages verbaux et d'acquisitions didactiques. C'est l'enfant tout entier qui se trouve concerné par une telle forme d'éducation.

Aussi insisterons-nous sur la place, prioritaire, des activités de synthèse (coopérative, gestion de la classe et de son domaine, liaisons...)

Et c'est avec précautions que nous séparerons les activités conduites au contact de la nature de celles menées au contact des choses ou au contact de la société. Les premiers conduisent surtout à la maîtrise de l'affectivité, les secondes à la maîtrise du corps. Le professeur Simondon, l'Inspectrice générale Bandet ont insisté sur le rôle éducatif des objets. Célestin Freinet en a fait les moyens ou les objectifs habituels de la classe. Il a sans cesse, ouvert qu'il était sur le monde économique et social, préconisé et défini l'appel à des activités d'adultes, ramenées dans l'effort et l'expertise exigés à l'échelle des capacités de l'enfant. Mais la maîtrise « technique », exprimée dans les *chefs-d'œuvre* et mesurée par les *brevets*, débouche sur la maîtrise manuelle et les vertus du travail. Non sans solennité, C. Freinet a affirmé que « l'Ecole de demain sera l'école du travail ». Il n'y a là ni facilité, ni complaisance. Par une exigence de rigueur et de volonté, Freinet se trouve — et peut-être, quoi qu'il en ait pensé, est-ce son seul point de contact — plus près d'Alain que des « puerocentristes » de certaines écoles nouvelles. Et s'il fallait trouver des références sur ce sens du travail concret et créateur, facteur de moralité et de promotion, c'est à A.S. Makarenko qu'il faudrait en appeler.



Mais la maîtrise des relations sociales a non moins d'importance — et c'est, en fait, le même ordre d'obligation : « Il faut former des hommes capables d'initiatives, ayant le sens des responsabilités ». Ce n'est pas là une vérité qui s'enseigne. C'est une vertu qui se pratique : la classe devient elle-même, non une collection d'individus interchangeable, mais une communauté de vie et de travail où chacun s'emploie au mieux de ses moyens, de la coopérative aux liaisons interscolaires : la relative conjonction du Mouvement Freinet et de l'Office Central de la Coopération Scolaire témoigne de cette tendance, de cette volonté de transformer l'instruction civique abstraite, en une formation sociale assumée.

En bref, il s'agit de préparer l'homme en dotant l'enfant (par voie d'exercices motivés et adaptés) de véritables vertus d'adultes. Selon une expression chère à Freinet cela peut s'accomplir « à même la classe », si celle-ci, cadre protégé, devient un milieu ouvert — la dialectique s'affirmant toujours dans le passage d'une sécurité d'abord plénière à une liberté progressivement généralisée.

## b) **La construction de l'école moderne**

Parce qu'il sait que c'est un instrument de formation, d'émancipation et de compensation sociales, Célestin Freinet n'est pas de ceux qui veulent tuer l'Ecole. Mais sensible aux ravages dus au mauvais usage, il est de ceux qui veulent la réformer. Profondément. Il entend qu'elle soit : libératoire, mais efficace, diversifiée, mais unifiée, honorée pour elle-même, mais ouverte à l'environnement et intégrée au monde.

Premier axe d'orientations : l'Ecole, les enfants et, pourquoi pas ?, les maîtres, doivent être libérés des contraintes abusives qui pèsent sur eux : horaires contingentés, programmes impératifs, méthodes autoritaires, milieu fermé. Mais cette libération, ce retour au *naturel*, cette préparation normale de membres de communautés démocratiques, ne peuvent aboutir à l'inefficacité. Le mauvais rendement de l'appareil scolaire actuel constitue pour Freinet une critique trop vive pour qu'il renonce à exiger l'efficacité du système qu'il préconise. Déjà sa conception du travail le conduit, nous l'avons dit, à la rigueur, dans le déroulement des tâches, à l'exigence dans leur contrôle. Cette rigueur, cette exigence, sont d'évidence, à appliquer à la formation des maîtres. Célestin Freinet a plusieurs fois dénoncé ce fait : « l'enseignement est le seul métier que l'on croit pouvoir exercer sans l'avoir appris. » Sans doute l'autodidaxie permanente représente-t-elle une possibilité riche entre toutes, à la mesure de l'ouverture de l'esprit, de la curiosité renouvelée, du

sentiment de la singularité, de l'originalité de toute situation éducative — parce que c'est ça que j'enseigne, parce que ce sont eux, parce que c'est moi... C'est le bain de perpétuelle jouvence. Mais, Célestin Freinet le sait bien pour l'avoir vécu, douloureusement, le drame serait de rester seul dans cette aventure. De même que l'enfant n'a pas à tout réinventer, à refaire le chemin de toute l'humanité, le maître doit pouvoir profiter des expériences d'autrui, s'appuyer sur le Mouvement, ses journaux, ses publications : des fiches à la bibliothèque de travail. Soulignons, d'une part, l'intérêt des fiches relatant « 100 expériences fondamentales », « apparemment inutiles » mais ayant permis au maître et à l'enfant « de faire à l'école ce qui est de plus en plus interdit ailleurs », de « permettre à chacun d'aller plus loin (...) » en développant ses potentialités, sa faculté d'imagination, sa richesse d'imagination, sa rigueur logique ». (*Educateur*, n° du 1<sup>er</sup> juillet 1974) soulignons plus encore l'ampleur exceptionnelle des *Bibliothèques de Travail*, surtout lorsque selon les conseils de Deléam elles naissent dans les classes, « du tâtonnement expérimental », « du travail des enfants » (M. Cahu, Instituteur à Sainte-Pience, Manche) : l'intérêt des thèmes au regard des motivations enfantines, l'exacte adaptation aux auditoires scolaires, la parfaite intégration d'une illustration à la fois belle et suggestive, la part intelligemment faite aux formes ou techniques de la recherche, de la découverte, tout hisse les Bibliothèques de Travail au niveau de la plus gigantesque aventure pédagogique de tous les temps...

Deuxième axe d'orientations : l'Ecole doit multiplier en elle les différences, développer les personnalités selon leurs richesses propres, encourager par le jeu des ateliers ou des clubs, les activités les plus diverses, être à l'écoute, voire aller à la quête des suggestions d'apparence les plus insolites. Mais la diversité n'est pas l'incohérence. L'unité s'établit en quelque sorte à l'échelon au-dessus, au plan des activités terminales de la communauté : ainsi de la coopération ou de l'équipe des maîtres, du journal ou de la fête scolaire, des liaisons entre les enfants ou enseignants. De la sorte se développe chez les élèves le sentiment d'appartenance à un groupe-classe conçu non comme un ensemble nivelé, mais comme un véritable orchestre où chacun joue son rôle. Quant aux maîtres, ils ont conscience de s'associer à un mouvement fort de son unité doctrinale, tout en gardant une large marge d'initiatives et d'expressions personnelles. C'est là l'un des traits du Mouvement Freinet que ce souci d'ouverture généralisé. Ouverture réciproque du militant et du Mouvement, de l'œuvre et de l'ouvrier — même lorsque se font jour les regrets d'un passé où ces ouvertures étaient mieux assurées. « De ces brochures, que Freinet et ceux qui travaillèrent avec lui à leur naissance avaient conçues pour permettre la libre recherche des enfants que faisons-nous en 1974 (...) ou plutôt comment nos enfants



le font-ils ? (...). Ces témoignages sont (...) totalement absents de *l'Éducateur* et de *Techniques de Vie* » (*l'Éducateur*, n° du 1<sup>er</sup> juin 1974). « Nulle part dans le mouvement... on ne parle de ce qu'il advient des B.T. lorsqu'elles arrivent dans les classes... » (idem).

Troisième et dernier axe d'orientations ; conséquence des précédentes : si l'école actuelle mérite critiques et changements, l'école en elle-même, si elle tend à être « l'école du peuple », doit être louée et honorée. C. Freinet était touché au plus profond de lui-même lorsque des amis syndicalistes lui reprochaient d'attaquer l'école laïque. Sans doute son esprit d'ouverture, fait de fraternité humaine, le conduisait-il à glaner sur toutes terres le grain qui lui paraissait bon. Il lui arriva de plus en plus de citer Teilhard de Chardin — et il prit, vivement, la défense des « équipes enseignantes », ces instituteurs chrétiens d'avant-garde accrochés à l'école publique. Mais la tolérance de Freinet n'était point lâche complaisance ou démission doctrinale. Il restait attaché à cette école à qui il devait tant, « l'école sociale, laïque et républicaine ». Mais, précisément, ces qualificatifs, — ces qualités, ces vertus — lui faisaient devoir et mission d'ouvrir l'école sur le monde des choses ou des hommes, sur la « chose publique ».

L'exemple le plus significatif de cette ouverture aura été la création, malheureusement sans lendemain, de *l'Association pour la Modernisation de l'École*, l'A.M.E. pour user de la sympathie des sigles : le thème était l'École ; l'objectif, sa modernisation ; le moyen, l'association, l'association des enseignants, des architectes, des entrepreneurs, de tous ceux qui dans la cité peuvent concourir à une définition heureuse et rationnelle des institutions éducatives. La cité se rassemble pour promouvoir une École, elle-même vouée à l'harmonie et à la promotion de la cité. L'insertion est devenue intégration. L'école s'enrichit d'un environnement qu'elle fécondera à son tour. C'est fort résumer ce domaine d'action, si largement imputable au Mouvement Freinet, que de l'appeler « activités d'éveil », là où il y a « activités d'ouverture et d'épanouissement »...

#### 4. LES CONTRADICTIONS DE L'ÉCOLE MODERNE

Que nos lecteurs excusent ce sous-titre qui parodie le titre de l'ouvrage, célèbre en son temps, de l'économiste Francis Delaisi. Mais il faudrait être sectaire et plus Freinetiste que Freinet pour nier les difficultés de l'entreprise à laquelle il s'est dévoué, voué. Des incertitudes, des contradictions sont apparues, liées à l'intense curiosité de l'auteur, à son besoin de tout saisir, de se saisir de tout, à un pragmatisme entreprenant qu'une doctrine cohérente n'organiserait plus tard.

C'est évidemment le lot de toute école que d'affronter les contradictions nées d'une entreprise d'éducation des enfants d'hommes. C'est de surcroît le sort des Ecoles dites nouvelles que de peiner à vouloir concilier l'école et la vie, le respect scrupuleux des motivations de l'enfant et l'obligation de porter ce dernier au-delà de lui-même. Or Célestin Freinet a poussé plus loin que quiconque la nécessité de tenir « les deux bouts de la chaîne » : l'univers de l'enfant et le monde de demain, « le naturel » et « le social »...

Nous l'avons déjà dit : l'Ecole traditionnelle ne se posait pas de problèmes dans la mesure où elle niait l'enfant, l'obligeant à s'aligner sur ses propres objectifs ; c'était l'enfant qui avait des problèmes. A l'opposé, certains éducateurs novateurs ont tout ramené à l'enfant, ont tout permis à l'enfant : aucun conflit possible, au moins dans l'immédiat des consciences ; s'il le faut, l'éducateur se fera chapardeur si l'enfant a l'intention de voler : sans attendre le temps des personnalités mûres et des institutions moissonnées, pour être la meilleure des écoles, l'école se fait hara-kiri.

Homme de plèbe, Célestin Freinet ne pouvait accepter que l'école sacrifiât les enfants du peuple à un ordre intellectualiste et aristocratique préétabli. Homme de glèbe, il ne pouvait davantage céder à l'illusion d'une éducation sans racines, sans réalités foncières. D'ailleurs, discutant de la non-directivité de Carl Rogers, il pressentait que les deux systèmes opposés de l'autoritarisme exclusif et du libéralisme abusif aboutissaient l'un comme l'autre au blocage de l'enfant, privé, là, de toute facilité d'expression personnelle — et, ici, de tout soutien extérieur ; nous allions dire : là, de respiration — et, ici, de nourriture.

Il fallait donc accepter les contradictions et les conflits, mieux il importait de les vivre, ce qui est une manière de les agréer — et de les surmonter.

L'ingéniosité a eu sa part dans cette affaire : nous savons comment les gibiers de mémoire, les disciplines strictement scolaires, ont été acceptés, à titre d'exemple dans les enseignements de méthodes, ou en fin de course quand il s'agit de « mettre en forme » une œuvre personnelle ou commune destinée à autrui. Comme *la pédagogie de l'engagement* est un moyen de concilier l'être et l'action, soi et les choses, *la pédagogie de la dédicace* lie étroitement le couple soi-choses à l'être ou au groupe humain pour qui l'on travaille. Les deux types de pédagogie sont, au reste, constamment unies dans la pensée de Freinet : « L'école est un lieu de travail ». « On ne travaille que pour quelqu'un. »



Mais, au plus profond du problème éducatif, la levée des dilemmes s'opère grâce à une *pédagogie dialectique*, une pédagogie de l'alternance des moyens et des fins. Que l'enfant travaille en équipe (techniques-méthodes) — et, du coup, il acquerra l'esprit communautaire (fin éducative) — qu'il pratique le tâtonnement expérimental (procédures) — et dans le même temps, il améliorera son sens de l'observation, sa finesse de jugement, sa faculté d'adaptation, toutes vertus requises pour l'avenir. Cette pédagogie de l'alternance vaut aussi bien pour l'acquisition, par voie d'usage réussi, de l'esprit d'entreprise ou du goût du travail accompli que pour l'annexion du capital scolaire indispensable : pour avoir beaucoup écrit sous le coup de l'enthousiasme créateur, l'enfant redevenant élève consentira aux réflexions sémantiques ou graphiques nécessaires ; maîtrisant davantage le vocabulaire et l'orthographe, il écrira mieux et plus vite ; inspiration, réflexion, réflexe se succèdent, portant l'enfant au niveau supérieur d'équipement et d'ouverture. Cette ouverture, elle-même, après avoir été un instrument d'éducation, se présente comme une éducation à l'esprit d'ouverture. Il n'y a plus à opposer le présent à l'avenir, l'exercice à la maturation.

En résumé, si l'on peut risquer cette formule restrictive, Célestin Freinet a réussi à concilier : les exigences de la révolution globale et les possibilités de la novation immédiate ; les impulsions naturelles de l'enfant et les obligations culturelles et sociales.

Plus que beaucoup Freinet était un esprit ouvert. Mieux que quiconque il a su élaborer une pédagogie de l'ouverture. Pour sa maison d'école, il s'intéresse davantage aux portes qu'aux murs. Toutefois, il sait que ces derniers sont nécessaires, comme Gaston Bachelard, qu'il admira tant, il ressent la sourde et prenante connivence qui s'établit entre les différentes parties de la maison : aux enfants surtout — et les expériences de l'architecte Boris confirment cette opinion — il faut une certaine intimité, une certaine sécurité, un contact de vue à vue ; ainsi seront permises, ensuite, d'autres expressions, d'autres expansions. Au demeurant, ce sont les murs qui autorisent les portes. Freinet ouvrait ces dernières toutes grandes. Mais il n'eut pas souhaité comme Illich, que l'on détruisît la Maison. D'ailleurs il l'aimait trop.

Jean VIAL.

## COMMENT LIRE FREINET

Si, dans nombre d'ouvrages et articles traitant de problèmes pédagogiques, il est fait mention de Célestin Freinet, si certaines des techniques qu'il expérimenta, comme le « texte libre », semblent connaître, dans l'univers scolaire, une assez large audience, cela ne signifie pas pour autant que ses conceptions de l'éducation soient connues et, plus encore, admises par une majorité d'enseignants puisque, par exemple, les praticiens Freinet, en France, ne représentent, au mieux, que 6 % des maîtres en exercice.

Pourtant et de manière paradoxale, si l'impact manifeste de son œuvre paraît faible, les polémiques qui dans le passé comme actuellement divisèrent et opposent ses amis et ses adversaires sont souvent acharnées, voire virulentes. Les contradictions, les incohérences, en outre, abondent. Tel se réclame de Freinet, qui ne le devrait point ; tel autre, à l'inverse, le rejette avec véhémence, l'accusant de soutenir précisément une position qu'il ne défendit jamais... tel encore ne sait que penser et attend... quoi ?

Freinet est, apparemment au moins, l'homme des conflits, les idées qu'on lui prête, dans leurs variétés mêmes sont significatives de la mouvance de sa pensée, de la difficulté de son abord. Propose-t-il une théorie, une pratique de l'éducation cohérente ou amalgame-t-il en une juxtaposition peu maîtrisée des propositions éparses, parfois contradictoires ? Sa visée éducative est-elle réductible à une technologie ou la dépasse-t-elle amplement ? En définitive, qu'est-ce, véritablement, que sa « pédagogie ». Lire Freinet devrait permettre de répondre à ces interrogations.



Encore faut-il, au préalable, s'accorder sur la signification de ce projet, dissoudre l'ambiguïté de ce « Comment lire... » qui peut être passible d'acceptions divergentes voire opposées.



S'agit-il d'un questionnement ouvert à tous les possibles, d'une recherche vagabonde du ou des sens inhérents aux écrits de Freinet afin de les mieux percevoir et comprendre ou faut-il appréhender cette proposition initiale comme l'annonce d'une vérité à venir, d'un savoir intangible dont l'imposition ne souffre nulle critique, nulle distance réflexive ?

Est-ce un « Comment lire... ? » interrogatif, peut-être anxieux ou affirme-t-on brutalement « Comment lire... » que suivrait l'énoncé précis de l'impératif catégorique auquel doit se soumettre le lecteur s'il veut que la révélation soit. Pour paradoxale qu'apparaisse cette dernière éventualité — car pour qui a lu Freinet elle ne peut, de par son statisme même, qu'être non-pensable — il reste que l'on en aperçoit, parfois, des bribes dans certains discours pédagogiques en forme de descriptif, voire de mode d'emploi, donnant de la pédagogie moderne une image morcelée en rubriques qui ne sont plus que miettes d'un festin pédagogique depuis longtemps refroidi et dénué de sel...

Lire Freinet ne peut être par personne interposée, par cette approche enseignante qu'est tout langage à propos d'un langage. Lire Freinet c'est aller à sa rencontre, cheminer plus ou moins longuement avec lui pour ensuite, et seulement ensuite, le délaisser ou s'engager dans la voie qu'il a tracée. Certes, l'homme n'est plus mais l'œuvre demeure et s'il est, comme le dit Jean Vial, des morts qui vivent intensément, Célestin Freinet est de ceux-là, puisque ses écrits incitent sans cesse, qu'on le veuille ou non, à la réflexion, dès lors que la vertu de provocation qu'ils recèlent induit des conduites en réponse qui de l'enthousiasme délirant au rejet abrupt empruntent des voies diverses, souvent conflictuelles mais peut-être, par là-même, génératrices de novation, de changement.

Pourtant, que l'on admette ou non son projet d'éducation, les affects que Freinet suscite doivent être maîtrisés et, balayant les clichés et stéréotypes, il apparaît comme éminemment souhaitable de dépasser ces comportements réactionnels afin de cerner et définir, le plus objectivement possible, la portée et les limites de l'action éducationnelle qu'il décrivait et vivait. Objectivement mais en se gardant, sous prétexte de rationalité, de sombrer dans cette « neutralité bienveillante » dont l'essence est, parfois, à tel point affadie, qu'elle n'est plus qu'indifférence quiète. En l'occurrence si la lecture de Freinet préside nécessairement à la connaissance, elle prélude plus encore à l'engagement, oblige chacun à prendre parti, à choisir une philosophie de l'éducation dont il se devra d'assumer pleinement les conséquences.

Dès lors, loin d'être acceptation ou refus velléitaire soumis à la pulsion et à la contingence, la décision d'engagement prise, car la lecture de Freinet n'est jamais anodine, impliquera un délibéré, une expertise minutieuse du dossier. Aussi, avant que le jugement ne soit rendu, conviendra-t-il de savoir ce que lire révèle en acceptant, par avance, la frustration si la lecture ne se plie pas aux pré-supposés et schèmes d'analyse que toute histoire personnelle induit et résume.

Lire Freinet est donc un acte majeur, un choix qui implique que soient admises, dès leurs prémices, certaines conclusions inéluctables qui, pour tout éducateur, dans la réalité, s'imposeront.

Mais que lire ? L'œuvre, en effet, frappe d'emblée par son ampleur (1). Célestin Freinet, d'une fécondité d'écriture remarquable, déclarait, en 1962, avoir déjà rédigé « quelque 50 000 pages »... Des premiers articles de 1921 aux ultimes textes d'octobre 1966, le fruit d'un demi-siècle d'expériences et de réflexion s'offre donc au lecteur émerveillé mais plus encore effrayé par une telle abondance.

Le simple énoncé des publications de la Coopérative de l'Enseignement Laïc auxquelles il collabora, épisodiquement ou régulièrement, est à cet égard, significatif. Si pour la période 1927-1940 *l'Imprimerie à l'École*, *l'Éducateur Prolétarien* et les *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* rassemblent l'essentiel de ses écrits, Freinet, dont la vocation d'écrivain pédagogique va s'affirmant, prépare, de 1945 à 1952, une vingtaine de B.E.N.P., puis, dans le cadre de la *Bibliothèque de l'École Moderne* qui, en 1960, s'y substitue, une quinzaine de fascicules auxquels se joignent à partir de 1964, des *Dossiers pédagogiques de l'École Moderne*... Cela sans compter les innombrables articles qu'il rédige, dès 1945, pour *l'Éducateur* puis pour les nouvelles revues qu'il fonde afin d'accroître l'adéquation de son projet aux multiples problèmes abordés. *l'Éducateur Second Degré* (1963) puis *l'Éducateur Technologique 1<sup>er</sup> Degré* (1964) apportent ainsi « aux maîtres les bases et les conseils pratiques pour qu'ils puissent adapter à leur classe les Techniques Freinet de l'École Moderne », tandis que, changeant de formule, *l'Éducateur* se transforme en *Éducateur Magazine* afin, précise Freinet, d'« intéresser parents et amis de l'École, aux aspects culturels de la pédagogie que nous souhaitons et que nous préparons ». De même, en 1959, le *Bulletin Techniques de vie* est créé. Destiné à dégager l'essence de l'École Moderne il disparaîtra en 1964 parce que le « dialogue » recherché devenait un « stérile monologue ».

---

(1) Cf. « Bibliographie » in G. PIATON, *La pensée pédagogique de Célestin FREINET*. PRIVAT. 1974, 320 p., pp. 240-306.



A cette liste, déjà fort impressionnante, s'ajoutent encore les nombreux ouvrages que Freinet écrivit, seul ou en collaboration. De *Conseils aux Parents* qui présente la synthèse des réponses et suggestions proposées aux pères de famille qui lui exposent les difficultés qu'ils rencontrent, à *Travail individualisé et programmation* qu'il composa avec M. Bertheloot, d'importantes « œuvres de maturité » se succèdent qui, toutes, s'inscrivent dans cette quête d'une « éducation libératrice » qui permette à chacun de développer au « maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert ». Si *l'Ecole Moderne Française, l'Éducation du Travail* et *l'Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* sont des ouvrages fondamentaux, d'autres comme *Les Méthodes naturelles dans la pédagogie moderne, les Dits de Mathieu* ou *Les invariants pédagogiques* sont tout aussi remarquables.

Pour dominer une telle somme, la lecture de Freinet doit donc, pour être opérante, s'astreindre à une densification qui vise l'essentiel et bannisse le contingent. Une double filtration s'impose. La première tend à l'élimination de la redondance et des répétitions diluantes. La seconde exige la mise à distance de l'événementiel, de toute notation qui ne serait que réponse à un fait accidentel, à un conflit spécifique et localisé.

Hors ces précautions initiales, point de salut, car si ces textes offrent un matériau abondant à tout effort de structuration, ils l'entraînent simultanément par leur pléthore et leur exubérance. De fait, le langage de Freinet est souvent dominé par l'aléatoire ; l'imprécision terminologique est fréquente et il n'est pas rare de trouver sous sa plume des formules différentes qui recouvrent une même réalité ou, à l'inverse, un terme unique qui comporte des acceptions diverses. Plus encore, dans la plupart des pages, le poétique cache le thématique, le recouvre d'images, de paraboles ou d'envolées lyriques qui, certes, parlent à la sensibilité, à l'intuition du lecteur mais demandent à être décantées, réduites à l'idée exprimée dans sa nudité. Enfin, les incidences conjoncturelles étant nombreuses, elles seront généralement à éliminer puisque seules sont à retenir les constantes doctrinales qui constituent la trame du discours éducatif et en fondent la permanence et l'unité.

Ces impératifs méthodologiques ne constituent d'ailleurs pas un carcan répressif qui annihile tout plaisir/déplaisir de lire. Leur rigueur fonctionnelle permettant, à l'inverse, de se garder de toutes réactions trop épidermiques ou pulsionnelles, les propos de Freinet peuvent être goûtés plus sereinement, appréciés tant au plan de leur pertinence rationnelle qu'à celui des échos maîtrisés qu'ils éveillent en l'affectivité du lecteur.

Il reste que, d'emblée, la diversité des titres convie à un choix, puisqu'il faut commencer par l'un d'eux... mais lequel ? Que lire d'abord, ou, plutôt, quel ordre adopter ? Devant l'embaras de cette décision, d'ailleurs conditionnée par les disponibilités de lecture(s) liées au temps pouvant y être consacré comme aux fonds consultés, celui qu'intéresse Freinet reste désarmé.

Le hasard, certes, peut être son guide et il débutera indifféremment par tel ou tel écrit au risque de se perdre dans la complexité d'une pensée dont la flexibilité et le dynamisme débordent souvent les schèmes d'analyse formés pour son approche... La chronologie, de même, pourrait être directrice mais l'obligation de tout lire devient alors impérieuse ce qui alourdit et complique singulièrement la tâche... Resterait, à partir de critères définis a priori, à hiérarchiser les textes pour, prioritairement, découvrir ceux qu'un certain consensus qualifie de « plus intéressants » ce qu'a posteriori l'on approuvera ou non... à moins de retenir la perspective inverse qui consisterait précisément à reléguer ceux-là en seconde place afin d'explorer les territoires apparemment vierges dont les analystes passés omirent d'évaluer l'importance.

Quoi qu'il en soit de la décision prise, la « lecture » ne peut d'ailleurs qu'être la plus exhaustive possible englobant non seulement les écrits de Freinet mais aussi ce qu'il fut afin de déchiffrer, dans leur totalité signifiante, son message et son action.

De fait, la recherche des thèmes qui composent sa pensée pédagogique ne peut être conduite dans l'intemporel et l'abstrait. L'œuvre et la vie du fondateur de l'Ecole Moderne sont indissociables, leur interpénétration, leur intrication, interdisent toute scission abusive. Aussi, tant pour le mieux comprendre que pour appréhender synthétiquement les éléments qui structurent son action et l'expliquent faut-il d'abord connaître leur histoire ou du moins les événements principaux qui la ponctuent et parfois l'infléchissent.

Dans cette perspective, *Naissance d'une Pédagogie Populaire*, qu'écrivit Elise Freinet, sa fidèle compagne et plus proche collaboratrice, demeure l'ouvrage-clef. Au fil des pages, progressivement, se déroule, alerte, le récit des péripéties, parfois tragi-comiques, qui marquèrent la genèse du « mouvement ». Illustrée d'extraits révélateurs, cette « naissance » rend d'autant plus sensible le courage, la ténacité, dont les « coopérateurs » durent faire preuve pour maintenir intacte, malgré les graves difficultés qu'ils connurent, leur foi et l'Ecole du Peuple. De la découverte de l'Imprimerie scolaire à l'instauration de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, en passant par l'« affaire de Saint-Paul » et l'ouverture de l'école du Pioulier, tous les moments qui rythmèrent cette œuvre militante s'offrent à nous.



L'on y voit Freinet, « l'optimiste », affermissant sans cesse sa vocation d'éducateur, s'engager de plus en plus profondément dans la voie malaisée d'une pédagogie pleinement populaire, s'y dépenser sans compter en entraînant avec lui tous ceux qui partagent ce même idéal.

Certes, d'autres textes doivent compléter celui d'Elise, publié en 1949, mais il demeure essentiel car il montre comment Freinet, loin de se borner à la dénonciation des carences de l'institution scolaire, proposa une réforme originale, finalisée selon un devenir spécifique. Quelle est cette visée novatrice, quelles lectures la révèlent, la précisent, en explicitent le sens, la philosophie de l'éducation qui la sous-tend ?

Une fois encore, de très nombreux écrits permettent de répondre à cette interrogation. Ainsi, du procès au projet, peut-on, en un premier temps, s'attacher aux dimensions les plus apparentes, celles qui, spectaculairement, caractérisent souvent, trop souvent peut-être, la « pédagogie Freinet ».

De manière évidente il apparaît, par exemple, que si à maintes reprises Freinet critique explicitement la pédagogie traditionnelle, il n'est pas un texte où il ne fasse allusion aux manques et aux nuisances qui la vicent, quels que puissent être les amendements qui lui sont apportés. La qualifiant de « pédagogie de mort » il souligne que, inadaptée aux exigences de notre temps, elle ne peut plus remplir les fonctions d'instruction et de développement qui lui sont dévolues et, en conséquence, la rejette. Certes, le constat de carence et d'échec qu'il dresse progressivement peut, de prime abord, paraître dépourvu d'originalité et sembler, pour l'essentiel, reprendre les critiques que tous les réformistes adressent à l'Ecole dite Traditionnelle puisqu'il n'est pas d'études sur les problèmes éducationnels qui, dès l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, n'en fassent mention. Pourtant cette conformité apparente n'est qu'une impression superficielle que l'exégèse détruit pour révéler, par-delà ces notations actuellement perçues comme stéréotypées, l'existence d'une pensée véritablement originale, bien que sa pertinence et son acuité soient parfois amoindries par le langage souvent métaphorique et toujours passionné qui la supporte.

Dépassant le stade du constat de l'inadéquation de l'Ecole, qu'il synthétise et désigne par ce « blasphème pédagogique » qu'est le « scolastisme », Freinet en vient ainsi à s'interroger sur son éventuelle fonction pathogénique, question primordiale, car de la réponse qui y sera apportée dépend en grande partie le degré de gravité des accusations qui lui sont adressées. En effet, pour inadaptée qu'elle fût, l'institution scolaire pourrait, malgré tout, être un milieu d'instruction

certes peu bénéfique mais neutre et doué d'innocuité ; les critiques formulées à son encontre n'en demeureraient pas moins mais l'urgence de sa rénovation serait moindre. A l'inverse, s'il est prouvé que les tares qui la marquent exercent une influence pernicieuse et néfaste sur ceux qui, de gré ou de force, y sont astreints, le problème se pose en des termes différents et il s'avère indispensable de tout mettre en œuvre pour que cesse au plus tôt un tel état de fait. Par suite, délaissant l'analyse des finalités et moyens périmés de l'Ecole Traditionnelle, Freinet s'intéresse-t-il à sa mésologie et, multipliant les présomptions, accumulant des preuves, élabore-t-il une argumentation qui tend à démontrer que sa nocivité ne se limite point à la seule déformation intellectuelle mais s'élargit à la personne tout entière, dont elle menace l'équilibre physique, psychique et moral, quand elle ne le détruit pas.

Le procès est clos. L'acte d'accusation ne laisse subsister ni doutes, ni ambiguïtés. Reconnue coupable de scolastisme et d'asser-vissement, l'Ecole dite traditionnelle est donc condamnée.

Par là, Freinet rejoint les réformateurs de l'Education Nouvelle qui avaient également entrepris, par des voies diverses mais convergentes, de vivifier l'institution scolaire. Cette conformité partielle est-elle l'indice d'une adéquation plus globale ou se résout-elle à une concordance contingente ? L'Ecole Moderne qu'il veut promouvoir n'est-elle qu'une formulation originale de l'Ecole Nouvelle ou doit-elle en être disjointe ? Que résulte-t-il de leur confrontation ? Freinet, par ses écrits, répond.

Leur étude, en effet, révèle que, nés dès 1921 de la conjoncture, les rapports qui s'établissent entre lui et l'Education Nouvelle s'inscrivent sous le signe de l'ambiguïté. Les expliciter revient, pour le lecteur, à distinguer, dans leur dynamique, les phases d'une dialectique qui, procédant par comparaisons et dépassements, évolue généralement de l'accord au rejet, puisque, étudiant la portée et les limites des écoles nouvelles actives, etc., Freinet s'en déclare finalement insatisfait et démontre l'insuffisance tant des justifications théoriques qui en sont données que des applications qui en sont déduites.

De l'expérience libertaire de Hambourg aux recherches de C. Washburne sur l'auto-instruction par exercices programmés, toutes les suggestions et réalisations qu'il analyse fondent, en partie, sa pensée pédagogique mais en sont tout à la fois les ferments et les victimes puisque, s'il leur reconnaît valeur de stimulation, il n'hésite pas à les modifier pour n'en conserver que ce qui lui convient. Les recherches de R. Cousinet, E. Profit, M. Montessori, O. Decroly, etc., auxquels il rend hommage, subissent également, à quelques nuances près, le même sort ; seule la « non-directivité » de C. Rogers, qu'il



découvre en 1964, lui semble apporter « une note originale et... assez percutante... que, précise-t-il, nous ferions souvent bien volontiers nôtre ».

Estimant que ces tentatives ne sont que des palliatifs qui ne remédient pas aux raisons profondes du « mal scolaire » mais le masquent sous des apparences de renouveau, il s'efforce de faire en sorte que sa visée pédagogique apparaisse nettement, fût-ce aux yeux d'observateurs peu discriminants, enclins à regrouper sous le vocable de nouvelles ou actives des techniques ou méthodes qui leur sembleraient telles par le seul fait qu'elles ne seraient point communément admises. Aussi élimine-t-il de tels qualificatifs proposant de leur substituer « moderne » qui seul lui semble refléter « le souci constant des réformateurs à travers les siècles d'adapter leurs techniques aux nécessités et aux possibilités de l'époque ».

Partant élabore-t-il une « pédagogie moderne », ample et dynamique. Ce n'est pas seulement une réforme de l'institution et de la méthodologie instructionnelles qu'il propose mais, plus amplement, tant une conception nouvelle de l'éducation qu'une certaine vision politique d'un monde du « socialisme triomphant » dont l'Ecole du Peuple serait l'aboutissement.

Dès 1921, dans *l'Ecole Emancipée*, Freinet esquisse les lignes majeures de son action. Deux préoccupations dont la prégnance domina toute son œuvre, émergent et s'imposent : organiser « l'école populaire », transformer les instituteurs en « éducateurs-révolutionnaires ». Développant sa théorie du « matérialisme scolaire », il souligne, à maintes reprises, en particulier dans *l'Ecole Moderne Française*, la nécessité d'un équipement minimal et postule que l'institution éducative n'est pas « conditionnée par la personnalité de l'éducateur ou la valeur magique d'une méthode » mais qu'« elle est fonction du matériel employé, de la perfection de ce matériel et de l'organisation technique du travail ». Appelant de ses vœux une « nouvelle architecture scolaire », il combat également toute surcharge des effectifs mais, surtout, s'efforce d'emporter l'adhésion d'enseignants dont il redoute le misonéisme, l'immobilisme qui les empêche « de se mettre au service des enfants du peuple, première étape qui, selon lui, conduira la plupart d'entre eux à se mettre au service du peuple ».

D'ailleurs, et là réside une ambiguïté fondamentale, s'il accorde à « l'action sociale et politique » une place prépondérante, ce n'est pas pour autant qu'il l'assigne comme finalité propre au mouvement qu'il anime et qui est essentiellement pédagogique. Entre ces deux niveaux du discours, entre le « politique » et le « pédagogique », la différence est malaisée à établir tant ils semblent étroitement liés

et réciproquement dépendants ; pourtant, il en maintiendra la non-identité et la conservera puisqu'elle lui paraît correspondre à une nécessité bien que, parfois, il restreigne le caractère apparemment antinomique de cette distinction ce qui, à la limite, permet au lecteur de considérer ses positions comme contradictoires ou, pour le moins ambiguës.

Ainsi, aux propos de Freinet déclarant qu'on ne peut « s'obstiner à faire de la pédagogie pure », ce qui est « une erreur et un crime » puisque « la défense (des)... techniques se fait sur deux fronts simultanément, sur le point pédagogique et scolaire... et sur le front politique et social pour la défense vigoureuse des libertés démocratiques », peut-on en opposer d'autres selon lesquels il ne sied pas plus d'être un « partisan politique ». « Nous sommes des pédagogues et non des politiciens, écrit-il par exemple ; dans nos recherches, nous ne sommes jamais partis d'un point de vue politique, ce qui à notre avis serait une hérésie... mais d'une « préoccupation... avant tout pédagogique, en concordance directe avec nos conceptions éducatives, et nullement dictée par je ne sais quelle orthodoxie politique »... Comment, dès lors, lire Freinet ?... On comprend que l'appréciation de la dimension « révolutionnaire » de sa pédagogie appelle des réponses diverses. Si les uns s'inquiètent de son « dangereux extrémisme », si d'autres lui dénie, par avance, toute « portée appréciable sur les efforts de libération prolétarienne », d'autres encore y voient l'expression de visées « contre-révolutionnaires »... Qu'en conclure ? Sinon que l'action de Freinet est, du moins le dit-il, « forcément révolutionnaire, car la vie est révolutionnaire », assertion qui laisse le champ libre à toute interprétation mais, surtout, oblige chacun à s'interroger sur les pré-supposés qui fondent une telle pensée pédagogique et en garantissent la cohérence interne.

Pour déceler les lignes de force, les thèmes majeurs, identifiables dans l'œuvre de Freinet mais sous-jacents à sa spectacularité, aux « techniques » qui, banalement, la caractérisent, une nouvelle « lecture » s'impose donc. Centrée sur la recherche de substrats pédagogique, psychologique, et philosophique, elle permettra, enfin, que soit synthétiquement perçue et comprise « l'Education Freinet ». Pour royale que soit alors la voie esquissée ou précisée dans *l'Education du Travail* ou *l'Essai de psychologie sensible*, le lecteur ne peut se guider sur ces seuls repères ; bien qu'essentiels ils demandent souvent à être complétés par la revue *Techniques de Vie* ou certains numéros de *l'Edicateur*. Nous n'écrivons point ici ce que l'on peut y lire... ayant déjà, dans le cours de ce bref article, succombé en partie à cette tentation, l'invitation ne peut qu'être lancée à chacun de découvrir par lui-même ce que ces textes révèlent ! Ainsi, pas à pas, seront élucidés tant la signification exacte de l'ergo-pédagogie dont Freinet est l'ardent défenseur que la notion de « tâtonnement expérimental »



qui en est la « clé de voûte ». Surtout, une fine lecture, délicate, permettra, plus globalement, d'appréhender, dans leur complexité existentielle, les qualités de la « pédagogie moderne » et de discerner, par-delà ses manifestations et finalités apparentes, les racines vitales, indéfinies mais prégnantes, qui, tels le « bon sens » et le « dynamisme naturel » l'induisent et la structurent.



Il restera, la lecture étant accomplie, à s'interroger tant sur nous-mêmes que sur le destin de cette œuvre en devenir dont Jean Vial put dire qu'elle est, « pour l'éducation, la meilleure chance ».

Georges PIATON.

---

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- E. FREINET. — *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1969.
- E. et C. FREINET. — *Vous avez un enfant*. Editions de la Table Ronde, 1962.
- C. FREINET. — *L'Ecole Moderne Française*, in *L'Ecole du Peuple*, Maspéro, 1971.
- *Les dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, 1959
  - *L'Education du Travail*, Delachaux et Niestlé, 1967.
  - *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Delachaux et Niestlé, tome I, 1966, tome II, 1971.
  - *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1964.
  - *La méthode naturelle*, Delachaux et Niestlé.
    - T. I. — *L'apprentissage de la langue*, 1968.
    - T. II. — *L'apprentissage du dessin*, 1969.
    - T. III. — *L'apprentissage de l'écriture*, 1971.
- ainsi que
- G. PIATON. — *La pensée pédagogique de Célestin FREINET*, Privat, 1974.

## La pédagogie Freinet dans l'enseignement secondaire

Freinet avait ouvert, en 1935, une école élémentaire à Vence. Titulaire du professorat de lettres des E.P.S., il aurait eu les titres pour ajouter aux classes primaires, des classes de cours complémentaire ou de collège. Il y a renoncé de même qu'il avait refusé son premier poste de professeur à l'Ecole Primaire Supérieure de Brignoles, dès la prise de contact avec son chef d'établissement : il s'était rendu compte très vite que dans un établissement secondaire il lui serait impossible de pratiquer une pédagogie personnelle.

Par ailleurs, à l'époque, les enfants du peuple préparaient le Certificat d'études, en majorité. C'est donc principalement sur ce terrain, celui de l'école obligatoire, qu'il pouvait essayer de faire œuvre de réformateur. Il s'intéressa aux classes de transition, quand elles firent leur apparition, car elles accueillaient les déshérités autour d'un maître unique, libre de l'emploi de son horaire et du choix des activités. Un enseignement centré sur l'enfant ou l'adolescent, comment le concevoir sans une présence suffisante du maître, sans une vie commune prépondérante ?

A Vence, les enfants partageaient tout leur temps avec « Papa Freinet » ; dans les écoles élémentaires un maître peut agir 27 heures mais, dans un collège, que peut un professeur qui va de classe en classe « distribuer » du savoir à des centaines d'enfants, sans même disposer d'un local personnel ? Que les conceptions de Freinet aient pu toucher l'enseignement secondaire peut paraître insolite. Dans l'enseignement élémentaire, il était possible de ruser pour introduire le texte libre et les techniques de l'Ecole Moderne mais dans l'enseignement secondaire, ignorer les programmes, négliger les notes et les classements, prétendre exercer, au-delà des horaires parcimonieux de discipline, une influence éducative, c'était — c'est encore — se signaler comme un fantaisiste ou un provocateur.



## 1. D'ABORD, COMBIEN SONT-ILS ?

Comme on s'en doute, on ne tient pas registre des professeurs s'inspirant de la pédagogie Freinet. Leur nombre peut s'évaluer d'après leur participation aux stages, aux congrès, aux rencontres régionales, départementales. En 1970, 726 professeurs agrégés, certifiés et P.E.G.C. avaient sacrifié vacances et deniers pour suivre des « stages Freinet second degré ». La répartition par Académie en accorde 118 à celle de Bordeaux, 91 à celle de Grenoble, 88 à celle de Toulouse, 71 à celle de Paris... 3 à celle de Reims. Mais pour trois stagiaires de l'Académie de Reims, on comptait une cinquantaine de professeurs dans les groupes départementaux de l'Aube, de la Marne, de la Haute-Marne et des Ardennes. L'organigramme national révèle l'existence, pour le second degré de :

— sept responsables nationaux de spécialité : Lettres, Histoire-Géo, Philosophie, Anglais-Allemand, Espagnol-Italien, Math, Biologie, Physique-Technologie ;

— trois responsables de chantiers de recherche : Créativité, Equipes pédagogiques, Fichier Technologique ;

— cinq responsables des éditions : Educateur, Bulletin de travail de la commission second degré, Dossiers pédagogiques Lettres, Chantier thématique, Bibliothèque de Travail second degré ;

— quatre responsables de correspondance scolaire : correspondances graphique, sonore, pour classes de type III, mathématique ;

— un responsable de sonothèque (18,43).

En 1974, on peut estimer à quatre mille le nombre de professeurs qui expérimentent la pédagogie Freinet (dont la moitié dans les classes de la filière III du premier cycle : classes de transition et pratiques). Pourcentage négligeable, (2 %) de l'ensemble du corps des professeurs, mais groupe non négligeable au sein de l'avant-garde pédagogique des novateurs et chercheurs.

## 2. LE SECOND DEGRE N'A PAS ATTENDU FREINET...

Le second degré n'a pas attendu « l'envahissement des instituteurs » (Prost) ni la montée des maîtres Freinet dans les C.E.S. pour sentir le besoin d'une réforme. « Orientation et tronc commun » avaient été les cibles de l'action de Jean Zay en 1937. Elles restèrent celles d'Henri Wallon puis de Gustave Monod. Fondés par François Goblot lors de l'apparition des classes nouvelles, les Cahiers pédagogiques diffusèrent en 1963 un « Manifeste pour l'Education Nationale » qui devait reprendre pour le second degré quelques propositions de

Freinet : Pas plus de vingt-cinq élèves par classe, prise en compte de la psychologie des élèves, plus de liberté à l'égard des programmes, individualisation de l'enseignement en même temps que pratique du travail de groupe, contact avec le monde et la culture vivante.

A partir des années 60, sous l'impulsion de Roger Gal puis de Louis Legrand, l'Institut Pédagogique National (actuellement INRDP) essaya de donner aux innovations le soutien de recherches expérimentales. Mais les perturbations qu'elles introduisaient dans le système scolaire (au niveau de l'organisation et du financement) se traduisirent par la délimitation des secteurs d'expérimentation tout comme les classes nouvelles en 1952 se réduisirent à la peau de chagrin de quelques Lycées pilotes.

Faute d'une structure d'accueil, la pédagogie Freinet entreprend dans le secondaire des actions de francs-tireurs à la faveur des textes encourageant la constitution d'équipes pédagogiques ou recommandant le travail indépendant ou l'ouverture interdisciplinaire à l'occasion du 10 % (il s'agit de la circulaire du 23 mars 1973 permettant d'utiliser librement 10 % des horaires à des activités de décloisonnement).

— **Les équipes pédagogiques** : elles semblent actuellement la seule possibilité d'assurer aux établissements un climat éducatif homogène (équivalent à l'unicité dans l'éducation d'un maître d'école élémentaire). Or, les contraintes architecturales et administratives des établissements sont telles que souvent l'équipe démarre par une vie commune... à l'extérieur de l'établissement :

*« Bien décidés à ne plus nous laisser étouffer par les structures d'un établissement ronronnant et émetteur, nous nous sommes jetés à l'eau, non directifs sans le savoir, désireux de pratiquer la pédagogie Freinet sans bien sentir encore ce qu'elle recouvrait, unis par une solide amitié.*

*Notre équipe pédagogique c'était d'abord trois noms, celui d'Alain et les deux nôtres. Au bout d'un mois, Monique s'ajoutait au groupe. Très tôt, il fallut se serrer les coudes pour faire front à diverses tracasseries, et l'équipe était ainsi soudée par la grâce d'une administration fort peu conciliante au départ ! Nous nous étions fixé un objectif : emmener nos élèves en Angleterre et amorcer un échange avec un collège anglais. En plus de cela nous pratiquions tous les quatre dans nos classes de français le journal scolaire, la correspondance scolaire, les débats de toutes sortes. Comme matériel commun nous n'avions que deux limographes, aucun argent pour acheter du papier... Pour alimenter notre caisse commune, nous organisions des bals dans la salle de fêtes voisine.*



*(Ces professeurs des Hautes-Alpes arrivent à mettre sur pied successivement un séjour sous tente, en Angleterre, puis des échanges par jumelage, pendant l'année scolaire avec l'Angleterre et l'Allemagne).*

*Ces échanges et ces voyages marquent chaque fois un temps fort dans notre travail en équipe par le nombre d'activités auxquelles ils donnent lieu mais aussi par le style des activités : qu'on s'entende bien, il ne s'agit pas de nous transformer en agence de tourisme mais de permettre chaque fois à un groupe d'élèves de participer à un prix extrêmement réduit à une expérience de vie communautaire que nous partageons au même rythme qu'eux et dans les mêmes conditions. L'équipe pédagogique englobe alors les 40 ou 50 participants à l'aventure et — parce qu'elle se situe alors bien loin des réalités sclérosantes et inhumaines d'un établissement — l'autogestion n'y est plus seulement un mot mais une activité exigeante de tous les instants : voir comment s'organise spontanément la distribution des repas, le montage des tentes, comment se développe encore plus spontanément à deux ou trois le sens de l'orientation des petits montagnards dans une ville étrangère !... De combien s'entourent de délicatesse et d'étonnement vrai les liens qui se tissent d'un pays à l'autre ».*

(7,8)

Mais il y a ceux qui ne peuvent pas sortir de sixième :

*« Nous avons tout de suite réuni les 47 élèves. Nous leur avons dit qu'ils auraient deux professeurs à leur disposition. Nous leur avons demandé ce qu'ils aimeraient faire. Ils ont à leur disposition UNE machine à écrire de bureau que JE venais d'acheter. Je tiens à dénoncer tout de suite un système qui nous oblige à nous procurer de nos deniers les instruments de travail et à demander aux enfants de se constituer en coopérative pour couvrir des dépenses de fonctionnement que le budget des établissements ne peut assurer. Les activités proposées comprenaient des enquêtes, des textes libres, la confection du journal, des ateliers d'orthographe et de grammaire...*

*Très vite, il a fallu se rendre à l'évidence que le grand groupe n'était pas favorable à une communication riche avec échanges et discussion... Nous leur avons proposé de se scinder en trois ou quatre groupes, mais trois ou quatre groupes animés, dans chaque salle, se gênaient. Ici, nous tenons à dénoncer les conditions qui sont les nôtres. Dans une architecture ne correspondant pas à l'orientation de la pédagogie moderne, les locaux sont anormalement sonores, rien n'est fait pour absorber les bruits. Pas de lieux de travail isolés dont les enfants ont besoin pour leur équilibre, leur intimité, leurs réalisations en petits groupes ».*

(7,9)

## — L'utilisation des 10 %

A leur sujet, un professeur Freinet écrit :

« Une ouverture permettant de faire éclater les structures contraignantes de l'enseignement nous est offerte. Il s'agit de « saisir l'occasion par les cheveux » sans éluder les difficultés.

### Aspects positifs :

1. C'est la seule possibilité de constituer des équipes pédagogiques et éducatives sans que cela nécessite pour autant un travail supplémentaire.

2. C'est aussi un moyen d'élargir et d'assouplir le cadre de la classe, qui permettra l'introduction d'un esprit nouveau chez les élèves et les enseignants.

3. C'est en outre la possibilité donnée aux élèves de manifester plus aisément leur créativité dans tous les domaines, par une participation effective et accrue.

4. Ainsi nous pourrions mettre en œuvre de nouvelles méthodes, déjà pratiquées de façon isolée ou individuelle, lutter contre le cloisonnement artificiel des disciplines, repenser le contenu actuel de l'enseignement.

### Aspects négatifs :

1. Problèmes matériels : locaux, matériel, documentation, encadrement, moyens financiers...

2. Compétence : sommes-nous formés pour l'animation ? Pas toujours, mais il existe des noyaux à partir desquels nous pourrions travailler : cinéma, ciné-club, club photo, théâtre, émaux, vannerie, marionnettes, journal, etc.

3. Mauvaise utilisation du temps : par exemple rattrapage forcé, étude surveillée ou garderie...

(Coma, 1,13)

## 3. LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE : CE QUI A CHANGE

Il ne faut pas se dissimuler que les équipes pédagogiques Freinet sont encore rares et fragiles et qu'à côté du 10 %, il y a le 90 %, c'est-à-dire l'intervention d'un professeur de spécialité. Ceci explique



que la concertation entre professeurs Freinet prédomine au niveau de chaque discipline. Essayons d'examiner ce qui change dans l'enseignement d'un professeur, d'un professeur de lettres, de mathématiques et de langues quand il essaye d'introduire dans ses classes les techniques Freinet. Si nous limitons cette étude à trois disciplines, c'est principalement pour des raisons de place et non parce que nous pensons que seules ces matières méritent une rénovation.

## Lettres

Parce que leurs horaires leur permettent une action plus longue sur les élèves, parce que leur discipline aborde fréquemment des problèmes psychologiques à propos de textes littéraires, les professeurs de lettres semblent relativement privilégiés : ils ont des facilités pour instaurer une relation professeur-élève mettant en jeu l'affectivité. Mais cela ne va pas sans périls. Un stage Freinet second degré, tenu à Grenoble en juillet 1973, a permis d'étudier le terrain miné sur lequel avançait le professeur pratiquant par exemple l'expression libre avec des adolescents :

*« L'expression libre crée des responsabilités affectives. Qu'est-ce qu'il faut répondre à celui ou celle qui avoue son désir de faire une fugue, à ceux qui disent, comme cette fille, par exemple : « Quand je vous compare à mon père, mon père ne vaut pas un clou » ?*

*Ils veulent me prendre pour leur père... Comment se fait-il qu'on arrive à ce problème ? Parce qu'il n'y a plus de famille, de tribus, d'exemples. Enfermés dans de trop petites cellules familiales, ils ne peuvent plus trouver un autre type de père... Comment je réagis ? Dans un premier temps : l'humour, la fuite en quelque sorte, qui permet un certain recul pour voir comment réagir ; ensuite je leur dis : « Ce n'est pas ainsi que me voient mes propres enfants, ils ne sont pas tellement satisfaits de leur père ! » Je leur fais prendre conscience pourquoi ils ont dit cela. Ensuite on en rediscute en classe, c'est le troisième temps... »*

(18,8)

Dans des classes Freinet, la place faite à l'affectivité ne vise pas uniquement à instaurer un nouveau climat de relations. On reprend à ce sujet une théorie développée par Freinet sur le rôle de l'affectivité dans les apprentissages :

*« Freinet a voulu mettre sur pied une psychologie « sensible ». Des études biologiques montrent que l'affectivité est nécessaire aux circuits de la mémoire par exemple. Laborit a trouvé qu'il y a dans la mémoire deux niveaux : la mémoire intellectualiste, superficielle.*

C'est cette mémoire qui disparaît quand il fait ingurgiter aux gens des tranquillisants. Ce qui reste malgré les tranquillisants, ce sont les traces profondes. A nous, éducateurs de créer ces traces et de permettre à l'être de se construire. L'affectivité est nécessaire aux circuits d'apprentissage. Ceci dit, je ne suis pas partisan de l'amour dans l'éducation. *Love is not enough*, « L'amour ne suffit pas », dit Bettelheim. C'est son expérience d'éducateur et de psychanalyste.

— On ne voit là que l'affectivité par rapport aux individus, il y a aussi l'affectivité par rapport aux choses : on apprend les sciences naturelles parce qu'on aime les sciences naturelles. Les circuits sensibles jouent ici aussi. »

(18,9)

L'expression libre pose des problèmes déontologiques sérieux, par ailleurs, car les adolescents sont fragiles :

« Personnellement, j'accepte tout mais ne répercute pas tout sur la classe. Généralement, c'est l'auteur d'ailleurs qui s'y refuse. Reste le cas d'un texte lu directement. Il est arrivé que l'on enchaîne assez vite (classe gênée et moi aussi). Si le climat de la classe est bon et si la confiance existe, cela ne pose guère de problème mais il est certain qu'il y a une auto-censure plus ou moins consciente et que les élèves ou la classe ne vont que jusqu'où ils sentent que le maître sera d'accord ».

(Le Besnerais, 1,21)

L'expression libre peut enfin créer des liens entre l'établissement et l'extérieur. Il faudrait citer plus longuement ici l'expérience d'un professeur de seconde, Andrée Baudry, du Lycée de Thann (68) dont les élèves sont passés du texte libre communiqué à la classe au texte libre pratiqué en club ouvert sur l'extérieur :

« Au sein d'une classe, l'expression libre est fonction de l'amitié qui unit les élèves entre eux, les élèves et les enseignants ; elle est aussi fonction du respect que les êtres se portent. L'amitié est nécessairement bienveillante ; elle ne prête pas d'intentions à autrui, si bien que chacun est assuré que ses propos, reçus dans leur contexte, compris en fonction de son caractère, de son tempérament, de ses interrogations, ne seront pas déformés. Le respect de l'interlocuteur me semble essentiel au même titre que l'amitié, et veiller à ne point blesser n'exclut ni la conviction ni la fermeté.

L'expression libre qui refuserait de tenir compte des autres me semble la porte ouverte au déchaînement de toutes les violences, de toutes les passions, de tous les fascismes. L'expression libre est aussi éducation, éducation au sens le moins scolaire, le plus noble du terme, éducation de soi-même.



*Ce qui est vrai de l'expression libre dans une classe — groupe qui ne s'est pas choisi et rencontre, selon les années, plus ou moins de difficultés à vivre ensemble — l'est à plus forte raison de l'expression libre communiquée à un public plus large et plus ou moins éloigné, voire absolument exclu des communes préoccupations... Peu de lecteurs sont prêts à accueillir, simplement pour essayer de la comprendre, l'opinion d'un auteur, sans engager incontinent la responsabilité d'adultes dont les convictions n'ont peut-être rien de commun avec celles que véhicule le texte incriminé. Enfin moins de lecteurs encore sont susceptibles de lire au travers de l'expression la plus agressive, la plus violente, voire la plus triviale, la terrible angoisse des adolescents, l'appel désespéré qu'ils lancent parfois en choquant leurs aînés, dans le secret espoir d'en être entendus...*

*Dès le début de l'année le club textes libres se refusait à être un club fermé et, au Lycée, il était ouvert à tous. Nous pensions aussi que des contacts avec des personnes « de l'extérieur » pratiquant le texte libre, pourraient être enrichissants, permettraient des échanges. Nos premiers correspondants furent une classe de fin d'études de Hirtzfelden, une jeune israélienne vivant en kibboutz, une classe de Marseille. Ces derniers jours, nous avons rencontré des dames de Wittelsheim...*

A Wittelsheim, une intéressante expérience est en cours : toute personne qui a quitté l'école et souhaite s'informer ou se perfectionner dans un domaine peut le faire ; c'est ainsi que des mères de famille suivent des cours de français.

Voici comment les participants à une rencontre du club textes libres avec ce cours de formation permanente, ont vécu cet échange :

— **Le point de vue d'un jeune :**

*« Les dames de Wittelsheim suivent des cours de formation permanente pour se perfectionner en français. Peu à peu, elles en sont arrivées au texte libre, et, comme nous, en écrivent chez elles puis les partagent.*

*Un jour, il fut décidé que nous nous rencontrerions ; des dames de trente-cinq à quarante-cinq ans et des jeunes de seize à dix-sept ans ! Nous nous demandions ce qu'allait nous réserver cette rencontre dont je me persuadais, pour me tranquilliser, qu'elle pourrait être l'occasion d'une ouverture sur le monde.*

*Un texte traitant de l'alcoolisme et rejoignant un texte écrit sur un même thème par une jeune fille de seize ans suffit à nous rappro-*

*cher : aussitôt les barrières tombèrent et ce fut le début d'une soirée enrichissante très certainement mais où il se passa encore autre chose de bien plus profond et que je ne saurais traduire par des mots.*

— **Le point de vue d'un adulte :**

*Le fossé qui sépare les générations serait-il un mythe parmi tant d'autres ? Je me pose sérieusement la question depuis hier soir, tant le contact s'est établi spontanément entre ces mères de famille... et ces lycéens de première qui ont réfléchi à leurs problèmes, savent ce qu'ils veulent et ne manquent pas d'esprit critique.*

*Il est vrai que nous avons un point commun : nous écrivons des textes libres, nous avons pris l'habitude de nous écouter les uns, les autres avec sympathie, de rejeter les a priori. Ainsi les conditions se trouvaient réunies pour qu'ait lieu un échange, non un affrontement ».*

(Recueil de textes libres des élèves du Lycée de Thann, 1973)

Si l'expression libre tient une place privilégiée dans un enseignement de type Freinet, elle n'est pas l'unique forme de travail et de communication : la correspondance scolaire, l'échange de dossiers, l'exposé, les débats enregistrés conduisent les élèves à prendre en charge leur propre formation... sans nécessairement négliger les auteurs au programme. Cette démarche difficilement acceptée en France, rencontre au Québec par exemple, une compréhension plus nette et même des encouragements. Le rapport annuel 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec distingue à ce sujet une conception mécaniste et une conception organique de l'activité éducative :

*« Les conceptions du premier modèle voient dans l'enseignement un processus de transmission et dans l'apprentissage un processus de réception. L'enfant n'a pas à participer à son éducation... Il est aujourd'hui acquis qu'il n'est pas possible d'induire quelqu'un à penser et à réfléchir si l'on ne part pas de son problème et d'un problème qui se pose à celui-ci hic et nunc, dans le moment présent. Les connaissances qui marquent et qu'une personne retient sont celles qu'elle recherche et qu'elle est motivée à apprendre...*

*Les conceptions qui se rattachent au second modèle considèrent l'apprentissage comme une expérience active qui passe tout entière dans la vie intérieure de l'étudiant ; que ce dernier possède le dynamisme et les ressources pour effectuer cette expérience, l'accomplir, lui donner un caractère authentique »...*



## Mathématiques

Pareillement à ceux d'autres disciplines, les professeurs de math Freinet font circuler entre eux, au sein d'équipes de 4 à 8 membres, des cahiers de roulement dans lesquels chacun note ses difficultés et ses réussites. Au cours de l'année scolaire 1973-74, les cahiers de roulement ont été constitués selon des thèmes abordés au cours d'un stage spécial, à Nevers, pendant l'été 1973 :

— Situations vécues, expériences : il s'agit d'exemples de libres recherches, mais aussi d'expériences d'organisation de la classe.

— Tâtonnement expérimental, créativité.

— Techniques de travail : démarrage, pratique de la libre recherche, correspondance, utilisation de matériels et de livrets, pratique des débats et des exposés, contrôle.

— Quelles mathématiques ? Comment on se heurte aux programmes, ce qui est stupide dans les textes et dans le principe. Comment traiter un point important du programme sans que cela mobilise trop d'heures et détruise un style de travail ? Recensement des thèmes de travail libre.

— Questions autour des mathématiques : les conditions de travail, la sélection (place des math dans son mécanisme), la polémique des math modernes, mathématiques et idéologie.

(14,4)

Les pages les plus intéressantes de ces cahiers sont ensuite reproduites dans des numéros spéciaux de la commission du second degré. Ainsi le cahier de roulement consacré aux « questions autour des math » a fourni à la revue, un article de fonds sur le processus de mathématisation :

*« Qu'est-ce pour un enfant que mathématiser une situation ? L'enfant mathématise-t-il naturellement ?... »*

*Mathématiser une situation ce serait chercher un modèle mathématique pour rendre compte de la situation. Comment l'enfant peut-il mathématiser une situation dans la mesure où il ne possède pas le modèle mathématique ?... Lorsqu'un enfant dans une suite de situations comparables (qui réalisent une même structure) a une suite de comportements comparables (qui relèvent d'une même conduite) on est fondé à admettre qu'il a perçu un certain nombre d'éléments et de relations de cette structure. Il a donc au moins un certain modèle mental de cette situation.*

*L'enfant est face à une situation. En fonction de ses motivations, de ses intérêts vis-à-vis de cette situation il va pouvoir la manipuler, c'est-à-dire avoir une action sur celle-ci (que celle-ci soit concrète ou abstraite). Il va s'établir une dialectique de l'action entre le sujet et la situation. C'est à ce niveau que se situe le tâtonnement expérimental. L'enfant s'adapte par un processus d'essais et d'erreurs. La dialectique de l'action aboutit à la création par le sujet de modèles implicites qui règlent son action.*

*Si l'enfant possède un langage approprié, il peut expliciter certains de ces modèles. Mais il ne faudrait pas confondre les modèles mentaux explicitables avec les modèles mathématiques ; ceux-ci sont explicités dans un langage très particulier. C'est à ce niveau que se situe le deuxième processus de mathématisation : la dialectique de la formulation...*

*Un apprentissage mathématique doit reposer sur l'emploi de modèles explicites du langage mathématique et de l'écriture mathématique. Il n'y a pas de méthode naturelle de l'enseignement des mathématiques. Ce langage et cette écriture ne sont pas utilisés couramment ni employés familièrement dans les relations naturelles établies par l'enfant et son milieu...*

(P. Donnet 22,4)

## **Langues**

Le problème d'un apprentissage naturel, c'est-à-dire motivé par l'affectivité et régi par le tâtonnement expérimental préoccupe également les professeurs de langues :

*« Non, nous ne sommes pas d'accord avec l'approche linguistique du langage, notre recherche n'est pas centrée sur le code du message mais sur le phénomène psycho-social de la communication. L'expérience du stage de Bazas où en trois heures un groupe de quinze a réussi à communiquer dans une langue qui n'existait pas au départ tend à montrer que le code est dans la communication, c'est un accord entre les interlocuteurs : nous allons exprimer le réel en français, en math ou en peinture. Il suffit de se mettre d'accord au départ. Si on pouvait se mettre tous d'accord sur cette définition de l'enseignement (non pas communication d'un contenu mais communication dans des langages différents) on irait vers l'interdisciplinarité en profondeur.*

*Certains font état de besoins linguistiques exprimés en français par les participants de certaines classes et immédiatement satisfaits par le professeur. Mais cela n'entraîne-t-il pas un appauvrissement*



de l'acquis dû à l'interférence constante du langage usuel dans le langage à acquérir ? La traduction est-elle un moyen d'acquisition ? C'est en tout cas le premier réflexe d'apprentissage autonome. De la sixième à la Terminale, les élèves à qui on fait comprendre qu'ils ont maintenant la responsabilité de leur propre apprentissage se précipitent sur la traduction.

Certains s'interrogent sur l'utilité de présenter aux participants une grande variété de documents linguistiques sans en contrôler la qualité : les petits correspondants de Sheffield ne doivent pas parler ou écrire un anglais bien châtié : ne risque-t-on pas d'introduire une grande confusion entre ces modèles ? Il ne s'agit pas de modèles. Il s'agit de faits linguistiques qui existent. L'attitude scientifique que postule la méthode naturelle est d'abord faite de soumission aux faits et ensuite de classement, d'ordonnancement, de rapprochement, de manipulation de ces faits en vue d'aboutir à des lois ».

(16,26)

La commission Langues organise la correspondance scolaire internationale sous une forme assez originale, appelée « correspondance libre ».

« C'est un chantier lancé, voilà deux ou trois ans par des camarades du primaire. Considérant que la correspondance de classe à classe engendrait parfois une certaine monotonie et une certaine rigidité, ils ont décidé de donner à leurs élèves une liste d'adresses de plusieurs classes.

Désormais, les élèves n'écrivent plus à un correspondant particulier, mais, comme il est naturel, à plusieurs correspondants disséminés un peu partout en France (ou à l'étranger) et seulement pour échanger des informations sur un point précis et particulier ».

(16,18)

Des cahiers de roulement fonctionnent au sein d'équipes d'hispanisants, de germanistes et d'anglicistes. Une banque de documents thématiques est en cours d'élaboration : bandes, diapos, montages audio-visuels. En anglais, par ailleurs, mise au point de fiches à l'intention des élèves : fiches récréatives, de grammaire, de vocabulaire, d'aide à l'expression. La recherche d'une méthode naturelle, c'est aussi le souci de réaliser un environnement riche et aidant :

« La classe est pleine de livres, d'enregistrements, de films, que l'on prend de temps en temps en essayant de comprendre, de répéter... On a même une méthode audio-visuelle dont on se sert, comme ça, à l'occasion.

*Et peu à peu, au fil des jours, d'interviews en exposés, de textes libres en comptes rendus, je note les progrès de la construction de la langue anglaise de chacun. Tel a retenu le conditionnel parce que son correspondant lui a dit : « j'aimerais que tu m'envoies ta photo », tel autre a eu besoin de dire « hier, au football, j'ai marqué un but », a mal utilisé le passé ; j'ai corrigé en donnant une explication et depuis, dans les textes suivants, le passé réapparaît, de temps en temps, sans problème. De plus nous nous communiquons nos acquisitions, très souvent, et quand le groupe entier est mûr pour fixer tel ou tel aspect de la langue, on fait une révision systématique. De sorte que, par un échange constant de l'individuel au collectif, le groupe prend en charge chacun de ses membres.*

*Je m'aperçois que dans mon désir d'expliquer (ah, les enseignants !) j'ai oublié l'apport des parents. Leur rôle est essentiel à plus d'un titre : d'abord, ils m'aident à intégrer ce qui se passe en classe à leur vie. Quand telle de mes élèves a fait goûter à la classe le thé qu'avait préparé sa maman, un mur a été abattu — comme quand on commente les diapos de papa... »*

(J. Poitevin, 20,47)

#### 4. AU-DELA DU DECOURAGEMENT QUOTIDIEN

Cet examen panoramique de la pédagogie Freinet dans le second degré pourrait faire croire, par l'accumulation des témoignages de militants que les enseignants qui l'appliquent sont soulevés d'enthousiasme et baignent dans un triomphalisme puéril. Il n'en est rien. Le découragement quotidien est souvent leur lot. Mal à l'aise dans le système scolaire, ils sont aussi mal perçus dans le mouvement Freinet même, constitué en majorité d'instituteurs.

Côté classe ? Les adolescents sont parfois décevants :

*« A la fin du premier trimestre, nous nous sommes trouvées à trois pour essayer de faire un bilan de ce trimestre... Chez Edith, les comptes rendus d'élèves sont tombés dans l'indifférence générale, au point qu'elle les a interrompus. Autre constatation pessimiste : l'absence absolue de désir de communiquer de nos adolescents, du premier cycle et de seconde surtout, ainsi que la constitution de « gangs anti-fayots » (2) qui bloquent systématiquement des classes entières ».*

(Monique Pattoret, 20,73)

Côté mouvement ? Les professeurs inquiètent les autres militants, pour trois raisons, essentiellement :

— plus intellectuels, les professeurs s'imposent dans les discussions ;

— l'expression libre des adolescents et les problèmes qu'elle pose heurtent chez les instituteurs leur vision assez sereine de l'enfance et les portent à soupçonner les professeurs d'« imprudence professionnelle » ;



— les professeurs à la recherche « d'outils de travail » sont dans la situation des instituteurs du mouvement des années 1930. Ils souhaiteraient en particulier des livrets documentaires adaptés aux élèves sous forme de Bibliothèque de travail, des livrets programmés, des fichiers. Or au début, lors de la création de la coopérative de l'enseignement laïc, les instituteurs faisaient l'acquisition du matériel à leurs frais et souscrivaient, en plus, des actions coopératives. Les professeurs, éternels migrants, ne connaissent pas le plaisir d'installer « leur classe ». Ils se refusent à un achat de matériel pour des raisons de principe : « Quel fonctionnaire songerait à acheter les fournitures nécessaires à son travail quotidien ? » Le second degré constitue donc pour la C.E.L. un marché aléatoire, fragile, dépendant du bon vouloir des intendants.

Ce malaise des professeurs Freinet, au sein du mouvement, n'est pas imputable à l'attitude de quelques-uns mais a son origine profonde dans l'imperméabilité qui a été entretenue entre les corps d'enseignants des premier et second degrés. Ne se constate-t-il pas également dans les organisations syndicales ? Mais même à l'intérieur du même cycle, les enseignants français se sentent rapidement « spécialisés ». Rares sont les instituteurs de cours moyen qui accepteraient d'enseigner dans un cours préparatoire... et inversement. Les maîtres de transition, les professeurs de collège paraissent d'une essence différente aux certifiés et aux agrégés. La solution à ce cloisonnement est sans doute dans une formation commune puis dans des stages avec un éventail très large de classes, de la maternelle à la terminale, même si ce ne devait être parfois que des stages d'observation.

La pédagogie Freinet s'est implantée dans le second degré, parfois ouvertement (la classe de Bertrand au C.E.S. de Sainte-Maure-de-Touraine recevait des visites officielles) soit à la faveur d'une tolérance, soit clandestinement. Les réformes qu'elle propose sont souvent en voie de développement dans des pays étrangers. L'absentéisme et le désintérêt aux études manifestés dans le second cycle et qui menace à court terme le premier cycle font que certaines de ses propositions apparaissent comme des solutions de bon sens contre une dégradation progressive de l'enseignement et de l'éducation.

Roger Ueberschlag.

---

(1) Les numéros entre parenthèses renvoient à ceux des bulletins de la commission « Second Degré », le deuxième nombre étant celui de la page. Ce bulletin est édité par l'I.C.E.M., BP 251, 06 Cannes.

(2) Gang anti-fayots : noyau d'élèves démobilisant les initiatives de leurs compagnons en les accusant d'un zèle de complaisance.

## **LA PEDAGOGIE FREINET A L'ETRANGER**

On demandait à Neill, peu avant sa mort, s'il estimait être à l'origine des « free schools » et de façon plus générale de l'éducation progressiste actuelle. Il refusa cette paternité : « c'était dans l'air, c'est l'esprit de notre époque », répondit-il modestement. Or, comme Neill, Freinet avait su flairer ce qui serait dans l'air, pour tous, trente ou quarante ans, après ses premiers écrits. Le « Gutenberg des écoles » n'a d'ailleurs jamais prétendu avoir tiré de sa seule imagination ses propositions pédagogiques. Ses écrits et le film presque autobiographique, « L'Ecole buissonnière », font référence explicitement à Montessori, Decroly, Ferrière et Makarenko. Par ailleurs, Elise Freinet a signalé dans « Naissance d'une pédagogie populaire » (Edit. Maspéro) les fréquents déplacements de Freinet à l'étranger et ses contacts avec les mouvements pédagogiques de l'époque. Avant d'avoir sa propre revue, il écrit dans « Clarté » et « L'Ecole Emancipée ». Lors d'une visite à Hambourg, il est impressionné par la situation matérielle difficile des instituteurs en 1923 et consacre à leur situation sociale un long article (« Clarté », 15 janvier 1923). L'expérience des Conseils d'ouvriers, de la constitution d'une « Université du peuple » l'intéresse autant que la pédagogie libertaire de l'Ecole Nouvelle de Hambourg dont il prévoit les difficultés : « Ces écoles nouvelles sont aux prises, actuellement, avec la réaction puissante. Elles vivront pourtant, par la foi et le zèle de leurs maîtres. Mais l'Ecole Nouvelle ne suffit pas, ou du moins, même existant réellement, elle ne peut produire un effet salutaire qu'à la deuxième génération. Il ne suffit pas de s'appliquer à libérer l'enfant jusqu'à 15 ans, si on le laisse ensuite reprendre par le terrible engrenage de la société actuelle. »



Adolphe Ferrière est né en 1879, Pierre Bovet en 1878, Edouard Claparède en 1873 (Neill, qu'il n'a pas connu, en 1883). Freinet appartient ainsi à la deuxième génération de l'Education Nouvelle, à celle qui ne croit plus à la vocation providentielle de l'école (Ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons!). Le novateur pédagogique, dorénavant est inséparable du militant syndical ou politique. C'est sans doute cet aspect de sa doctrine mais aussi de sa personne qui ont fait qu'il n'a pas vieilli. La rénovation pédagogique actuelle, dans beaucoup de pays, ne fait que mettre en pratique, assez timidement et en les appauvrissant par mutilation ou neutralisation, le bouillonnement d'idées et d'espairs des années 1925 à 1935. Il n'est donc pas aisé de fixer les limites exactes de l'influence de Freinet sur la pédagogie de son temps.

## 1. A LA LUMIERE DES STATISTIQUES

Pour évaluer cette influence, un observateur objectif souhaitera des indicateurs chiffrés. Ils ne sont pas nombreux et il est nécessaire de les interpréter. Ainsi la circulation des idées, en pédagogie, dépend souvent des barrières douanières. La constitution de groupes pédagogiques autour d'une pédagogie étrangère heurte parfois des susceptibilités nationales. Ceci se traduit par une audience souvent plus importante que celle que les chiffres indiquent.

### a) Actionnaires de la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.).

L'originalité du mouvement Freinet, on le sait, est d'avoir sa « propre industrie pédagogique ». Elle emploie actuellement une centaine de personnes, c'est déjà une petite entreprise, plus qu'un atelier artisanal. Devenir actionnaire d'une maison d'éditions est pour un éducateur étranger de peu d'intérêt parce qu'une telle initiative l'indispose (les enseignants ne doivent pas faire d'affaires) et le gêne financièrement (pour les anciens de la C.E.L., une action équivalait à un mois de traitement). On comptait néanmoins en 1972 140 actionnaires étrangers répartis en 26 pays : 35 en Algérie, 19 en Suisse, 11 au Maroc, 9 en Belgique, 3 au Canada... D'autre part, des pays comme la Suisse, la Belgique, l'Italie ont créé leur propre coopérative d'édition de matériel Freinet, ce qui porte à près d'un millier les enseignants qui, de leurs deniers, veulent soutenir une production se situant en marge des circuits commerciaux habituels et dont les productions ne répondent à aucune étude de marchés.

### b) Abonnés à d'Éducateur et aux Bibliothèques de Travail.

Compte non tenu des services de presse, le décompte des abonnés étrangers à la revue principale du mouvement Freinet s'établit comme suit au 15 janvier 1973 :

— Total des abonnés : 1980 (soit 20 % des abonnés de la revue).

— Répartition géographique : 46 pays dont Canada (431), Suisse (278), Algérie (188), Belgique (158), Maroc (96), Tunisie (81) Espagne (55), Italie (43), Danemark (32), Côte d'Ivoire (24), Liban (23), U.S.A. (12), U.R.S.S. (5).

Il convient d'ajouter que quelques pays éditent leur propre revue pédagogique pour diffuser les idées de Freinet et rendre compte des activités de leur groupe : en Belgique, l'« Education populaire », fondée en 1935, tire à 2.000 exemplaires, en Italie, la « Cooperazione Educativa », fondée en 1958 diffuse 1 500 exemplaires mensuels, en Tunisie, deux revues représentent les travaux du mouvement : « l'Ecole Ouverte » et « Le Lien », en Allemagne, « Der schuldrucker » en est à sa onzième année d'existence et touche 500 abonnés.

### c) La traduction et la diffusion des œuvres de Freinet.

En France, ses écrits ont été édités par la C.E.L. mais aussi par La Table Ronde, Delachaux et Niestlé, Bourrelier, Maspéro. Le catalogue mentionne une centaine de titres ce qui correspond, dans ce genre d'écrits, à une édition totale de plus d'un demi-million d'exemplaires. Freinet a été traduit en allemand, en arabe, en espagnol (et en catalan), en grec, en italien, en polonais, en danois. Un projet de co-édition de la « Bibliothèque de travail » en quatre langues (anglais, allemand, espagnol, italien) est en cours.

### d) Les groupes Freinet à l'étranger.

Les associations qui se réclament des idées de Freinet et de la Charte de l'Ecole Moderne (voir annexe) se sont regroupées au sein de la Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne qui a son siège à Cannes. La F.I.M.E.M. réunit ainsi treize groupes nationaux et entretient des relations avec vingt-quatre autres pays par l'intermédiaire d'un « correspondant ». Les pays suivants ont des groupes constitués : Algérie, Allemagne Fédérale, Belgique, Dahomey, Espagne, France, Hollande, Italie, Liban, Pologne, Suisse, Tchécoslovaquie, Tunisie. Pour donner une idée du fonctionnement de ces groupes, il peut être intéressant de résumer brièvement l'activité des groupes d'Italie, de Tunisie, de Pologne et d'Allemagne Fédérale.

### ITALIE : le Movimento di Cooperazione Educativa.

Jusqu'en 1950, le nom de Freinet est inconnu en Italie bien qu'il soit cité dans les dernières éditions des leçons de didactique de Lombardo Radice et dans le deuxième volume du « Mouvement pédagogique à l'Etranger » de Luigi Romanini. En 1951, après une visite



de Freinet à des enseignants de Florence et quelques articles dans la revue « Scuola et Citta », un premier noyau se constitue autour de Giuseppe Tomagnini et fonde à Fano « la Coopérative de l'Imprimerie à l'école » (C.T.S.) Freinet assiste à leur premier congrès en 1952, à Rimini. Assez rapidement grâce à deux revues : Scuola e Citta ainsi que Cooperazione Educativa, organe de liaison du groupe, les techniques Freinet atteignent le second degré et les écoles normales. La liaison avec l'Université se fait très rapidement, à l'opposé du mouvement français et des professeurs discutent abondamment avec les « pédagogues de la base » : Borghi, Coen, De Bartolemeis, Laporta, Visalberghi. Ainsi s'établit une « coopération verticale entre l'école militante et la réflexion scientifique » (Aldo Pettini). Les pédagogues catholiques du mouvement reprochent alors aux dirigeants d'utiliser l'imprimerie à l'école pour véhiculer des idées marxistes. Ce reproche est désormais attaché au groupe et en 1973 ce dernier rappelle « qu'il n'est pas un syndicat et pas davantage un parti politique cherchant à élaborer une stratégie générale de lutte contre le système capitaliste ». (Informazioni M.C.E., Maggio 1973, n° 8, page 10.)

Entre temps le C.T.S. s'est transformé en 1956 en Mouvement de coopération éducative (Movimento di Cooperazione Educativa). « Une phase nouvelle commence, caractérisée par l'approfondissement de quelques thèmes jaillis des techniques de base (expression linguistique et graphique, relations avec le milieu). Le M.C.E., en restant fidèle à l'inspiration originelle de Freinet ne suit pas les développements du Mouvement français. Il s'attache à la recherche d'un « chemin italien » caractérisé non par une orthodoxie freinétienne mais par l'adhésion à l'esprit Freinet, conçu par les Italiens comme recherche perpétuelle, refus de tout dogmatisme didactique, esprit critique. (Naturellement le Mouvement français n'accepte pas ce reproche et penserait plutôt que les collègues italiens se consacrent avec plus de délectation à la discussion des modèles qu'à la réalisation d'outils de travail pour les élèves susceptibles de les libérer de l'emprise du verbe magistral ; mais cette discussion reflète davantage une différence de mentalités qu'un divorce sur le fond)... L'activité fondamentale du Mouvement s'est lentement déplacée des techniques de base (texte libre, imprimerie, correspondance) désormais consolidées par une expérience qui date de plus de quinze ans vers une révision de la didactique des différentes disciplines, suivant les principes du structuralisme. Cela parce que les techniques de base qui conservent encore leur valeur pour la motivation du travail dans un contexte social, dans la forme où elles ont été jusqu'à présent employées, ne se révèlent pas capables de modifier les schémas traditionnels d'apprentissage et de faire découvrir des « contenus (ou mieux des concepts) nouveaux » proportionnés aux progrès de la science. Actuellement la recherche

didactique dans le M.C.E., réalisée avec l'aide de spécialistes de différentes disciplines, de psychologues et d'épistémologues, intéresse les secteurs de la mathématique des sciences, de la linguistique et de l'histoire. Elle se développe par les travaux des groupes, stages, rencontres, articles dans « Cooperazione Educativa ». Avec un nouvel intérêt pour les techniques Freinet dans l'Ecole Moyenne, cette recherche constitue un des éléments qui, à notre avis, différencie le M.C.E. des autres Mouvements Freinet, même s'ils conservent une origine commune. » (Aldo Pettini).

En 1972 (selon un recensement effectué en 1973), le M.C.E. touche avec ses 614 militants plusieurs milliers d'enseignants rattachés à 28 groupes territoriaux dont les plus importants sont dans un ordre décroissant ceux de Turin, Milan, Rome, Brescia, Mantoue, Conegliano, Venise, Aoste, Forli, Modène... Six groupes nationaux de travail (gruppi nazionali di lavoro) fonctionnent en commissions de recherche sur : les mathématiques, la linguistique, l'étude du milieu, l'éducation corporelle, l'anthropologie culturelle, la santé mentale. Un bulletin de liaison entre militants est intitulé « Informazioni M.C.E. ». Une coopérative de production, l'Edicoop a édité plusieurs dizaines de brochures et d'ouvrages destinés aux maîtres et aux classes. La situation économique l'a obligée d'arrêter son activité au début de 1974.

### **TUNISIE : l'association tunisienne de l'Institut Coopératif Freinet.**

Comme le groupe italien, le mouvement tunisien de l'Ecole Moderne est né deux fois. De 1947 à 1960, c'est, sous l'impulsion d'un instituteur Mahmoud Chabaane la période des essais dans les villages isolés et déshérités qui donnera naissance à la Coopérative de l'Ecole Moderne Tunisienne. A Dubosville, une école pilote voit le jour. Toutes ses classes sont équipées d'imprimeries, de limographe, d'ateliers de peinture, de fichiers auto-correctifs. Chaque classe édite un journal et correspond avec l'étranger. La coopérative prend vite de l'ampleur, bénéficie d'une subvention du Ministère. Une rencontre internationale est organisée en 1956, les programmes officiels de 1958 s'inspirent des travaux du groupe et préconisent les enquêtes, les monographies, les activités artistiques. C'est précisément à cette époque que le succès met en péril le mouvement. Des responsables sont appelés à des postes de direction ou d'inspection, d'autres, par le jeu des mutations, obtiennent des postes plus avantageux mais où leur pédagogie ne trouve pas un terrain favorable. De 1961 à 1968, le mouvement tunisien traverse le désert...



En 1967 pourtant, quelques anciens, devenus inspecteurs entre temps et quelques nouveaux recréent un groupe. Des noyaux renaissent à Sousse, Mateur, Nabeul. Trois écoles expérimentales officielles fonctionnent intégralement selon les techniques de l'Ecole Moderne à Tunis-Cité Carnoy (Ameur Ismail), à Bou Saïd (Ben Hamida) et à Sousse (Mahmoud Chabaane) en 1970. En 1972, le groupe renaît officiellement sous la dénomination d'Association Tunisienne de l'Institut Coopératif Freinet. Un comité régional va dès lors animer les noyaux expérimentaux de Sousse, Moknine, Monastir, Jemmel... Ses membres participent aux congrès du groupe français, envoient 47 instituteurs dans des stages d'initiation et d'approfondissement en France, éditent un bulletin de liaison et organisent en 1973 une rencontre internationale Freinet fréquentée par 200 participants.

### **POLOGNE : le groupe polonais de la pédagogie Freinet.**

Une directrice d'école de plein air rattachée à un sanatorium, à la recherche de méthodes plus appropriées à des élèves affaiblis, attristés par la maladie, écrit à Freinet en 1956 puis lui rend visite. Quinze ans plus tard, grâce à elle, la Pologne compte 67 groupes de travail, 474 enseignants éditant 261 journaux scolaires, au sein d'un groupe polonais de la pédagogie Freinet. Halina Semenowicz doit ce tour de force... et de diplomatie à une force de caractère peu commune et à un sens de l'organisation rare. Maintenant le groupe est reconnu officiellement par le Syndicat des enseignants polonais comme « groupe de la pédagogie Freinet » dans la Commission du Progrès pédagogique du Bureau Central (Z.G.Z.N.P.). Il a à sa tête, Halina Semenowicz mais aussi le professeur LEWIN qui dirige le département de l'éducation à l'Institut des Recherches Pédagogiques et le professeur Maria Marek, Directrice adjointe au Centre de Perfectionnement des Maîtres de Varsovie.

Voici comment Halina Semenowicz conçoit la « popularisation de la pédagogie Freinet » :

« Elle se fait selon trois voies :

a) par les écoles ouvertes, où à jours fixes, les éducateurs, inspecteurs et même parents peuvent venir librement suivre les activités des enfants discuter avec eux et avec leurs maîtres ;

b) par des éditions d'articles dans les périodiques pédagogiques, par l'édition de dossiers pédagogiques méthodiques (il en est paru trois, dont une brochure assez importante de 80 pages sur les différentes techniques Freinet) ;

c) par la diffusion des diplômes des hautes études et thèses de doctorat (cinq en 1972).

Mais les meilleurs moyens de « populariser » la pédagogie Freinet sont sans doute dans les effets immédiats du rendement scolaire. Un contrôle dans les écoles des woïwodies de Varsovie, Wroclaw, Poznan et Walbrzych mené par l'administration scolaire a prouvé que les classes où on pratiquait le texte libre, le journal scolaire, le calcul vivant, avaient des résultats supérieurs aux classes voisines.

La plus grande difficulté que nous éprouvons est le manque de matériel didactique tel qu'imprimeries, limographes, fichiers, B.T. sonores. Une adaptation des outils à nos conditions et l'élaboration de fichiers conformes aux programmes polonais sera notre principal travail dans les prochaines années. Voici quel fut notre plan de travail de 1973 :

- a) premiers préparatifs pour le congrès international Freinet en 1976 ;
- b) organisation de la cinquième réunion nationale ;
- c) préparation d'une bibliothèque de travail (B.T.) sur Chopin et sur l'enfant polonais ;
- d) continuation du travail sur les fichiers auto-correctifs et fiches documentaires ;
- e) stage central pour l'adaptation du matériel ;
- f) initiation à la pédagogie Freinet dans trois woïwodies nouvelles : Katowice, Zielona Gora, Bydgoszcz et élargissement du mouvement à l'école maternelle ;
- g) continuation de la traduction des œuvres de Freinet ;
- h) continuation de l'accumulation de matériaux concernant la pédagogie Freinet à l'Institut de Varsovie et préparation d'une bibliographie de tout ce qui a été écrit sur Freinet en langue polonaise ;
- i) participation d'une délégation de 5 personnes au congrès Freinet à Aix. »

**ALLEMAGNE FEDERALE : Arbeitsgruppe : « der schuldrucker »  
(Groupe de travail : l'imprimeur scolaire).**

On sait que chaque Land allemand a son système scolaire, son ministère de l'éducation. Cette situation n'a pas rendu possible la création d'un groupe national. La pénétration des idées de Freinet s'est faite à partir de deux pôles : Sarrebrück et Stuttgart. A Sarre-



brück, le professeur Hans Jörg ne s'est pas contenté de traduire le premier livre de Freinet et d'y ajouter un commentaire abondant qui fait autorité ; il a organisé à son Institut supérieur de Pédagogie un cours sur l'imprimerie à l'école accompagné de travaux pratiques. Chaque année, il se rend au congrès français de l'école moderne avec un car de « normaliens ». A Stuttgart, deux directeurs d'école, Eberhard Dettinger et Fritz Kappler, ont eu une idée originale : faire équiper les écoles en imprimeries par le puissant syndicat des arts graphiques (880 entreprises). Obtenir pour ces écoles un patronage moral assuré par la profession sous forme de parrainage. Faire éditer le bulletin du groupe, sous une forme typographique irréprochable, par le même syndicat.

En France, la liaison entre les établissements scolaires et l'industrie a toujours été frappée de suspicion. Les milieux industriels n'ont que rarement une réputation de mécénat. La générosité du syndicat des arts graphiques est d'autant plus évidente que l'évolution de l'industrie du livre nécessite de moins en moins de typographes et que par conséquent leur recrutement n'intéresse plus personne. Ce sont des relations personnelles et accidentelles qui ont conduit le syndicat à s'intéresser à l'imprimerie à l'école : le plaisir des responsables syndicaux à voir des enfants au travail devant une casse, une presse et le sens que ces outils donnaient à une éducation fondée sur la communication. Nos collègues ont convaincu le syndicat que son mécénat dans ce domaine soignerait l'image de marque de l'industrie des arts graphiques. Les journaux assez fréquemment rendent compte des innovations scolaires et présentent des journaux d'établissements scolaires. L'action promotionnelle s'est alors traduite de la manière suivante :

a) Chaque année, les 880 imprimeurs du pays de Bade-Wurtemberg sont invités à signaler le matériel qu'ils mettent au rebut (casses, presses à épreuve, caractères, composteurs) par suite de modernisation. Le syndicat en prend livraison et le stocke. Il lui arrive parfois d'acheter à bas prix le fonds d'une entreprise en liquidation ou reconversion. Ainsi le matériel d'une imprimerie qui employait 100 ouvriers a été acquis pour 2000 marks, soit le prix de l'enlèvement.

b) Un garage loué par le syndicat sert d'entrepôt. Les instituteurs du groupe allemand de l'imprimerie à l'école peuvent venir s'y approvisionner **gratuitement**, compléter leurs polices. Beaucoup d'écoles disposent de 10 à 15 polices différentes, ce qui améliore considérablement la présentation des journaux scolaires. Parfois les écoles éloignées de Stuttgart sont approvisionnées directement par un imprimeur faisant bénévolement la livraison du matériel.

c) Un jury composé de représentants de la profession et de membres du groupe des imprimeurs scolaires décerne des prix aux journaux les mieux présentés et ayant un contenu authentiquement enfantin. En 1972, deux prix de deux cents marks et sept allant de 50 à 150 marks ont été attribués à des écoles.

Hans Bühler, docteur en sciences pédagogiques et issu du groupe des imprimeurs scolaires, entreprend à l'université de Tübingen une recherche en vue de démontrer que l'imprimerie à l'école est une technique capable de faire disparaître des troubles classés sous le terme commode de dyslexie. Cette recherche de preuves est aussi le souci du professeur Jörg qui a remarqué par sondages qu'après trois mois d'imprimerie, les enfants n'avaient de difficultés de reconnaissance que pour 5 lettres de l'alphabet alors que les non-imprimeurs hésitaient pour 17 lettres, en moyenne. Lors d'une dictée préparée, au cours du mois de mai, deux classes équivalentes de cours préparatoire totalisaient 3 fautes et un mot oublié, chez les imprimeurs, 133 fautes et 9 oublis, chez les non-imprimeurs. Naturellement ce sont encore des preuves fragiles car des conclusions ne pourront être tirées que du travail de centaines de classes. C'est à quoi s'emploient les collègues cités.

Hans Bühler reconnaît néanmoins qu'un regard rétrospectif à son passé d'imprimeur scolaire l'a rendu conscient d'une déformation qui risque de guetter les maîtres des classes qui impriment : ils risquent de se spécialiser dans l'imprimerie et de négliger d'autres médias : la photo, le cinéma, le magnétoscope, le théâtre, et de mutiler en partie leurs élèves. Par ailleurs, les imprimeurs victimes de leur « hobby » finissent par constituer une secte d'imprimeurs et développent chez les autres enseignants une allergie à leur égard. L'écriture n'est qu'un système secondaire de communication. Ne faut-il pas accorder une place prépondérante au premier système : la parole ?

Actuellement le groupe allemand compte 176 membres et 41 imprimeries installées par le syndicat des arts graphiques.

## **2. CE QUE LES CHIFFRES NE DISENT PAS**

Pourquoi, dans cette Europe des années 1925-1935, l'audience de Freinet tranche-t-elle sur celle des réformateurs qui, parfois mieux que lui, ont exprimé les principes de l'Education Nouvelle et proposé des innovations pédagogiques. Pourquoi est-il encore actuel, aujourd'hui alors que Montessori, Decroly, Ferrière ont déjà une place bien précise dans l'histoire de l'éducation ? Il y a à cela une première réponse : il est apparu comme le novateur des pauvres, alors qu'à



son époque la pédagogie nouvelle touchait surtout des enfants de milieux privilégiés. Ensuite, il ne s'est pas contenté d'écrire, il a accepté d'être le conseiller personnel, le guide de ceux qui faisaient appel à lui, du fond de la Tunisie ou de la Pologne. Enfin, il apportait une réponse globale aux problèmes de son temps, ne dissociant jamais l'activité avec des enfants de l'engagement syndical ou politique en milieu adulte.

#### a) **Le novateur des pauvres.**

En 1930, un instituteur espagnol, Herminio Almendros, emprunte à un professeur d'école normale de Lerida une brochure « d'humble aspect » intitulée « Plus de manuels » et sympathise immédiatement avec la lucidité et la volonté d'un homme, qui comme lui, se bat contre la pauvreté :

« L'humble opuscule me produisit une impression profonde. Il y avait en lui une vision réaliste du travail dans les écoles publiques, une critique claire et courageuse des méthodes pédagogiques usuelles, l'abomination de la routine scolaire, la dépendance de tout travail utile des conditions matérialistes et la fusion du travail scolaire avec l'environnement ; et, de plus, il y avait un essai puissant, original, intelligent pour créer de nouveaux matériaux et de nouvelles techniques pédagogiques...

Une imprimerie ? Comment pouvions-nous acquérir une imprimerie ? Qu'avait pu être la pensée de nos camarades français devant un engin compliqué et coûteux ? Nous avons vu de simples ateliers d'imprimerie. En tout cas, nous imaginions techniquement le fait d'imprimer comme quelque chose de complexe, de spécialisé avec des ustensiles et des presses, des ajustages très précis pour réaliser le prodige de l'impression. Comment était-elle cette imprimerie scolaire ?

Freinet m'annonçait qu'il nous offrait gracieusement, pour nous servir de modèle, la presse qu'il avait construite. Il se montrait enthousiaste de notre possible collaboration et nous offrait l'aide décidée du groupe de camarades français. Il nous surprit par son style très généreux et cordial, surprise qui augmentait avec la réception de l'envoi. Était-ce possible que dans ce petit colis arrivait l'imprimerie ? Oui, c'était elle ! C'était ça, l'imprimerie ! Travail de menuisier, une planche de bois comme un grand livre qui s'abattait sur une autre sur laquelle on avait vissé une feuille de zinc. Je trouvais chez un ami imprimeur une quantité suffisante de types 18 déjà usés. Les camarades Tapia et Redondo arrivèrent à la maison. Nous disposâmes la presse et les composteurs remplis, on encre le petit moule... Oui ! la feuille sortit imprimée de façon claire et lisible...

C'était très facile de construire la presse. Le travail commença tout de suite dans les deux écoles : celle de Tapia et de Redondo. Les camarades instituteurs des villages environnants venaient voir ce qu'ils faisaient. C'était curieux, nouveau et simple, les enfants s'enthousiasmaient et les maîtres aussi. Ces quelques feuilles imprimées, la sincère expression de la vie enfantine, les quelques illustrations au tracé ingénu en cliché sur carton ou sur bois, ces « livres vivants », œuvre des enfants, c'étaient des choses jamais vues, produits qui sortaient de l'école et étaient des motifs d'orgueil pour les élèves et d'admiration pour les adultes. » (Amis de Freinet, n° 14, mars 1973.)

Un groupement de « l'Imprimerie à l'Ecole » se constitue et l'instauration de la République, en 1931, lui offre un champ d'action exaltant : « Il pouvait offrir, non des normes sans intérêt et des conseils théoriques (pour le développement de l'éducation populaire) mais des matériaux expérimentés, appropriés même aux plus humbles écoles, et une technique pleine d'esprit nouveau, en voie d'enrichissement, avec des progrès illimités ». Le régime franquiste obligea Almedros, comme beaucoup de ses camarades à fuir l'Espagne et Freinet, dans son école en construction, accueillit alors des dizaines d'enfants réfugiés.

Mais ce qui échoua en Espagne devait réussir ailleurs et la période de 1945 à nos jours devait voir, dans de nombreux pays, naître des écoles Freinet et se créer des groupes de maîtres coopérateurs. Au Liban, c'est un ingénieur qui fonde une école privée Freinet, en Tunisie, c'est un instituteur qui lance un mouvement tunisien de la pédagogie Freinet. Dans la plupart des cas, il y a généralement un homme qui a connu personnellement Freinet ou des militants de la première heure.

## b) Rencontrer Freinet.

Mahmoud Chabaane (Tunisie) raconte :

« A la sortie de l'Ecole Normale, je me trouvais à la tête d'une classe de soixante élèves. J'étais débordé. Aucun emploi du temps ne me donnait satisfaction et une perpétuelle course contre la montre se soldait par des échecs quotidiens. Je ne dormais plus, j'étais déprimé. Il me fallait trouver du secours.

Je me résolus à écrire au seul professeur d'Ecole Normale avec lequel nous avions l'audace de dialoguer. Je lui demandai un emploi du temps pour ma classe. Il me répondit : « Je ne peux pas t'envoyer d'emploi du temps mais ta manière d'exposer tes difficultés et ton



acharnement à les résoudre m'ont convaincu que tu arriveras certainement à le mettre au point. Et voici, à tout hasard, l'adresse d'un pédagogue français connu pour son sens pratique : Freinet. »

J'écrivis sans illusion excessive. Pourquoi un grand pédagogue français s'intéresserait-il à un jeune tunisien dans la brousse ? La réponse vint pourtant, cordiale mais laconique : « si tu veux apprendre à travailler autrement, viens à Vence. »

Je profitai d'un congé pour m'y rendre. J'avais un trac énorme lorsque le taxi me déposa devant une propriété qui n'avait rien d'une école. Je n'arrêtais pas de rectifier le nœud de ma cravate et je commençais à avoir chaud dans mon costume de cérémonie. Une camionnette passablement délabrée s'arrêta presque au même moment et un homme en déchargea des sacs de pommes de terre. J'allais me présenter lorsqu'il s'écria : « C'est toi, Chabaane ! Allons, viens me donner un coup de main ! » C'était donc ça, un « grand pédagogue français »...

Quand les légumes furent déchargés, nous nous mîmes à discuter, mais toujours en nous affairant et sans qu'il prît garde à mon costume empoussiéré. Ce diable d'homme ne tenait pas en place et il m'est encore possible de rattacher quelques-unes de ses idées à des travaux ménagers ou à la fabrication de quelque matériel scolaire. Nous n'arrêtons pas d'œuvrer manuellement comme s'il eût été nocif de discuter sans sentir la résistance d'un matériau ou la présence d'un problème pratique. J'avais compris que l'éducation du travail c'était cela : se refuser à jongler avec des idées mais les mettre à l'épreuve immédiatement, les matérialiser dans des techniques. Par la suite, je suis venu plusieurs fois à Vence. Nous avons pris l'habitude de nous entendre, de travailler sans nous adresser la parole. C'étaient des moments extraordinaires que les mots ne trahissaient pas, ne troublaient pas. Je n'ai compris que plus tard que j'avais appris auprès de lui la ténacité, le souci d'authenticité, l'espoir, l'humour le réalisme. J'étais en présence d'un homme tellement quotidien que j'en avais oublié qu'il était aussi un maître. »

### c) Rencontrer des militants.

Halina Semenowicz, directrice d'une école rattachée à un sanatorium, était à la recherche d'une méthode thérapeutique, aidant en même temps, les enfants à tous les niveaux. « Cette méthode, dit-elle, je la voulais pour encourager les enfants. J'essayais d'abord d'adapter la méthode scout, je connaissais aussi un peu Makarenko. J'essayais tout, tout le temps, je cherchais et j'avais encouragé mon équipe d'ajointes à chercher avec moi.

En 1955, il y eut à Varsovie le congrès de la Fédération Internationale des Syndicats de l'Enseignement. Je fus engagé comme interprète pour le groupe français. Dans ce groupe de 60 personnes, il y en avait deux, nettement différentes des autres : elles étaient seules à avoir apporté une exposition. Et sans cesse, elles me demandaient : « Où allons-nous pouvoir l'installer ? »

Je m'occupais de tout, j'organisais tout ce que l'on me demandait. Pour ces pauvres deux diables, je finis par trouver un studio. Mais au fait, où était-elle, cette exposition ? Ils m'ont indiqué qu'elle se trouvait dans le hall. Je m'y rendis et voyant toutes ces choses à terre, je retins mon souffle : ce que je cherchais depuis des années était à mes pieds. Je pris un journal scolaire, des dessins d'enfants et je commençai accroupie, à lire un article de l'Éducateur.

Nous avons fait des affiches pour annoncer l'exposition. Quand, aux moments libres, les autres allaient s'amuser, eux passaient leur temps dans ce studio. Ils attendaient que quelqu'un arrive et donnaient des explications, avec quelle flamme ! Je me suis lié d'amitié avec eux...

En septembre, j'écrivis une lettre à Freinet. Il me répondit sur le champ et ainsi s'engagea une correspondance pendant plusieurs mois. Mes visiteurs, Fernand Deleam et Paulette Quarante échangeaient avec mes classes. J'étais seule à connaître la langue française et je faisais donc toutes les traductions. Peu à peu on progressait. Paulette m'écrivait :

— Tu pourrais maintenant lier tous ces textes et faire un journal comme nous.

— Oui, mais je n'ai pas de duplicateur.

— Tu peux fabriquer toi-même un limographe en utilisant le schéma joint.

J'ai très vite compris l'esprit qui animait le groupe Freinet car je le possédais déjà : recherche et travail concret.

Je me rappelle qu'à la fin de la première année, nous travaillions déjà dans quatre classes. L'inspecteur avait entendu que nous faisons quelque chose de nouveau et il est venu. Il a fait le tour de l'école en commençant par les grands, ceux de la septième année. Dans chaque classe, pour voir si les enfants pensaient logiquement — c'était son dada — il posait le même problème : « Dans la classe, il y a 12 filles et 14 garçons, quel est l'âge de l'instituteur ? » Dans les grandes classes, les élèves se mettaient immédiatement au



travail. Ils faisaient des opérations, des équations, ils partageaient, divisaient, multipliaient. Après 15 minutes de travail, ils étaient dans l'impasse. Puis l'inspecteur alla dans nos classes, et, dans chacune la réaction était immédiate : les enfants riaient. L'un d'eux se levait en questionnant : « Pardon, Monsieur, vous avez peut-être oublié de nous indiquer quelque chose ? » ou encore : « C'est un problème qu'on ne peut pas résoudre » ou encore : « Des devinettes de ce genre, nous en avons déjà faites avec notre maîtresse, vous ne nous prendrez pas. » Finalement un enfant a fait remarquer : « Qu'est-ce que ce Monsieur est venu faire chez nous ? il ne s'est pas présenté ! » L'inspecteur s'est excusé. On ne lui avait pas reproché cela dans les grandes classes mais dans les nôtres les enfants s'étaient habitués à ce qu'on leur explique le pourquoi de la venue de quelqu'un. L'inspecteur était tellement en admiration devant ce résultat qu'il m'a ordonné : « Vous allez introduire les méthodes Freinet dans toutes les classes ! » J'ai expliqué que cela n'était pas possible, qu'on ne pouvait le faire qu'avec des volontaires et qu'il fallait, même avec ceux-ci, un temps de préparation.

#### d) Une pédagogie engagée.

La crainte du « pédagogisme », c'est-à-dire d'une éducation ignorant l'environnement social et politique hantait déjà les esprits en 1951 : « Je crois qu'actuellement, vu le danger immédiat de guerre, nous ferions mieux de laisser la pédagogie de côté et d'œuvrer pour la Paix qui est entre les mains des hommes et non des enfants », objecte à Freinet un militant politique. Freinet lui répond : « Au moment du Front Populaire, j'avais tout mon temps pris par la pédagogie, avec la direction effective de notre école, avec la C.E.L. et ses périodiques, sans oublier les soucis d'argent qui furent énormes. Cela ne m'avait pas empêché de militer très activement dans le Front Populaire et chez les paysans... Si on utilise ce raisonnement pourquoi continuer à réclamer des constructions ouvrières que la guerre risque de détruire et des constructions nouvelles pour écoles surpeuplées... Ne vaudra-t-il pas mieux reverser au fonds de propagande pour la Paix les sommes importantes recueillies pour la vie, la santé, la bonne éducation des enfants » (Educatrice n° 9 du 1<sup>er</sup> février 1951.)

Freinet essaye, par une « charte » de trouver une solution au problème qui hante les éducateurs de tous les pays : comment ne pas être « neutre », sans pour autant devenir partisan. Tout en appelant à collaborer ensemble catholiques, communistes, anarchistes et syndicalistes (Dits de Mathieu : Ensemble ), il définit une ligne de conduite : « L'Institut Coopératif est habilité à discuter de tous les problèmes pédagogiques, à quelque profondeur que nous conduise l'examen des questions que nous voulons résoudre. Et ces problèmes, nous devons pouvoir les aborder, non pas en nous taisant prudemment sur certains aspects jugés dangereux mais en nous « engageant totalement », tels

que nous sommes avec tout l'allant, toute la clairvoyance et tout le dévouement qui peuvent nous venir de nos croyances philosophiques ou de nos opinions sociales et politiques. Les membres de l'I.C.E.M. ne sont jamais, au sein du mouvement, des individus diminués, « neutralisés » partiellement ou totalement par la crainte d'aller trop loin dans l'expérience et la recherche, mais des ouvriers généreux et exigeants, se donnant tels qu'ils sont à l'œuvre commune.

Il résulterait donc de ce deuxième point que, à l'I.C.E.M., toutes décisions sont toujours prises à l'unanimité. S'il y a division c'est que la question dépasse notre ressort. Nous la poserons très loyalement mais nous laisserons à nos camarades le soin d'en discuter dans leurs syndicats ou dans leurs partis et de nous apporter peut-être, par la suite, des points de vue nouveaux, qui nous permettront de faire un pas de plus dans la compréhension des grands problèmes collectifs. » (Educateur n° 4 du 15 novembre 1950.)

Cette prise de position implique que les instituteurs trouvent dans leur pays des structures syndicales ou politiques de type démocratique. Lorsque ce n'est pas le cas, la tentation est forte « d'investir » dans la vie du groupe Freinet une partie de l'énergie et de l'expression politique qui n'arrive pas à se fixer ailleurs. Il s'ensuit que des associations pédagogiques sont alors considérées comme des groupuscules à tendance politique, accident qui met en accusation l'organisation sociale d'un pays plus que l'idéologie du mouvement pédagogique incriminé.

Le pacifisme et l'internationalisme de Freinet plaçaient leurs espoirs dans les progrès de l'Espéranto, langue toujours utilisée dans les congrès Freinet et dans la correspondance internationale grâce à l'activité inlassable d'un militant de la première heure, Lentaigne. Bien qu'elle soit encore enseignée dans près de 700 écoles et universités de 31 pays, selon un sondage récent, ses progrès dans le mouvement restent faibles et l'espoir d'en faire une langue véhiculaire est abandonné par la plupart des militants. Elle a joué pourtant un rôle primordial à l'époque où peu d'instituteurs avaient eu l'occasion d'apprendre une langue seconde pour matérialiser la réalité des échanges internationaux entre les écoles.

Des milliers d'instituteurs en France ignorent le nom de Freinet ; il est donc normal qu'à l'étranger on le découvre à peine. Parfois c'est sous la plume d'un enfant de Montevideo : « Il y a plusieurs années qu'un maître nommé Freinet mit une imprimerie entre les mains de ses élèves dans une école de montagne en France »... (Mario Ruens Mariel)

R. Ueberschlag



## VIE DE SÈVRES

*Les stages de Sèvres, en novembre et décembre dernier, ont vu se succéder, comme de coutume, des groupes étrangers, mêlés à nos stages français divers. Ces derniers étaient d'une densité particulière, en cette période où l'innovation pédagogique prend des formes nouvelles en se diffusant plus largement dans les établissements et où les projets de réforme annoncés invitent à la réflexion l'ensemble des enseignants. Ainsi furent tour à tour au centre des travaux : les lettres, le dessin, les langues vivantes, la linguistique, les sciences naturelles, les sciences économiques (orientées vers l'initiation au monde moderne). Les stages étrangers réunissaient des groupes de professeurs belges, norvégiens, luxembourgeois, roumains, puis de yougoslaves, de brésiliens et de hongrois.*

*C'est à un stagiaire du Luxembourg que nous laissons la parole pour décrire le déroulement d'un stage étranger parmi d'autres :*

Nous avons été neuf professeurs-stagiaires à faire un stage au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres du 18 au 24 novembre 1974. Monsieur Emile Pier, administrateur des Cours Universitaires de Luxembourg, nous accompagnait comme « spiritus rector » à ce stage organisé par la Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques du Gouvernement français et son représentant à Luxembourg, Monsieur Armand Roth, directeur du Centre Culturel français.

Le stage s'est déroulé dans les meilleures conditions possibles et tous les participants ont été pleins d'éloges pour l'accueil aimable que nous avons reçu et pour la qualité des cours qui nous ont été donnés.

Sèvres est vraiment un haut lieu des études pédagogiques qui accueille non seulement les enseignants français, mais encore des éducateurs étrangers qui enseignent le français dans leur pays. Au moment où nous y séjournions, il y avait aussi un groupe de trente professeurs norvégiens et un groupe d'enseignants roumains. Chaque groupe a reçu des cours adaptés à ses problèmes et besoins, et nous avons été particulièrement enchantés du fait que les cours qui nous ont été faits tenaient compte de notre formation antérieure et répondaient aux questions et aux problèmes qui se posaient à nous comme enseignants du français qui avons fait nos études à des universités françaises. Il est vrai que Monsieur Pier avait préalablement informé les responsables du C.I.E.P. de notre situation linguistique particulière et présenté une liste de sujets susceptibles de donner une réponse à des questions pédagogiques et méthodologiques qui nous préoccupent. La preuve la plus évidente de l'intérêt de ces cours est qu'une discussion très animée a suivi chaque exposé et que plusieurs collègues ont trouvé un sujet pour leur mémoire pédagogique.

Passionnant à plus d'un titre a été l'exposé de Monsieur Verrier, professeur à l'Université de Paris VIII, sur « l'Enseignement de la Poésie », les problèmes pédagogiques, méthodologiques et linguistiques qui se rattachent à cet enseignement. Monsieur Verrier a très justement mis en relief un principe essentiel : lire un texte, c'est le pratiquer. Il s'agit donc pour l'enseignant de faire découvrir aux élèves la pratique du texte poétique et de les initier à cette pratique, d'être promoteur de créations. Plusieurs possibilités s'y prêtent.

Il y a d'abord les jeux poétiques.

La poésie comme jeu ? Pourquoi pas, puisque l'essentiel est l'intérêt de l'élève qu'il faut éveiller et stimuler, et des jeux comme les « cadavres exquis » des surréalistes ou certaines pratiques de Prévert donnent des résultats probants. Mais de telles pratiques ont un intérêt plus grand encore du fait qu'on demande aux élèves de choisir les meilleurs résultats et de motiver leur choix. Cette réflexion sur le choix devient une réflexion sur la poésie, et c'est cette réflexion qui est primordiale pour le cours. Elle permet de faire la distinction entre jeu et pastiche, de mimer le mouvement créateur du poète et sa pratique, elle permet une activité dans la classe, une activité de la classe, activité collective qui n'aboutit pourtant pas à un produit collectif. Cette activité est en même temps une interrogation théorique sur les règles et structures poétiques.

Plus important encore est le problème de la lecture d'un recueil de poésie, car on ne lit pas de recueils, on « glane ». Comment intéresser l'élève à un recueil de poésie ? En montrant aux élèves les choix du poète, l'intertextualité du recueil, en leur faisant décrire



la lecture, en faisant l'étude de champs sémantiques, en faisant la lecture à chacun des niveaux linguistiques (phonétique, syntaxique, sémantique) qui correspondent les uns aux autres. Faire ressortir la structure d'ensemble pour aboutir à une interprétation, est d'une importance pédagogique capitale. L'élève devient explorateur. Ce but reste pour le récit, la lecture et l'écriture de textes qui consistent à remonter à un vécu initial. Ici encore il s'agit de renouveler l'articulation du cours et de débloquer les élèves. On peut, par exemple, montrer aux élèves qu'il y a une infinité de suites à donner à une histoire et comparer les suites imaginées. On peut transformer un récit, comparer des contes et aboutir ainsi à une lecture des structures narratives. Il faut insister également sur l'importance du résumé qui consiste à reconnaître ce qu'on a lu. On peut ainsi faire le résumé de l'histoire racontée ou de la façon dont l'histoire est racontée, ou encore un résumé du type actantiel. L'essentiel est de faire reconnaître à l'élève comment il lit et de stimuler son activité. Certes, il n'y a pas de modèles, mais il y a un but à atteindre, un enseignement actif dont l'élève est le destinataire et non le professeur.

Non moins intéressant a été pour nous l'entretien que nous avons eu avec Madame Blum, professeur au Lycée de Sèvres, qui nous a parlé du rôle de la littérature moderne dans l'enseignement et de l'actualisation du passé.

L'importance majeure de cet entretien résidait dans le fait que Madame Blum a pu puiser dans une expérience pédagogique très vaste et très riche, c'était donc en connaissance de cause qu'elle nous a rendus attentifs à de nombreux problèmes méthodologiques et pédagogiques qui se posent à l'enseignement de la littérature moderne. Elle a très judicieusement mis en évidence les finalités de cet enseignement : l'apprentissage de l'expression et de la communication, l'apprentissage de la lecture comme déchiffrement d'un message, non seulement verbal, la stimulation de la créativité de l'élève. Il s'agit donc essentiellement d'aider les élèves à se situer dans le monde pour s'y intégrer tout en conservant une autonomie propre. La sociologie, la linguistique et la psychologie ont ébranlé la vue simpliste de l'œuvre littéraire en tant que reflet d'une intention de l'auteur, en tant que message univoque.

L'enseignement se fait donc selon les motivations des élèves, car toute lecture est en plus partielle, une recreation personnelle de l'œuvre de la part du lecteur. L'enseignement cherchera donc différentes voies et possibilités d'aborder une œuvre. Pour cela le travail d'équipe est particulièrement adéquat : on utilise les recherches des groupes pour aboutir à une étude collective en classe, à une discussion, à une concertation d'apports individuels. Ce qu'on

peut faire en classe, selon Madame Blum : « On ouvre des portes. Cela ne veut pas dire que les gens passent par les portes ouvertes, mais il y a peut-être un courant d'air. »

Autre problème épineux : l'actualisation du passé.

Il y a les obstacles de la langue, les difficultés lexicales et syntaxiques. Madame Blum plaide pour une lecture adaptée des textes du Moyen Age et du XVI<sup>e</sup> siècle, pour une actualisation des grands thèmes, pour un regroupement des thèmes, pour des analyses comparées, de même qu'elle plaide pour une sélection d'auteurs, tant du XVII<sup>e</sup> que du XIX<sup>e</sup> siècle ; ce qui doit intéresser d'abord, c'est moins l'œuvre que les élèves et leurs réactions.

Monsieur Bruno Hongre, professeur au Lycée de Sèvres, nous a communiqué les expériences qu'il a faites en enseignant le français en classe de terminale. Pour ces classes, qui n'ont plus de cours obligatoires de français, les problèmes se recoupent assez avec ceux qui se posent chez nous à l'enseignement du français en sections B, C, D. Il s'agit en fait de trouver une motivation à cet enseignement, des stimulants. Le cours magistral y devient impossible, la seule façon d'intéresser les élèves étant de leur servir un cours de français « à la carte ». Parmi les « menus » qui y figurent, citons : l'étude du problème du mal du siècle, les adaptations d'œuvres littéraires au cinéma, la science-fiction, la chanson française et des sujets paralinguistiques.

D'autres sujets traités au cours du stage : « la nouvelle critique et les méthodes structuralistes ». Madame Dreher, professeur au Lycée de Sèvres, en a parlé dans un exposé très fouillé qui était suivi par un travail pratique d'application sur « Variété III » de Paul Valéry, tandis que Madame Stourdzé, conseiller pédagogique au C.I.E.P., a parlé des « niveaux de langue » et des « situations de communication ».

Monsieur Jean Auba, Inspecteur général de l'Instruction Publique et directeur du Centre de Sèvres, a abordé avec nous les problèmes de méthodologie et de pédagogie qui se posent pour cet enseignement spécifiquement français qu'est l'explication de texte. C'est au moyen d'un film réalisé dans les années 50 qu'il a mis en évidence l'évolution de la pédagogie durant ces deux décennies. Nous sommes arrivés à une tout autre façon de voir et d'enseigner. Ce n'est plus le professeur et sa façon d'expliquer qui est au centre du cours, mais c'est l'élève et sa façon de réagir en face d'un texte, c'est son activité, le professeur n'étant plus qu'un médiateur. Il n'est que normal qu'ainsi l'explication de texte est en pleine crise et qu'on est à la recherche d'une nouvelle pédagogie de la langue maternelle en France.



Nouvelle pédagogie, effectivement, qu'il nous a été donné de voir dans la pratique, et c'est là un des aspects les plus positifs du stage à Sèvres. Non contents de nous offrir une information théorique approfondie, les responsables avaient tenu à nous montrer les aspects pratiques d'un enseignement renouvelé tel qu'il se trouve réalisé à Sèvres ou à Marly-le-Roi au centre d'auto-documentation.

Marly-le-Roi réalise dans un cadre nouveau et original une expérience scolaire aussi nouvelle qu'importante : les élèves sont confrontés avec les médias modernes, la bande sonore, les diapositives, le film et la télévision. Des programmes spécialement élaborés et conçus en collaboration étroite entre éducateurs et élèves leur donnent une vue personnelle des problèmes qui se posent dans tous les cours. Un centre de documentation très riche où les élèves, après avoir reçu les instructions de base, font eux-mêmes les recherches nécessaires et les synthétisent dans un papier de travail. Il est évident que le rôle de l'éducateur change fondamentalement, il n'est pas moins vrai que l'émancipation de l'élève (au meilleur sens) se réalise ici et que ces élèves n'auront pas de difficultés à se documenter et à faire des recherches scientifiques quand ils passent à l'université.

Bien sûr, le C.E.S. de Marly-le-Roi est une exception, mais il démontre que l'école peut être un « milieu vivant, relié à tout ce qui l'entoure par des systèmes d'échanges.

Le C.I.E.P., lui aussi, est très bien équipé de matériel audiovisuel, que nous a présenté Monsieur André Duval, professeur agrégé. Il nous a fait l'historique du centre A.V. de Sèvres et nous a présenté deux excellents montages audio-visuels susceptibles d'intéresser les élèves à la lecture des « Travailleurs de la Mer » de Victor Hugo et à l'analyse des « Phares » de Baudelaire. Là encore une discussion très fructueuse a suivi la projection, tout comme il y a eu une analyse approfondie des leçons de français que nous avons pu suivre dans des classes du premier et du second cycle.

C'est essentiellement la pratique pédagogique qui a été au centre même des débats de la table ronde sur « la linguistique et l'enseignement du français » organisée en guise de conclusion du stage. Nous avons été vivement intéressés par la pratique en classe des grandes découvertes de la linguistique moderne, comme nous l'avons été par les méthodes employées par les professeurs français pour amener leurs élèves à un travail fructueux, à des méthodes d'analyse, au travail en groupes, à l'étude d'œuvres littéraires aussi difficiles et ardues que « La Modification » de Butor et « En attendant Godot » de Beckett. Nous l'avons été d'autant plus

que la plupart d'entre nous manquent d'expérience pratique. Voilà pourquoi aussi nous pensons qu'un tel stage est particulièrement utile à de jeunes professeurs qui sont eux-mêmes encore des stagiaires auxquels la pratique pédagogique fait défaut.

L'université nous a donné une formation littéraire et linguistique qui nous permet d'aborder l'enseignement de la langue et de la littérature françaises en connaissance de cause. Le stage de méthodologie nous fait entrevoir les problèmes qui se posent dans l'exercice de notre fonction, mais c'est le contact avec des « gens du métier » qui ont une longue et riche expérience pratique et qui nous communiquent des éléments de cette expérience, c'est ce contact qui est particulièrement enrichissant.

Le stage qu'il nous a été donné de suivre à Sèvres a donc été un enrichissement pour chacun de nous. Nous en sommes reconnaissants, et la réunion amicale d'adieu au bureau de Monsieur le Directeur Auba a été davantage qu'une cérémonie courtoise : des liens avaient été créés entre les participants au stage luxembourgeois et les enseignants du C.I.E.P., et nous étions tous prêts à renouveler cette expérience fructueuse.

Pour les participants au stage  
Guy Vagner

---



**LE G.R.E.P.S. (GROUPE DE REFLEXION ET D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE SEVRES) A ORGANISE, LES 11 ET 12 DECEMBRE 1974, DES JOURNEES SUR LE THEME DE LA CREATIVITE.**

Le stage a notamment permis de découvrir différentes techniques de créativité, de travail en groupe.

Ainsi, dès l'entrée, la cinquantaine de participants étaient invités à se faire connaître les uns des autres selon la technique du 6-6 :

- les participants se groupent par 6 en tâchant, dans la mesure du possible, de se trouver avec le maximum de membres de l'assistance qu'ils ne connaissent pas déjà ;
- pendant 6 minutes, ils énumèrent ensemble tous les moyens de se faire connaître (avec en particulier les moyens non habituels : gestes, mimiques, dessins, informations diverses allant de la peinture qu'ils chaussent à leur animal favori, du type d'élément qu'ils aiment — terre, eau, air, feu — au type d'élève qu'ils détestent — le tout étant d'éviter la stéréotypie du curriculum vitae ou les facilités de l'auto-portrait verbal) ;
- pendant 6 minutes, des rapporteurs de chaque groupe énumèrent pour tous les procédés trouvés ;
- pendant 6 minutes, les minigroupes tâchent alors de s'entre-connaître en appliquant l'un ou quelques-uns des procédés imaginés... Et ainsi de suite.

Bien entendu, il n'est pas question d'appliquer aveuglément de telles techniques ou de les prendre pour des idées-dogmes en créativité. Les assistants pouvaient très bien évaluer les avantages et limites de tels procédés, ou mieux, voir comment les transformer à d'autres usages.

Par exemple, certains enseignants ont réfléchi sur la possibilité de transposer la technique du 6-6 pour aider, dans une classe, à ce que les élèves se connaissent et s'entendent mieux. On peut par exemple :

- varier le nombre du groupe, 4 ou 5 ;
- varier la durée : 6 ou 10 minutes pour que les élèves aient le temps de se débloquent ;
- varier le rôle de l'animateur : intervenir dans tel ou tel groupe pour stimuler, jeter quelques idées non stéréotypées, pour lancer l'imagination, aider au compte-rendu, ou encore, s'il le faut, imposer parfois aux élèves leur place dans les groupes pour limiter les choix par affinité.

On a pensé aussi qu'une telle technique pourrait servir dans les réunions de parents pour les aider à communiquer sur la question scolaire, à se décentrer de leur problème individuel, etc. Quoi qu'il en soit, l'assistance comprenait qu'une telle méthode servait pour les démarrages ou brefs bilans (non seulement pour se faire connaître), pour stimuler et réchauffer un groupe ; d'autres sont plus adéquates pour le travail approfondi. Ce qui compte, c'est la souplesse, l'adaptabilité, la recherche de tous les moyens imaginables pour trouver ceux qui conviennent le mieux aux objectifs qu'on se fixe.

Cet exemple de créativité, dans le sillage de la dynamique de groupe, n'a pas été le seul à stimuler l'invention des participants. Il en fut de même (idées, expériences, souplesse, jeu de l'invention et de la transposition) pour toutes les autres techniques expérimentées, qu'elles fussent verbales (brain-storming, rêve éveillé) ou non verbales (expression corporelle avec masques, dessin du « cadavre exquis ») ou encore, intermédiaires, atonales (orchestration et modulation du magma sonore produit par une équipe qui profère/chante en déconstruisant/reconstruisant la chaîne phonique d'une phrase donnée à l'avance). La place nous manque ici pour décrire la richesse de ces expériences, et la créativité qu'elles ont dégagée chez les membres du groupe.

B. H.



## **LA DOCUMENTATION DU C.I.E.P. S'EST ENRICHIE DE NOUVEAUX SECTEURS :**

— Le service d'orientation et de documentation pour l'enseignement de la civilisation française (SODEC) s'est ouvert en janvier 74. Il offre un instrument de travail exceptionnel aux professeurs de français langue étrangère, comme aux professeurs français qui donnent une place dans leur enseignement à la civilisation contemporaine.

La section d' « orientation » réalise l'inventaire des ressources des organismes (centres, bibliothèques, services à Paris et en Province) qui peuvent offrir une documentation spécialisée, afin de diriger vers eux les professeurs intéressés.

La section « Documentation » dépouille quotidiennement un certain nombre de publications retenues pour répondre aux demandes d'utilisateurs dont les préoccupations et les options pédagogiques sont potentiellement très différenciées : presse quotidienne : nationale et régionale, presse hebdomadaire, presse mensuelle, politique et culturelle, presse des jeunes, presse féminine.

Le document, provenant du travail de dépouillement de ces publications est traité de façon telle que tout le champ informationnel soit couvert. En fonction de cet objectif a été créé un thésaurus de 150 mots-clés constituant des descripteurs thématiques (banlieue - consommation - environnement - famille - loisirs - racisme - santé - télévision - ville, etc.). Chaque mot-clé est matérialisé par une fiche où figurent les références du document. Ces mots-clés sont regroupés dans 30 rubriques qui permettent de caractériser l'information dominante du document : Agriculture - Economie - Femme - Pollution - Publicité, etc. et constituent des dossiers où sont classés matériellement les documents. C'est donc à chaud, à travers l'actualité, que se constitue une masse de matériaux bruts, laissant toute liberté d'exploitation en fonction des objectifs des professeurs et des chercheurs - matériaux de premier ordre pour l' « étude du milieu » qui

peut ainsi prendre toutes ses dimensions sociologiques et historiques, comme pour l'information non « scolarisée » mais en grandeur réelle, voire pour une approche sémiologique de la réalité contemporaine.

Le système adopté facilite l'accès diversifié au stock documentaire et autorise des réponses aussi diverses que celles-ci proposées en micro-échantillon :

- sortir les documents fichés qui concernent les jeunes et la moto ;
- quel type de publicité peut-on trouver dans la presse hebdomadaire (Le Nouvel Observateur - l'Express) ?
- l'image de la femme dans la publicité ;
- recherche de dessins ou bandes dessinées à propos d'un fait d'actualité ;
- références bibliographiques sur le « travail de la femme » etc.

Une bibliothèque naissante complète ce secteur documentaire qui répond à toute demande orale ou écrite.

— Le secteur de documentation sur l'éducation comparée a été ouvert tout récemment à la suite de l'implantation à Sèvres de l'Association Francophone d'Education Comparée (A.F.E.C.) et du Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.).

Il comporte essentiellement :

- une bibliothèque naissante de 200 ouvrages ;
  - des dossiers de consultation sur chacun des principaux pays avec lesquels nous entretenons des relations suivies, constitués par dépouillement des publications internationales que nous recevons ;
  - des revues pédagogiques venant de l'étranger.
-



## LES SECTIONS INTERNATIONALES DU LYCEE DE SEVRES

Ces sections constituent au sein du Lycée de Sèvres, une branche originale, mais bien intégrée à l'ensemble de la vie de la maison.

Elles accueillent les enfants français qui ont vécu longtemps à l'étranger et ont des difficultés à s'intégrer à une classe française et les enfants de parents à vocation internationale qui veulent conserver ce caractère aux études de leurs enfants, sans pour autant qu'ils perdent la possibilité de réintégrer l'enseignement français.

Si l'on pense aux quelque 26 nationalités différentes de nos élèves, à leurs buts lointains apparemment si divers, à la barrière de la langue, il faut bien admettre qu'en dehors des acquisitions immédiates, précises et inéluctables, il nous faut voir plus loin, plus large...

L'ambition des classes internationales est de constituer des noyaux solides d'élèves tolérants les uns envers les autres, ouverts à ce monde international qui sera le leur. Nous voulons aussi que les parents sachent que nous ne désirons pas « absorber » leurs enfants mais au contraire les faire se mieux connaître, se débarrasser d'idées toutes faites, apprendre ainsi que l'autre a le droit d'être différent, que nous devons donc savoir remettre constamment nos idées et nos options en cause, à la lumière de celles des autres.

Le Lycée de Sèvres met en pratique depuis longtemps l'idée que l'école n'est pas une usine à enseigner d'un côté, à apprendre de l'autre, mais qu'elle doit évoluer dans le cadre d'une communauté éducative comprenant élèves nationaux et internationaux. Par le canal d'une langue commune, le français, nous voulons faire passer le courant, cimenter des amitiés, créer des souvenirs pour plus tard. Comment ne pas être ému de voir l'amitié de deux enfants de 6e, l'un japonais, l'autre hongrois, n'ayant comme moyen de communication qu'une sympathie spontanée et le français que l'on apprend ensemble.

Le travail d'élaboration d'une véritable communauté commence dès la 6e avec « l'étude du milieu ». Par exemple, nous partons de l'étude d'un village dans le monde pour arriver ensuite, au fil des années, à la notion d'un monde qui n'est qu'un « grand village ». Nous espérons intégrer à ce travail des écoles à l'étranger par l'intermédiaire des « écoles associées ».

Les activités artistiques, manuelles, physiques, technologiques sont précieuses et nécessaires à l'adaptation parfaite de nos élèves. Le dessin, la musique, sont des moyens universels d'expression et de communication. Par ailleurs, qui ne voit la nécessité dans la journée de ces enfants de se reposer de l'apprentissage des langues, de l'histoire ou de la géographie mondiale, en se servant de leur corps dans des créations où, enfin, ils peuvent penser dans leur langue naturelle ? Elles permettent aussi à ceux qui réussissent moins bien dans les autres disciplines de s'affirmer dans un autre domaine et de rentrer ainsi dans la communauté par une autre porte.

Les voyages scolaires permettent à nos élèves internationaux de mieux connaître la France. Ils peuvent poursuivre l'étude d'un thème à travers plusieurs voyages et plusieurs régions : l'art roman de Haute-Provence se retrouvera en Poitou, puis en Bourgogne. Les thèmes sont très variés, citons rapidement les parcs régionaux, la presse régionale (comparée à la presse nationale), les problèmes de l'agriculture et de l'industrie, l'étude des populations au moyen d'enquêtes sur place. Tous les moyens audio-visuels sont employés pour concrétiser les résultats.

Une question peut être posée : que deviennent nos élèves puisque nous devons nous en séparer en fin de 3e et qu'ils se dispersent dans le second cycle s'ils restent en France ? Ils y font généralement bonne figure et on nous a souvent dit combien nos anciens élèves montraient de maturité et de personnalité. Beaucoup se retrouvent délégués aux conseils de classe, ce qui peut paraître paradoxal dans une classe à majorité française. Ils passent les divers baccalauréats français et aussi le baccalauréat international, s'ils le désirent, ou au moins certaines options.

Les classes internationales veulent avant tout dégager une vue claire de leurs finalités — comprendre les difficultés de chaque enfant dans ce contexte et montrer l'imagination nécessaire quant aux moyens de surmonter ces difficultés — par dessus tout, garder le sentiment très vif de la nécessité de rendre l'enfant « heureux comme un poisson dans l'eau », au Lycée et en France. Si tout cela est réalisé, le reste, le programme, l'examen, viendra de surcroît.



## CONDITIONS D'ADHESION

### FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 20 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfano 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIÉTÉ CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — CÔTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GÉNÉRALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GENERAL DE LIBRERIA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 48th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utcá 32, Budapest 1. — ÎLE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAËL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/66, Bucarest. — SUÈDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levlrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident In Zagreb IIIICA 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS

**CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.**

**1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France - tel. 027 08 00**